

FORORD

I denne studien ønsket jeg å undersøke et tema som lenge hadde vært i min interesse: Hvordan lærer kan tilrettelegge for gode overganger i skolen, spesielt overgangen fra barnehage til skole. Jeg ønsket å se på det relasjonelle arbeidet mellom institusjon og hjem, og har intervjuet et mor om en overgangssituasjon mellom barnehage til skole for hennes sønn med et spesialpedagogisk behov.

I allmennlærerutdanningen reflekterte vi over hvordan en best skulle organisere hverdagen for elever. Min første praksisveileder, i 2003, var Marte Meo-veileder, og var blant annet opptatt av kroppspråk og hvordan møte elever og skape trygghet i overgangssituasjoner. Etter å ha jobbet et år i grunnskolen 2006/2007, begynte jeg høsten 2007 å studere Spesialpedagogikk 1 på Høgskolen i Sør-Trøndelag. Der lærte vi å reflektere mer helhetlig og lære mer om å tenke i et systemperspektiv, som hvor mange momenter preger et barns hverdag og hva var det viktig som pedagog å mestre i møte med en kompleks skolehverdag?

Høsten 2009 ble jeg kontaktlærer på 1. trinn. Jeg begynte da spesielt å fokusere på hvordan gjøre en best mulig overgang fra barnehage til skole. Hva krever det av meg som lærer? Hva gir en god skolestart? Hvilke forhåndsforventninger har foreldre? Våren 2010 begynte jeg å studere spesialpedagogikk på NTNU. Jeg skrev oppgave i faget adferdsproblemer om det relasjonelle i samarbeidet mellom skole og hjem, blant annet om hvordan gå i dialog med en familie, med fokus på muligheten av å tilrettelegge for et godt samarbeid, skape god dialog, varig positiv relasjon og fremstå som en profesjonell. Det å bli god på relasjoner kom dermed i fokus i min mastergradsstudie. I tillegg ønsket jeg å bli bedre i samtale med foreldre, forstå foreldreperspektivet gjennom samtale, dette siden jeg gjerne ønsker å kunne bli en god spesialpedagogisk rådgiver en gang i fremtiden. Arbeidet med masterstudien, føler jeg har både styrket min kunnskap om relasjonelt arbeid i skolen, fått meg til å videre reflektere over å jobbe systematisk og det å prøve føre gode dialoger for å forstå en annen part.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min informant som gjennom to lange intervjuer har gitt meg god innsikt i livet hennes og hennes sønns utdanningshverdag. I tillegg vil jeg takke mine to mastergrad veiledere Ragnheidur Karlsdottir, for å hjelpe meg gjennom skriveprosessen, og Tora Korsvold som hjalp meg i starten. Til sist vil jeg takke for alle oppmuntringer og gjennomlesninger for de som har tatt seg tid til det underveis!

Trondheim, mai, 2017

Bente Klevberg Tynes

INNHold

Forord.....	s. 1
1. INNLEDNING.....	s. 3
2. OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE.....	s. 5
2.1 Overgang med et spesialpedagogisk hjelpebehov.....	s. 6
2.2 Den spesialpedagogiske tiltaks-kjeden.....	s. 7
2.3 Krav til elevenes skolemiljø/hverdag.....	s. 9
3. PRESENTASJON AV BARNETS OG HANS VANSKER.....	s. 11
3.1 Teoretisk redegjørelse av barnets diagnose.....	s. 12
4. RELASJONELT SAMARBEID I SKOLEN.....	s. 14
4.1 Den grunnleggende relasjonen.....	s. 14
4.2 Relasjonspedagogikk i skolen.....	s. 16
4.3 Relasjonsorientert klasseledelse – relasjoner mellom lærer og elev.....	s. 23
4.4 Samarbeid mellom skole og hjem- et relasjonelt perspektiv.....	s. 26
4.5 Spesialpedagogisk kompetanse i relasjonspedagogikken.....	s. 29
5. METODE.....	s. 32
6.1 Forskningsprosessen - etiske refleksjoner og vurderinger.....	s. 32
6.2 Intervju og transkribering.....	s. 35
6.3 Analyse og kategorisering.....	s. 37
6. EMPIRI.....	s. 39
4.1 Lillebror i barnehagen – relasjoner.....	s. 39
4.2 Mors første opplevelse av overgangen.....	s. 40
4.3 Skole og skolefritidsordning.....	s. 41
4.3.1 Opplevelse av relasjoner.....	s. 42
4.3.2 Opplevelse av trivsel.....	s. 45
4.4 Å hjelpe Lillebror i relasjoner med andre barn.....	s. 46
4.5 Mors refleksjoner over overgangsperioden fra barnehage til skole.....	s. 49
4.6 Tanker om fremtiden og Lillebrors relasjonelle muligheter og utvikling i skolen...	s. 50
7. TEORETISK REFLEKSJON.....	s. 52
5.1 Relasjonelt samarbeid mellom skole og hjem.....	s. 52
5.2 Pedagogens rolle – å utvikle gode relasjonelle evner.....	s. 54
5.3 Avsluttende kommentar.....	s. 57
Litteraturliste.....	s. 58
Vedlegg:	
V1 Intervjuguide.....	s. 60
V2 Godkjenning av prosjekt fra NSD.....	s. 63
V3 Brev til informanter.....	s. 64

1. INNLEDNING

I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på overgang fra barnehage til skole sett gjennom øynene til en mor som har et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov. Problemstillingen jeg har dannet meg er: *Hvilke relasjoner er viktige i overgangsfasen fra barnehage til skole for et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov?* Med et spesialpedagogisk hjelpebehov tenker jeg på et barn som i dag har et spesialpedagogisk tiltak etter kap. 5 i Opplæringslova, med krav på individuell opplæringsplan i følge § 5.5. Det vil si at jeg skal prøve å beskrive, ut ifra mors fortelling, selve overgangen fra barnehage til skole, med fokus på skolestart, hva moren så som viktig for at sønnen hennes skulle ha en trygg og god hverdag, gjennom å beskrive hvordan de ulike relasjonene han (og familien hans) har opparbeidet seg gjennom årene, og hvordan dette har gitt utslag som trivsel og læringslyst. Dette gir underproblemstillingen: *Hvordan være en relasjonsorientert skole, med fokus på samarbeidet med hjemmet?*

Det er et prinsipp at alle barn skal ha et likeverdig utdanningstilbud, også når det foreligger et spesialpedagogisk tilbud etter opplæringsloven §5-1. Det skal bety at eleven får så likt kvalitativt utbytte av undervisningen som en som følger den ordinære læreplanen, men med tilpasset opplæringsplan, hvor eleven med et spesialpedagogisk vedtak har tilnærma likt grunnlag for å nå egne tilpassede opplæringsmål, som andre elever har for å nå de ordinære målene i læreplanen. Dette slår blant annet Ot. Prp. Nr 46 (1997/98) *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* fast, og er også nevnt i FNs menneskerettigheter, barnekonvensjonen og i Salamanca-erklæringen, og skal hindre at det ikke utføres noen form for diskriminering. Salamanca-erklæringen fastslår at en særskilt opplæringsplan skal ta hensyn til at hver barn er unikt og at de skal få gå på sin lokale nærskole (artikkel 2 og 18) (Groven, 2013, s. 38-39). Hvis norsk lov motstrider barnekonvensjonen så går konvensjonen foran, jamfør §3 i menneskerettsloven (Befring, 2016, s. 32).

Overganger mellom de ulike fasene i utdanningssystemet har fått et politisk fokus de siste årene, med vekt på en god overgang mellom de ulike utdanningsinstitusjonene, som fra barnehage til skole, og gi enkeltbarnet en følelse av helhet i hverdagen. I St. Meld. 18 (2010-2011): *Læring i felleskap*, blir hele det norske utdanningssystemet sett i et nasjonalt helhetsperspektiv, med paralleller som er trukket til andre enheter i det internasjonale utdanningssystemet. Et viktig grunnlag for denne stortingsmeldingen var Midtlyng-utvalgets innstilling, NOU 2009:18 *Rett til læring*, der det ble trukket frem spesielt tre tiltak for å bedre utdanningssystemet for å klare å møte det enkelte individ. Strategi 1 er «å fange opp å følge opp» blant annet ved at: «Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte. Spesialundervisning skal fortsatt være en sikring for dem som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen» og «ha realistiske

mål for hver enkelt elev, konkrete tiltak og evaluering av resultater. Skoler må bli mer bevisst på spesialundervisningens mål, varighet og resultater.» Strategi 2, *Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte*, går ut på at dersom barnehage og grunnsopplæring skal møte mangfoldet av ulike behov, så er det nødvendig med en mer målrettet og spesialisert kunnskap, og at det skal «bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på og at assistenter skal brukes riktig.» Strategi 3, *Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*, legger til rette for at skole/barnehage skal ha «god tilgang til helhetlig spesial- pedagogisk støtte over hele landet», det skal også bli informasjon og samordning for foreldre til barn med særskilte behov, og «de ulike tjenestene skal ikke oppleves som «deltjenester», og ikke være foreldrene som selv må koordinere dem» (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 beskriver overgang fra barnehage til skole, med fokus på politiske vedtak, rammeverk og læreplaner, i tillegg til å beskrive den spesialpedagogiske tiltakskjeden i utdanningen og skolemiljø. Dette for å gi en oversikt over hvor viktig denne overgangen er, og hvilken betydning det kan ha for at barn med spesialpedagogisk behov får det tilbudet det har krav på. I kapittel 3 vil jeg skissere barnets bakgrunn og gi et kort oversikt over hans utdanningshistorie slik moren beskriver den, og prøve teoretisk utdype hjelpebehov og diagnose. I teoridel i kapittel 4 vil jeg redegjøre for behovet for relasjonspedagogikk i skolen, hva det spesifikt vil si for et skole-hjem samarbeidet. Videre prøve å besvare hvorfor en skole bør kunne arbeide relasjonelt og kunne innhente informasjon om relasjonelle problemer. I kapittel 5 vil jeg presentere metodiske valg i min undersøkelse, og gi en etisk vurdering av min arbeidsprosess. Utvalget av den innsamlede empirien presenteres i kapittel 6, og blir teoretisk reflektert i kapittel 7, med fokus på hvordan skape et godt relasjonelt samarbeid mellom skole og hjem, og hvordan en skole kan jobbe for å bli en relasjonsorientert skole.

2. OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

Det er mange momenter som det må tas hensyn til for å skape en god overgang fra barnehage til skole. Det kan være spesielt krevende for barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Anita Engen er en mor som har skrevet artikkelen *Skolestart med muligheter*. Den handler om hvordan det var når hennes sønn med Down syndrom skulle begynne på skolen. Her skriver hun blant annet at hun begynte selv å samle materiale om skolestart to år før skolestart og selv ordnet et møte mellom familie og skole gjennom PPT et år før skolestart, uten at skolen og PPT forsto hvorfor møtet skulle gjennomføres så tidlig. Bekymringer som foreldrene hadde var flere. Barnehagens uteområde var avgrenset, men hva kunne derimot skje om Jon, sønnen hennes, plutselig ville gå fra skolen som hadde åpnere rammer? Ville der være noen for å stoppe han? Hun skriver:

I forberedelsene til overgangen brukte vi mye tid og energi på å tenke gjennom og huske alt som vi mente var viktig. Jeg skulle ønske at noen hadde tatt deler av dette ansvaret fra oss og sagt at det er skolen som skal planlegge skolestart, at vi som foreldre skal slippe å passe på hele tiden (Engen, 2006, s. 37).

Dette viser at det er viktig at skolen og andre instanser kan skape trygghet for familien ved å ha en oversiktlig plan over hvordan overgangen skal lykkes på en best mulig måte, hvor de profesjonelle i tillegg også gir familien avlastning og god veiledning underveis. Viste kanskje ikke skolen den styringsdyktigheten denne moren søkte, for hvordan kan en få til en god overgang fra barnehage til skole?

Når et barn skal over fra barnehage til skole er det viktig at både barnehage og skole er involvert og gjøres ansvarlig. Prinsipp for opplæringa i skolen understreker også at et godt systematisk arbeid mellom barnehage og barnetrinn skal medvirke til å lette overgangen mellom de ulike trinna i opplæringsløpet. I 2008 kom det en nasjonal veileder om overgang fra barnehage til skole, *Fra eldst til yngst*. Den har blant annet et formål å skape en god overgang mellom barnehage og skole. Her står det blant annet beskrevet at overgangsprosesser er sårbare:

Overganger berører også miljøet rundt barnet, foreldre, familie og venner, og det er sensitive perioder der samspill mellom partene som er involvert får ekstra stor betydning. Det er viktig å erkjenne at overgangsprosesser er sårbare og kan støtte eller svekke et barns utvikling, selvbilde og livskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Det betyr at hele miljøet til barnet blir påvirket i overgangsprosessen og at hvordan de ulike parter relatert til barnet, påvirker dets kontekst og kan lett gjøre det sårbart. Dette understrekes også i St. Meld nr 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, der det sies at selve overgangen kan være bestemmende for hvordan videre skolegang vil utarte seg, både med tanke på utvikling av selvbildet og hvordan selve kompetansetilegnelsesprosessen vil bli.

Kommunene har ansvaret for en god overgang og for å tilrettelegge for et godt samarbeid på tvers av ulike etater. I NOU: 7, 2010 *Mangfold og mestring* står det blant annet at:

Informasjonsflyten innenfor den enkelte skole må ledelsesforankres. Det må etableres systemer og rutiner som sikrer at relevant informasjon om den enkelte elev kommer frem til alle aktuelle aktører på skolen. Videre må skoleledelsen stå ansvarlig for at hjemmene får nødvendig informasjon fra skolen (NOU: 7, 2010, s. 7).

Skoleledelsen må også ta ansvar for nødvendig veiledning og bistand til kontaktlærere, særlig i forhold til elever som har spesielle utfordringer, for eksempel nyankomne elever eller elever som sliter med språket. Det skal heller ikke være noen forskjell om et barn går i en privat eller en kommunal barnehage. Fylkesmannen har ansvaret med å føre tilsyn med at kommunen følger opp de politiske føringene og lovbestemmelser (Kunnskapsdepartementet, 2008).

St. meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* understreker også viktigheten av formidling av dokumentasjon og informasjon, og det å ha en god dialog med fokus på hva barnet mestrer. *Rammeplan for barnehagen* (2006) sier blant annet at barnehagen skal samarbeide med skole og eventuelt skolefritidsordningen i skolen (SFO) om å skape en trygg overgang for barna, der planer for selve overgangen skal være nedfelt i årsplanen i barnehagen. Foreldrene må gi sitt samtykke for utlevering av informasjon om barnet deres. De har også innsynsrett i de dokumentene som er produsert og i selve arbeidsprosessen i utdanningsenheten. For «nært samarbeid mellom barnehage og skole er særlig viktig for barn som har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet 2006a, s. 35).

2.1 Overgang for barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov

I den nasjonale veileder *Fra eldst til yngst* (2008) understrekes det at for barn med behov for særskilt tilrettelegging kan overgangssituasjonen være ekstra utfordrende, og da skal barnet «møte særlige initiativ fra skolens side» der «foreldre og barn skal slippe å oppleve utstøtende og stigmatiserende holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Det understrekes at skolen derfor må «gjøre seg godt kjent med enkeltbarnet, ikke bare med diagnosen eller eventuelle behov for spesiell tilrettelegging» og at «alle barn, og spesielt barn med sansetap og barn med atferdsproblem, profitterer på rammer som er forutsigbare og klare» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Noen andre momenter som veilederen tar med er at det bør utarbeides en egen plan for overgangen fra barnehage til skole, der de ulike ansvarsforholdene, tidsperspektiv og gjøremålene avklares. Denne bør utarbeides i ansvarsgruppa, som også bør «ha ansvaret for møter om overgangen mellom barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). Det er viktig at planleggingen kommer tidlig nok i gang, slik at en god sammenheng og forutsigbarhet kan skape en god ramme omkring barnet, dens familie og overgangssituasjonen.

Videre fremheves det at:

I møter om overgang er foreldrene en viktig part sammen med barnehage, skole, PPT, eventuelt helsestasjon, barnevern og andre instanser. Foreldrene kjenner barnet best og vet hva barnehagen og skolen må ta hensyn til både i overgangssituasjonen og i det videre læringsløpet. Foreldrene bør slippe å forholde seg til mange ulike instanser, men møte et koordinert og handlingsrettet tiltaksapparat (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22).

I *Håndbok for spesialpedagogisk arbeid* (Trondheim kommune, 2011), kan en blant annet lese at foreldre skal få beskjed om skolestart fra skolen i januar måned og i løpet av våren skal barna ha muligheten å besøke skolen. Dette gjelder den vanlige elev, men har eleven rett til spesialundervisning skal barnehagen i september året før skolestart, etter samtykke fra de foresatte, informere skolen om det de mener er viktig at skolen vet. I oktober skal en gjennomføre møter mellom skole, barnehage og barne- og familietjenesten og barnehagen levere en rapport til skolen slik at de kan gjøre de riktige tilretteleggingene for barnet i skolen. Våren før skolestart skal det skje en ny sakkyndig vurdering, som skal være klar til skolestart. Har barnet enda mer omfattende hjelpebehov starter det offisielle samarbeidet mellom barnehage og skole i september to år før skolestart. I *Fra eldst til yngst* står blant annet at: «I noen tilfeller bør arbeidet starte tre til fire år før barnet skal begynne i skolen dersom skoletilbudet skal være tilstrekkelig tilrettelagt når barnet begynner» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). I tillegg skal det gjøres en ny sakkyndig vurdering av PPT. Aukland (2010) sier at det mest ideelle for å bevare barnets integritet og trygghetsfølelse er å ansette en "jul til jul pedagog", det vil si en egen person som følger opp barnet det siste halvåret i barnehage og det første halvåret i skolen. Dette kan være både en pedagog eller en assistent. Tiltak i SFO er også viktig (Aukland, 2010).

2.2 Den spesialpedagogiske tiltaks-kjeden

Elever skal få en tilpasset opplæring etter §1-3 i Opplæringslova der opplæringen skal tilpasses evnene og mulighetene til den enkelte eleven. En skole (og barnehage) er forpliktet til å holde seg jevnt oppdatert i barns utvikling, og skal bringe videre mistanke om de ser ut som et barn trenger noe ekstra støtte i skolehverdagen. Ved en skole er det rektor som har ansvaret for behandlingen av en sak, men bekymringen kan komme både fra pedagoger og foreldre, men det er opp til foreldrene om barnet skal meldes til en sakkyndig vurdering og utredes ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). PPT vil videre hente inn ekstern kompetanse om det er behov for det, som for eksempel ta kontakt med et statlig kompetansesenter eller en annen kommunal tjeneste, som for eksempel barne- og familietjenesten, helsetjenesten eller barnevernet. I den sakkyndige vurderinga skal PPT blant annet finne ut om elevens utbytte av den ordinære undervisninga, avdekke eventuelle lærevansker eller andre vansker, komme med forslag om realistiske læringsmål for barnet og forslag om hvordan en skal arbeide for å nå disse målene (§ 6-19). Om foreldrene ikke gir samtykke til at en sakkyndig

vurdering skal utføres, må all undervisning tilrettelegges innenfor den ordinære undervisningen i skolen. Det er skoleeier (kommune eller fylke) (§ 5-7) som er ansvarlig for å vurdere før det gjøres et enkeltvedtak om det spesialpedagogiske behovet for barnet. Her skal de foresattes meninger vektet høyt og det må ligge gode grunner for at en avslår å gi et enkeltvedtak, og foreldrene har klagerett. Det er ingen konkrete krav fra opplæringsloven i utførelse av et enkeltvedtak, men en bør stille to krav til vedtaket. Det bør ha konkrete mål for å hvordan gjennomføre undervisningen og være tydelig på hva som er barnet individuelle rettigheter (Saabye, 2012). Det er også viktig at det spesialpedagogiske vedtaket gjøres så tidlig at foreldrene rekker å klage på vedtaket i god tid før skolestart. Skolen er også pliktig å informere foreldrene om klageretten deres etter forvaltningsloven § 11, der foreldre kan klage etter § 2 og § 28 siden spesialundervisning er en individuell juridisk rett. En kan saksøke skoleeiere og søke råd hos sivilombudsmannen. Foreldrene har innsyn i alt det skriftlige materialet som produseres i utredningsprosessen og i den senere spesialpedagogiske mappen som opprettes på den pedagogiske enheten.

Når eleven får et enkeltvedtak etter kapittel 5 i opplæringsloven har eleven krav på en individuell opplæringsplan (IOP). Her involveres den pedagogiske institusjonen, foreldre og eventuelle andre instanser i utforminga. En IOP skal fornyes hvert år og hvert halvår skal det avlegges en pedagogisk halvårsrapport hvor en beskriver hvordan utviklingen av de ulike målene i IOP har artet seg. Foreldrene har rett til innsyn, men de skal også kunne være aktive deltagere i barnets tilrettelegginger i skolen, hvor det i opplæringsloven § 5.4 står at «det skal leggjast stor vekt på deira syn». Foreldrene trenger ikke å godkjenne selve IOP-en, men de skal orienteres om den, og gjerne gjøres involvert i den. Grongstad (2009) sier at retten til spesialundervisning er relativ og kontekstuell siden en først skal vurdere hvordan elevens behov er ivaretatt – før et spesialpedagogisk vedtak gjøres. Idealet er, slik det er framsatt politisk i dag, at mest mulig av undervisninga skal tilpasses ved å differensiere i den vanlige opplæringa, framfor at en må gi spesialundervisning. Grongstad (2009) sier at spesialundervisningen skal «fungere som et pedagogisk og juridisk sikkerhetsnett» (s. 59). At barnet får en diagnose gir heller ikke en automatisk rett til spesialpedagogisk hjelp. Opplæringsloven definerer ikke hvilke vansker som skal gi spesialpedagogisk hjelp fordi det «er etter departementets syn ikke en pedagogisk forutsetning å etablere diagnosekriterier for å kunne gi alle barn, unge og voksne et godt opplæringstilbud» (St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, s. 19). Det betyr ifølge Groven (2013) blant annet at spesialpedagogen må gjøre en skjønnsutøvelse, men at det er sentrale prinsipp i forvaltningsloven som skal regulere, som upartiskhet, likebehandling, god og grundig saksbehandling og ettersyn/dokumentasjon. Der er også kvalitative kjennetegn på et ordinært og et spesialpedagogisk undervisningstilbud, der en ved et spesialpedagogisk vedtak har rett på egne individuelle

læringsmål, og kan søke fritak fra vurdering etter ordinære læringsmål fra læreplanen, hvor en også får tilgang til øremerkede ressurser og hjelpemidler, som en ikke får tilgjengelig ved det ordinære undervisningstilbudet (Grongstad, 2009).

Ifølge Groven (2013) kan likeverdighets-prinsippet i skolen oppfattes både «i et nasjonalt og et individuelt perspektiv» (s. 76), der det på individuelt nivå blir ivaretatt gjennom tilpassa undervisning og gjennom spesialundervisning. I Ort. Prop. 46 (1997-1998) står: «For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling mens det på nasjonalt nivå» (s. 26) innebærer det en intensjon om å «gi alle like muligheter for utdanning uavhengig av forskjeller mellom mennesker» (Groven, 2013, s. 76), og det er og viktig der «den funksjonshemma har omtrent dei same sjansane til for å nå dei måla som er realistisk å setje for han, som andre elevar har for å realisere sine mål med det ordinære opplæringstilbodet» (Ort prop 46, s. 25-26 ; Grongstad, 2009, s. 67). Dette skal også skje innenfor det ordinære timeantallet i skolehverdagen til eleven. Derimot har en ikke rett til å få undervisning av en spesielt kvalifisert lærer (Grongstad, 2009). Den tilpassa undervisninga er basert på den begynnende tanken om at en skulle integrere elever med lærevansker og funksjonshemminger i skolen, dette synet var preget av å prøve å innlemme spesialelevne i det ordinære skolesystemet og gjerne i tilknytning til sin egen nærscole. I dag bruker en begrepet inkludering som går ut i fra systemperspektivtanken. Groven (2013) sier at inkludering kan forstås både som prinsipp, verdigrunnlag, praksis og nærhet. Et eksempel på prinsipp som Groven viser til er hentet fra Arnesen (2013) *Demokratiske verdier, medvirkning og deltakelse* (s. 17-19), der inkludering:

Aktualiserer både den samfunnsmessige og politiske dimensjonen, den institusjonelle, det vil i vår kontekst si barnehage og skole, den relasjonelle dimensjonen, med fokus på samhandling, og den etiske, som dreier seg om subjektet som aktør med opplevelse av å mestre, tilhøre og være deltaker i bestemte sammenhenger og muligheter for å gjøre valg (Groven, 2013, s. 77).

Her ser vi at inkludering er et omfattende begrep, helt opp på nasjonalt og internasjonalt nivå, men i institusjonell sammenheng er det det relasjonelle og det etiske som er trukket frem der den enkelte aktør skal oppleve relasjonelle samhandlinger og muligheter for å gjøre egne selvregulerte valg og oppleve mestring.

2.3 Krav til elevenes skolemiljø

Det er i dag også stilt krav til en elevs fysiske og sosiale miljø der det generelle kravet sier at: «Alle elevar i grunnskolar [...] har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9a-1), der det fysiske miljøet skal ta «omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane» og «vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndighetene til kvar tid anbefaler» (§ 9a-2). Videre sies det også at det skal tas hensyn til elever med funksjonshemminger.

Dersom det kommer inn et forslag om å bedre det fysiske miljøet skal forslaget behandles etter reglene om et enkeltvedtak i forvaltningsloven. Om det psykososiale miljøet står det at skolen skal arbeide aktiv med dette og at den «enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosial tilhør» og at skoleledelsen skal gripe inn om «ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme» (§ 9a-3). For begge miljøområdene gjelder det at dersom elev, eller foreldre ber om tiltak for endring, skal saken behandles som et enkeltvedtak, med dens utløsende rettigheter og klare muligheter gitt av forvaltningsloven. Dette betyr at skolene må tilrettelegge godt for at hvert enkelt barn skal få en god psykososial hverdag. Men hvordan kan en vite om en skole er en god skole?

Befring (2016) viser til den forløsende pedagogikken, som skal beskrive hva det er som gjør en skole god, hvor han blant annet sier at: «Disse skolene har som forpliktende mål å gi effektive læringsvilkår for alle ut i fra deres forutsetninger, interesser og særlige behov» (s. 27). De skal realisere to mål, opplæringskvalitet og skolelivskvalitet, der opplæringskvaliteten skal gi et godt læringsmiljø for alle: «Det handler om å mobilisere barns og unges læringskrefter for å fremme en fullverdig kompetanse med gode verdier og holdninger om med ferdigheter og kunnskaper, psykososial kompetanse» (Befring, 2016, s. 72-73). Skolelivskvalitet går på at alle skal føle seg verdsatt og bli regnet med i et «rettferdig og varmt» læringsmiljø, hvor Befring forklarer det med at: «Dette handler om å realisere en sosialt ansvarlig pedagogikk med likeverd og sensitivitet for barn og unges livssituasjon» (Befring, 2016, s. 73). Verdiene i opplæring- og skoleliv gjør at dens målsetninger for realisering setter seks kvalitetsutviklende faktorer for skolen:

1. Læring for livskompetanse.
2. Respekt for mangfoldet.
3. Mestring som pedagogisk nøkkel.
4. Oppmuntring og anerkjennning.
5. Interaksjon med nærsamfunnet.
6. Rause støtte- og hjelpevilkår.

Befring forklarer respekt for mangfoldet med å ta «grunnlag i enrichmentperspektivet [...] å ha fokus på hva elevene kan og vil, og legge vekt på at opplæringen må legge til rette for et bredt spekter av evner, interesser, talent og særlige behov», om oppmuntring og anerkjennning nevner Befring at det «handler om å vekke positiv energi ved å sette fokus på det løfterike», der «opplevelsen av anerkjennning og verdsetting er viktig for en positiv selvoppfatning og for inkludering i felleskapet» (s. 73). Han legger videre vekt på å møte barns problemer med «gode og tilgjengelige støtte og hjelpevilkår med årvåkenhet» (s.73), dette gjelder også problemer utenfor skolen.

3. PRESENTASJON AV BARNET OG HANS VANSKER

I dette kapittelet presenteres barnet og hans familie for å gi en bakgrunn for studien og gi innblikk i hans behov i møte med en opplæringshverdag i barnehage og skole. Informasjonen er hentet fra intervjuene med barnets mor. Barnet vil jeg omtale som Lillebror videre i teksten. Dette fordi han er yngst i familien, en "attpåklatt", og er mindre av vekst, og generelt ifølge mor «den lille i familien». Familien til Lillebror består av mor og far som er rundt 40 år, to søstre i tidlige tenår og Lillebror på 6 år, da intervjuene ble foretatt høsten 2012. Lillebror begynte i barnehage da han var ett år og tre måneder og høsten 2012 startet han i grunnskolen. Det ble tidlig oppdaget at Lillebror hadde problemer med språkutviklingen. I tillegg var han plaget med store raseriutbrudd, som det ofte føltes vanskelige å forklare årsaken til både for foreldre og personalet i barnehagen. Da han var fire år begynte han å få trening hos en logoped to ganger i uken, dette blant annet på grunn av at moren selv hadde problemer med å forstå han når han snakket. Lillebror kunne høsten 2012 produsere brutte og logisk dårlig oppbygde setninger, der han gjerne hadde problemer med å snakke om det som ikke var konkret.

Familien og barnehagepersonalet oppdaget også etter hvert at han var svært ømfintlig for forandringer i omgivelsene rundt seg, både med hva de hengte opp på veggene eller om de omorganiserte hverdagen hans, spesielt med tanke på spesielle hendelser og overganger. Mor fortalte at barnehagepersonalet ble tidlig oppmerksomme på at Lillebror trengte veldig mye forberedelser før en skulle gjøre noe uvanlig, for eksempel gå på tur bort fra barnehagen. Etter hvert fikk foreldre og barnehagepersonell mistanker om at Lillebror kunne ha dårlig syn, selv om mor kunne fortelle at han ikke var en gutt som brukte å snuble inne i barnehagen. Det kom likevel som et sjokk på dem da det viste seg tidlig i 2009, etter at de endelig fikk klart å gjennomføre en synsundersøkelse, at Lillebror hadde en styrke på synet med +12,5, som ifølge mor kan tilsa at han nesten var funksjonelt blind uten briller eller linser. Han fikk da briller, men etter at han ved gjentatte sinneutbrudd i løpet av omtrent åtte måneder hadde ødelagt syv brillepar fikk han linser, som justerte synet hans -7, ikke så godt som brillene, men som var mye mer funksjonell for gutten og familien siden han ikke hele tiden måtte ta tapene og angeren etter å ha ødelagt brillene som han visste var så viktige for ham. Moren fortalte også at med en gang Lillebror fikk briller ble han mer sosial og søkte mer etter lekekamerater, men hun er likevel litt bekymret for guttens sosiale relasjonsmuligheter i fremtiden.

Gutten er god logisk og glad i matematikk, sier hun, men hun mistenker også at Lillebror kanskje kan ha en forstyrrelse som Asbergers syndrom, både med tanke på vanskene hans med sosialt samspill med flere jevnaldrende, og etter at hun ble kjent med en tidligere assistent i barnehagen som hadde Asbergers selv og fortalte henne om hvordan denne vansken hadde utartet

seg for ham. Ut ifra det mor fortalte fikk jeg inntrykk av at barnehagen i samarbeid med familien var veldig opptatt av å møte Lillebror der han var. Mor fortalte blant annet at flere ansatte brukte fritiden sin for å tilrettelegge for gutten hennes, noe som hun satte veldig pris på. I tillegg arbeidet familien aktivt hjemme med å gjøre Lillebror skoleklar, med ulike enkle pedagogiske leker og andre hjelpemidler som memoryspill og ludo. De fulgte blant annet opp de ulike temaene barnehagen hadde, og de logografiske dagsplanene til barnehagen ble også brukt hjemme for å gjøre hverdagen mer oversiktlig for Lillebror. Etter hvert begynte de å telle Kaptein Sabeltann mynter, jobbe med matteark og våren 2012 laminerte moren bokstavkort til han. Men hun ønsket at læringen ikke skulle gjøres under tvang, derimot ble alt gjort som en lek, der hun gjerne ba gutten forklare henne hva han har lært, «fordi det var så lenge siden hun gikk på skolen selv og hadde glemt litt hvordan en gjorde det igjen». Dermed gjorde hun Lillebror til den kompetente, hvor han kunne vise at han mestret og hvor mor videre kunne komme med oppmuntringer som; «hvor spennende da» og «så det er slik ja!».

Lillebror ble foreløpig ferdig utredet av BUP og PPT før skolestart, blant annet med diagnosen AD/HD-I (uten den hyperaktive delen), og før sommeren 2012 ble det blant annet holdt et møte i ansvarsgruppa med rektor, der skolen fikk informasjon av utredningen som var gjort av Lillebror, og med flere tips fra barnehagen om hvordan de hadde tilrettelagt for Lillebror. Lillebror var i mai på en «førskoledag» på skolen, men da visste ikke skolen enda om hvem han skulle få som kontaktlærer til høsten. Men totalt er vanskene til Lillebror ifølge mor kompliserte, og hun sier at det kan være vanskelig å skape seg et helhetlig bilde. Hun sa også at hun på en måte ser at vanskene blir mer og mer "viklet inn" i hverandre. Det viktigste arbeidet en kan gjøre for gutten hennes, sa hun, er å gi ham klare rammer, men samtidig ansvar der han kan få vise sine styrker, for Lillebror er nemlig et konkurransemenneske og tåler ikke å tape! I forhold til tydelige rammer er det også viktig at han har en fast rutine i hjemmet. Lillebror går fortsatt til logoped og mor har fått beskjed fra PPT at det ikke er vanlig å stille diagnosen Asbergers før barnet er omkring 10 år.

3.1 Teoretisk redegjørelse av barnets diagnose

For å sette morens utsagn inn i en mer forklarende teoretisk ramme vil jeg kort redegjøre for teori om de ulike vanskene. Som nevnt ovenfor fortalte mor at Lillebror har sammensatte vansker, der uvanlig atferd med sinneutbrudd og språkvansker viste seg tidlig, og hvor han senere har fått påvist synsvansker og AD/HD-I og fått en ansvarsgruppe som skal følge han videre.

AD/HD-I er etter diagnosesystemet DSM-IV en av tre underkategorier av AD/HD. Diagnosekategorien oppstod først under MBD begrepet, der det i tre av de fem områdene, oppmerksomhet, aktivitet, læring/persepsjon, motorikk og språk skulle være et avvik. For å bli

diagnostisert med AD/HD-I i dag må symptomene vise seg over tid og i minst to ulike settinger før personen er fylt syv år og skal ikke kunne forklares å tilhøre en annen tilstand (vanske), og vanskene skal være av stor betydning for personen selv eller omverdenen. De skisserte symptomene er, hentet fra Øgrim (2009, s. 60):

- ikke nøye med detaljer
- vansker med å være oppmerksom over tid
- synes ikke til å høre etter
- får ikke med seg beskjeder eller fullfører arbeid
- vansker med å organisere/planlegge
- unngår oppgaver som krever mental innsats
- mister ting som trengs til oppgaver
- lett å distrahere
- glemsom

Forskjellen mellom AD/HD-I (innatentive subtype) og de med ordinær AD/HD er hovedsakelig at barn med diagnosen AD/HD-I er betydelig mindre hyperaktive og preget av mindre impulsivitet enn de med AD/HD, i tillegg kan de også være «preget mer av tilbaketrekning, angst, tristhet, negativ selvbilde og apati» (Øgrim, 2009, s. 62), og at de generelt har store oppmerksomhetsvansker, blant annet vansker med prosessering av ny informasjon, en vedvarende mangel på oppmerksomhet og manglende fleksibilitet med å flytte fokuset. Noen av tilleggsvanskene som kan være vanlige er adferdsforstyrrelser, ulike lærevansker og Asberges syndrom (AS). Vansker innenfor autismspekteret går ut på at en har en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse i tilknytning blant annet til sosial relatering og kommunikasjon. Øgrim nevner blant annet at for at en skal få diagnosen Asberges syndrom (AS), som er regnet som høyt fungerende autisme, må personen «ha en evneutrustning i normalområdet og at formelle sider ved språkutviklingen har vært normale» (Øgrim 2009). Videre sier Øgrim at:

Diagnostiske kriterier dreier seg om klare avvik i kommunikasjon og sosial kompetanse. Ofte sees minimal bruk av gester og annen nonverbal atferd som for eksempel blikkontakt samt mangelfull forståelse av ulike signaler. Det er gjerne store vansker med å utvikle vennskap, og mange med AS ser ut til å mangle naturlig interesse for å dele opplevelser, interesser eller gleder med andre. Særinteresser er et annet viktig kjennetegn (Øgrim, 2009 s.73).

Vi ser herved at det trolig blant annet mangler et kriterium for at Lillebror skal kunne få en Asberges diagnose, for han har ifølge mor ikke hatt en normal språkutvikling, men en forsinket en.

4. RELASJONELT SAMARBEID I SKOLEN

I kapittel 2 skrev jeg kort om hvordan en skal få til en god overgang mellom barnehage og skole, og hva et spesialpedagogisk vedtak har spesielt for å si i denne prosessen. I dette kapittelet vil jeg gå grundigere inn i hvordan en kan utvikle et relasjonelt samarbeid mellom skole og hjem. Hva er egentlig relasjonspedagogikk? Hvordan kan kunnskapen om relasjonspedagogikk brukes for å skape gode relasjoner i skolehverdagen/miljøet? Finnes det verktøy for å oppdage eventuelle relasjonelle problemer? Kan eventuelle oppdagede brutte relasjoner bygges opp, og eventuelt hvordan? Hvordan viser en skole i sin helhet at den er "relasjonsprofesjonell"?

4.1 Den grunnleggende relasjonen

For at noe skal betraktes som en relasjon, må noe stå i relasjon (i et forhold) til noe annet. *Norsk etymologisk ordbok* forklarer begrepet relasjon med ordene *forhold* og *sammenheng* (Caprona, 2013). Det vil si at relasjon er noe som oppstår mellom to parter. *Pedagogisk ordbok* beskriver relasjon som «forholdet mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre. [...] Et samspill mellom to individer er et eksempel på et relasjonelt forhold» (Bøe & Helle, 2002, s. 212). Hart og Schwartz (2009) beskriver relasjonen ut i fra at ved en gradvis interaksjon mellom mennesker oppstår det en følelse av en relasjon mellom en "meg" og en "deg". Her er teoriene om selvfornemmelse og intersubjektivitet fra Daniel Stern og Donald W. Winnicotts teorier om selvets utvikling i en fasiliterende omverden aktuelle. De belyser blant annet mor og barn forholdet og hvordan barnet utvikler en selvforståelse av seg selv og andre ved å være i og utvikle en relasjon med mor/omsorgspersoner (dyade). Hart og Schwartz (2009) beskriver relasjon som et: «Innbyrdes forhold som oppstår når barnet utvikler en fornemmelse av den andre som en et selvstendig vesen som eksisterer utenfor og adskilt fra det selv og er en del av en felles virkelighet» (s. 263). Beskrivelse av relasjon her viser da at det ligger en forståelse til grunn for at en er bevisst om at en står i et forhold til et annet menneske, at en har et bevisst forhold til at en er i en relasjon til en annen part, og kan se seg selv og en annen i en felles sammenheng.

Schibbye (2009) belyser relasjonen dypere ved å beskrive den med en dialektisk situasjonsforståelse. Denne er hentet på grunnlag av forholdet som skapes mellom en psykolog og dens pasient, basert på eksistensialistisk tenkning. Den legger dermed et grunnlag for en menneskelig forståelse av behovet mennesker har for å bli sett, akseptert, inngå i et forhold, en sammenheng, en relasjon med andre. Det å være i et felleskap ved å bli sett av "den andre". Dialektikken, sier Schibbye er «forenlig med eksistensialismen i det at mennesket oppfattes som noe ikke-ferdig og uforutsigbart [...] og at mennesket ikke kan forstå uavhengig av sin sammenheng» (s. 38). En ser ikke på mennesker som "objekter", men i et "subjekt" - "subjekt"

forhold, der dialektikken ser på mennesket sin utvikling i kontekst. Schibbye (2009) ser på selvet i relasjonen, at den har flere sider og kan ilegges flere betydninger for den enkelte part, at det er motsetninger og "spenn" som er en del det relasjonelle forholdet. Hun trekker blant annet fram et dilemma:

Et eksempel er at vi trenger anerkjennelse fra den andre, men ønsker ikke å anerkjenne den andre tilbake. Paradokset er at for å få den anerkjennelsen vi trenger for å føle oss som selvstendige subjekter, må vi bli uselvstendige. Med det mener jeg at vi blir avhengige av den andre, fordi han kan gi oss anerkjennelsen. Vi vil være suverene i forholdet, samtidig som vi er avhengige av den andres anerkjennelse for å ha denne suvereniteten (Schibbye, 2009, s. 40).

Det blir både meg og deg, og et vi. Enheter blir til noe større enn seg selv, og en anerkjenner at den sammenhengen en har til en annen part har viktighet i ens liv. I dette spiller ordvalget, når en møter en annen part, en stor rolle.

Schibbye (2004) har skrevet om språkbruken for å kunne skape en god relasjon/interaksjon innenfor intensiv og dynamisk psykoterapi. Denne terapien har «overskridende endring som mål, det vil si at klienten skal få tilgang til dypere, tidligere skjulte psykiske prosesser», og dermed blir «terapeuten som person avgjørende for terapiens prosess og utfall» (s. 20). Målet med denne samtalen blir at den som forteller (pasienten) skal få en opplevelse av å være i følelsen av hva som er – og ikke måtte forklare hva som "var", men å være i det som er akkurat nå og dermed skjønne mer av seg selv. Subjekt-objekt synet viker for subjekt-subjekt synet, der en før, gjennom en lineær samtalerekke til slutt trekker en konklusjon, nå mer har fokus på den intersubjektive anerkjennelse. Det vil si at en setter seg inn i den andres perspektiv med en «subjekt-subjekt orientering», der spørsmål som: «Hvorledes er *din* verden for *deg*? Slik *du* opplever den?» og hvor en setter «i gang prosesser som kan føre til et såkalt intersubjektivt opplevelsesfelleskap» (Schibbye, 2004, s. 22). Selvaktelse utvikles også intersubjektivt. «Vår oppfatning av oss selv og den andre skapes altså gjensidig. Den andre er aldri upåvirket av oss som observatør» (Schibbye, 2004, s. 22). Anerkjennelse kommer i møte med "den andre", og om det dialektiske prinsipp sier Schibbye (2004):

Et viktig aspekt ved dialektikken er tanken om at partene i relasjoner hele tiden skaper hverandres forutsetninger, utsier noe om hverandre – og partenes opplevelser og væremåter henger sammen på kompliserte måter (s. 22).

Det vil si at en gjennom en anerkjennende repetisjon kan understreke den delte intersubjektive opplevelsen/fortellingen. En kan speile opplevelsen og reflektere over den. Schibbye (2004), viser til eksistensialismen hvor selvrefleksjon og viktigheten av å strebe etter å være autentisk og anerkjennende «dvs. Lyttende, innlevende, aksepterende og ekte» (s. 23).

Torill Moen (2016) viser til Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen, og at «all læring har

utgangspunkt i individets sosiale samspill med andre» (s. 109). Det er når en identifiserer det relasjonelle mellomrommene for å oppnå et godt samspill og senere en god relasjon. Moen sier at: «Det er i de relasjonelle mellomrommene at deltakerne, lærer og elev kan tre frem og synliggjøre seg for hverandre» (s.110), det er nettopp slik en kan tilrettelegge for en god relasjon. Videre sier hun at i interaksjonen for å oppnå gode relasjoner, så er trygghet, felles forståelse, det nonverbale og verbale uttrykket/handlingsrepertoar og faglig ansvarliggjørende læring med vekt på elevens egne skaperevner, hvor «faglig læring er avhengig av settingen, situasjonen, og temaet som deltakerne samtaler om. Om det relasjonelle mellomrommet viser Moen (2016) til Arendt som «postulerte viktigheten av myndiggjøring, aktiv deltagelse og selvstendig tenkning» (s.54). Moen «oversetter» Arendt tanker om å tre frem i det offentlige rom til det å tre frem i klasserommet sier blant annet:

Oppsummert er da mellomrommet et bevegelig og åpent rom som alltid er tilstede der det finnes mennesker. Et rom hvor mennesker, til tross for risiko skal kunne føle seg trygge nok til å ta plass med sine tanker og meninger (Moen, 2016, s. 55).

Motivasjon er også noe Moen (2016) trekker frem som viktig for elevenes opplevelse av sosial støtte i skolen, hvor sosial støtte «forstås her som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling» (s. 13), sammen «med individuell veiledning positive lærer-elev-relasjoner tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren viser elevene emosjonell støtte i form av omsorg og respekt» (s. 13). Moen (2016) viser også til NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, der «gode og støttende relasjoner mellom lærere og elever er med på å fremme læring» hvor utvalget ønsker å fremheve gode relasjoner mellom lærere og elever, og til NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*, hvor Moen (2016) sier: «Her er oppmerksomheten rettet mot psykososialt skolemiljø, forebygging og håndtering av mobbing i skolen. Betydningen av positive lærer-elev-relasjoner berøres flere steder i denne utredningen» (s. 14). Moen sier at *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) berører lærer-elev-relasjoner bare indirekte, hvor hun henviser til den generelle delen av læreplanverket, hvor: «En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi elever opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst» (Moen, 2016, s. 15; Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 12).

4.2 Relasjonspedagogikk i skolen

Hvorfor kan det være viktig for de som arbeider i et pedagogisk yrke å være bevisst på hvordan en utvikler gode relasjonelle evner? Da jeg viste til Schibbye i innledningen om relasjon var det nettopp for å vise at når en står i en kontekst og er i en forbindelse til andre individer, så er nettopp det som skapes imellom viktig for å ha et velutviklet apparat til å håndtere alle inntrykk i

arbeidshverdagen. Schibbye (2004) nevner spesielt viktigheten av å være autentisk og til stede i nået, og virkelig ta inn det som oppstår i den fellesskapslige relasjonen en er i. I denne delen om relasjonspedagogikk i skolen vil jeg gå mer inn på hvordan en kan jobbe for å bli en relasjonsprofesjonell pedagog. Bjørk og Sørli (2016) sier at tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet. Med dette mener de at skolen må ha en fokus på relasjoner i skolen for å styrke barns psykiske helse. De sier blant annet: «Skolen må bygge relasjonsbevisste lærere med kunnskap om den store betydningen daglige, gode relasjonserfaringer utgjør både for læring og psykisk helse» (Bjørk & Sørli, s. 5). Dette blant annet med å støtte sårbare barns evne til selvregulering, og at de trenger støtte til å håndtere egne følelser. For at dette skal gå til er det viktig at barn har en trygg tilknytning til omsorgsperson og at språket blir en aktiv måte å formidle skolehverdagen.

Språk og fortellinger har en integrerende funksjon når det gjelder å gi mening til affektive opplevelser. Språk og fortellinger brukes ikke minst til å forstå årsaken til følelser og den andres intensjoner med følelser (mentaliserings). Språket har på denne måten stor betydning for affektregulering (Bjørk & Sørli, 2016, s. 11).

Det vil si at det blir fokus på at barnet føler viktigheten både av å være i relasjoner, og at de også ser sin egen part som nødvendig i det relasjonelle forholdet. Hvordan en voksen bruker sitt handlingsrepertoar er viktig i hvordan barn lærer å håndtere sine emosjoner.

Jan Spurkeland ønsker å bruke relasjonspedagogikk for å styrke læreren i skolen, slik at den pedagogiske virksomheten fremmer læring gjennom et fungerende lærer og elev forhold. Han legger følgende tre premisser til grunn for relasjonspedagogikk:

1. Barn og unge lærer best fra og sammen med personer de liker. Å like betyr i denne sammenhengen at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet.
2. Pedagogen trenger en positiv relasjon til hver elev. Enhver brist i relasjonskvaliteten vil få negative konsekvenser for læring og trivsel.
3. Relasjonspedagogikk handler om å gå et skritt nærmere. Dette vil handle om å etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner i starten av et samspill (Spurkeland, 2011, s. 12).

Spurkeland trekker også frem to teoretiske begrunnelser for relasjonspedagogikk etter resultater fra nyere forskning fra Hattie og Nordenbo. John Hattie har gjort en omfattende kvantitativ analyse, med 800 metaanalyser som er basert på 52 000 studier fra USA, Storbritannia og Australia og omfatter omkring 83 millioner elever og er det største dokumenterte materialet innen skoleutvikling og læringsstrategier innsamlet i løpet av omtrent 15 år. Spurkeland sier om denne undersøkelsen at:

De punktene som er tilknyttet læreren og vedkommendes undervisning har den desidert viktigste betydningen for elevenes læringsutbytte. Toppunktet på listen handler om relasjonen mellom lærer og elev. De faktorene som til sammen er knyttet til læreren og undervisningen, har en gjennomsnittlig effekt på 0,68, som betyr svært høy korrelasjon (Spurkeland, 2011, s. 19).

Kontakt mellom lærer og elev og deres interaksjon rangeres samlet sett på topp i Hatties analyse. Denne kontakten innebærer gjensidig tillit som vil føre til at elever tar ansvar for å spørre når det er noe de ikke forstår. Tillit er selve kjernen i relasjonen mellom mennesker. Når denne dimensjonen er god, vil eleven kjenne seg trygg og åpen for å spørre. Læringen er avhengig av at eleven har evne og mot til å si ifra om egen forståelse - og aller mest om forståelsen ikke er god (Spurkeland, 2011, s. 20).

Nordenbo mfl./Dansk Clearinghouse gjorde en studie bestilt av Kunnskapsdepartementet i Norge mellom 1998 til 2007, der de gjorde 70 forskjellige empiriske studier, der hensikten med studien var å finne ut hvilke dimensjoner av det pedagogiske personalets kompetanser i barnehagen og skolen som kunne påvises og bidra til læring hos barn og unge. Det betyr effektstudier hvor elevers læringsutbytte ses i sammenheng med lærerens kompetanse.

Metastudien konkluderer med tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring: Relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse, der den sosiale relasjonen til enkelteleven er relasjonskompetanse, hvor det å være en tydelig leder i undervisningen er regjledelsekompetanse og didaktikkkompetanse er både den fagspesifikke og generelle undervisningskompetanse en pedagog har. Spurkeland trekker også fram at det har vært for lite fokus på relasjon i pedagogiske utdanninger og han sier blant annet:

Relasjonskompetanse er mer eller mindre utelatt i nåværende pedagogiske høyskoler. Den kompenseres i noen grad av utdanning i sosial kompetanse. Forskerne i denne metastudien mener dette bør få konsekvenser både for lærerutdanningen og for praksis i skolen. Av dette kan en konkludere med at studentene i framtidens pedagogiske høyskoler bør få relasjonskompetanse på læreplanen og i skolen må en etterutdanne lærere og skoleledere som har behov for bedre relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 18).

Det er mange likhetstrekk mellom sosial kompetanse og relasjonskompetanse, sier Spurkeland (2011), derimot legger relasjonskompetanse «hovedvekten på hvordan en aktivt bygger opp mellommenneskelige forhold samt det dualistiske og komplekse i en relasjon. Den enes samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons» (Spurkeland, 2011, s. 64). Han sier videre at å utvikle en bedre relasjonskompetanse kan beskrives i konkrete ferdigheter som kan trenes og utvikles. De ulike relasjonene han trekker frem er lærer-elev-relasjonen, lærer-lærer-relasjoner og lærer-foreldre-relasjoner, hvor han ser lærerens relasjon til den enkelte elev som en primærrelasjon – og svært viktig i skolehverdagen. I tillegg trekker han frem at foreldrerelasjonen i dag ikke er på langt nær så godt utnyttet som den kunne ha vært:

I utgangspunktet vil vi hevde at dagens relasjonskvalitet mellom hjem og skole ikke er tilfredsstillende og at skolen sitter på nøklene til å øke kvaliteten på denne relasjonen. Her trengs det relasjonelt initiativ (Spurkeland, 2011, s. 65).

For å bli en god relasjonspedagog trenger en da blant annet opptrening i 14 ulike dimensjoner innenfor relasjonskompetanse. Disse er; menneskeorientering, tillit, dialog individ, tilbakemelding,

dialog i gruppe, relasjonsbygging, synlighet, utvikling, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering. Dimensjonen relasjonsbygging går ut på å ha god oversikt over nettverket ditt på institusjonen og andre nære instanser. Alle relasjoner trenger kontinuerlig pleies og vedlikeholdes. Selve relasjonsbyggingen foregår i fire faser; etablering, test, tillit og vedlikehold.

Tillitsfasen kjennetegnes av gjensidig trygghet og god kjennskap til og erfaring med hverandre. Partene velger å stole på hverandre basert på erfaring. For at tillitsfasen skal etableres fort, må partene ha høy kontaktfrekvens i starten (Spurkeland, 2011, s. 102).

Ved å trene på de ulike dimensjonen kan en bli en bedre relasjonspedagog, spesielt er det viktig at en takler det emosjonelle, både en selv og å nå andre, i yrket. Spurkeland anbefaler blant annet å kunne føre en dagbok over emosjonelle observasjoner, en kan også følge med på hvordan en for eksempel løser vanskelige samtaler og løser ulike konflikter. Ved relasjonelt reparasjonsarbeid kan kanskje dette bli ekstra viktig, for når et barn ikke lenger liker sin lærer/ pedagog er relasjonen på gyngende grunn. Spurkeland (2011) sier også at: «Det er ingen skam for en lærer å mislykkes i sin relasjon til en elev, men det er en alvorlig feil og ikke gjøre noe med det» (s. 210).

Det betyr at det er gjennom å gi en inkludert og tilpasset opplæring – en læringshverdag som møter barnet, kan være nøkkelen til å nå den enkelte eleven. Har eleven de relasjonelle båndene de behøver til andre medelever og lærere? Har en som pedagog evner til å møte elevens faglige behov? Spurkeland stiller blant annet disse spørsmålene: «Hvor kreativ og spontan kan jeg være i møte med elever?» «Hvordan samhandler vårt lærerteam?» «Hvordan evaluerer jeg min egen relasjonskompetanse?» (s. 234). I tillegg bør relasjonen legges til grunn før fokuset på fag kommer relasjon før fag:

Barn trenger trygghet, interpersonlig tillit for å ta i mot lærdom. Denne tilliten må bygges av den voksne personen i relasjonen. Når tilliten til en læremester svikter, vil prosessen forstyrres. Om tryggheten går over i frykt, vil læreprosessen stoppe helt opp. Barn og unge som frykter sin lærer, vil ikke lære noe. Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er avgjørende for effektiviteten i læringsprosessen. Lærerens primær oppgave blir da å bygge trygge og tillitsfulle relasjoner til hver elev. Lærerens relasjonskompetanse avgjør om dette skjer. Relasjonen blir bærebjelken i læringsarbeidet (Spurkeland, 2011, s. 16).

Om en hel institusjon skal gripe fatt i sin relasjonskompetanse vil det ifølge Spurkeland (2011) lede til en satsning på «arbeidsmiljø, utvikling, ledelse, læring og samhandling mellom alle aktørene» (s. 216). For å være en relasjonsskole, setter han 11 kriterier, og blant annet at relasjonskompetanse er gjennomgående i alle instanser, tilsette er kurset innen relasjonsutvikling og barna/elevne bruker det i utdanningshverdagen sin. Rektor på skoler vil bli "samspillsleder" og skal sørge for at: «Samhandling blir et mål for å oppnå forbedring i alle ledd – og til slutt et læringsutbytte for elevene» (s. 292). Pedagogens rolle vil bli blant annet å konsentrere seg om samspillet med

barna/elevene, å følge med på egen utvikling innenfor relasjonskompetanse, å bruke relasjonskompetanse som del av undervisningen, hvor «andre sekundærrelasjoner kobles inn for å bidra i læringsarbeidet», og hvor «positiv tilbakemelding og anerkjennelse preger kommunikasjonen mellom lærer og elev» (s. 294).

I følge Nordahl sin undersøkelse av LP- modellen i Danmark er det fem prosent av elevene i skolen som opplever å ha en negativ relasjon til læreren sin. En slik problematisk relasjon kan ved å vedvarende være en opprettholdende risikofaktor i barnets hverdag, mens en god relasjon kan tjene som en beskyttende faktor (Linder 2012). Linder (2012) viser til Gregersen og Mikkelsen (2005), som konkluderer med at det oftest er de faglig sterke elevene som får hjelp og veiledning fra en lærer, mens de faglig svake ser ut til å prøve å unngå lærerens oppmerksomhet. Linder (2012) viser også til Egelund & Tetner sine effektstudier av lærerrollen i spesialundervisningen. Egelund og Tetner har funnet ut at omtrent en fjerdedel av alle lærere er lite inkluderende i sin undervisning, de «virker uengasjerte i elevenes forskjellighet og kommer på den måten til å understøtte en ekskluderende adferd i klassen» (Linder, 2012, s. 16). Noen elever opplever både fysiske overgrep og trusler fra læreren, der problematikken ofte er at lærerne ikke ser/oppfatter hvordan elevene har det sosialt og personlig i klasserommet. Det er spesielt gutter som opplever å bli; «ydmyket eller gjort til latter, fortalt at de ikke duger til noe, gjort til syndebukk, tatt hardt i og få mye kjeft» (Linder, 2012, s. 18).

Negative samspillsopplevelser med læreren gjør at elevene har en synkende glede over å gå på skole. Linder (2012), viser blant annet til begrepet «pedagogisk sentrifuge», der ulike faktorer i en barns hverdag kan gjøre at en sorteres ut i et mindre tiltalende rom enn andre barn, der for eksempel familiebakgrunn eller den enkeltes institusjons utilsiktede krav kan sørge for å marginalisere barnet. Hun sier også at det er viktig å ha et systemisk syn på undervisningen, der nettopp det barnet som lett ikke glir inn i et felleskap skapt i autoritetens rammer, kan stå opp for seg selv kan være den sterke, og at en ikke må tenke på vanskelige barn når en er i en stressende situasjon, men i stedet kan ta fatt i å jobbe med en utfordrende relasjon, der både den voksne og barnet utgjør sammen en del av problemet, men samtidig også innehar løsningen. Pedagogen vil her se på begge parter som aktive aktører som kan arbeide mot forbedringer. Linder (2012) viser også til Gilliam (2008) som sier at en opposisjonell adferd ikke trenger å være en «vinn-vinn situasjon», dette fordi skolens normer speilvendes, det skolen versetter devalueres av den opposisjonelle eleven.

Det vil si at den profesjonelle lærer også kan opptre som en beskyttelsesfaktor for sine elever. Linder (2012) viser til en undersøkelse av Nordenbo mfl. (2008) at «relasjonskompetanse, sammen med didaktiske og ledermessige kompetanser er de beste for å understøtte barns læring» (s.

19). Den enkelte pedagog kan da gjennom å bygge relasjon «tilpasse den faglige utfordringen så det enkelte barn blir stimulert optimalt, og samtidig ta på seg lederskapet så barnet får utvikle og trene de nødvendige sosiale ferdighetene» (s. 19). Men det vil ikke bare ha betydning for pedagogen til å få innsikt i barnet, det vil også ha avgjørende betydning for «barnets læring, vekst og utvikling» (s. 20). Linder (2012) viser til pedagogisk analyse, med tre faser som er et arbeidsmiddel for å forberede læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen i skolen.

Fase 1:

- Formulering av utfordringer, problemer eller mål.
- Innhentning av informasjon.
- Analyse av opprettholdende faktorer.

Fase 2:

- Utvikling av strategier og tiltak.
- Gjennomføring av valgte strategier.

Fase 3:

- Evaluering (Linder, 2012, s. 9).

Fase 1: Å innhente informasjon om relasjonelle problemer

Når en skal finne ut hvilke ulike områder en må jobbe med for å bli relasjonsprofesjonell må en først forstå hvilke forventninger som ligger innenfor sin yrkesrolle, og blant annet kan avgrense «egne følelser, behov, ambisjoner, ønsker og drømmer fra barnets» (Linder 2011, s.25), der en engasjert profesjonelt møter elevene personlig uten å tre over i det private. En begynnelse kan være å opprette en god kommunikasjon, at en går fra interaksjon til en relasjon. En interaksjon er blant annet samhandling og «brukt om den gjensidige innflytelse personer utøver på hverandres handlinger, holdninger og meninger når de befinner seg i hverandres umiddelbare nærhet» (Bø & Helle, 2002, s. 114). Linder sier også at det skal opptre for vekst for barnet og at det er en emosjonell utveksling, der den profesjonelle blant annet ikke må la egne følelser ta overhånd. En må opptre som relasjonskompetent og skape et utviklings støttende samspill. Viktige rasjonelle utfordringer en kan støte på i skolen, er ifølge Linder (2012) blant annet pedagogisk nærvær, profesjonell omsorg og empati. «Når samspillet er synkronisert, kan det skapes en felles verden innenfor rekkevidde, der individene umiddelbart kan nå hverandre med sine sanser, sitt språk og sine kroppsbevegelser.» (s. 27).

Det handler om kontinuerlig jobbe for å anerkjenne hver enkelt barn for å skape en kvalitativ god relasjon over tid. Gjennom kommunikative mønstre skaper man en relasjon for profesjonell omsorg, der en viser respekt for hverandre og utvikler et fellesskap. I følge Linder står det i psykologisk leksikon at empati er:

Innlevelse i en annet menneske opplevelsesverden. Empati har så vel et intellektuelt aspekt: at man setter seg i den andre personens sted, som emosjonelt aspekt: at man føler med den andre. (Linder, 2012, s. 29).

Det vil si at "relasjonsarbeideren" skal opptre profesjonelt og personlig i møte med barn å «ta ansvar for at kvaliteten på samspillet er til barnas beste» (Linder 2012, s. 31). Det er slik jeg da ser det at det gjelder som pedagog å skaffe seg et godt overblikk over den relasjonelle situasjonen for å oppdage både styrke og mangler, og å møte barnet der det er – i sine evner, forventinger og tilstedeværelse.

Kvalitative relasjoner oppstår når den profesjonelle har et overblikk over det relasjonelle terrenget og ut fra dette klarer å tilpasse det relasjonelle utspillet så det best aktualiserer og understøtter den pedagogiske handlingen (Linder 2012, s. 31).

Det vil si at en i fase 1 må samle inn opplysninger en har om barnets relasjonelle forhold på skolen og vurdere styrken i disse, og arbeide for at relasjoner skal bedres om de er svake eller brutte.

Fase 2: Tiltak som kan avhjelpe relasjonsproblemer

For å få oversikt over relasjonelle problemer må en få overblikk over det "pedagogiske terrenget", og ut i fra dette klare å «tilpasse sine relasjonelle utspill så det best aktualiserer og understøtter den pedagogiske handlingen» (Linder, 2012, s. 37). Anerkjennelse blir trekt fram som et idealperspektiv. Mange barn opplever å bli anerkjent av profesjonelle voksne. Indikatorer på en positiv relasjon; å bli respektert, rost, støttet i sine initiativer, motivert, vist interesse, få utvist toleranse og forståelse. Indikatorer på en negativ; å bli ydmyket, få hånlige kommentarer, vite at man ikke duger til noe, bli forfulgt eller truet (Linder, 2012).

International Child Development Program av Karsten Hundeide har vært inspirasjonen til en samspillguide for hvordan en som profesjonell kan ta ansvar for den personlige og den profesjonelle relasjonen og hvordan opptre som en veileder for barnet. Dette er konkretisert ned i tre dialoger: Den følelsesmessige, den meningsskapende og den veiledende. Der den følelsesmessige kan møte barnet basert på dens evner, ved "omsorgsdifferensiering" må en også møte barn som også ser ut til å være avvisende og ikke ser ut til å være en del av det sosiale felleskapet. Relasjonens didaktiske perspektiv finner man i den meningsskapende dialogen, hvor en skal fange barnets oppmerksomhet og holde på den. Motivasjon for læring og følelsene omkring dette blir viktige, og det blir realisert gjennom en læringsdifferensiering i undervisningen. I veiledende dialog skal barnet lære seg egenplanlegging og evnen til selvkontroll, og er realisert gjennom oppdragelsesdifferensiering, hvor affektregulering og sosial kompetanse er tilhørende elementer. Skolemiljøet er også viktig, Linder sier at:

Interaksjon skaper et usynlig bånd mellom mennesker, men hvis vi skal kunne håndtere begrepet faglig, er det vesentlig å kunne operasjonalisere begrepet. Derfor gir det mening å forstå en relasjon som et kommunikasjonsmønster som bekrefter det relasjonelle forholdet. Bekreftelsen betyr å kunne etablere, fastholde og bygge ut det relasjonelle forholdet (Linder, 2012, s. 44).

Fase 3 Evalueringstiltak for den relasjonelle forholdet

Hva ønsker barnet? Har barnet tillit til deg? Opplever du barnet som engasjert? er spørsmål som stilles. (Linder, 2012, s. 51ff) Hun siterer Juhl, og sier videre at: «Humor, faglig seriøsitet og interesse – slik lyder elevenes ønsker for hva som skal prege relasjonen til lærerne» (Linder, 2012, s. 52). Hun svarer på hva barnet ønsker av relasjonen: «Tillit kan defineres som tiltro til et annet menneskes pålitelighet, der tilliten uttrykker tro på at andre mennesker er rettferdig og kjærlig» (s. 52). Gode relasjonelle forhold er generelt preget av gjensidig tillit, og er sentralt i møte mellom den profesjonelle og barnet. «Et viktig trekk ved tillit er at det krever noen anstrengelser for å skape den, men den er relativt enkel å ødelegge» (s. 52). Dermed blir det viktig å unngå all bruk av maktstrategier som ironi, sarkasme og overseelse. Derimot kan engasjementet være en god pekepinn på relasjonelle forhold. Barnet gir seg selv – mer eller mindre "i pant", med sine ressurser og nåværende energi, der pedagogen har en god oversikt og ser etter ressurser og muligheter. «Barn trenger engasjerte voksne for å utvikle sin faglighet og trivsel» (Linder, 2012, s. 53).

4.3 Relasjonsorientert klasseledelse – relasjoner mellom lærer og elev

I klasserommet er det læreren som styrer læringsbetingelsene til elevene. Om en lærer kan oppleve mangel av mestring i jobben som leder, kan det være fristende å bruke en væremåte og ulike metoder for å gjøre elevene blir lydige og at de må underkaste seg. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) sier at det kan gi læreren en følelse av kontroll, men de sier også at underkastelse er det tegn på et usunt samspill. Læreren er en viktig motivasjonsfaktor i elevers læring. Elevene trenger også ro til å nå sine læringsmål, og da trenger en produktiv arbeidsro. Her bør læreren opptre proaktiv, tenkte fremover på ting som kan forhindre undervisningen, og ikke ta alt reaktivt når behovet oppstår i klasserommet. Bergkastet, Dahl og Hansen har utarbeidet en enkel "teoretisk verktøykasse" for praktisk bruk for lærere i skolen, der positiv kommunikasjon og samarbeid med hjemmet er første og siste punkt. I tillegg omtaler de blant annet elevsamtalen og prinsippet om minst mulig reaksjon i delen «Hva gjør vi når eleven tar dårlige valg?» (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 147).

Innenfor positiv kommunikasjon anbefales læreren til å øve seg opp i å forstå og søke mening i de ulike elevene sine handlinger, søke etter deres perspektiv og ha utholdenhet etter å søke et felles referansepunkt med elever. I utviklingssamtalen i skole-hjem samarbeidet er det viktig at parter gjøres delaktige. Om den mer vanskelige samtalen er det viktig at spørsmål som; hva vil en med møtet, og hva skal en gjøre for å utjevne maktforholdet? Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) sier blant annet at: «Det kan da kanskje føles godt for slitne lærere som strever med Simen hver dag å få fortalt mor om dette, men hjelper skolen i det videre samarbeidet om gutten?» (s. 189). Ulike

lærerferdigheter i elevsamtalen som Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) nevner en bør beherske er blant annet; aktiv lytting, omforming og speiling, oppsummering og åpne spørsmål. En bør også hjelpe eleven til å ta eierskap og ansvar, der «en lærer som har elevenes tillit og har opparbeidet en positiv relasjon til eleven, vil lettere kunne stille krav» (s. 138). Elevsamtalene bør ellers ha kontinuitet. «Dersom samtalene skal ha en overføringsverdi og langtidseffekt for elev og lærer må læreren vise at han husker hva forrige samtale dreide seg om» (s. 144) og om relasjonen mellom lærer og elev har låst seg, kan gjerne en annen ansatt (lærer/rådgiver/sosiallærer/skoleleder) stille som katalysator og prøve å gjenåpne den brutte relasjonen.

Drugli (2012) er blant annet opptatt av hvordan en bør tilrettelegge for gode lærer-elev-relasjoner og endring av negative. For lærere vil gode relasjoner «føre til glede i samværet med elevene og til økt innsats for å fremme deres læring», mens negative relasjoner kan i verste fall «føre til håpløshetsfølelse og utbrenthet hos læreren» (Drugli, 2012, s. 15). I den dynamiske relasjonsprosessen, er det viktig at eleven sees på som en selvstendig aktør, men at den voksne er den som ansvarliggjøres for relasjonen. Transaksjonsmodellen, der eleven betraktes i et kontinuerlig samspill med sitt miljø, viser over tid at elementer endres, der noe før har betydning for det etter tidsdimensjonen i utviklingsprosessen blir da sentral, der «både eleven og miljøet rundt vil være i kontinuerlig endring og vil regulere seg i forhold til hverandre» (Drugli, 2012, s. 15). Hun viser til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, der ulike systemer direkte eller indirekte virker inn på hverandre. Skolemiljøet, familiebakgrunn, klassemiljø og flere komponenter virker inn på hverandre, men også barnet selv kan «betraktes som et eget system, der motorisk, emosjonell, kognitiv og sosial utvikling virker inn på hverandre i form av dynamiske prosesser (Drugli 2012, s. 19). Det vil si at det er mange komponenter som kan virke inn på relasjonen mellom elev og lærer.

Relasjonskvaliteten ser også Drugli (2012) på, og hun skriver at: «Det er godt dokumentert at sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse ved at de influerer på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering» (s. 21). Å inngå i relasjoner er livsviktig, og kvaliteten kan blant annet avgjøres hvordan tilknytningen er. «I en trygg tilknytningsrelasjon er det rom for både nærhet og atskilthet, noe som er viktig for barnets positive utvikling» (s. 23). Når tilknytningen ikke er trygg, vil det være viktig å reetablere relasjonen for at barnet skal utvikle seg godt. En kan observere eleven, blant annet kroppsspråket, for å se om tilknytningen til læreren er trygg, nesten trygg (begynner med unnvikende adferd), unnvikende eller ambivalent.

De yngste barna i skolen har det største behovet for å være tilknyttet til noen, og vil som oftest utvise tilknytningsatferd overfor lærere som de tilbringer relativt mye tid med. For at tilknytningen skal oppstå kreves (det) at skolen legger til rette for det, for eksempel ved at det er tilstrekkelig mengde av interaksjoner mellom elev og lærer, samt at læreren er sensitiv og responsiv overfor eleven (Drugli, 2012, s. 29).

Drugli (2012) viser til Pianta, Hamre og Stuhlman (2002), og har laget en oversikt av hva som kan beskrive positive lærer-elev-relasjonen ved at læreren;

- er sensitiv ovenfor elevenes signaler og adferd
- gir tilpasset respons
- formidler aksept og varme
- har kontroll over egen adferd og egne reaksjoner
- utøver struktur og grenser tilpasset elevenes adferd og behov (Drugli 2012, s. 52-55).

Drugli viser også til Juhls undersøkelser av relasjoner i skolen og til Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø, som gir indikatorer på at en positiv relasjon er å bli respektert, rost, få støtte på initiativer, bli motivert, vist interesse, møtt med toleranse og forståelse (Drugli, 2012, s. 56). Negative relasjoner derimot kan derimot være preget av høyt konfliktnivå, avhengighet, kontrollering, lite anerkjennelse og lite positive tilbakemeldinger. Drugli viser til forskning av Hamre & Pianta (2001) som sier at:

Negative lærer-elev-relasjoner har vist seg ofte å være meget stabil over tid, også på tvers av lærerskifter. Faktisk er det mye som tyder på at den relasjonskvaliteten som barnet etablerer med nære voksne i barnehagen viser stabilitet over i skolen (Drugli, 2012, s. 59).

Dette spinner videre på blant annet det transaksjonsmodellen sier, at de tidlige tilknytningsmønstrene barn etablerer i livet påvirker barnet senere, så hvis et barn har tilknytningsproblemer, strever med samspill, er det viktig å jobbe for å ikke havne i en negativ relasjon, der den avviste forventer igjen en ny avvising. For å gjøre vurdering av relasjonskvaliteten gir hver lærer en karakter fra 1-3, etter hvor sterk en føler relasjonen til hver enkelt elev er. 1 er en positiv relasjon, 2 er en usikker en, mens 3 er for der det ikke føles å være en god relasjon. Når lærerne sammenligner resultatene ser en etter de elevene som flest mulig har skåre mot 3 for å oppdage de som virkelig trenger relasjonsstøtte i hverdagen. Observasjoner av lærerne i samspill med elever, kanskje gjennom videopptak, eventuelt ved bruk av samspillmetoden Marte Meo, der en ved å jobbe over tid kan prøve å forstå samspillet for å jobbe for en bedre relasjon, og kunne gå inn på de enkeltreaksjonene lærerne møter elevene med.

Elevsamtalen er fin for å la eleven vurdere relasjonen til lærere, og gå inn på konkrete eksempler fra elevens skolehverdag for elever som har spesielle behov. Drugli (2012) nevner elever som er passive og tilbaketrukkne, de som er aggressive og de med oppmerksomhetsproblemer, kan en ta i bruk spesifikke program som Marte Meo, The International Child Development Programme (ICDP), for å forberede samspillet. Endring av negative relasjoner kan gjøres ved veiledning individuelt eller i grupper, der målet «vil være å etablere mer fleksible holdninger overfor eleven og relasjonen, samt finne frem til ny og mer hensiktsmessige handlingsstrategier» (Drugli, 2012, s. 115). Læreren som skal jobbe med de relasjonelle kan få hjelp av en veileder, som vil sette seg inn i

situasjonen, inngå i en hjelperelasjon, og gi råd. Veilederen skal hjelpe å systematisere informasjon og se etter mønster i lag med lærer, grupperefleksjoner og innføring i relasjonskompetanse kan også være nyttig. En kan begynne en samtale med å gå inn på lærerens følelser og opplevde enkeltepisoder, før det sorteres, bestemmes hva en skal arbeide med, prøve ut/observere. Dette løpet kan en gjenta helt til relasjonen er blitt godt nok bygget opp igjen.

4.4 Samarbeid mellom skole og hjem – med et relasjonelt perspektiv

Det er foreldrene og ikke skolen som har det primære ansvaret for oppfostring av sine barn, dette utgår av foreldremandatet, der de foresatte har plikt og rett til å gi barnet omsorg og oppdragelse. Dette delegeres videre til de ulike institusjonene som videre hjelper i barnets oppdragelse, som barnehage og skole. Dette er blant annet fremhevet i den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet (2006) som sier at: «Skolen må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet», der «barnehagen og skolen skal gjøre sitt arbeid i forståelse om samarbeid med hjemmet» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 34). «Dette er fastlagt i landets lover, i barneloven (1981), opplæringsloven (1998) og barnehageloven (2005) [...] Flere internasjonale erklæringer understreker foreldrenes fortrinnsrett når det gjelder å velge den form for omsorg, undervisning og oppdragelse som deres barn skal få. Vi kan nevne Verdenserklæringen om menneskerettighetene (FN 1948), Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (Europarådet 1950) og FNs-konvensjon om barnets rettigheter (FN 1989)» (Bø, 2011, s. 20-21).

Det betyr at hjem og skole i samarbeid skal arbeide om barns utdanning. Det ideelle er at foreldrene har en reell innflytelse i skolen etter et demokratisk prinsipp, men dette kan også problematiseres fordi det er lærerrollen som er «den profesjonelle med omfattende kunnskap om skolens lover og forskrifter, didaktikk og skolefag» (Overland, 2007, s. 126). Blant annet Nordahl (2005) har funnet tre ulike nivåer i samarbeidet målt etter hvor stort rom skolen gir for innflytelse fra de foresatte. Det første nivået er informasjon, det andre nivået er dialog og drøftinger og det tredje medvirkning og medbestemmelse. Ved *informasjon* blir opplysninger fra de to ulike arenaene, skole og hjem overlevert, ved en *dialog* kan en i fellesskap fremme sine synspunkter og komme til felles enigheter om områder i skolen som foreldre kan uttale seg om, der det i diskusjonen er viktig at de foresatte føler seg respektert. Det høyeste nivået er *medbestemmelsesrett*, der de foresatte får en reell innflytelse i skolen, og begge parter vil bidra hvor foresatte vil kunne «ivareta foreldreansvaret og skolen drive en opplæring i samsvar med nasjonale målsetninger» (Nordahl, 2005, s. 29). Overland (2007) ser omtrent de samme nivåene i en glidende overgang, fra lavest til høyest, der de ulike områdene blir i stigende påvirkende rekkefølge, fra informasjon, konsultasjon, partnerskap, delegasjon og til slutt til brukermedvirkning. Med brukermedvirkning som et ideal

betyr det at skolen gir rom for at foresatte får en betydelig innflytelse i skole (/barnehage). «Dette berører maktforholdet mellom brukeren og den profesjonelle, der brukermedvirkning forutsetter en fordeling av kontroll og makt mellom partene» (Overland, 2007, s. 136). Partnerskap, som vi tidligere så lå i midten av den skisserte nivåskalaen, der skole og foreldre har et likeverdig maktforhold, setter Overland (2007) inn i empowerment ideologien, som han sier «vektlegger at partnerskap skal bygge på et subjekt-subjekt forhold» (s. 136).

Ordet empowerment kan knyttes opp til Feires frigjørende pedagogikk og den amerikanske borgerrettsbevegelsen på 1970-tallet, og innholdet i uttrykket er tolket litt forskjellig, men det kan ifølge Overland (2007) oversettes med «å gi eller overføre makt» (s.135), og brukes oftest i dag med myndiggjøring, der et menneske skal opparbeide evner til å ta egne valg og styre eget liv, der fokus på en persons og dens nettverksressurser er viktig, og at det blir et likeverdig forhold mellom partene. Selv om det reelle maktforholdet ikke endres strebes det etter likeverd for at brukerens stemme og erfaring gis høy verdi. Nordahl (2007) nevner også at det er viktig at lærerne ikke snakker om foreldre som ressursvake, men ser at alle foreldre har ressurser, og han sier videre at: «Det er umulig å vise respekt og gi medvirkning til noen du betrakter som ressurs svak og mindreverdige» (s. 31). Dalen og Tangen (2012) sier at empowermentsprinsippet utfordrer det tradisjonelle synet med at fagfolkene er eksperter og foreldrene gjerne går inn i en "trenerrolle", hvor familiens arbeid blir på måte en assisterende aktivitet basert på ekspertens råd. Empowermentsprinsippet, sier de, endrer måten å drive spesialpedagogisk rådgivingsarbeid på, hvor det også stilles store krav til foreldrene som likeverdige samarbeidspartnere, hvor det igjen kan bety at "eksperten" må gi foreldre "opplæring" i å fylle sin rolle og bruke den likeverdige makten, slik at de blir myndiggjort og kan inngå i et likeverdig partnerskap med skolen. Dalen og Tangen (2012) viser til forskning av Tangen som sier at foreldre opplever manglende oppfølging for at barnet deres skulle få et godt skoletilbud. De viser også til St. Meld. 18 *Læring og felleskap* hvor det vises til at det ofte er et gjennomgående problem med at foreldre selv må koordinere ulike tiltak og opplever manglende oppfølging, særlig ved overganger (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Tidligere beskrev jeg at inkludering settes inn i et systemperspektiv, det vil si at en ser individet i et helhetlig bilde, i en kontekst, og sett i sammenheng med de ulike elementer som påvirker ens hverdag. Ingrid Bø (2011) skriver blant annet at «system kan defineres som en helhet bestående av deler som alle påvirker hverandre gjensidig», der hun videre trekker frem at «alt virker på alt» (s. 23-24). Hun viser videre til Brofenbrenners økologiske systemteori hvor foreldrene her settes i sentrum. Dalen og Tangen (2012) sier at det Bø vektlegger er «hvordan foreldre og fagfolk kan utvikle gode forbindelseslinjer» (s. 225), med stikkordene; felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon. De viser også til Kunnskapsløftet, Læreplanverket i grunnskolen: «Gjensidig

kommunikasjon om den faglige og sosiale utviklinga til elevane og kor godt dei trivst, vil stå sentralt i samarbeidet» (s. 28). Dalen og Tangen (2012) nevner at Midtlyngutvalget viste at foreldre dessverre ofte ikke vet hvor de skal søke hjelp. De beskriver dermed at de ønsker å utvikle en foreldreveileder som viser barnets viktigste rettigheter, «for å styrke informasjonen til foreldre og å forberede koordineringen av tjenester» (s. 235), slik at hjelpetjenesten ikke oppleves som oppdelte ulike tjenestetilbud, men at barn opplever et helhetlig opplæringstilbud i hverdagen.

En individfokuserende og en relasjonsfokuserende tenktemåte, mener Haslebo og Lund (2014) har mye å si for hvordan en tilrettelegger for en god skole. Ved et fokus på individet oppfattes relasjonen som en følelsesmessig tilknytning, mens i en relasjonsfokuserert oppfattes det som kommunikasjonsbånd mellom mennesker, kjennetegnene ved relasjonen går fra å være hierarkisk til likeverdig. Maktbegrepet kan individfokuserert beskrives som «retten til at bestemme over andre», mens den relasjonsfokusererte som «medindflytelse og medansvar for at skape konstruktive kontekster» (s. 41). Et av målene for relasjonsutvikling i skolen bør blant annet være «at foreldre har lyst til å komme på skolen, fordi de forventer et positivt samarbejde med skolens profesjonelle om deres barns trivsel og læring» (s. 24). Haslebo & Lund (2014) skisserer åtte sentrale ideer om relasjonsutvikling i skolen:

1. Relasjonell tenkning åpner en verden av muligheter.
2. Anerkjennende kommunikasjon skaper forutsetninger for deltagelse og læring
3. Læring finnes i alle situasjoner – ikke kun i undervisningen.
4. Skolens profesjonelle gjør det beste de kan – ut i fra de antagelser som de tar for gitt.
5. Håndtering av vanskelige utfordringer må bygge på overveielser både i etikkens, refleksjonens og produksjonens domene.
6. Skolens aktører lever deres liv i skolen i overenstemmelse med de historier som har fått en dominerende plass.
7. I hverdagens mangfoldighet av begivenheter i skolen vil det foregå både inklusjon- og eksklusjonsprosesser.
8. Utvikling av skolen som et læringsfellesskap styrkes, når skolens aktører får mulighet for å lære å bidra ut i fra forskjellige perspektiver (Haslebo & Lund, 2014, s. 25ff).

Haslebo og Lund (2014) tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk erkjennelsesteori, som går kort ut på at mennesker konstruerer sitt verdensbilde gjennom språklige handlinger i et fellesskap. Virkeligheten er dermed subjektiv, og de prøver å vise hvordan skolen har møtt hjemmet til ulike tider gjennom de relasjonelle arbeidet. De viser til den individfokusererte tenkemåten og den relasjonelle tenkemåten. Den individfokusererte går ut på at skolens aktører jobber for en «opbaknings- og ansvarsdiskurs» og da kan det oppstå vansker med et godt samarbeid (s. 142). «Opbakningsdiskursen» oppstod på 1950-tallet der barnet skulle dannes til en god samfunnsborger, og når foreldrene fikk tilbakemelding om barnets utvikling, var deres reaksjon regnet etter hvor "samarbeidsvillige" eller "kritiske" de fremstod, etter hvor lik det bildet av barnet skolen fremstiller og hvor mye foreldrene kjenner seg igjen i det og godtar dette. Ansvarsdiskursen ble gjeldene fra

1990-tallet. Her har foreldrene mer plikt til å ta ansvar for deres barns læring, men «foreldrene forventes at løse barnets problemer i klassen hjemmefra, mens der ikke åpnes for, at de kan fokusere på lærerens direkte interaksjon med barnet» (Haslebo & Lund 2014, s. 138-139). Det vil si at foreldre forventes å komme med et visst bidrag – uten å faktisk kunne ha noe innvirkning på selve skolehverdagen til sitt barn. Dette kan føre til en avmaktsfølelse for foreldre, der skolen alltid igjen vil framsette sine fortellingskonstruksjoner som "sannheten" omkring ens barns læring og skolehverdag. I den relasjonsfokuserede skal foreldrene inkluderes på et helt annet nivå. Barnets hverdag sees ut i fra et multivers, der en kan gjøre perspektivskifte i beskrivelsen av barnet og at en tester ut de ulike antagelser, og at en ser på at barnet kan opptre og reagere forskjellig i ulike kontekster og relasjoner. Haslebo og Lund (2014) skisserer en spørsmålsrekke en kan bruke i arbeidsprosess omkring et barn for å øke mangfoldigheten med spørsmål som: «Hvilke relasjonelle nettverk inngår barnet i? Hvilke forskjellige historier kan det fortelles om barnet? Hvilke personer og relasjoner kan aktiveres og hvordan? (s. 153). Dette skal sette i gang en løsningsprosess av relasjonelle problemer. Haslebo og Lund (2014) skisserer også en syv-fasemodell for å oppnå et likeverdig skole-hjem samarbeid. Her er en anerkjennende kommunikasjon viktig.

De ulike fasene er:

1. Lærerens og pedagogenes felles forberedelse innenfor de årlige skole-hjem samtalerne.
2. Lærernes og pedagogenes forberedelse av den enkelte skole-hjem samtalen.
3. Utsendelse av invitasjon til foreldrene.
4. Begynnelsen på den enkelte skole-hjem samtalen.
5. Dialog om læreres og pedagogenes punkter.
6. Dialog om foreldrenes punkter.
7. Utbytte og avtaler (Haslebo & Lund, 2014, s. 158-160).

4.5 Spesialpedagogisk kompetanse i relasjonspedagogikken

Det finnes ulike perspektiver på spesialpedagogens virke i skolen. Berit Groven sier at skolen i dag står i mellom et spenn mellom ideal og en annen virkelighet.

Inkludering, likeverd og tilpasning står som overordnede verdier i statlige styringsdokumenter, mens tida er preget av markedsliberalisme og et økende fokus på kartlegging, grunnleggende ferdigheter og konkurranse (Groven, 2013, s. 11).

Groven stiller opp to perspektiver, et kategorisk perspektiv som vurderer barnets vansker relatert til individet, og et relasjonelt perspektiv, der de ulike vanskene ses på som et samspill mellom ulike individ- og systemfaktorer, og gjør at den pedagogiske institusjonen kontinuerlig må drøfte og evaluere praksis. Dessverre er det relasjonelle ikke så gjeldende i praksis – lik det er ideologisk forankret. Begrunnelser for det spesialpedagogiske behov finner en i et relasjonelt perspektiv som at: «Elever er i vansker. Vansker framkommer pga. ulike fenomener i opplæringsammenheng og funksjonshemmende prosesser», mens det kategoriske perspektiv snakker om: «Elever med vansker.

Vansker knyttet til individet» (Groven, 2013, s. 12). Den spesialpedagogiske kompetansen forstås også forskjellig, der den kategoriske ser støtte mer i forhold til diagnostiserte vansker med faglig basis i etablering av spesialpedagogikk som "vitenskapelig" disiplin, mens det i det relasjonelle perspektivet sees spesialpedagogisk kompetanse som en «spesiell støtte for å innlemme differensiering i opplæringsformer og innhold», hvor faglig basis er «etablering av spesialpedagogikk som en sosialfaglig disiplin» (Groven, 2013, s. 12). Dette viser til at spesialpedagogikken tradisjonelt har tatt «grunnleggende antagelser for gitt» blant annet med preg av «naiv pragmatisme», representert i «et individorientert syn på opplæring- og utviklingsvansker og en generell ukritisk holdning til nedarvede tradisjoner» (Groven, 2013, s. 48). *I første rekke* (NOU 2003:16) sier blant annet at: «Den diagnostiske kulturen i skolen står sterkt. Fortellingen om normaleleven dominerer, og avvik knyttes til egenskaper hos den enkelte elev» (NOU 2003, s. 90; Groven, 2013, s. 65). I verste tilfeller kan barnet oppleve å bli stigmatisert. Groven viser til Lauvdal og Winger (1989) som har fremstilt denne stigmatiseringsprosessen i tre faser:

1. Atferden tolkes som avvikende.
 2. Personer som har en slik atferd blir definert som en viss type avvikere.
 3. De får den behandlingen som anses passende for slike avvikere.
- (Groven, 2013, s. 82 ; Lauvdal & Winger, 1989, s. 90)

Groven (2013) sier at pedagoger må fremme et berikelsesperspektiv. Det vil si at elever trenger ulike måter å være i et sosialt læringsfelleskap, og det er å være forskjellig ses på som det vanlige, der ulike oppgaver og mål – en tilpasset opplæring – preger hverdagen. At en gjennom å la forskjellen mellom deltakerne bli sett på som en berikelse for læringsfelleskapet - og ikke en ballast: «Å bli sett som menneske involverer for oss alle begrep som myndiggjøring (empowerment), respekt og muligheter til å realisere vårt potensial» (s. 46). Det vil si at en som fagperson må fremtre med omtanke i møte med barn. Groven (2013) sier blant annet at: «En fagperson kan gjennom sin væremåte ramme barn og elevers selvoppfatning ved å opptre på en ikke-anerkjennende måte, det vil si i form av å gi signaler om manglende respekt for den andre» (s. 160). Hun trekker frem tre forhold som er viktig for utvikling av en god relasjon; væremåte, empati og anerkjennelse.

Væremåte innlemmer måten profesjonsutøveren møter den andre på, for eksempel en kleskode som er passende i en aktuell setting, å møte den andre med vennlighet, interesse, være aktiv lyttende, bruke et tydelig og forståelig språk. Empati innebærer å kunne leve seg inn i andres opplevelser og følelser. Anerkjennelse medfører bl.a. å respektere og verdsette den andre og å være autentisk (Groven, 2013, s. 160).

Videre viser Groven til Greta M. Skau om hvordan en skal som profesjonell fagperson møte "den andre". Det er viktig at en opparbeider seg et bevisst forhold hvordan en opptre forskjellig i det offentlige og det private rom, og hvordan en er personlig kontra upersonlig. En kan også være

personlig i det offentlige rom. Skau (2011) trekker frem blant annet en persons engasjement i møtet. For å opptre profesjonelt og ikke uprofesjonelt, må en lære seg hvordan en språklig, relasjonelt og kontekstuell bør opptre innenfor sin profesjon. Skau sier blant annet at:

En type profesjonsutøver som står særlig i fare for å krenke andre, er de som kombinerer sterk tro på egen teknisk-vitenskapelig kompetanse med forakt for andre profesjonsutøvere, andre kunnskapssyn og andre forståelsesmåter (Skau, 2011, s. 36).

Skau (2011) sier også at vi er avhengige av tilbakemeldinger slik at en kan sikre at det er kvalitet over det arbeidet en leverer, og at en som lider av profesjonell maktarroganse er en person som trolig ikke vil ønske dette.

Å reflektere over egen praksis er viktig for å opptre profesjonelt. For hvordan viser en skole at den er "relasjonsprofesjonell"? Nærværet i relasjonen blir viktig, en kan ikke bare fokusere på handling, kunnskap og teknikk. Samarbeidskunnskap, kommunikasjon og konflikthåndtering er viktige emner i utdanning i en profesjon, men de vil ikke ha effekt om det ikke «fremmer aspekter ved personlig kompetanse, som evnen til selvstendig tenkning, relasjonell kompetanse, samarbeidsvilje og ansvarsfølelse» (Skau, 2011, s. 130). Det vil si at for å bli relasjonsprofesjonell i skolen, må en faktisk se delene i ens profesjonalitet i en relasjon. Skau (2011) sammenfatter sentrale sider ved det profesjonelle møte slik som evnen til å;

- nyttiggjøre seg en bestemt teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter i møte med den andre
 - være person i dette møtet, og dermed gi den andre anledning til det samme
 - være personlig på andre måter i offentlige sammenhenger enn i private
 - skille mellom seg selv og andre, og mellom sak og person
 - skape kontakt og la hensynet til den andre styre samhandlingen.
- (Skau, 2011, s. 47 ; Groven, 2013, s. 160).

5. METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne studien. Jeg vil først kort beskrive den metodiske tilnærminga, med valg av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju, der fokuset skulle være å fange en mors opplevelse av hennes sønns overgang fra barnehage til skole. Jeg valgte en kvalitativ metode for mitt forskningsdesign, blant annet fordi jeg skulle fordype meg i en bestemt kasus og prøve å få fatt i bredden av en mors opplevelse av denne overgangen. Postholm (2010) sier at idealene innenfor kvalitativ forskning er blant annet nærhet, innlevelse og det å fremheve det enkelte individ sin opplevelse. I forskningsdesignet mitt ble da fokus å utvikle en brei intervjuguide, som favnet det meste som moren kunne ha møtt i overgangsfasen fra barnehage til skole. Jeg satte meg først inn i ulike teori om hvordan overgangen mellom barnehage til skole var tenkt politisk og gjort i praksis, ved å søke etter ulike kommunale planer og ulike forskning på overgang fra barnehage til skole for å se på mangfoldet. Målet mitt gjennom forskningsdesignet var å få dypest mulig tak i mors fortelling om Lillebrors overgangsprosess, men rammene for det trengte jeg å sette meg godt inn i, for å få en best mulig forforståelse for de områder som kunne komme til å angå kasusen.

5.1 Forskningsprosessen - etiske refleksjoner og vurderinger

Postholm (2010) trekker frem at forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet. Som forsker bør en kjenne til sin egen forforståelse og møte informant med et mest mulig åpent sinn, og kunne vite om hvordan den eventuelt "fargelegger" egen forskning. Om forforståelsen sier blant annet Hjordemaal (2014):

Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten. Samtidig vil det ha vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse. Det er en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene rundt meg, inkludert andre mennesker (s.193).

Jeg har selv vært kontaktlærer på første trinn, og samtidig vært den som jobbet mest som spesialpedagog også på trinnet. Det kunne jeg bruke som knagger, men samtidig være veldig bevisst på at moren til Lillebror var i en helt annen setting, som jeg bare fikk høre om, og aldri fikk se. Det er fortellingen til mor som utgjør "empirimengden", samtidig som det er min forforståelse som har gjort de teoretiske valgene for hvordan intervjuene ble utformet, og senere analysert. Nilssen (2012) sier at det er viktig å være «nøye med sine umiddelbare nedtegnelser» (s.139), dette for at forskeren ikke skal la sin forhåndsforståelse ta subjektiv overhånd over fortolkningen. Dette gjør en ved forholde seg refleksivt til egen forskerrolle gjennom hele prosessen. Thagaard (2009) sier at den kvalitative forskningsmetoden ses på som syklisk, noe vi også så hos Kvale (2010) preger mye av

intervjuprosessen, der en under forskningsprosessen hele tiden repeterer og veksler mellom analyse og tolkning. Det vil si at de gjennomgående trekk ved kvalitativ metode er å ha gode begrunnelser for hvert et steg en forsker gjør i sin forskningsprosess. Nilssen (2012) sier at: «Begrepet hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og vår forforståelse» (s. 73). Det vil si at det er forforståelsen, bevisstheten om de temaene en møter, og hvordan en hele tiden kan jobbe for å utvide dybden i studiet, både med å la deler tre ut av konteksten og bli gjort til gjenstand for en nærgransking og la delfunn støtte opp mot en større helhetlig kontekst for å hele tiden bygge ut betydningsgrunnlaget i studiet. «Som forskere bidrar vi til å gjøre det usynlige synlig, og det ubevisste bevisst» (Nilssen, 2012, s. 73). Når en i analyseprosessen tolker informantens sin egen tolkning av sin verden oppstår en dobbel hermeneutisk tolkning. Det betyr at en som forsker må ikke bare få fram informantens perspektiv, men også kunne gå «bak fortellingen», der «vi skal få fram begrunnelser, holdninger, refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt og gjort» (Nilssen, 2012, s. 72-73). Det gjør at ifølge Everett og Furseth (2012) at: «Det å justere problemstillingene, det metodiske opplegget for undersøkelsen og analysen, slik at de passer sammen, er en prosess for finner sted gjennom hele arbeidet med oppgaven» (s. 114). I mitt arbeid har det gjort at problemstillingen har blitt tilspisset mot relasjonsaspektet etterhvert som jeg har lest meg opp teoretisk på relasjon i skolesammenheng.

Nilssen (2012) sier at kvalitativ forskning «både er en systematisk og strukturert prosess, og samtidig en intuitiv og kreativ prosess» (s. 15). I tillegg sier hun at det er en skrivende prosess, og at: «Det er en kompleks og mangesidig analytisk integrasjon av disiplinert vitenskap, kreativ artisteri og personlig refleksivitet» (Nilssen, 2012, s. 15). Felles for all induktiv forskning er å få tak i forskningsdeltakerens sitt perspektiv, og at studien kan skifte retning underveis, dette kalles "emergent design". De grunnleggende filosofiske antagelsene innen kvalitativ forskning er blant annet er den ontologiske forutsetninger, som gjør at «virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av den enkelte som er involvert i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s. 25). Videre sier hun at: «Den epistemologiske forutsetningen at kunnskap blir konstruert i møte mellom forskerne og forskningsdeltakerne» (Nilssen, 2012, s. 25). Det vil for meg si i studiet at jeg forsøkte å finne "tykke beskrivelser" av morens beskrivelser, som igjen bestod i å gjøre gode situasjonsvalg basert på den overgående problemstillingen, som var nettopp å finne ut hva som mor til Lillebror anså som viktig i overgangen fra barnehage til skole, både for Lillebror og dem som familie, og dette spesielt knytt opp mot det relasjonelle perspektivet, og de ulike nøkkelpersoner som Lillebror hadde eller ikke hadde utviklet en relasjon til.

Det er flere viktige etiske sider ved å skulle gjennomføre en masterstudie. Identiteten til informantene bør best mulig anonymiseres. Thagaard (2009) skriver at en bør begrense biografisk

informasjon, gi fiktive navn og skjule identifiserende informasjon. I situatene kan det også være bra å velge en annen dialekt og ikke bruke tekstlige uttrykk som gjør informanten gjenkjennelig. Det er blant annet krav om informert samtykke, der informanten på forhånd skal si seg enig i hele forskningsprosessen. Ved kvalitativ forskning som har en forandrende og prosessuell forskningskontekst kan dette være vanskelig, men en vil som forsker mest mulig forhindre at informantene trekker seg. Thagaard (2009) skriver blant annet at: «Selv om informantene samtykker i at resultatene publiseres, kan de likevel oppleve problemer når det ferdige produktet foreligger» (s. 228). En må være bevisst på informantens ønsker. Andre forhold en som forsker må ta stilling til er konsesjon og meldeplikt. Om en skal håndtere personopplysninger må det meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Ringdal 2007). Jeg meldte forskningsprosjektet mitt til NSD, se vedlegg 2.

Thagaard (2009) forteller om viktigheten av å være konkret og kunne tydeliggjøre de ulike elementene i forskningsprosessen. Hun sier også at selve relasjonene som forskeren oppretter til sitt forskningsfelt er viktig for å få et godt forskningsresultat. Definisjonen hun bruker om kvalitativ forskning er systematikk og innlevelse. Med systematikk tenker hun spesielt på viktigheten av å kunne dokumentere godt de ulike steg i forskningsprosessen, og med innlevelse tenker hun på at det er nær kontakt mellom forsker og forskningsfeltet og deltakere. Thagaard (2009) nevner at: «Etisk ansvarlighet tilsier at forskeren får frem bredde og nyanserikdom i materialet. En motsetning til dette er at forskeren er selektiv på en måte som gi inntrykk av liten forståelse for informantens situasjon» (s.229). Dette viser til at det hovedsakelig er jeg som forsker som må verifisere min forskning, mellom annet vise at jeg har gjort de riktige valgene underveis og kan teoretisk begrunne mine valg og vet jeg har handlet etisk riktig under forskningsprosessen. Thagaard (2009) sier at når det gjelder reliabilitet må forskeren i kvalitativ metode argumentere for hvordan en har arbeidet i datainnsamlingen i stedet for å ha fokus på repliserbarhet. Hun viser til Seal som forklarer indre reliabilitet som «ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, transparent. Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder» (s. 199). Her er det viktig for meg å vise til det teoretiske forankringsfeltet og beskrive de ulike stadiene i prosessen, slik at andre kan gå inn og se at jeg som forsker har håndtert ulike opplysninger på en skikkelig måte. Validitet viser da om de teoretiske tolkningene holder mål. Thagaard (2009) viser igjen til Seal som skildrer intern validitet som «hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie» (s. 201). Jeg føler jeg har klart å sikre den interne validiteten ved å til slutt bygge opp de ulike delemomentene i intervjuene til en helhetlig og god avsluttende narrativ fortelling, som har med det viktigste i overgangfasen fra barnehage til skole, og de viktigste relasjonelle møtepunktene mellom hjem og skole slik mor ser det for Lillebrors skolegang.

5.2 Intervju og transkribering

Thagaard (2009) sier at designet skal inneholde: «Hva undersøkelsen skal fokusere på. Hvem som er aktuelle informanter. Hvor undersøkelsen skal utføres. Hvordan den skal utføres» (s. 48).

Intervjuguiden ble et forsøk på en "helhetlig modell" av hva som var viktig å registrere i overgangsprosessen, med et fokus på opplevelsen foreldrene hadde av barnets relasjonelle opplevelser og trivsel både før, i og etter overgangen fra barnehage til skole. I forskningsdesignet åpnet jeg opp for å kunne intervju flere familier, så når jeg søkte til NSD skrev jeg at jeg tenkte å ha 2-6 informanter, dette for å tidlig ikke legge begrensninger på oppgaven før jeg hadde faktiske informanter. (Se vedlegg 1 for intervjuguiden.)

Siden jeg skulle gjøre et dybdeintervju var det viktig å få tak i en informant som hadde mye å fortelle og som jeg kunne skape en god dialog med. Jeg sendte mail til alle barneskolene i Trondheim, og til flere andre steder i Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag og Møre og Romsdal. (Se kontaktbrevet i vedlegg 3.) Jeg fikk noen positive tilbakemeldinger, og ved en skole kom jeg i kontakt med to forskjellige mødre med barn som hadde en kasus. Hun ene hadde mye på hjertet og da jeg på forhånd ringte henne var hun også veldig velvillig til å samtale om sine opplevelser og hun ga allerede da gode og drøftende beskrivelser over ting som hadde hent i hverdagen. Den andre moren virket ikke så veldig interessert i å være med, men hun sa hun kunne si seg villig, men at det ikke måtte ta for mye tid. Hun som hadde mye å forteller, mora til Lillebror, sa hun ville sette av den tida de trengtes, og det gjorde at jeg valgte å møte henne først, og etter dette førsteintervjuet valgte å kun satse på henne. Jeg anså henne som et godt nok grunnlag for å kunne klare å få tak i et dypere inntrykk av en overgang fra barnehage til skole. Det at jeg valgte kun å satse på henne som informant, gjorde undersøkelsen min mer sårbar, spesielt med tanke på om hun ville trekke seg. Jeg hadde også blitt anbefalt av veilederen min i i faget fordyping av forskningsmetode PED3009 at det var nok å fordype seg i en kasus om en virkelig skulle få med seg dybden. Å kansellere intervjuet var helt i orden for den andre moren da jeg kontaktet henne igjen.

Jeg så tidlig for meg at jeg måtte gjøre flere delintervjuer, der jeg gjerne først gjorde et førsteintervju, og på grunnlag av det lagde til et par intervjuer til med utgangspunkt i den første intervjuguiden, der de to videre intervjuene skulle belyse ulike interessante emner. Kvale (2010) skisserer syv stadier for intervjuundersøkelsen. De er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Det vil si at en er innom alle syv stadiene, der jeg ser alle de seks første fasene som gjentakende siden en kvalitativ forsker jobber prosessuelt i samarbeid med teori, der en analyserer selve innholdet fra et intervju før en går i gang med å forberede seg til et nytt. Som intervjuer er det viktig å være godt forberedt til alle faser i intervjuet som å utarbeide intervjuguide, og gjerne gjøre en forundersøkelse. Selve utformingen av

spørsmålene er viktige. Dalen (2004) nevner mellom annet at det er viktig å tenke gjennom om spørsmålet er klart og tydelig, ikke ledende, ikke kreve mer enn hva informanten kan svare, er for sensitivt eller gir rom for at informanten kan ha utradisjonelle oppfatninger. Jeg gjorde ikke en forundersøkelse, det vil si at jeg ikke trente meg på selve intervjuet, men jeg lagde en veldig grundig intervjuguide som jeg tenkte ville være et godt underbygg av de problemstillinger som kunne dukke opp. I tillegg arbeidet jeg mye med å ha fokus på hvordan jeg ville bruke et enkelt språk underveis i intervjusituasjonen, hvor jeg bare kom inn på et nytt tema når informanten ikke hadde mer å komme med, og hvor jeg ville hjelpe henne underveis med å holde tråden i sin egen fortelling.

Som sagt tidligere valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju som kjennetegnes av at det gir muligheter til å avvike fra et fastlagt spørreskjema. I selve intervjuet ble det heller mer til at jeg hadde intervjupunktene på papiret og lot informanten fortelle så vidt og mye hun klarte, og brukte heller spørsmålene som en veiledning. Jeg merket også at mye av det jeg hadde i intervjuguiden var emner som hun kom inn på. Da prøvde jeg å få fastlagt de ulike hendelsene i tid, personer som var involvert og gjerne stille oppfølgende spørsmål for å få henne til å gå mer i dybden, gjerne i forhold til kommunikasjon med skole og hvordan mor opplevde Lillebrors ulike relasjoner. Kvale (2010) sier blant annet at «valideringen av fortolkninger blir lettere hvis man stiller kontrollspørsmål under intervjuet» (s. 127). Med dette viser han til at det er viktig å avklare hva som ligger i ulike meninger, slik at jeg som intervjuer ikke misoppfatter hva respondenten mener.

Arbeidsdagbok er noe Kvale (2010) anbefaler som har med registreringer av når ulike intervju gjøres, personlige refleksjoner omkring de erfaringene som gjøres og endringene disse fører til. «Under analyse, verifikasjon og rapportering vil arbeidsjournalen gi forskeren en ramme til forståelse og refleksjon over de prosesser og forandringer i kunnskapsproduksjonen som finner sted i løpet av en intervjuundersøkelse» (Kvale 2010, s. 128). Jeg benyttet meg av en arbeidsdagbok under forskningsprosessen, der jeg blant annet tok også notater under intervjuene jeg gjorde, og startet på en måte allerede analysen da, både for å sikre at jeg fikk svar på de jeg lurte på ved å registrere underveis hva av intervjuguiden som var dekket, hva jeg ville spørre videre om når informant hadde et opphold mellom sine fortellinger, og notater som kunne støtte meg i analysen/oppgaveskrivingen senere. For meg var det viktig at jeg etter det første intervjuet fort kunne utforme det neste intervjuet basert på den allerede innhenta informasjonen.

Under intervjuet brukte jeg diktafon og tok noen notater. Jeg brukte talerett transkribering og bestemte meg for å vente til å normalisere språket når de ulike utsagnene til mor var i masteroppgaven min. Det vil si at alle dialekttrekk er forsøkt fjernet. Jeg gjennomførte det første intervjuet den 8. oktober, der selve lydfilen er på 2 t. og 15 min. Like etter jeg hadde gjort intervjuet

begynte jeg å transkribere det og jeg var ferdig med transkripsjonen den 11. oktober. Den ble på 32 sider med 12 punkts Times New Roman skrift. Før neste intervju satte jeg meg inn i mer relasjons- og kommunikasjonsteori og gikk gjennom intervjuguiden igjen, og bestemte meg for å ha et større fokus på å få fram det relasjonelle i det andre intervjuet. Hvordan det var for barnet til informanten og forholdet til de ulike personene som hadde vært i hans sfære i løpet av hans utdanningshistorie? Jeg ville gjerne hente flere opplysninger om de personene jeg følte mor så som viktige i Lillebrors skolehverdag, og høre mer om hvorfor barnehagetiden hadde vært så bra for Lillebror. Jeg valgte også noen spørsmål som jeg ville ha et ekstra fokus på, som gjaldt overgangsmøtet med PPT og overføring av kunnskap mellom barnehage til skole, det relasjonelle perspektivet i overgangsprosessen, og gå mer inn på spørsmålene som gikk på refleksjon omkring overgangsprosessen og tanker om fremtiden. Det andre intervjuet gjorde jeg 17. november og lydfilet ble på 1t. og 40 min. Transkripsjonen ble gjort den 19. og 20. november. Dette intervjuet ble på 23 sider. Hele transkriberingen hadde tidsforklaring, med at jeg skrev ned nummeret på hvert lydspor og hva i hvilket minutt de ulike utsagnene fant seg innenfor. Dette gjorde jeg for at det skulle være lettere å gå dobbeltsjekke transkripsjonen før jeg slettet lydopptakene, og for å kunne gå tilbake til originaltranskripsjonen når jeg begynte å analysere empirien i ulike kategorier.

5.3 Analyse og kategorisering

Jeg begynte analyseringsprosessen ved å høre på de to lydopptakene, og leste så gjennom transkriberingen mange ganger, helt til jeg følte jeg hadde morens fortellerstemme mest mulig som min egen fortellerstemme. Målet var å ikke glemme hvordan mor var i intervjusituasjonen, og at jeg gjennom å forstå hvordan hun modellerte stemmen, hvordan hun uttrykte seg, personlig presenterte sin fortelling gjennom seg selv i intervjuprosessen, skulle få et visst anslag i min skriftlige presentasjon av empirien. Thagaard (2009) sier at det er viktig at vi velger om analysen skal konsentrere seg om ulike temaer eller personer. Jeg ønsket å presentere en helhetlig fortelling omkring mors opplevelse av Lillebrors overgang fra barnehage til skole. Kvale (2010) skriver blant annet at: «En narrativ analyse handler i språklig forstand om en kronologisk fortalt historie, med fokus på hvordan dens elementer er ordnet» (s. 229). I tillegg hadde jeg gjennom et ganske tydelig oppsatt intervjuguide lagt et "skjelett" for hvordan oppgaven skulle bygges opp. Om en sammenligner intervjukjemaet mitt med den ferdig presenterte empirien, ser en tydeligvis at mye av grunnstrukturen låg der allerede før intervjuene, selv om selve intervjuene mye fløt etter hvor mors stemme og tankespill tok meg.

Kvale (2010) sier videre at en kan analysere etter fem fortellingskomponenter; resyme, orientering, kompliserende handling, evaluering og coda. Resyme er en innledende sammenfatning,

før en orienterer om «tid, sted, aktører og handlingsforløp» før fortellingens hoveddel og evaluering av de viktige delene gjøres, og til slutt skal en coda, oppsummere og trekke linjer til nåtiden (s. 230). Dette var noe av det jeg brukte som inspirasjon når jeg fattet mitt endelige utvalg, både til oppbyggingen av spørsmålene i selve intervjuguiden og i sorteringen av hva som ble sagt om de ulike opplevelsene i Lillebrors utdanningshistorie.

Jeg begynte analyseringsprosessen med å trekke ut all opplysningen om Lillebrors familie og hvordan de opplevde hans rolle som elev hjemme. Alle sitatene som omhandlet dette ble lagt i en datamappe til kategori 1. *Personalialia for foreldre/barn/resten av familien – familiebakgrunn*. Videre lagde jeg dokumenter på alle for de syv andre områdene fra intervjuguiden. Noen sitater kom på flere av kategoriene, det viktigste var at jeg hadde et godt utvalgt for å gjøre en god analyse av hvilke utsagn som var det viktigste for de åtte områdene i intervjuguiden. Ut i fra disse åtte dokumentene begynte jeg å skrive empirikapitlet, med utgangspunkt i de utvalgte sitatene. Det ble en noen justeringer underveis, blant annet ble de åtte kategoriene presentert her i oppgaven i seks kapitler, blant annet etter råd fra veileder.

Analysekatégorier:

1. Personalialia for foreldre/barn/resten av familien – familiebakgrunn
2. Barnet i barnehagen
3. Barnet i skolen
4. Skolefritidsordningen
5. Barnets rolle som elev i familien
6. Overgangsperioden fra barnehage til skole
7. Refleksjonen omkring overgangsperioden
8. Tanker om fremtiden

Presentert i empirikapittel, kapittel 6:

- 6.1 Lillebror i barnehagen – relasjoner (Kategori 2)
- 6.2 Mors første opplevelse av overgangen (Kategori 6)
- 6.3 Skole og skolefritidsordning – opplevelse av relasjoner og trivsel (Kategori 3 og 4)
- 6.4 Å hjelpe Lillebror i relasjoner med andre barn (Kategori 1 og 5)
- 6.5 Mors refleksjoner over overgangsperioden fra barnehage til skole (Kategori 7)
- 6.6 Tanker om fremtiden og Lillebrors relasjonelle muligheter og utvikling i skolen (Kategori 8)

6. EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg beskrive Lillebrors utdanningshistorie, med vekt på overgang mellom barnehage til skole og problemstillingen: *Hvilke relasjoner er viktige i overgangsfasen fra barnehage til skole for et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov?* I empirien her vil jeg først se nærmere på viktige relasjoner som mor mener at Lillebror opplevde i barnehagen, og hvordan de pedagogisk har jobbet hjemme for å gi ham støtte. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvordan de har opplevd skoleovergangen og Lillebror som skoleelev en to og tre måneder inn i hans første skoleår. Hvilke relasjoner mener mor har vært bra for Lillebror? Jeg vil også gå inn på hvorfor hun tror dette, og hvordan hun har opplevd Lillebror generelt i hverdagen. I tillegg vil jeg gå inn på de ulike forventningen som mor har i samarbeidet mellom skole og hjem.

6.1 Lillebror i barnehagen - relasjoner

Lillebror begynte i barnehagen da han var ett år og tre måneder og ble etterhvert henvist til logoped. Men likevel var det tilretteleggelse i tillegg han trengte i hverdagen i barnehagen. Det var både viktig at han ble informert på forhånd om de skulle på tur – eller om det var noe annet spesielt som skulle skje. De var alltid en person som holdt et ekstra øye med ham, og var en ekstra støtte i hverdagen hans. Moren var veldig trygg på at barnehagen gjorde de beste de kunne for å gi Lillebror en bra hverdag.

I barnehagen likte Lillebror veldig godt i å være ute. Han gikk gjerne sammen med mannlig assistent som var der en stund, som Lillebror knyttet seg til. Det var også i samtale med denne assistent som selv hadde en Asbergers diagnose, at moren mer og mer begynte å forstå seg på sin egen gutt. Lillebror lekte i barnehagen på tvers av kjønn, men så ut til ofte å velge "actions" leker der han ofte fikk være sjef. Han knyttet seg også mye til vaktmesteren som tok han med på det han gjorde i barnehagen, så Lillebror skulle bli vaktmester han også når han ble stor. Personalet gikk mye i samtale med mor om hva som var løsningen på ting, finne ut hva det var som gjorde at Lillebror fikk de reaksjonene han fikk. Blant annet en gang satt flere unger sammen rundt et bord og tegnet (det var tolv barn totalt på avdelingen nå, både gutter og jenter), og mor fortalte videre:

En unge hadde bestemt seg at han skulle ha en annen type ark og det passet ikke i bildet til Lillebror. For å si det sånn. De kunne sitte å tegne eller dille på et bord, og så kom en gutt med en annen farge. Alle sammen hadde hvite ark, og så kunne andre komme med et annet farge på arket, og da tilta Lillebror, og vi skjønnte ikke. Hva var det, det var? Ja, da kunne det være faktisk det at det var en irritasjon i synsfeltet hans. Det var det vi kom fram til, at vi måtte være veldig forsiktig med hva som var på veggene. Hva som ble hengt opp.

For om Lillebror tilta, så var det ikke mye de kunne gjøre utenom å prøve å forstå og roe han ned. Mor forteller blant annet at:

Han er sterk som flygel. Det er helt vanvittig hvor sterk gutten er. Han er jo ekstrem sterk nå også.

Ser jo det, vi klarte ikke å holde han. I to års-alderen var det ikke mulig å prøve å holde han, for det var det vi prøvde med først når han tilta, og da var jeg hjemme i to til to og et halvt år, sånn at vi prøvde å holde, prøve å sette han på fange. Så nå kan du prøve å rase i fra deg, bare sitt her og være sint.

De prøvde å tilrettelegge for hvordan de skulle reagerer på hans sinneutbrudd, men mor forteller at når de gikk fra å være en blandet avdeling, til å bli kun syv gutter, så ble også Lillebror mer rolig, og de var også veldig bevisste med hva de hengte opp på veggene.

Lillebror fikk det veldig fint i barnehagen etterhvert som personalet lærte seg å håndtere han, og han knyttet gode relasjoner til flere tilsette, vaktmester, i tillegg til at logopeden han gikk til var en veldig god ressurs for språkutviklingen. Om barnehagen sier mor om barnehagen at opplevelsen at:

Fantastisk var han (barnehagen)! Vi hadde det veldig vanskelig i begynnelsen, men med en gang vi fikk begynt å rydda opp i hva det var han slet med... Så med en gang vi begynte.. De var så flinke til å prøve, til å prøve å finne ut det, finne ut av ei diagnose på han, for å si det sånn. De hjalp meg med å komme i kontakt med PPT. Så da var de som sendte ned til PPT. Vi ble jo enig med det ganske fort også. Så det her med at jeg var åpen med det at han, ja han Lillebror, strever. Men jeg har ikke peiling på hva det er han strever med!

6.2. Mors første opplevelse av overgangen

Det siste året i barnehagen var Lillebror i en gruppe med omkring 11 jenter og 11 gutter, der alle skulle begynne på første trinn ved samme skole året etter. De hadde egen "6-års-klubb" med skoleforberedende pedagogiske aktiviteter, der de besøkte skolegården flere ganger. I tillegg hadde Lillebror en fast assistent som fulgte han fast opp i hverdagen de to siste årene i barnehagen, og der de fikk besøke skolen ekstra for Lillebror sitt vedkommende. Foreldrene fikk ikke vite hvem som ble kontaktlærer for gutten før første skoledag august 2012, og da oppdaget mor at kontaktlærer ikke hadde lest de oversendte papirene. Videre ble hun orientert om at kontaktlæreren ville vurdere spesialpedagogiske tiltak etter at skoleåret hadde kommet litt i gang, noe som mor sa at hun tenkte måtte i alle fall bli like etter høstferien. Det ble opprettet en skole-hjem bok for at samtalen mellom kontaktlærer og hjem skulle gå bedre, men dette ble fulgt opp i varierende grad. En dag kunne mor lese følgende i boka: «I dag har "Per" vært flink!», og hun legger da til i frustrasjon, «men med han Lillebror da? Det var jo om han jeg ville vite noe om!» Ved skolestart ble Lillebror ifølge mor satt i en klasse med flere elever med språkproblematikk, og det gjorde henne bekymret for Lillebrors videre utvikling av sitt eget språk. I tillegg ble det ikke satt inn egen assistent for gutten hennes, slik som hun mente PPT anbefalte skolen. Hun var også i samtale med læreren som skulle bli kontaktlæreren til Lillebror før sommerferien, der hun uttrykte at de oversendte papirene var viktig at ble lest før skolen skulle ta imot Lillebror. Men da mor møtte med Lillebror til skolestart i august

2012, hadde kontaktlæreren enda ikke lest papirene, og da hun spurte om hvorfor ikke kunne han blant annet si ifølge mor at det var viktig å ikke dømme eleven på forhånd, men heller bli kjent med eleven slik han var. Dette oppskaket mor, og hun fortalte at hun også fikk beskjed om at de ville vente og se an om de skulle gi Lillebror spesialpedagogisk oppfølging. Mor sier hun prøvde å snakke med personalet så ofte hun kunne, hun begrunner dette dypere ved å si at hun må ha deres forklaringer for å hjelpe Lillebror til å sette ord på sin egen opplevelse. Om mor ikke har noe informasjon, så kan hun for eksempel spørre om hva de lærte i dag på skolen, og Lillebror vil for eksempel svare, bokstaver, men så settes samtalen en del tilbake når Lillebror ikke husker hvilken det var.

En kvinnelig assistent, kallet Sol i denne teksten, som jobbet tidligere i barnehagen som Lillebror gikk i var nå assistent på første trinn på skolen og i Skolefritidsordningen (SFO). Mor valgte å prøve å utnytte henne som ressurs, blant annet ved å prøve å snakke og få informasjon fra henne når de møttes. Mor mener Sol er god på å forstå gutten hennes, og veldig flink til å arbeide for at konflikter og problem ikke skal oppstå. Mor mener at hun ser ut til å være den beste på å løse dem – om ikke mor må i verste fall inn selv i skoledagen til Lillebror. Skolen har tilsett en lærer som mor mener skal ha noe spesialpedagogikk på skolen, men hun jobber på mellomtrinnet, og mor har ikke hatt kontakt med henne, og hun vet heller ikke om det blir. Mor virker generelt ganske usikker på hvordan skolen kommer til å legge opp hverdagen for Lillebror, mye ser ut til å bli tatt som det kommer. Hun er spesielt bekymret om det skal komme en dag der Lillebror begynner å bli skolelei, for alt er ganske nytt og spennende enda for ham, og det gir han motivasjon. Lederen av SFO hadde mor også møtt i barnehagesammenheng før. Det var ikke planlagt at denne personen, videre kalt Sol, skulle gå fra barnehagen til skolen som assistent, det ble mer tilfeldig.

6.3. Skole og skolefritidsordning

Lillebror begynte noen uker før skolestart på skolefritidsordningen (SFO). SFO holder til i samme etasje og med samme inngang som skolen. Det vil si at Lillebror ble ganske godt kjent med arealet til skolen før skolestart, som var to uker etter SFO start. Mor kjente også fra før av hun som ledet SFO, og følte seg trygg på at hun tilrettelagde godt og la trygge nok rammer for Lillebror. Derimot var der en viss omstilling til skole, for oppmerksomheten til Lillebror er ikke den letteste, spesielt siden han har dårlig syn. Han har ikke fått noen spesialpedagogiske tiltak, men det skal kunne vurderes etterhvert. Mor forteller i første møte at:

Det brevet jeg fikk med skolen, der stod det at de ville ikke sette fast en, eh.. En spesialpedagogisk plan nå med en gang, men de ville vurdere det når skoleåret var godt begynt. Og det blir nå etter høstferien. Da blir det jo satt i gang. Så da får jo vi se hvordan skolen vil gå for han.

Det er stas å gå på skolen, synes Lillebror ifølge mor, og han klarer seg faglig fint i ordinær undervisning til nå, mener mor, der han sitter fremst i klasserommet, og på en måte får en en-til-en

relasjon med læreren. Men i musikk og gymnastikk "låser" han seg ofte, og det ringes hjem til mor fra skolen. Han klarer rett og slett ikke å "lese" ulike sosiale situasjoner han kommer opp i. Mor forteller:

Det har skjedd en del ganger at kontaktlærer har ringt meg. Der han har fortalt om situasjoner der Lillebror har låst seg, og på en måte så synes jeg det er veldig bra at han ringer, men på en annen måte så får jo jeg... Så står jo hjemme å trækker.. Skal jeg gå ned å hente han? Nei, da er det galt. Nei, skal jeg være igjen hjemme? Nei, da er det galt.. Hva gjør jeg nå da? Så jeg er jo ganske usikker da. Jeg har landet på det å ikke gjøre noe, men å ta det i etterkant, for dette.. For egentlig så er jo dette skolen sitt problem, for å si det slik. Når han er på skolen, for de har jo ansvaret for at de skal legge opp dagen til han.

Mor forteller at hun ofte må komme på skolen om det blir problemer omkring klær, blant annet forteller hun om kommunikasjonen om dette med skolen:

Han har fått med seg feil bukse, for da skal han ut å leke... og så skal de gjøre noe "action", og så mener han selv at han kanskje mangler lommer nede der, og det har ikke han på den buksa han har på seg, og da er det fullstendig krise. Eh... Det kan skje. Og det er gjerne klesproblem. Ha! Ja, han er så sær på klærne sine. Det er helt vilt!

Læreren han sier at det er bare for meg å komme ned. Det er ikke noe problem ... Vi tar det når problemene kommer. Så prøver du å løse de.

I tillegg kan det være vanskelig for Lillebror i overgangen til timene med å for eksempel legge bort leker, så det har skapt noen konflikter, sier mor. I det første intervjuet svarte mor også at hun føler at kanskje skolen også er ute på litt dypt vann selv. Når jeg spør mor konkret om hun føler at skolen tar tak i problemene deres, svarer hun:

Ja. Jada. Det er... men de er... Men det jeg er så usikker på er om skolen har de rette metodene. Det er jo, det. Det er jo det vi meiner at de kanskje må opplæres i. Vi bruker jo veldig mye tid hjemme. Veldig mye tid og så.. Så hvis det har skjedd en situasjon dagen før, så har vi brukt mye tid, mye preventiv tid på at... Ok, dette skjedde i går. Dette vet vi. Men da vet vi hva vi skal gjøre for at for at dette ikke skal skje igjen? For dette er jo så kjedelig – at det blir slik. Jada, sier jeg. Det blir liksom, liksom, eh... Da får vi en liten granne tilbakemeldinger, men ikke så mye.

Det var også mor selv som måtte sørge for at Lillebror skulle plasseres frem i klasserommet, slik at han blant annet kunne se hva som ble skrevet på tavla. Når jeg spør konkret om mor føler at de har en medbestemmelsesrett i skolen, svarer hun: «Ja, jeg får for det meste informasjon. Men medbestemmelsesrett ja, kanskje? Ehm.. til en viss grad. Men... om det blir utført, det er jo også noe.»

6.3.1 Opplevelse av relasjoner

Kontaktlærer, assistenten på 1. trinnet Sol og lederen av skolefritidsordningen SFO er de mor har mest kontakt med og ser som barnets viktigste voksne relasjoner i skolehverdagen til Lillebror. I tillegg vil jeg nevne logoped og rektor. Jeg vil nå beskrive mors opplevelse av samarbeidet med disse personene:

Kontaktlærer

Mor synes det er flott at Lillebror har fått en mannlig kontaktlærer etter å ha hatt stort sett bare kvinner som voksne rollemodeller i barnehagen. Mor føler at hun lett selv kan ta kontakt med læreren, at de kan snakke om hva som skjer, og at hun stoler på at han er ærlig. Da jeg spør i andre intervju om hun føler at Lillebror begynner å få en relasjon til kontaktlæreren sin, svarer hun at det mener hun at hun har begynt å se at kontaktlærer er opptatt av å knytte seg ekstra til ham og hun sier blant annet at:

Kontaktlærer er også opptatt av det da. Han har sett det, at han.. Han trenger jo en litt mer spesiell tilknytning da til Lillebror... Så selv om det har vært noen konfrontasjoner, så er det liksom det at læreren: Han er kul!

Lillebror liker læreren sin, selv om de har hatt noen konfrontasjoner og er litt uenig om ulike ting, da jeg spør henne om hun føler kontaktlærer som imøtekommende svarer hun: «Ja, veldig imøtekommende! Klar for nye ideer! Eh.. Og han ser vel på meg som en slags kilde til informasjon da.. Tror kanskje han bruker meg litt som en bok, i forhold til at han Lillebror er som han Lillebror... Et oppslagsverk!» Videre forteller mor at hun har stor tiltro til ham, men «han trenger nå sikkert noe støtte» Hun vet at det kan være vanskelig med Lillebror til tider, og sier videre:

Han har... hm... bristet et par ganga da. Da det har vært veldig vanskelig med Lillebror, ja og det har vært litt sånt sent ute i uka, og han har sagt at han.. Han må gå ut av klassen, for at det ble så utrolig vanskelig. Så sa jeg; Ta det med ro. Jeg blir like frustrert hjemme også!

Det har hendt at han tar med seg noe, men det er ikke så veldig bra med det. Det skaper konflikter, og det skaper problemer med at Lillebror ser ikke hvor han burde stoppe, for det er med disse lekene, at han tar de frem i timene, og de vet han at han ikke skal, og det er da konfliktene skjer.

Assistent "Sol"

Det er en assistent som har kjennskap til Lillebror fra før, siden hun jobbet i barnehagen han gikk i da han var tre til fire år, men er nå assistent både på trinnet i skolen og i SFO, og er ofte den som tar imot Lillebror og er der når mor henter han. Men mor vet ikke helt når hun er inne i klassen, men vet at det ofte er hun som gir Lillebror ekstra støtte. Om Sol sier mor at hun er den som ofte "låser" opp Lillebror og får han på rett kurs igjen. Da jeg videre spør om hun syns Sol har god tålmodighet, bekrefter mor dette, og sier at Sol vet hva som fungerer fordi hun kjenner han. Men mor sier også at hva som fungerte i går, ikke alltid trenger å fungerer i dag. Når jeg spør om Lillebror har en veldig god relasjon til Sol, svarer mor: «Ja, absolutt!», og når jeg spør om det er noen som kan "ta over" om det skjer noe, så svarer mor: «Ja, da blir det henne». Mor syns også at Sol har gode observasjonsevner.

Leder Skolefritidsordningen (SFO)

Mor var tidlig trygg på at Lillebror hadde en god hverdag i SFO, om den kvinnelige lederen der sier

hun blant annet at: «Hun har god kontroll på ham. Han låser seg ikke på SFO.» Og da jeg spør om mor vet hva hun gjør for å forhindre det, svarer hun at: «Det har vel noe med typen som hun er. For hun er ganske bestemt og har vel satt seg i respekt». Videre reflekterer mor over at det kan være at hun er litt mer preventiv, og at det er litt mer "avslappet og løst" og mye lek på SFO. Mor sier videre at: «Men det har jo selvfølgelig skjedd ting også på SFO da, men ikke i samme grad så det er skjedd på skolen.» Mor ser billedlig for seg på en måte at Lillebror leker inne i en ballbinge, og at det er veldig viktig at Lillebror må holde seg innenfor spillet sine rammer, og at han ikke må få lov til å kripe ut av de rammene "ballbingen" legger for ham. Dette er nettopp hva hun mener SFO-leder er god på, grensesetting, slik at Lillebror blir trygg på henne som voksenperson.

Logoped

Logopeden var veldig viktig før, men er fortsatt en viktig fagperson i mors hverdag og i Lillebrors språkutvikling. Mor sier at Lillebror går til henne nå (august 2012) to ganger i uka, og ikke i skoletiden.

Rektor

Rektor er den som styrer ressursene over hverdagen til Lillebror. Mor bekrefter også at Lillebror ikke alltid har assistent i klasserommet, siden assistent er fordelt på to klasserom, og at hun derfor har prøvd å snakke med kontaktlærer og sagt:

Jeg og du må jo spille på lag, slik at Lillebror får en assistent som er der hele tiden, for det vil jo han trenge. En vet jo aldri når han slår seg, og da er det.. Eh... Og da er det liksom dette her med at han.. Jeg vet ikke helt hvor han (læreren) er i landskapet, er han på? [...] Er han for an for mye inne i administrasjonen, eller er han faktisk lærer for unge. Hvis du skjønner hva jeg mener.

Selv har mor et litt anstrengt forhold til rektor. Dette på grunn av at et av hennes eldre barn hadde det veldig vanskelig på skolen for noen år tilbake på grunn av gjentakende mobbeepisoder som skolen ikke aldri klarte å rydde helt opp i. Når jeg spør om hvordan hun føler informasjon og evne til å tilrettelegge fra skolen sin side er, svarer mor: «Litt sånn blandet følelser. Jeg har jo god relasjon med kontaktlærer, men med øvrig skole med tanke på en litt annen type tilrettelegging for Lillebror, der strever jeg litt.» Om rektor sier mor blant annet: «Han snakker jo veldig fint. Han er en veldig kjekk kar, det er ikke noe med det å gjøre, men han er helt elendig å prate med hvis du trenger... Hvis du trenger en løsning. For han er.. Han er veldig til å snakke rundt deg.» Mor sier også videre: «Så sånn kjempegod relasjon til han, det har jeg ikke.» Men tror skolen kan løse de grunnleggende for at Lillebror skal få en finere skoledag, men er usikkert på det utover det. Da en kommer inn på det å ta kontakt med ledelsen, sier mor at: «Nei, et er bare masse sånn svada.»

6.3.2 Opplevelse av trivsel

Lillebror trives i skolen, selv om der har vært noen konflikter sier mor tydelig om Lillebror at; «han trives veldig godt på skolen da, synes det er veldig kjekt, og han gler seg til å gå på skolen.» Dette var i det første intervjuet den 8. oktober, derimot har stemningen forandret seg litt etter høstferien. Om SFO bekrefter mor i intervju en at Lillebror trives, og ser til å utvikle seg. I andre intervju, den 17. november, sier mor at utviklinga til Lillebror er kanskje på vei til å spore av. Han utvikler seg sosialt. Faglig så henger han med, selv om mor ser at andre barn "plukker opp" nyere ting raskere enn Lillebror, så går det nettopp så bra siden det jobbes så bra med ham hjemme. Men han har begynt å spørre om han må gå på skolen hver dag, og ser ut til å kanskje savne barnehagen litt. For å få Lillebror til å gå på skolen, må mor nå oppmuntre, og hun forteller:

Nå har han ikke samme friheten. Det er blitt mer jobbing. Det er veldig mye mer jobbing. Det krever mye mer ut av han, så ser jeg, det er kanskje der det ligger. Han spør meg av og til, kan han ikke få lov til å være hjemme? Men jeg sier: - Kjære vene, du kommer til å angre sånn! Som en hund. For at det alle vannene dine er der, og dessuten den eneste grunnen til at du kan være hjemme, da må du være veldig syk. - Ah.. Mamma, jeg har hodepine! - Nei, det har du ikke, sier jeg. Han prøver nå seg da, men det har ikke skjedd mange ganger, men det skjer sånn innimellom og spesielt rundt de periodene når det har skjedd noe på skolen. Ja, sånn så sist gang da han hadde låst seg og ikke ville komme seg ut til gymmen, da. Dagen etter så ville han ikke på skolen. Så det er jo forståelsefullt.

Vanskelig periode etter høstferien

Mor begynner andre intervju den 17. november med å si at: «I det siste så har vi jo da sett at ting har ikke gått så bra med Lillebror.» Da jeg spør: «På skolen?» Svarer mor:

Ja. Det har vært en del episoder der han har låst seg, totalt låst seg, og ikke vil følge de tingene klassen skal gjøre. Så han må være ute, eller... Og da kan.. Da kan det være småting.. Jeg har ikke fått helt beskjed om det som har skjedd, men ut ifra situasjonene så går jeg ut i fra at han misforstår. Han har misforstått en del ting, og at det har blitt veldig mye. Han sier at de er veldig masete. Veldig masete.

Hun forteller videre at kontaktlærer ikke alltid er like flink til å gi beskjed om hva som har skjedd. Kontaktboka fungerer ikke helt, og hjemme har Lillebror om kveldene begynt å bli en litt "Jack in the box" som mor kaller ham. Med at han hele tida "spretter opp" og er vanskelig å få til å komme til ro og sier blant annet: «Mamma jeg er tørst, mamma jeg må tisse. Mamma!» Og om det kan være vanskelig å få han til å sovne tidlig nok, er det mulig han kan bli trøtt dagen etter. Da jeg spør om det ble noe av det møtet som skulle være den 24. oktober med PPT (mor fortalte dette i førsteintervjuet den 8. oktober), svarte hun at det hadde vært et møte med PPT og logoped, men at skolen ikke hadde vært til stede. Når jeg spør hvorfor, kan ikke mor svare på det. Hun vet ikke hvorfor, og ei heller om de var invitert eller ikke. Blant annet sier mor: «Men da var det liksom et litt mer strategimøte om hva vi skulle gjøre og.. og hvordan, eh... hvordan han var, og så var det litt mer sånn at det, det omfatta litt mer om språket hans...» (2.1.3-4) Men mor sier hun synes det var litt rart at skolen ikke var der når vi snakker om det videre, og viser her at hun ikke helt forstår helhetlig hvordan det jobbes for at Lillebror skal få en bedre skolehverdag. Jeg spør om de har hatt

første elevsamtale med skolen, mor sier at har de hatt og at der var veldig positivt, og hun fortsatte fort med å fortelle at det er etter høstferien ting ikke har vært helt bra. Hun sier blant annet at Lillebror ikke står "på pinne" lengre for å oppføre seg bra, og dette kan ha resultert i litt flere konfrontasjoner.

Hvis du kan tenke skolen som et lite tog. Ha! Ha! Så har Lillebror bare så vidt hekta seg på dette toget, he he.. Sitt liksom helt bakerst og holder liksom på å springe fra og til, detter litt av, og så springer han, som f, vet du for å nå igjen. He he. Jeg bruker veldig mye sånn ordbilde når jeg prøve å prate om han.

6.4 Å hjelpe Lillebror i relasjoner med andre barn

Lillebror trenger hjelp til å aktiv søke andre i lek, spesielt har mor observert at gutten hennes lettest bare går i lek med en annen person, blir det flere involvert, kan det skje at Lillebror melder seg ut og bli stående på sidelinja. Mor sier også at de voksne kan opptre som gode rollemodeller, slik at Lillebror både søker kontakt med jevnaldrende og opprettholder kontakt med dem. Lillebror er preget av å ha en forsinket språkutvikling. Han tenker riktig, men han sier feil, forklarer mor, og han fullfører ikke alltid setninger. Mor sier blant annet at:

Han er mye, mye langt tilbake med å prate, i forhold til andre på hans alder. Han.. Det er veldig vanskelig for han å prate abstrakt om ting så ikke er der. Han har jo de vanlige ønskene sine, så han ikke ser. Men i lek så ser du språket hans er langt bak de andre, de er mye mer detaljerte i språket. Han kan godt leke med biler og slike action ting, noe som han er veldig interessert i. Men du ser at når det kommer til relasjoner, så er han på dypt vann. Da synker han. Du ser han takler det ikke.

Når jeg spør om Lillebror trenger oppøvelse i rollespill, svarer mor:

Ja, ta for eksempel i går så kom mannen min med noe lekedraktpolitistyr. Men da kunne han ikke leke politi, fordi han hadde ikke utstyr nok. Han mangla hatten, han mangla vesten... Han kan liksom ikke gå inn i rolla som politi fordi han har ikke nok utstyr, selv om han hadde et lite skilt. Så er han liksom ikke konkret politimann, skjønner du? Så han klarer ikke å fullføre hele rollespillet. Han føle at han ikke har nok utstyr, og han klarer ikke å late som han har skikkelig utstyr. Så jeg måtte jo gå å finne en bukse med nok lommer, og jeg måtte jo finne en genser så var med pistol på, eller noe sånt actionsak. Han fikk en rød caps på brannøving med barnehagen. Han kunne liksom ikke late som den var blå. Så det er jo der han ligger da, så jeg håper jo det at de plukker det opp etterhvert her på skolen, og de hjelper han gjennom det, fordi vi gjør veldig mye hjemme med han.

Når jeg litt senere spør om Lillebror liker å dikte opp ting, som å skrive historier, sier mor:

Nei, du får ikke til å få han til å dikte opp ting. Han er veldig konkret, men han har begynt å komme med lurehistorier. Han skal prøve å lure meg. Han kom hjem en dag. Da hadde de vert på tur her i området nede med elva. Så fortalte han at han så en mann, og at han hadde skubba han ut i elva. Forstod jo at det var bare luring, men han var helt brennsikker. - Ja, han hadde blitt skubbet ut i elva! Av og til så kan han gå så langt at han faktisk tror det selv. Han går veldig langt, og til slutt så må jeg si: "Vet du Lillebror nå må du slutte å lure meg! Nå tror jeg at du er en luring!" Og da kan han komme å si; - Åh, Jeg lurte deg! Slike ting kan han komme med, men det er sånt som han har kommet med nå i det siste. Det er jo litt morsomt å se utviklinga. Så han er litt morsom akkurat på den biten der. Hehe! Han er så merkelig. Lillebror er en gutt som har en del vansker på mange og forskjellige områder, men jeg ser også det at vanskene hans, mange av de, er på vei til å vikles inn i hverandre, så han blir liksom så mer kompleks. Jeg ser at jeg blir litt forvirra på guten selv.

Mor har sett hvordan Lillebror leker i SFO og om dette sier hun blant annet at Lillebror har gode

lekekamerater og forteller mer om dem at:

Ja, det er en to, tre elever han knytter seg veldig til. Så er det liksom alt etter som hva de finner på da. Av og til, det hender jeg ser, iallfall nå i det siste, at han vil ikke vil være med hvis ikke han liker leken - så går han gjerne. Da finn han på noe annet i stedet for. De vet at han har en tendens til å lukke seg unna og da spiller det ikke noen rolle hvor god venn de er i dag, så det er litt sånn..

Da jeg videre spurte: "De blir ikke irriterte på han? De syns det er greit at han går? Er de vant med det?" Svarer mor:

Ja, jeg tror det er ganske... De.. For de har godtatt han gutt for den han er, og han er jo litt spesiell, og det.. Det er jo greit for dem. Men han kan, kan være like god i action, i full vigør, og være med å leke, men eh.. Men det skjer at han bare rett og slett lukker alt. Han skal ikke.. Han har bestemt seg for at nå, så har han fått nok.

Jeg spør så om han har tida til å slappe av, om han kanskje er anbefalt å ha en slags avslappingspause, hvor mor svarer: «Ja, jeg vet han pleier å ha seg en sånn liten en, men jeg lure på om han tar den selv.. Ja, han styrer det egentlig selv.. At han liksom går for seg selv og så... roer han hodet selv.» Jeg spør så om han klarer å styre avslappingspause sine selv og mor svarer: «Ja, jeg tror det. Jeg tror det ja. I iallfall ut i fra det jeg har forstått nå så klarer han seg - så han bryter ut og så kommer han tilbake.»

For at Lillebror skal få seg venner får Lillebror ofte ha med seg en lekekamerat hjem, dette fordi det er lettest for han å forholde seg til en person, og de prøver å variere hvem det er, så han skal ha flere vennerelasjoner. Lillebror har også en god relasjon til far, og mor gav blant annet en fortelling om hvordan de jobber for å støtte gutten hjemme:

Faren er jo veldig flink med å ta med han Lillebror på prosjekta sine, så han lære jo veldig mye der. Er ikke så lenge siden vi drev å satte opp en mur, og han Lillebror var.. Spørre han liksom. Ja, hvordan du blandet sement. - Jeg veit hvordan jeg skal blande sement, sa han. -Ja, det er tre spader med, eh.. Tre bøtter med sand og en med sement og litt vatten! - Tre på en, sa han. Jada, så han, det er liksom slike ting. Så det er jo liksom litt spesielt, fordi mannen min jobber med service på truck, så han jobber for et bilmerke. Han er servicetekniker og driver og reiser rundt. Så han har jo.. Hele bilen er jo en stor verktøykasse! Og det er jo bare supert, for Lillebror elsker jo alt som har med verktøyer!

Mor forteller videre om hjemmelivet og Lillebror at han har begynt å spille gitar, og sier blant annet om Lillebror når jeg spør om han er musikalsk at:

Ja, veldig musikalsk! Veldig musikalsk, ikke det at han synge så veldig fint da, veldig falskt til å synge, men det er ett eller annet da.. Han er jo helt konge på luftgitar! Du skulle sett han. Han er helt fantastisk på luftgitar. Det er det kuleste som er. Han legger seg ned vet du, og så begynne han. For faren spiller gitar, søstera synger, spiller klarinett og piano og gitar og så..

Mor beskriver en aktiv og støttende familie, og to eldre søstre som inkluderer ham i livet deres, både når det gjelder musikk og andre interesser som ski. Men der er også noen ting som har vært vanskelig for Lillebror som delvis kan komme av en forsinket språkutvikling. Blant annet brukte han å tilte fort og å drive med selvstraffing når han var litt yngre. Han tilter, sier mora og med det

beskriver hun at han går fort over fra en sinnsstemning til en annen – ofte fra glede til nedstemthet. Han drev også med selvstraffing, noe som ofte gikk utover brillene han trengte i hverdagen, eller han rev synt klærne sine. Mor forteller kort om Lillebror, hvor jeg spør midt i fortellingen:

Mor: Veldig kosete, kosete gutt deluxe. Så han blei jo veldig lei seg etter at han hadde tilta. Han hadde veldig stor skyldfølelse, og ville prøve å ødelegge for seg selv. Rett og slett skulle prøve å straffe seg selv ved å tisse i senga si. Og han skulle da ligge i det tisset der, og da blei jeg rett og slett så i fra meg. Så jeg verken visste verken inn eller ut, og da var det... Du kunne liksom ikke sette deg ned å snakke med gutten heller. Det var liksom så vanskelig, for jeg kunne ikke sette meg ned å prate med han.

Jeg: Hvor gammel var han da?

Mor: Rundt 3-4 års-alderen, og dette ble bare forsterka til han var fire, men så begynte det å roe seg en liten grann, for da flytta de avdeling og det blei mindre.. Det ble bare.. De kutta ut jentene, så det var bare guttene inne på den nye avdelingen. Da gikk det mye bedre, og de var veldig var med hva de hengte opp på veggene, og da hadde jo han fått briller og greier, men han hadde en tendens til å drive å knuse. Han ødelagt for seg selv.

Han kunne også kaste lekene sine, og en annen gang straffet han seg med å ikke få lov til å ha på seg klær når han skulle ut. Mor beskriver sine tanker som:

Han straffer seg selv enda viss han gjør noe gale, eller hvis han får kjeft. Sånn sett så er det veldig vanskelig, for det at de klarer ikke å sette seg inn i han, og som mor så blir litt slik. Jeg står der bare å river meg i håret. Å, gud hva skal jeg gjøre nå! Hva skal jeg ja. E det virkelig at gutten min går rundt og tenkte slike tanka om seg, at han er dum, og han er slem og han.. Og han fortjener ikke å få lekene sine og han skal kaste de fordi han har vært slem. At han kan gå inn en stilling å tenke slike stygge tanker og seg selv. Da tenker jeg, guri land gutten min, du kan jo ikke, du er jo snill så dagen er lang, men det er bare at av og til så gjør du noe så jeg ikke er helt enig med, og liksom det å forklare han det. Det er ikke alltid det går inn.

Men det har blitt bedre etter hvert som Lillebror har blitt eldre. Han har også blitt flinkere til å uttrykke seg muntlig, men han ligger fortsatt langt bak sine jevngamle. Videre sier mor:

Han er seks år gammel og de andre guttene, de er på helt annet stadium enn han Lillebror. Men det så er så flott med Lillebror er at han alltid prøver å kommer seg opp på deres nivå, og heldigvis så er de allerede utstyrt i fra barnehage av at han Lillebror er bare Lillebror. Det er ikke pekt noen finger på at han er sen eller noe slikt, så han blir bare godtatt av de andre. Der er ingen plaging eller mobbing av noe slag, det får jeg håpe i alle fall!

Han har vennerelasjoner i dag, men det krever innsats av familien, men mor, og barnehagen har vært en flott ressurs i å inkludere, aktivisere og hjelpe mor med å finne ut av hva Lillebror hadde behov for. Om Lillebrors evner til å knytte relasjoner sier mor at Lillebror trenger en voksen rollemodell, i det at han knytter seg lettere til andre barn, om en voksen er der å kan støtte han. Det er noe som må fange oppmerksomheten hans, for at han skal bli engasjert. Mor sier blant annet:

Det er liksom dette her med å bytte fra en ting til en annen og bli innforstått med at han ikke alltid kan bestemme. Han vil gjerne styre ting selv. Det at han har, kanskje en kontroll. Må ha kontrollen på det meste.. At han slit litt, når de ikke vil være med å leke når han vil leke, så er det ikke vits at... Da vil han ikke leke med de.

6.5 Mors refleksjoner over overgangsperioden fra barnehage til skole

I det andre intervjuet prøvde jeg å få mor til å reflektere spesielt over selve overgangsperioden fra barnehage til skole, og se på hva som har vært bra og ikke så bra, spesielt med tanke på om Lillebror har begynt å knytte relasjoner. Mor fortalte at kontaktlærer ville bli kjent med Lillebror fra et nullpunkt, og ikke hadde lest papirene fra PPT til Lillebror. Så det ble mye konflikter de første tre ukene, spesielt var det vanskelig å følge med klærne til Lillebror, og mor fikk telefoner fra skolen, og ofte måtte de lete mye i garderoben etter klær selv, både morgen ved levering og ved henting. Det er søstrene som følger Lillebror til skolen om morgenen, så mor er aldri der normalt selv om morgenen, og det har kanskje også gjort ting litt vanskeligere, siden døtrene ikke vil stille krav på samme måten som mor prøver å få til, blant annet ved å få en god tilrettelagt garderobe. Det har ikke enda skjedd, men hun tror at det kan skje. Da jeg spurte mor om hvordan hun opplevde de første dagene på skolen svarer mor:

Nei, jeg synes det var veldig spennende. Jeg så Lillebror var litt forvirra. Han var veldig forvirra. Det så jeg, men han var veldig flink til å prøve og innrette seg. Men jeg kjente det selv at det var veldig vanskelig å se ham i en ny situasjon, og jeg selv var veldig bekymret. Ville han kunne klare å tilpasse seg? Men det gikk egentlig ganske bra. Jeg kjente det at jeg ikke hadde lyst å gå i fra, når jeg fulgte han. Første uka så fulgte jeg Lillebror til garderoben. Jeg var veldig bekymret først fordi han var plassert langt bak i klasserommet, så jeg sa til kontaktlærer: - Dette blir ikke aktuelt! Du sett ham helt frem, for han ser jo ikke noe! Jeg var jo litt fortvila, for jeg visste jo at han ikke hadde lest noe om Lillebror, om hva han kunne forvente seg, og selvfølgelig ble jo det en del klinsjer første uka. Så overgangen gikk tålelig greitt, men jeg er skuffet over at han ikke hadde lest seg opp.

Hvorfor leste ikke skolen de gode tipsene barnehagen hadde kommet med til skolen før skolestart? Mor hadde selv fått svaret på at det var fordi det var viktig med å se Lillebror fra et "nullpunkt". «Det var også mye styr med klasseinndelinga», sa mor, der rektor rett og slett måtte gå inn etter en del klager fra foreldre og si at slik blir det, og at det ikke var åpent for diskusjon. Jeg spurte også mor spesifikt om det hadde vært noen overføringsmøter, «ikke utenom papirene som ble oversendt», svarte hun. Mor hadde også forventet at skolen ville ta kontakt med barnehagen, noe som de heller ikke gjorde ifølge mor. Mor sier også at gjennom samarbeidet har åpenhet blitt viktig. Hun har lært mye av å dele med andre, for å få ideer selv til hvordan hun skal jobbe hjemme med Lillebror selv. Å snakke med andre foreldre i lignende problemstillinger og med tilsette i pedagogiske stillinger, for det kan være flere utveier og måter å løse ting på, mener mor.

Jeg spør også mor om hun føler at skolen stiller noen urimelige krav til henne i første intervjuet, da sier mor at det heller stilles for lite krav, hun skulle gjerne ha sett der var mer samarbeid, kanskje kunne de hatt felles sosiale mål Lillebror kunne jobbet mot? Spesielt var det vanskelig av skolen ikke satt seg inn i papirene til Lillebror før skolestart:

Jeg skulle gjerne likt å ha visst hvem læreren til Lillebror lenge før. Jeg tok selv kontakt i løpet av sommerferien og prøvde å forklare muntlig mine bekymringer [...] men når jeg kom og snakket med han (kontaktlæreren) da Lillebror hadde startet på skolen, hadde han fremdeles ikke lest de!

Mor synes også det var litt vanskelig å skulle lære Lillebror forskjellen mellom SFO og skole:

Ja, Lillebror skjønte liksom ikke helt.. Han hadde kanskje trodd han skulle gå i en annen bygning når han skulle på SFO. Så det var liksom, det var fortsatt skole for han. Fordi de var jo fortsatt på skolen. Så gikk han rundt og kalte det for FFO. Han klarer ikke å si SFO.

Da jeg spurte mor om hun har noen tips til andre foreldre i overgangsprosessen fra barnehage til skole, ga mor et langt godt svar allerede i første intervjuet:

Vær på! Om ikke skolen tar initiativ, ta initiativ selv! Sett deg inn i lovverk, bruk PPT, bruk BUP, det har vi gjort. Vi har også brukt barnevernet. Vi hadde håpt om at om vi fikk en annen type diagnose, så kunne vi gå inn på et rehabiliteringssenter[...] Vi har brukt sosialtjenesten for å få tips, vært åpen om situasjonen, ikke legg skjul på noen ting. [...] For Lillebror er Lillebror. ADD og kanskje Asberbergs det er ikke så viktig. Han er bare en gutt med litt forskjellig oppe i skuffene sine [...] Bruk spesielt personalet i barnehagen, få de interessert, vær der hyppig, kom gjerne før hentetida!

Spør og grav og vær på! Få vite læreren med en gang! Hva lærer er de jeg skal bruke, slik at jeg vet hvem jeg skal forholde meg til, og så for all del, si til læreren; - Du skal lese alle papira så har med min unge å gjøre! Det er absolutt alfa og omega. Hvis de kommer, de kommer med det at: - Men jeg vil ha et blankt ark på ungen. Nei, det er ikke lurt. Fordi det kan skape så mye trøbbel i begynnelsen, for det er så vanskelig [...] Ikke godta slike svadasvar, for der gjorde jeg en tabbe [...] Jeg skulle rett og slett skrevet og klaget. Nei! Det godtar jeg ikke! Jeg skal ha en IOP plan nå! [...] Og alltid ha en B-plan!

Da jeg i det siste intervju spør avsluttende om hun ser «hvordan overgangsprosessen har styrket barnets utvikling og muligheter i skole?» svarer mor med å se nølende på meg, og jeg gjentar ved å si «Har han egentlig blitt styrket i overgangsprosessen? Nei?» «Jeg vil ikke tro det», svarer mor. «Ehm.. Men jeg håper... Det er jo det vi jobber for, at han skal bli, eh... Hvis han blir styrket noe så er det jo av den oppfølginga vi har hatt hjemme.»

6.6 Tanker om fremtiden og Lillebrors relasjonelle muligheter og utvikling i skolen

Mor uttrykker hele tiden en usikkerhet til skolen, for meg virker det som hun vil gjerne speile et mest mulig positivt bilde om skolen for barnet sitt, men at hun selv grunner og tenker mye over om hvordan skolen skal bli for barnet hennes, B-planen deres er blant annet å prøve å få Lillebror inn på en privat Montessoriskole, mens en eventuell C-plan blir å flytte til en av de større byene i Norge, siden hun kjenner et par som til slutt valgte å forlate kommunen og ta med seg gutten deres til Trondheim og fått en bedre hverdag der. Mor sier blant annet at hun føler at hun er et "rovdyr" som krever mye av skolen. Men hun sier også tydelig at: «Hvis Lillebror får den tilretteleggingen han trenger. Så tror jeg at han kommer til å klare skolen veldig greit». Med dette tenker hun på det faglige, det som bekymrer henne mer er det sosiale. For målet er jo at han skal ha "full suksess" på skolen, som foreldrene viser med en veldig positiv innstilling i hverdagen. De er også veldig innstilt på å hjelpe Lillebror hjemme. Så vil skolen lage et godt opplegg omkring Lillebror, er ikke mor i noe tvil om at det kan bli bra for Lillebror. Da jeg spør mor om hun tror om skolen kommer til å kunne berike hverdagen deres i fremtiden svarer hun at viss de vil få til en god samarbeidsgruppe

mellom lege, PPT og skole - så vil skolehverdagen for Lillebror kunne bli berikende for ham. Selv om det virker som om ikke læreren har vært borti å jobbet med noen som har problemstillingen til Lillebror før, så kan en starte på nytt. For det er viktig at Lillebrors utfordringer ikke blir for utfordrende for ham i hverdagen, slik at han gir opp, kobler ut, og ikke vil delta lengre i læringsfellesskapet. Videre spinner mor på det med at kanskje læreren også kan berike seg på å sette seg inn i å tilrettelegge for Lillebror sin hverdag. For Lillebror er veldig avhengig av å bli motivert for å arbeide, og å forstå det som presenteres for ham. Mor sier blant annet om det videre samarbeidet:

Her skal vi få hverdagen til Lillebror til å henge sammen, samtidig som vi ikke skal endre for mye på hverdagen, for det er ikke noe galt med Lillebror, det er bare det at han har visse utfordringer i hverdagen. Så vi må hjelpe man med at utfordringene, så de ikke blir for høye. Vi ser på en måte hverdagen som en hinderløpe, der alle de hindringene han har er på lavest mulig nivå, slik at de ikke blir så vanskelig for han å klatre over de. Men han må selvfølgelig også ha utfordringer, det er jo dette med å finne balanse.

Da jeg spør om moren om hun tror Lillebror vil utvikle gode vennerelasjoner til andre, svarer hun:

Jeg håper det da, jeg må si det slik, at jeg er så usikker, for jeg ser at de relasjonene han har med andre barn, de går via interesser, og hva skjer hvis han henger igjen på en interesse som de (andre) ikke interesserer seg for? Vil det da bli gode relasjoner?

Når jeg møter mor den siste gangen den 17. november, spør jeg henne om hvordan hun ser skolens evne til relasjonsbygging mot familie og barn i fremtiden, svarer hun:

Ja, jeg vil nok tro det er muligheter for det, i alle fall med kontaktlærer og assistent. [...] Og så er jo det dette jeg har nødt å kreve fra skolen, og gå til administrasjonen. Og så har du det du har nødt til å ha, så går jeg direkte til lærer eller assistent, det går direkte på ting man kan ordne her og nå. Det er en slags kriserelasjon, om jeg kan kalle det det, med kontaktlærer og assistent, så tror jeg dem samarbeide veldig bra, men for preventive relasjoner, med tanke på hva som må endres i skolehverdagen, så er jeg veldig usikker. Jeg vet ikke helt. Jeg håper jo, men.. Eh... Hvor vidt det er, ja, produktivt å gå rundt å håpe sånn, det vet jeg ikke. Og jeg kan ikke bare sitter her å vente på hvordan det skal bli. [...] Akkurat nå så går det helt greit. Det er bare sånn små plukk som trengs å fikses på. Men nå går jo han bare i første, og det er jo stor forandring med barn mellom første og andre. Det er jo kanonstor endring, for plutselig har du blitt stor gutt i andre. For i første er det litt sånn. Du er stor gutt, men likevel, du blir liksom sydd litt puter under armene, så kommer andre klasse, så er det plutselig veldig mye ting du må håndtere selv.

7. TEORETISK REFLEKSJON

Problemstillingen jeg dannet meg er: *Hvilke relasjoner er viktige i overgangsfasen fra barnehage til skolen for et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov?* Videre ville jeg se på hva inkludering, interaksjon, anerkjennelse, myndiggjøring og berikelsesperspektivet hadde med dette å gjøre og prøve å teoretisk drøfte: *Hvordan observeres en trygg relasjon? Hva bør en pedagog gjøre for å fremstå som relasjonelt dyktig i møte med både barnet og i møte med hjemmet?* Hvordan kan for eksempel kontaktlærer/(skole) gi både Lillebror, familie og andre tilsette et godt relasjonelt miljø med fungerende nettverk, der Lillebror opplever en berikende skolehverdag og relasjonell støtte - både med tanke på å takle det emosjonelle, få en god språkutvikling, kompensere for et eventuelt dårlig syn og kunne opparbeide seg et godt relasjonelt nettverk og føle blant annet han er del av gode vennerelasjoner? Skolen har et relasjonelt ansvar, spesielt i overgangsprosesser. Midtlyngutvalget trakk blant annet frem i NOU 2009:18 *Rett til læring* tre ulike strategier for gode overganger i utdanningssystemet, der den første er å følge opp med tidlige tiltak og gi tilpasset undervisning som bør til for at utdanningssystemet skal møte det enkelte individ. Den andre er styrket læringsutbytte, der blant annet PPT og assistenter brukes som gode ressurser. Tredje strategi er at tjenestene i skolen skal være tilgjengelig likt over hele landet, og at foreldre skal oppleve en helhet i tjenestetilbudet.

7.1 Relasjonelt samarbeid mellom skole og hjem

Mor til Lillebror sa i intervjuene at hun opplevde barnehagen som fantastisk. De jobbet mye for å legge til rette for at Lillebror skulle få en så god hverdag som barnehagen maktet å gi ham, og de hadde et godt samarbeid med familien. Barnehagen hadde en løpende dialog med mor, og ut i fra det jeg oppfattet i intervjuene, så fikk de en tilnærmet brukermedvirkning i barnehagehverdagen, der barnehagen lyttet til hva Lillebror og familien hans trengte, blant annet logopeditjenesten ble koblet inn ganske tidlig. Lillebror opplevde gode relasjoner, og har en støttende familie, så dette gjorde Lillebror til en som er vant til å ha trygge voksne i sine omgivelser, og som har et godt utgangspunkt i møte med nye personer for å opparbeide gode relasjoner. Barnehagen var flink å ta med Lillebror for å bli kjent med skolen før skolestart.

Men overgangen fra barnehage til skole ble derimot ganske brå. Mor fikk ikke vite hvem som skulle bli Lillebrors kontaktlærer før første skoledag, og ikke hadde kontaktlærer lest de spesialpedagogiske papirene når mor møtte ham første gang. I skolehverdagen virker det også som det er mest assistent som tar seg av Lillebror om noe skulle "skjære seg". Mor sier hun har stor tillit til at denne assistenten, Sol, men også at kontaktlærer gjør sitt beste i møte med Lillebror. Mor prøver å følge Lillebror tett opp i hverdagen, både for å ha gode samtaler med han hjemme og for å

være sikker på at han får en fin skolehverdag. Derimot ser det ut som om mor aner lite om langsiktige planer og helhetstenkning. Er dette fordi mor er dårlig opplyst, eller der det fordi de tar problemene når de dukker opp? I følge mor så fungerer ikke kontaktboka mellom hjem og skole helt optimalt. Lillebror har enda ikke fått IOP, og mor vet ikke når det vil skje, men trolig etter høstferien. Kan det tyder på det Nordahl (2005) og Overland (2007) omtaler som informasjonsnivået, det laveste nivået for samarbeid mellom skole og hjem, ikke en gang fungerer helt? Idealet er brukermedvirkning og partnerskap, der begge partene innbyrdes utveksler ideer, og får en felles forståelse og danner grunnplattform for Lillebrors utdanningshverdag. Mor håper på mer samarbeid, for nå sier hun at det virker mer som kontaktlærer bruker henne som en "oppslagsbok" i krisesituasjoner. Kunne for eksempel Sol sin assistentkompetanse utnyttes mer strukturert?

Saabye (2012) sier at det er viktig at det spesialpedagogiske vedtaket gjøres så tidlig som mulig, slik at foreldre rekker å klage på vedtaket i god tid før skolestart. Ellers bør konkrete mål og barnets individuelle rettigheter komme godt frem. Skolen fikk tilsendt papirer som de ikke satte seg inn i før skolestart, var det fordi de ikke inneholdt vedtak, eller var det fordi vedtaket ikke var godt nok slik at Lillebror ikke har mottatt noen spesifisert hjelp enda? Vil kontaktlærer ha den kapasiteten som kreves i å følge opp familien til Lillebror? Vil der kunne være noen til å eventuelt gi kontaktlærer veiledning?

Inkludering går ut i fra systemperspektivtanken og er ifølge Groven (2012) et omfattende begrep, men på det institusjonelle nivået er det relasjon og det etiske som er viktig, der "subjektet som aktør" føler mestring, tilhørighet og samhandler. Brukermedvirkning/ medbestemmelsesrett knytter Overland (2007) til empowerment-ideologien (myndiggjøring), og Befring (2016) til "enrichment"/ berikelsesperspektivet. Det vil for Lillebror si at hjemmet hans oppfattes som en viktig ressurs i skolehverdagen, at foreldrene hans gis en reell innflytelse og at Lillebror sine evner blir sett på som berikende i hans totale skolehverdag, både for ham selv og for medelever. For Lillebror kan det være å få en god spesialundervisning i fremtiden, og eventuell andre tilpasninger i skolen. I alle fall er det viktig han får realistiske opplæringsmål som er tilpasset ham. De er også viktig at Lillebror sin familien opplever en helhet i det offentlige tilbudet de har, og at foreldrene har god innsikt i Lillebrors skolehverdag. For at dette skal skje, må kommunikasjonen om hva som skal skje, når, hvordan, og gjerne også hvorfor avklares mellom institusjon og hjem, slik at en samarbeider for en likest mulig fellesforståelse. Når en har opparbeidet et slikt samarbeid, så vil en god relasjonell tillit ligge til grunn for et godt og langvarig samarbeid. Det motsette av et helhetlig samarbeid, er når de ulike tjenestene oppleves som deltjenester, og i verste fall at foreldrene selv må stå for koordineringen og skape helheten i Lillebrors utdanningshverdag.

Hva bør en pedagog gjøre for å fremstå som relasjonelt dyktig i møte med hjemmet? Det er viktig at de ulike pedagogiske og organisatoriske rollene i skolen vet hva som kreves av dem når de skal arbeide relasjonelt. Haslebo og Lund (2014) skisserte en syvfasers plan for et likeverdig skole-hjem samarbeid hvor dialog gjennom skoleåret sees på som viktig, der man gjør klare avtaler. Spurkeland (2011) sier at rektor vil være skolens "samspillsleder". Dette betyr at rektor må ha en helhetlig plan for hvordan relasjonsutviklingen skal foregå. Hvem i skolen følger med på Lillebrors relasjonsutvikling til medelever? Har skolen de verktøy de trenger til å oppdage om noen av relasjonene i skolehverdagen til Lillebror er på vikende front? Er skolen opptatt av et godt samarbeid med PPT og logoped? Lillebror går til logopeden for å trene utenom skoletida, men burde kanskje ikke logoped inn i skolen for å observere lillebror? Vil Lillebror sin fremtid i skolen bli "vellykket"? Vil Lillebror trives på skolen i fremtiden også? For meg reises det mer spørsmål, enn det gis svar, men mor har tro på at Lillebror skal få "full suksess" i skolen, bare de "rette metodene" brukes. Så hvilke "metoder" er de rette? Ifølge Spurkeland (2011) er det læreren, og den interaksjon og relasjonen læreren får til sine elever, som er den viktigste faktoren for god læring i skolen. Spurkeland (2011) sier også at tillit er selve kjernen i relasjonen. Det vil si at det i framtiden er viktig at både Lillebror med familie, får et godt tilrettelagt miljø for å utvikle gode relasjoner, slik at Lillebrors skolehverdag blir berikende og at familien forstår tydelig hvordan det jobbes relasjonelt i skolen, for å gi Lillebror en tilpasset skolehverdag, og om kontaktlærer trenger støtte til å gi ham det, må skoleledelsen bruke de ressurser de har, som PPT i tillegg til sine egne, for å skape et godt grunnlag slik at kontaktlærer får bli god på å jobbe relasjonelt, og i å se Lillebrors behov.

7.2 Pedagogens rolle – å utvikle gode relasjonelle evner

Familien inviterer klassevenner hjem for å hjelpe Lillebror til å knytte vennerelasjoner, og han får med seg leker til å bruke i interaksjon med andre barn i friminuttene/SFO. I transaksjonsmodellen ses eleven kontinuerlig i samspill med andre og er en selvstendig aktør i eget liv (Drugli, 2012). En pedagog bør følge med på hvordan det relasjonelle landskapet utvikler seg blant elevgruppen, ikke bare til hvordan lærere ser sin relasjon til de enkelte elevene. Er relasjonen trygg, usikker eller dårlig? En bør registrere hvordan de ulike ressursene kan støtte Lillebror relasjonelt, og blant annet nytte assistentene i skolen bevisst. Mor sier helt tydelig at de føler at skolen stiller lite krav til dem, og at hun gjerne kunne tenkt seg et tettere samarbeid omkring Lillebror. Vil skolen i fremtiden jobber mer relasjonelt for blant annet å skape en god trivsel og mestring i Lillebrors hverdag? Mor fremstår som veldig positiv, men det var en del nøling omkring hvordan mor tror de skal klare det. Hun nevner blant annet at hun er litt redd for at skolen ikke har de "rette metodene". Er rektor mer opptatt av "administrative føringer" i stedet for å gå inn i den eksakte skolesituasjonen til Lillebror?

Vil en fremtidig skoleledelse tilrettelegge for gode samarbeidsmuligheter mellom de ulike enhetene og styrke viktige nøkkelrelasjoner i skolehverdagen til Lillebror? Kan dette bli et problem for Lillebror og hans familie om rektor ikke vil ta ansvar om Lillebror skulle få relasjonelle vansker i sin hverdag?

Intersubjektiv anerkjennelse, er ifølge Schibbye (2004) en prosess der begge parter i fellesskap skaper en relasjon som igjen vil påvirke de partene som er involvert i prosessen. Spurkeland (2012) sier blant annet at relasjonen må komme før faglæringen kan ta til, og at det er store likhetstrekk mellom sosial kompetanse og relasjonskompetanse. Han sier også at om en relasjon skulle bryte, kan det få negative konsekvenser for læring og trivsel. Linder (2012) snakker om en "pedagogisk sentrifuge", der ulike negative faktorer gjeldende i en skolehverdag gjør at noen elever ikke opplever fellesskapet som godt og får den relasjonelle tilknytningen til voksne og medelever i skolehverdagen, men faller utenfor. Drugli (2012) og Bø (2011) viser til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som brukes her til å vise at alle elementer i en skolehverdag sees i sammenheng, der alt påvirker hverandre. Drugli (2012) omtaler transaksjonsmodellen som en dynamisk relasjonsprosess. Hun sier også at negative lærer-elevrelasjoner selv etter lærerskifter kan være stabile, også i overgang fra barnehage til skole. Det vil si i Lillebror sitt tilfelle, at når han har med seg gode relasjonelle opplevelser fra barnehage til skole, så har skolen et godt utgangspunkt for å skape et godt relasjonelt nettverk omkring han, siden Lillebror ser ut til å ha et allerede etablert trygt relasjonsbilde for å søke voksne rollemodeller. Men hvor lenge vil dette vare om ikke kontaktlærer og andre voksne i skolen kan opprettholde og utvikle relasjonene? Kan de voksne opptre slik at de blir en beskyttelsesfaktor for Lillebrors, der relasjonsutviklingen i et utvidet perspektiv vil få en plass i skolehverdagen?

Hvordan observeres en trygg relasjon? Linder (2012) sier at for å etablere en trygg relasjon går veien om å starte med god kommunikasjon, der en går fra interaksjon til å skape en relasjon. Når Lillebror har en forsinket språkutvikling, er det spesielt viktig at han får nok rom til å gjøre seg forstått i hverdagen, slik at han er i stand til å interagere med omgivelsene sine, opplever mestring, blir undervisningsmessig "beriket" og får realisert de to mål som Befring (2016) definerer som opplærings- og skolelivskvalitet. Mor sier at hun føler den faglige opplæringa til Lillebror går greit i dag, men hun er usikker på fremtiden, spesielt med tanke på motivasjon for læring, og at Lillebror ikke enda hadde fått en IOP. Derimot er mor usikker på hvordan de jobber preventivt for å unngå konflikter i skolehverdagen. Skolelivskvalitet kan ses på som et utvidet syn på § 9a, der skolens psykososiale miljøet har et minstekrav for å gi hvert enkelt barn en god skolehverdag. Befring (2016) snakker om et varmt og rettferdig læringsmiljø, der verdier som likeverd, respekt, positiv selvpåfatning og sensitivitet for barns livssituasjon, er viktig i skolehverdagen.

Lillebror trives "i dag" stort sett på skolen, sier mor, men er det realistisk at han vil klare å holde følge med sine medelever sosialt i fremtiden uten flere tiltak? Mor utstyrer Lillebror med leker, som kan være motiverende for at Lillebror skal inngå i felles lek med klassekamerater. Disse lekene igjen "forstyrrer" undervisningen. Er kontaktlærer nok oppmerksom på det komplekse hjelpebehovet Lillebror kan komme til å trenge ved få nok støtte i god språk- og relasjonsutvikling, og har han refleksjoner omkring å jobbe for at Lillebror skal få til et samspill med medelever og de tilsette på skolen? Hva bør en pedagog gjøre for å fremstå som relasjonelt dyktig i møte med eleven? Schibbye (2004) sier at en bør arbeide for å være autentisk og anerkjennende. Moen (2016) trekker frem motivasjon, sosial og emosjonell støtte (inkludert § 9a), omsorg og respekt. Bjørk og Sørli (2016) legger spesielt vekt på at en pedagog må tilrettelegge for gode språk- og fortellingssituasjoner, der barnet lærer affektiv selvregulering. Spurkeland (2012) sier at en pedagog må registrere sin relasjonelle utvikling og gjerne reflektere over dem i en dagbok, og kanskje bruke de 14 dimensjonene han skisserer? Bergkastet, Dahl og Hansen (2009), Drugli (2012), Haslebo og Lund (2014) og Linder (2012) skisserer ulike "programmer" for å jobbe relasjonelt.

Bergkastet, Dahl og Hansen og Drugli har fokus på klasseledelse og relasjon, Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) har laget en "verktøykasse" for å jobbe proaktivt og med en positiv kommunikasjon, der aktiv lytting, speiling og åpne spørsmål blant annet er viktige elementer. Drugli (2012) sier også at det er viktig at læreren er responsiv overfor elevene, har kontroll på egen atferd og utøver struktur og grenser etter hva elevene trenger. Haslebo og Lund (2014) har mer fokus på det helhetlige samarbeidet med skole og hjem, men sier også spesifikt om pedagogrollen som den relasjonsfokuserende tenkemåten legger til grunn – at barnet og hjemmet sees på som likeverdige partnere og får medinnflytelse i skolen, likt hva vi så hos Nordahl (2005) og Overland (2007). Der målet er at elev/ foreldre ikke skal sitte igjen med en avmaktfølelse, og at skolen skal sitte på "sannheten" om barnet/makten/(samarbeidet), men at alle sees på som viktige aktører for seg selv og i det relasjonelle samfunnet.

Linder (2012) skisserer hvordan en skal bruke pedagogisk analyse for å oppdage og avhjelpe relasjonsproblemer. Spørsmål hun oppfordrer å stille er om barnet har tillit til deg og om barnet virker engasjert i undervisningen. Indikatorer på en positiv relasjon er blant annet å bli rost, oppleve støtte, være motivert og oppleve forståelse; negative relasjoner igjen kan kjennetegnes av å få hånlige kommentarer, føle seg unyttig og bli forfulgt eller truet. Groven (2012) sier at en fagperson kan ramme barns selvoppfatning ved å ikke opptre på en anerkjennende måte, hun sier at pedagoger må fremme et berikelsesperspektiv. Det gjør blant annet at hvorledes de voksne møter Lillebror i skolestarten, kan få følger for videre skolegang. Hvor er de helhetlige planene for at Lillebror skal lykkes i vennerelasjoner og med å mestre skolehverdagen? Hvordan vet mor egentlig at Lillebror

blir møtt med empati og anerkjennelse av sine relasjoner i skolehverdagen? Mor prøver å skaffe seg oversikt, men det blir mest ved observasjon av når Lillebror tar med lekekamerater hjem. Skolen har fortsatt ansvar for at Lillebror har et godt psykososialt skolemiljø etter § 9a, og for at Lillebror faktisk får gode (venne)relasjoner. Ser skolen foreldre som en ressurs for skolen selv? Kan skillet mellom hvordan skolen er – og hva familien gjør hjemme, skape to slags "selvstendige læringsplattformer", som mer kan seile vekk fra hverandre. Kan Lillebror sin skoledag da begynne å vakle? Kan det i verste fall bety for Lillebror at han kan falle mellom sine to hoved læringsfærer og ikke oppleve sammenheng i (skole)hverdagen, og i verste fall hvor "fallet ned" mellom de to arenaene kan skade Lillebrors utviklingsmuligheter og selvbilde?

7.3 Avsluttende kommentar

Jeg har i denne oppgaven prøvd å greie ut om min kasus om en mors opplevelse da hennes sønn var i en overgang fra barnehage til skole, med problemstillingen: *Hvilke relasjoner er viktige i overgangsfasen fra barnehage til skole for et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov?*

Kontaktlærer og personalet som tar imot eleven står i et viktig førstemøte når skolestartdagen er der (og/eller SFO start), men det er også de pedagogiske relasjonene på et høyere systemnivå, som relasjonene mellom barnehage, skoleledelse, PPT og eventuelle andre hjelpeinstanser og det rammeverket som er lagt ned for å regulere samarbeid mellom dem, som danner grunnlaget for hvordan skolestarten tilrettelegges. Dette spesialpedagogiske rammeverket må ha et fungerende system, slik at kontaktlærer får muligheten til å etablere den viktige relasjonen som ulik forskning jeg har vist til i dette studiet sier pedagoger bør ha. Slik at en kan ha et helhetlig relasjonelt fokus, jobbe proaktivt for et godt relasjonelt samarbeid, med nok kontakttid for å etablere relasjon til den enkelte elev, ha gode anerkjennende samtalemøter og ha et relasjonelt overblikk over elevens ulike interaksjoner og trivsel i skolemiljøet. Det er som mor til Lillebror sier i "tog"/(skole)anekdoten, om at Lillebror bare så vidt har hekket seg på "dette toget", sitter helt bakerst, detter litt av og springer for å nå igjen. At det blir viktig å jobbe proaktivt relasjonelt bevisst for å hindre at Lillebror ikke "detter av lasset", men opplever en relasjonell positiv helhet i skolehverdagen.

LITTERATURLISTE

- Aarnes, A. & Saabye, M. (2013). *IOP i praksis: individuell tilpasning i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage - skole. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørk, G. B. & Sørli K. (2016). Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet! *Spesialpedagogikk*, 6, s. 4-12.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caprona, Y.D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M & Tangen, R. (2012). Barnehagen og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjonen lærer og elev. - Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, A. (2006). Mamma, nå er jeg klar, hva er det du står og tenker på? I A.S Dolva og M. Aalandslid (red.) *Skolestart med muligheter – Overgang fra barnehage til skole for barn med Downs Syndrom*. Bergen: Skauge Forlag.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) *Mastergradoppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grongstad, L. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Haslebo, G. & Lund, G.E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hjardemaal, F (2014). Vitenskapsteori. I Kleven T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet (2006). St. Meld nr 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*
- Kunnskapsdepartementet (2006)a. *Rammeplan for barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2006)b. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst*.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *St. Meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *St. Meld. nr. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap*.
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om – Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Moen T. (red.) (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (red.) (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnæringsmåter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke*.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*.
- NOU 2010: 7 (2009). *Mangfold og mestring*.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*.
- NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
- Olsen, M. H. (red.) (2016). *Relasjoner i pedagogikken – I lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ot. Prp. nr. 46 (1997/98) *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Overland T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, E. (2007) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Saabye, M. (red.) (2012). *Spesialundervisning og IOP. En innføring i begreper, saksgang og regelverk*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Saabye, M. (red.). (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Grunnskolen* (8. utg.). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *Relasjoner – Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Schibbye (2004) fra Impuls nr. 2 – 2004: <http://stiftelsen-hvasser.no/documents/Hvasierjegtilklientenipsukoterapi.pdf> (lastet ned 30 desember 2016.)
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i samarbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune: *Håndbok for spesialpedagogisk arbeid* (2011):
file:///C:/Users/Torbj%C3%B8rn/Downloads/H%C3%A5ndbok%20i%20spesialpedagogisk%20arbeid,%20utskriftsversjon%2004.02.2011.pdf
- Øgrim, G. (2009). AD/HD1: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet – en undergruppe av AD/HD. I G. Strand (red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Vedlegg 1: Intervjuguide

”En families opplevelse av overgang fra barnehage til skole når et barn har et spesialpedagogisk hjelpebehov”

Intervjuguide for halvstrukturert intervju

Intervjuguiden har mange spørsmål, siden fokuset for studiet er dybden til familiens opplevelse. Tanken er at den skal omfatte alle emner jeg kan komme til å inkludere i intervjuene, slik at jeg slipper å sende inn nye områder med spørsmål.

Oppstart:

Informasjon om mastergradprosjektet mitt med tanke på målet med å formidle deres opplevelse av barnets overgangsperiode.

Informasjon om informert samtykke, konfidensialitet, innsamling, behandling og anonymisering av materialet.

Innhenting av skriftlig samtykke.

Personalialia for foreldre/barn/resten av barna i familien:

Hva er alderen, kjønn til foresatte og barn i familien?

Hvordan er de ulike familieforhold og slektskap mellom barna?

Hvordan er foreldrenes sivilstand?

Når skjedde overgangen fra barnehage til skolen?

Hvilken spesialpedagogisk diagnose har/hadde barnet? Når skjedde diagnoseringsen?

Barnet i barnehagen:

Når startet barnet i barnehagen?

Kan du beskrive kort om opplevelsen av barnets barnehagestart?

Hvor mange barnehager har barnet gått på, og hvordan var størrelsen på de ulike barnegruppene/antall avdelinger?

Hvordan var opplevelsen omkring når barnet ble diagnostisert?

Hvordan var opplevelsen av tilretteleggingen omkring barnet i barnehagen(e)?

Hvordan var opplevelsen av barnets trivsel i barnehagen(e)?

Hvordan var opplevelsen av informasjon og evne til tilrettelegging fra barnehagen(e)?

Hvordan var opplevelsen av gode relasjoner barnet fikk i barnehagen(e)?

Hvordan var oppfattelsen av de ansattes forståelse for barnets diagnose?

Hvordan var opplevelsen av barnets utvikling og trivsel i barnehagen(e)?

Barnet i skolen:

Hvordan var opplevelsen av barnets forståelse av skolen før skolestart?

Når var tidspunkt skolestart?

Hvordan var opplevelsen av barnets skolestart?

Hvordan var opplevelsen av eventuelle førskoledager/ eventuelle besøk i skolen før skolestart?

Hvordan var/er skolestørrelse/ ant. elever/ storgruppe/basegruppe/ ulike grupperinger i skolehverdagen?

Hvordan var/er opplevelsen av tilrettelegging i for barnet i skolen?

Hvordan var/er opplevelsen av barnets trivsel i skolen?
Hvordan var/er opplevelsen av informasjon og evne til tilrettelegging fra skolen?
Hvordan var/er opplevelsen av gode relasjoner barnet har i skolen?
Hvordan var/er opplevelsen av oppfattelsen av de ansattes forståelse for barnets diagnose i skolen?
Hvordan var/er opplevelsen av barnets utvikling og trivsel i skolen?

Skolefritidsordning (SFO):

Når var tidspunkt for start på SFO?
Når startet barnet i SFO?
Hvordan var størrelsen/sammensetningen på SFO og hvordan var der ulike undergrupperinger?
Hvordan var/er opplevelsen av tilrettelegging for barnet i SFO?
Hvordan var/er opplevelsen av barnets trivsel i SFO?
Hvordan var opplevelsen av overførsel av kunnskap vedrørende tilretteleggingen for barnet mellom tilsatte i barnehage til skole?
Hvordan var/er opplevelsen av gode relasjoner barnet har i SFO?
Hvordan var/er opplevelsen av de ansattes forståelse for barnets diagnose i SFO?
Hvordan var/er opplevelsen av barnets utvikling og trivsel i SFO?

Barnets rolle som elev i familien:

Hvordan var/er opplevelsen av hvordan skolehverdagen inngår i familielivet etter skole/SFO tid?
Hvordan opplever dere som foreldrene at dere kan støtte barnet i ulike krav som skolen stiller (som hjemmearbeid og eventuelt annet)?

Overgangsperioden fra barnehage til skole/SFO:

Hvordan var opplevelsen av evnen til samarbeid omkring barnet med et spesialpedagogisk vedtak mellom barnehage og skole/SFO?
Hvordan var opplevelsen av ulike parters (tilsatte barnehage/skole/PPT o.l.) forståelse for barnets diagnose?
Hvordan var opplevelsen av informasjon og evne til tilrettelegging i overgangsprosessen?
Hvordan var opplevelsen av overførsel av kunnskap mellom tilsatte i barnehage til skole?
Hvordan var opplevelsen av og innholdet i av eventuelle utarbeidelse av egne overføringsplaner for barnet med et spesialpedagogisk vedtak?
Hvordan var opplevelsen av gode relasjoner til andre i barnehagen som barnet måtte avbryte i overgangsprosessen? Var der eventuelle relasjoner som fortsatte om noen av personene også begynte på samme skole som barnet? (Dette gjelder både ansatte og barn)
Hvordan var opplevelsen av barnets utvikling og trivsel i overgangsprosessen?
Kan du tidfeste noen av de viktige hendinger i barnets overgangssituasjon på en tenkt tidslinje?
Hvordan var opplevelsen av hvordan barnet klarte å skape nye gode relasjoner til medelever?
Hvordan var opplevelsen av hvordan barnet klarte å skape nye gode relasjoner til ansatte?

Refleksjon omkring overgangsperioden:

Hva tenker du fungerte godt og er spesielt verdt å trekkes frem av opplevelser fra overgangsperioden?
Hva tenker du om hvordan overgangsprosessen har styrket barnets utvikling og muligheter i skolen (eventuelt svekket)?
Hva tenker du om barnets relasjoner i skolen og hvordan de styrker barnets skolehverdag?
Hva tenker du om barnets relasjoner i skolen og hvordan de styrker familiens hverdag?
Hva tenker du om hva som kunne ha blitt gjort annerledes i overgangsprosessen?
Har dere noen tips til andre foreldre om overgangsprosessen fra barnehage til skole?

Tanker om fremtiden:

Hva tenker du om barnets fremtid i skole/SFO?

Hva tenker du om dine og resten av familiens evner til å støtte barnet med et spesialpedagogisk vedtak i å ha en god skolehverdag?

Hvordan tenker du at barnets diagnose vil påvirke barnets skolehverdag i fremtiden?

Hva tenker du om skolens/SFOs evne til å tilrettelegge for barnets skolehverdag i fremtiden?

Hva tenker du om familiens relasjonsbygging mot skolen i fremtiden?

Hva tenker du om skolens evne til relasjonsbygging mot familien og barnet i fremtiden?

Hva tenker du om hvordan tilrettelegging fra skolen vil berike barnets og familiens hverdag i fremtiden?

Hva tenker du om barnets fremtid med å utvikle gode relasjoner og utvikle seg det du ser som en positiv retning?

V2 Godkjenning av prosjekt fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 23.05.2012

Vår ref:30575 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30575

Overgang fra barnehage til skole - fra en familie som har et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov sitt synspunkt

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Hans Petter Ulleberg

Student

Bente Klevberg Tynes

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Klevberg Tynes, Stadsingeniør Dahlsgt. 18, 7015 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

V3 Brev til informanter – med korreksjonene fra NSD

En forespørsel om deltagere til mastergradprosjektet til Bente K. Tynes

Overgang fra barnehage til skole - fra en familie som har et barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov sitt synspunkt.

Mastergradprosjektet skal beskrive en families opplevelse fra da ett av deres barn var i en overgangsprosess mellom barnehage til skole. Studenten vil intervju foreldre for å prøve å få tak i familiens opplevelse. Det viktige her blir fokus på bredden av hvordan opplevelsen deres var i den bestemte perioden. En skal ikke analysere selve skolen/foreldersamarbeidet, men fremstille selve opplevelsen familien hadde av overgangen fra barnehage til skole. Problemstilling: *Hvordan er opplevelsen av en overgang fra barnehage til skole for en familie med et barn som har et spesialpedagogisk hjelpebehov?* Med et spesialpedagogisk hjelpebehov menes et barn som har et spesialpedagogisk vedtak etter kap. 5 i opplæringsloven.

Undersøkelsen blir gjort av Bente Klevberg Tynes, mastergradoppgave i Spesialpedagogikk under veiledning av Tora Korsvold fra Dronning Maud Høgskole.

Ansvarlig institusjon: NTNU, Pedagogisk institutt ved Hans Petter Ulleberg.

Spørsmål om studiet kan rettes til:

Student: Bente Klevberg Tynes	Veileder: Tora Korsvold
Adresse: Stadsingenørs Dahls gate 18, 7015 Trondheim	Ved Dronning Mauds Minne Seksjon for pedagogikk, Professor
Telefonnr: 97160952	Tlf. arbeid: 73568324
E-post: bentetynes@yahoo.no	E-post: tko@dmmh.no

Ønskede deltagere:

Voksne foresatte som nylig (innen de to siste år) har opplevd at et av deres barn med et spesialpedagogisk hjelpebehov etter kap. 5 i opplæringsloven som har vært i en overgangsprosess fra barnehage til skole.

Opplysninger som vil samles inn:

Det samles inn opplysninger om de ulike familiemedlemmers kjønn/alder/slektskap/boenhet. Det vil gjøres en registrering av opplevelsen til informantene av barnets overgangen fra barnehage til skole. Med fokus på tilrettelegging/informasjon/relasjonsbygging/diagnose/ barnets utvikling og trivsel i selve overgangsprosessen og i tilknytning til de enkelte institusjonene barnehage/skole/skolefritidsordning. I tillegg vil en prøve å finne ut hvordan familien selv opplever å klare å støtte barnets ulike krav i elevrollen og registrere ulike tanker om barnets fremtid. En vil også få dem til å gjøre en refleksjon av overgangsprosessen og nevne hva overgangsprosessen har gjort for barnet/familien. Alle opplysninger vil anonymiseres innen prosjektslutt, 01.12.2012.

Om deltagelse i prosjektet:

Selve intervjuene kommer til å være ganske omfattende, siden de foresattes opplevelse er tenkt som selve basen for mastergradoppgaven. Det vil i praksis si at en vil delta i et par til tre intervjuer slik at alle opplysninger blir skikkelig registrerte. Intervjuene er tenkt å gjøres mellom den 20. juni til 9. september, gjerne med ett intervju i juni/juli og omkring to intervju i august/september. Ingen vil kunne gjenkjennes i det endelige oppgaven. Deltakere kan fritt trekke seg fra prosjektet underveis. Så det er viktig at du/dere tenker dere godt om før dere bestemmer dere for å delta, og dette kan gjøres ved en samtale med studenten, Bente Klevberg Tynes, som kan kontaktes per. e-post og telefon. Ved intervjuene vil det benyttes diktafon, som senere vil skrives ned og brukes anonymisert i mastergradoppgaven til Bente. Det tekstlige vil behandles på Bentes private datamaskin som ikke er tilknyttet internett. Bente vil unngå og skriftlig registrere noen form for personopplysninger, og

vil oppmuntre under intervjuene intervjuer til å nevne persongjenkjennende opplysninger, men i stedet gjøre for eksempel de ulike beskrivelsene etter yrkestittel, rolletype, allmenn beskrivelse som ”skolen” og lignende. All lyd vil bli slettet etter at oppgavearbeidet er ferdig. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh



Bente Klevberg Tynes

Samtykkeerklæring – skrives under ved den første samtalen:

Jeg har å ha mottatt skriftlig informasjon og vært i samtale med Bente Klevberg Tynes og vil si meg villig til å delta i studien:

Dato:

Signatur deltager: