

Eveline Døving Bronnes

## **Foreldre i møte med skolen**

En kvalitativ forskningsstudie om tre foreldre til barn med en autismspekterforstyrrelse, og deres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Trondheim, juni 2017

Norges natur- vitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse, og deres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Oppgavens problemstilling er følgende: «*Hvilke erfaringer har foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse, knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn?*». Oppgaven tar for seg foreldrenes erfaringer med skolen i det tverretatlige samarbeidet, deres erfaringer knyttet til overganger i barnets opplæringsløp, samt deres erfaringer når det gjelder samarbeidet om deres barns spesialundervisning og individuelle opplæringsplan (IOP). Utgangspunktet for oppgaven er et ønske om å løfte frem foreldrenes perspektiv og stemme i deres samarbeidsrelasjon med skolen.

Oppgavens teoretiske forankring er valgt ut for å kunne belyse analyseprosessens funn og har vært avgjørende i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven. Den teoretiske forankringen omhandler teori om autismespekterforstyrrelser, for så teori om makt og hjem – skole – samarbeid, hvor det ses nærmere på samarbeidet med foreldre, ulike typer samarbeid og overganger i opplæringsløpet. Til slutt omhandler denne delen tilpasset opplæring og spesialundervisning i dagens skole, hvor utarbeidelse og evaluering av individuell opplæringsplan er sentralt.

Forskningsprosjektet bygger på kvalitativ forskningsmetode, hvor semistrukturert intervju har blitt benyttet som innsamlingsmetode av datamateriale. Tre foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse har blitt intervjuet; to mødre som har hver sin sønn som går på ungdomsskolen og én far til en sønn på barneskolen. Det har blitt foretatt analyse av meningsinnholdet i tilknytning til det innsamlede datamaterialet, med en fenomenologisk tilnærming for å forstå foreldrenes erfaringer. I arbeidet med analysen av det innsamlede datamaterialet, ble makt i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole tydelig. Kategoriene *makt og avmakt i formelt samarbeid* og *makt og avmakt knyttet til barnets opplæring* dannet utgangspunktet for hva som ble hovedtemaer i analysen, og har blitt brukt til å strukturere drøftingen i forskningsprosjektet. Den førstnevnte kategorien omhandler foreldrenes erfaringer angående deres deltakelse i tverretatlig samarbeid som et sentralt samarbeidsforum i forbindelse med deres barns skolegang, samt i tilknytning til deres barns overgang i opplæringsløpet, henholdsvis fra barnehage til barneskole og barneskole til ungdomsskole. Den andre kategorien tar for seg foreldrenes erfaringer når det gjelder deres barns spesialundervisning, og deres erfaringer angående utarbeidelsen og evalueringen av deres

barns individuelle opplæringsplan. Kategoriene utgjør til sammen essensen i foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn.

Når det gjelder foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn, foreligger det ulike erfaringer hos foreldrene. To av foreldrene har gjennomgående positive erfaringer. Blant annet kan foreldrene ses å ha deltatt i dialog, samt hatt medvirkning, hvor de har blitt sett på som støtte og holdepunkt i maktforholdet. Representantene kan ses å ha handlet sammen om en felles definert utvikling. Den tredje forelderen har mange negative erfaringer. Et samarbeidsforhold hvor hun ikke har blitt ansett som støtte og holdepunkt kan ses å ha vært sentralt, hvor det har foreligget en manglende lydhørhet, forståelse og ressursorientering overfor henne som forelder, hvor det kan antydes at avmakt har vært vesentlig i hennes samarbeid med skolen.

## Forord

Jeg har alltid likt å gå på fjelltur, spesielt de senere år. Jeg startet med de små fjellene, men i løpet av de siste årene har høyere og mektigere fjell blitt besteget. Å utfordre meg selv med å bestige et høyere og ukjent fjell er både spennende og litt skummelt, men også utrolig lærerikt og givende. Høsten 2016 begynte jeg ferden med å bestige det høyeste fjellet jeg noen gang har tatt fatt på. Jeg visste litt om fjellet fra før. Jeg har vært på et lignende fjell, men fjellet jeg nå skulle bestige, var mektigere enn noen andre. Jeg snakket med erfarne fjellfolk. De ga meg råd og viste noen veier jeg kunne gå. Jeg forsøkte å ta til meg fjellfolkenes erfaringer. Det gjorde meg tryggere.

Så begynte arbeidet mot fjelltoppen. Skritt for skritt. Den ene foten foran den andre. Noen fjellparti var vanskeligere enn andre, og jeg møtte noen utfordringer. Jeg sto fast og visste ikke hvordan jeg skulle komme meg videre mot toppen. Jeg måtte tilbake til et tidligere fjellparti, eller begi meg ut på et nytt sted opp fjellsiden. Jeg møtte flere fjellfolk. De ga meg kunnskap som ikke ville slippe tak hos meg. Jeg fikk gode råd og god støtte, noe som ga meg pågangsmot og enda større vilje til å nå fjelltoppen. En fjelltopp, jeg ser den der oppe.

Tiden går og helt mot slutten av fjellsiden ble skrittene mine tyngre og tyngre. Plutselig står jeg endelig på fjelltoppen med hendene i været. Jeg ser nedover fjellsiden som hadde blitt besteget. Jeg klarte å nå toppen. Turen var til tider utfordrende og strevsom, men svært lærerik. Jeg har møtt flere fjellfolk opp mot fjelltoppen. Mennesker som har gitt meg kunnskaper og stilt opp og hjulpet meg til å nå fjelltoppen. Mennesker som har hjulpet meg slik at jeg i dag kan stå med masteroppgaven min i hånden. Jeg vil spesielt takke intervjupersonene som ønsket å dele sine erfaringer med meg. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Audhild Løhre, for støtte og gode råd underveis i arbeidet med masteroppgaven. Takk til Jorunn Madly for korrekturlesing, og hjertelig takk til min samboer og foreldre for god støtte gjennom denne tiden. Uten dere hadde jeg ikke stått på toppen av fjellet i dag!

Eveline Døving Bronnes

Trondheim, juni 2017

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Tema, problemstilling og formål</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Oppgavens struktur og oppbygging</b> .....	<b>2</b>
<b>2.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 Autismespekterforstyrrelser</b> .....	<b>3</b>
<b>2.2 Makt</b> .....	<b>4</b>
<b>2.3 Hjem – skole – samarbeid</b> .....	<b>7</b>
2.3.1 Et samarbeid med foreldre .....	7
2.3.2 Ulike typer samarbeid .....	9
2.3.3 Overganger i opplæringsløpet .....	10
<b>2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i dagens skole</b> .....	<b>11</b>
2.4.1 Tilpasset opplæring: Opplæringsens overordnede prinsipp.....	11
2.4.2 Spesialundervisning: En individuell juridisk rettighet .....	12
<i>Individuell opplæringsplan</i> .....	12
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningsmetode</b> .....	<b>14</b>
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	15
3.1.2 Valg av intervjupersoner .....	16
<b>3.2 Gjennomførelse av intervjuene</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Prøveintervju .....	17
3.2.2 Hvor intervjuene ble gjennomført .....	18
3.2.3 Intervjusituasjonen .....	18
3.2.4 Tekniske hjelpemidler .....	19
<b>3.3 Bearbeiding av data</b> .....	<b>20</b>
3.3.1 Transkripsjon.....	20
3.3.2 Analyse: En fenomenologisk tilnærming .....	20
<i>Analyseprosessen</i> .....	21
<b>3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning</b> .....	<b>23</b>
3.4.1 Forskerrollen .....	23
3.4.2 Vurdering av forskningens pålitelighet og gyldighet .....	25
3.4.3 Etske betraktninger .....	27
<b>4.0 Et innblikk i foreldrenes barn</b> .....	<b>28</b>
<b>4.1 Sønnen til Elin</b> .....	<b>28</b>
<b>4.2 Sønnen til Olav</b> .....	<b>29</b>
<b>4.3 Sønnen til Siv</b> .....	<b>30</b>
<b>5.0 Analyse og drøfting av funn</b> .....	<b>31</b>
<b>5.1 Makt og avmakt i formelt samarbeid</b> .....	<b>32</b>
<i>Motstandspunkter i en felles definert utvikling</i> .....	32
<i>Motstanden fremkaller omorganisering</i> .....	37
<i>Makt i institusjonell praksis</i> .....	39
<b>5.2 Makt og avmakt knyttet til barnets opplæring</b> .....	<b>43</b>
<i>Tillit, anerkjennelse og medvirkning i maktforhold</i> .....	43
<i>En kamp i møte med skolen</i> .....	51
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>57</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>61</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD</b> .....	

**Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....**

**Vedlegg 3: Intervjuguide.....**

# 1.0 Innledning

## 1.1 Tema, problemstilling og formål

Som medisinsk diagnosekategori er autismspekterforstyrrelser blant de mest økende både internasjonalt og nasjonalt. Denne utviklingen representerer pedagogiske, spesialpedagogiske og sosiale utfordringer for personen selv, deres familier, utdanningsinstitusjonene og samfunnet (Øzerk & Øzerk, 2013). I henhold til Folkehelseinstituttet (2015) kan tiltak som blir igangsatt overfor barn med en autismspekterforstyrrelse, bidra til å hjelpe barna og deres familier i hverdagen. Miljømessige faktorer bidrar til en variert forekomst av ytre symptomer, hvor individuelt tilpassete opplæringstiltak og miljøtilrettelegging anses å være svært viktig (Øzerk & Øzerk, 2013). Barn med en autismspekterforstyrrelse kan utvikle seg ut ifra sine potensialer ved hjelp av læring på deres premisser, hvor et samarbeid mellom kvalifiserte mennesker og barnas foresatte er sentralt for å sikre dette (Øzerk, 2012). Holthe (2000) påpeker at et samarbeid med foreldre om opplæringen til deres barn er spesielt viktig overfor foreldre til barn med særskilte behov, hvor Briseid (2006) fremhever foreldre som en viktig samarbeidspartner i det spesialpedagogiske arbeidet. I henhold til Nordahl (2007) er makt vesentlig i alle aspekter av samarbeid, og er svært sentralt i forståelsen av forholdet mellom hjem og skole, hvor maktforholdet vil ha en innflytelse på prosesser og resultater i samarbeidet.

I min masteroppgave har jeg valgt å ta for meg tre foreldre til barn med en autismspekterforstyrrelse, og deres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Oppgaven vil ha fokus på samarbeidets maktforhold og maktens innflytelse på samarbeidet mellom foreldrene og skolen. Min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål er følgende:

*«Hvilke erfaringer har foreldre til barn med en autismspekterforstyrrelse, knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn?».*

- *Hvilke erfaringer har foreldrene med skolen i det tverretatlige samarbeidet?*<sup>1</sup>
- *Hvilke erfaringer har foreldrene knyttet til overganger i barnets opplæringsløp?*

---

<sup>1</sup> Jeg velger tverretatlig samarbeid som betegnelse for samarbeid der flere parter enn skolen og foreldrene deltar.

- *Hvilke erfaringer har foreldrene knyttet til samarbeidet om deres barns spesialundervisning og individuelle opplæringsplan (IOP)?*

På bakgrunn av min utdanning som grunnskolelærer og min teoretiske innsikt i tematikken, da lesing av teori og tidligere forskning var sentralt i mitt forarbeid til forskningsprosjektet, hadde jeg en holdning om at foreldre generelt har ulike erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen. Hensikten med mitt forskningsprosjekt er å få en utvidet forståelse og økt kunnskap om samarbeidet mellom hjem og skole, da med fokus på de erfaringer foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse har. Jeg ønsker å løfte frem foreldrenes perspektiv og stemme i deres samarbeidsrelasjon med skolen. Ved intervju som innsamlingsmetode av datamateriale, ønsker jeg å sette fokus ikke bare på denne foreldregruppen, men også deres barn, da jeg mener de fortjener større oppmerksomhet. Jeg ønsker å oppmuntre skoler til å fortsette med det gode samarbeidet, eller bidra til en endret holdning i skoler som ikke vektlegger samarbeid med foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse eller foreldre generelt.

## **1.2 Oppgavens struktur og oppbygging**

I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske forankring. Kapitlet vil innledningsvis handle om autismespekterforstyrrelser. Videre vil kapitlet omhandle teori om makt, samt hjem – skole – samarbeid, hvor det ses nærmere på samarbeidet med foreldre, ulike typer samarbeid og overganger i opplæringsløpet. Avslutningsvis vil denne delen omhandle teori om tilpasset opplæring og spesialundervisning i dagens skole, hvor utarbeidelse og evaluering av individuell opplæringsplan vil være sentralt. I kapittel 3 presenteres oppgavens methodedel. Kapitlet vil dreie seg om kvalitativ forskningsmetode, hvor det fokuseres på det kvalitative forskningsintervjuet. Kapitlet omhandler en beskrivelse av gjennomførelsen av intervjuene med foreldrene, bearbeidningen av data hvor det fokuseres på transkripsjonene og analysen av datamaterialet med en fenomenologisk tilnærming. Til slutt presenteres forskningsprosjektets kvalitet, hvor forskerrollen, forskningens pålitelighet og gyldighet, forskningsresultatenes overførbarhet, samt etiske betraktninger, er i fokus. Oppgavens kapittel 4 omhandler en kort presentasjon av foreldrenes barn, altså barnas diagnose og væremåter. Dette for å gi leseren et innblikk i barnas situasjon, noe som kan bidra til at det blir enklere å få en forståelse for foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Kapittel 5 handler om analyse og drøfting av funn. Kapitlet vil være inndelt i studiens kategorier, hvor foreldrenes erfaringer tolkes og drøftes i lys av teori og tidligere forskning.



Kapittel 6, oppgavens avsluttende kapittel, vil dreie seg om en sammenfatning av funn knyttet til forskningsprosjektets problemstilling, noen ord om hvordan forskningsprosjektet har utviklet meg som forsker, samt noen mulige veier å gå dersom et videre arbeid med utgangspunkt i problemstillingen er aktuelt.

## **2.0 Teoretisk forankring**

### **2.1 Autismespekterforstyrrelser**

Autismespekterforstyrrelser er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse som skyldes en funksjonssvikt i hjernen (Øzerk & Øzerk, 2013). Autisme er en kompleks form for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse hvor flere funksjonsområder i hjernen, som utvikles fra spedbarnsalder til voksen alder, blir rammet (Øzerk, 2012). Forsknings-, utrednings- og diagnostiseringsarbeider knyttet til barn med autismespekterforstyrrelser baserer seg på to manualer, henholdsvis DSM, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, utviklet i USA og ICD, The International Classification of Diseases, utviklet av Verdens helseorganisasjon for internasjonal klassifisering av sykdommer (Øzerk & Øzerk, 2013). I Norge benytter helsevesenet de diagnostiske kriteriene som er beskrevet i ICD-10 (Øzerk & Øzerk, 2013). I ICD-10 blir gjennomgripende utviklingsforstyrrelser betegnet som kvalitative avvik i det sosiale samspillet og kommunikasjonsmønsteret, og ved at interesser og aktiviteter er begrenset, stereotyp og repeterende (Direktoratet for e- helse, 2017).

I henhold til NevSom, Nasjonalt kompetansesenter for nevroutviklingsforstyrrelser og hypersomnier (2016), har autisme en forekomst på rundt 1 prosent av befolkningen. Autismespekterforstyrrelser anses å være arvelig betinget, hvor forstyrrelsene vanligvis viser seg i løpet av de tre første leveårene (Øzerk & Øzerk, 2013). De autismerelaterte vanskene varierer hos ulike barn (Siegel, 2003), men på tross av disse variasjonene er det noen felles trekk (Øzerk & Øzerk, 2013). Ifølge Martinsen og Tellevik (2014) blir autisme definert i forhold til tre sentrale dimensjoner, altså utviklingsmessige problemer, som kalles *den autistiske triaden*. Hovedproblemene omfatter språk og kommunikasjonsvansker, det å uttrykke reaksjoner på omgivelsene, samt vanskeligheter med å forholde seg til andre mennesker (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015).

Mennesker med autisme har ofte et språk preget av en monoton intonasjon (Øzerk & Øzerk, 2013). De kan ofte misforstå det andre sier, blant annet metaforer og ironi, fordi de har en

mangelfull og annerledes forståelse av de kontekstuelle forholdene, noe som gjør at de kan oppfatte det som blir sagt bokstavelig (Martinsen et al., 2015). De med autisme kan ha problemer med å kommunisere sine tanker, følelser og behov, og ha en svak evne til å leve seg inn i andres følelser (Øzerk & Øzerk, 2013).

Barn med autisme kan reagere sterkt på nye stimuleringer, hvor de kan vise negative reaksjoner på endringer i rutiner, forandringer i omgivelsene og nye situasjoner og mennesker (Martinsen et al., 2015). De er også nøye på å ha en oversikt over situasjoner hvor de vil møte en utfordring, samt grue seg til situasjoner hvor de erfaringsmessig har opplevd ubehag (Martinsen et al., 2015). Noen barn med en autismspekterforstyrrelse forsøker å stikke av så snart de har muligheten (Martinsen et al., 2016), hvor vansker med å oppfatte faresignaler i omgivelsene er reelt (Øzerk & Øzerk, 2013). De kan oppleve det som ubehagelig å være fysisk nær andre (Øzerk & Øzerk, 2013), hvor de leker lite med andre, samt sjelden deltar i gruppelek (Martinsen et al., 2015). Barn med autisme leker ofte en parallelllek, hvor de er i nærvær med andre barn uten dialog. Dette setter små krav til barna med autisme sine evner til å tilpasse seg og ta hensyn til de andre barna (Martinsen et al., 2016). Autismspekterforstyrrelser med tilhørende vanskeområder, har livsvarige virkninger på menneskers livsområder og er sentral ved alle aspekter i dagliglivet, det være seg deres sosiale relasjoner, selvstendighet, læring og samfunnsdeltakelse (Øzerk & Øzerk, 2013).

## **2.2 Makt**

I henhold til Foucault (1995) er makt over alt, fordi makten kan oppstå mellom mennesker, i enhver relasjon og i et hvert øyeblikk. Foucault (1995) tar utgangspunkt i maktrelasjonens intensjonalitet og dens ikke- subjektivitet. Han hevder at ingen makt utøves uten en rekke hensikter og mål, men at dette ikke betyr at makten er et resultat av et individuelt subjekts valg eller beslutning. Med utgangspunkt i Foucaults tanker, påpeker Schaanning at det vesentlige er altså ikke hvem som sier og gjør hva ut fra hvilke grunner, men *at* det snakkes og handles på en slik måte at det opprettholdes eller oppstår maktforhold. Schaanning påpeker videre at Foucaults poeng er ikke å si at det ikke finnes personer som regjerer og beslutter, men å tydeliggjøre de praksiser og institusjoner som iscenesettes når makt utøves (Schaanning, 1997).

Ravn (1995) hevder at makt er et uttrykk for relasjonen mellom to poler, hvor den ene polen er den korrekte og den andre den uriktige, og makten skapes gjennom en enveis

kommunikasjon mellom disse to polene. En modell som kan forklare maktrelasjoner, er at X1s atferd forårsaker X2s atferd. Her består maktrelasjoner av forholdet mellom atferden til kontrollerende enheter og atferden til reagerende enheter (Hiorth, 1975). Ifølge Hiorth (1975) kan flere «dele makten», hvor Ravn (1995) påpeker det positive ved at man kan bruke makten til å handle sammen om en felles definert utvikling. Foucault hevder at der det er makt, er det motstand, altså maktforholdene eksisterer bare i kraft av motstandspunkter som kan ha rollen som blant annet motstander eller støtte og holdepunkt. Det er ikke slik at motstandens «uttrykk» aldri blir innfridd og alltid dømt til et nederlag. Motstandspunktene kan fremkalle omorganiseringer (Foucault, 1995). Motstanden kan ses å være en mot-makt, som tydeliggjør at all makt ikke trenger å befinne seg på den ene siden i maktrelasjonen (Schaanning, 1997).

Foucault (2001) hevder at det ikke finnes maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og omvendt ingen kunnskap som ikke forutsetter og danner maktforhold. Maktrelasjonene står ikke i et utvendig forhold til kunnskapsforhold, men er iboende i dem. Maktforholdene er umiddelbare effekter av de ulikhetene og ulikevektene som oppstår (Foucault, 1995). Makt er vesentlig i alle aspekter av samarbeid, og er svært sentralt i forståelsen av forholdet mellom hjem og skole, hvor maktforholdet vil ha en innflytelse på prosesser og resultater i samarbeidet (Nordahl, 2007). Ifølge Tveit (2010) utgjør maktforskjellene mellom hjem og skole en utfordring. Forskning foretatt av Nordahl (2003) viser at uavhengig av foreldres erfaringer med samarbeidet med skolen, hadde foreldrene klare oppfatninger om at det var skolen som hadde makt som ble brukt til å bestemme på mange områder. Selv foreldre som opplevde at de kunne ta opp det de ønsket med skolen, uttrykte at det var skolen som hadde mest kunnskap om det faglige.

Institusjonell makt omhandler den makten skolen er tillagt som en sosial institusjon i samfunnet, hvor det eksisterer verdier og normer de ansatte handler innenfor, samt bestemte roller, oppgaver og tradisjoner som både lærere og skoleledere forholder seg til. Den institusjonelle makten kommer blant annet til uttrykk gjennom at lærere bruker et eget fagspråk og representerer en egen profesjon (Nordahl, 2003). Det at foreldre uttrykker sine oppfatninger som riktigere enn skolens ansattes kunnskaper og erfaringer, kan anses av de ansatte å være en trussel mot deres posisjon og autoritet, da de kan tenke at dette er et fagfelt de har best forutsetninger for å forstå. De ansatte kan dermed hevde seg med argumentasjonsteknikk og gode kunnskaper innenfor feltet, og på den måten lett vinne frem med at de har rett (Holthe, 2000). I stedet for å anerkjenne den andres opplevelser og følelser,

benytter man sin definisjonsmakt som uttrykker at den andres opplevelser ikke er gyldig, og at det er ens egen oppfatning som gjelder. Man mister den andre ut av syne, noe som kan oppleves som et overgrep og som krenkende for den utsatte (Kinge, 2009). I en maktrelasjon har man lite å stille opp med uten anerkjennelse, og som den svakeste parten kan dette resultere i en passiv holdning til situasjonen (Haugland, 2008). Makt og krenking kan føre til avmakt, altså maktesløshet som er det motsatte av å ha innflytelse, samt gi en opplevelse av å være uten betydning (Haugland, 2008). Kinge (2009) påpeker at foreldre beskriver egne opplevelser av avmakt og nedvurderinger fra profesjonelle, noe hun mener kan resultere i at foreldrene uttrykker reaksjoner som virker aggressive og kranglete overfor den andre parten.

Det uttrykkes i St. meld. nr. 14 (1997-1998) at hjem og skole er to likeverdige parter i samarbeidet. Nordahl og Skilbrei (2002) påpeker at det er forholdsvis få foreldre som tar kontakt med eller initiativ til samtale med lærere. Westergård (2013) fremhever at foreldre må bli tatt alvorlig og bli sett på som en likeverdig part, hvor Nordahl (2007) vektlegger viktigheten med gjensidighet i samarbeidet hvor samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at det også skal dekke foreldrenes behov. Foreldre skal kunne henvende seg til skolen for å få råd, og det skal være trygt for lærerne å vite at de kan søke hjelp hos foreldrene i vanskelige situasjoner. Det kan bidra til at partene vet at de er sentrale brikker i samspillet, og at de kan finne frem til løsninger sammen (Berglyd, 2003).

I FNs menneskerettighetserklæring art. 26 fastslås det at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal ha (FN, 1948). Nordahl (2007) vektlegger foreldres rett til å ha innflytelse i skolen, hvor Bø (2002) anser innflytelse som et behov hos foreldre hvor de trenger å føle at de har en påvirkning på deres barns situasjon. Foreldre har blitt mer bevisst den betydningen de har for barnets opplæring, og den muligheten de har for å kunne påvirke skolen, med den målsetningen å bedre barnets skolesituasjon (Holthe, 2000). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, fremheves viktigheten av at skolen sikrer foreldrene medansvar i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Holthe (2000) påpeker at foreldregruppen representerer en viktig ressurs. Ravn (1995, s. 204) vektlegger menneskers ressurser i sin definisjon av samarbeid; «et forhold mellom mennesker, der i respekt for hinandens *forskellige* kundskaber, færdigheder, egenskaber, erfaringer og holdninger arbejder mod samme mål på grundlag af en *fælles* sum af ressourcer.». Det er en forutsetning at lærere og foreldre har en ressursorientering i synet på hverandre, noe som innebærer at de har gode forutsetninger for å gjøre en god jobb, samt kan være en ressurs i

oppveksten til barnet (Nordahl, 2007). Ressursorientering har fellestrekk med begrepet myndiggjøring, som omhandler at lærere skal møte foreldre slik at de får tro på egne muligheter og forutsetninger til å støtte sine barn i deres skolehverdag (Nordahl, 2007), samt oppfatter at de verdsettes som foreldre (Nordahl, 2003). Nordahl (2007) understreker at mange foreldre opplever at skolen ikke lytter til dem og tar hensyn til deres ønsker. Nordahl og Skilbrei (2002) uttrykker at foreldre ofte ikke blir oppfattet som en ressurs for skolens arbeid og læring. Dette til tross for at lærere som anser foreldre som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring, ser ut til å lykkes godt i samarbeidet.

Clausen (1995) tar for seg behovet for anerkjennelse i samarbeidsforholdet, hvor han presiserer at anerkjennelse ikke er mulig dersom den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verdt i forhold til den andre. Til anerkjennelse hører det til å møte foreldre med en vilje til å ta deres perspektiv, samt å utvikle et reflektert forhold til egen rolle og praksis (Dalen & Tangen, 2014). Anerkjennelse omhandler å se foreldre som noe mer enn det de uttrykker gjennom reaksjonsmåter og språklig kommunikasjon, hvor et blikk på deres dypereliggende følelser og behov er sentralt (Kinge, 2009). Ved å ikke oppleve anerkjennelse kan det bidra til å miste energi og motivasjon, mens opplevelse av anerkjennelse kan bidra til å frigjøre krefter og roe ned frustrasjoner og bekymringer, hvor man vil oppleve seg sett (Kinge, 2009). Et godt samarbeid forutsetter lydhørhet og forståelse for den andres oppfatninger, ønsker og behov (Holthe, 2000). Nordahl (2003) trekker frem viktigheten av at foreldre blir hørt for at tillit skal utvikles. Graden av tillit avhenger av den responsen man får fra andre (Kristiansen, 1995), hvor tillit skapes dersom man har en trygghet på at andre handler som man forventer (Ravn, 1995). I henhold til Berglyd (2003) er tillit en gjensidig relasjon som bygges opp over tid. Et godt tillitsforhold er grunnleggende for å skape et godt samarbeid mellom hjem og skole (Berglyd, 2003).

## **2.3 Hjem – skole – samarbeid**

### **2.3.1 Et samarbeid med foreldre**

Ifølge BarneLov § 30 (1981) har foreldre ansvaret for å oppdra sine barn og sørge for at de får utdanning etter deres evner og forutsetninger. Det fremkommer i forskning av Helgøy og Homme (2012) at foreldre er mer engasjert i barnas hverdag nå enn tidligere, men på tross av dette, er det ikke nødvendigvis slik at foreldrene følger med om elevene lærer det de skal. I den generelle delen av den nasjonale læreplanen presiseres det at barnas oppfostring er

foreldrenes ansvar, men at det bør utøves i samarbeidet mellom hjem og skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen skal hjelpe foreldrene med denne oppgaven, hvor det kommer frem i formålsparagrafen i Opplæringslova § 1-1 (1998), at opplæringen skal i samarbeid og i forståelse med hjemmet, åpne for verden og fremtiden.

Foreldre har krav på å delta i et profesjonelt arbeidsfellesskap (Berglyd, 2003). Ifølge Briseid (2006) kan det spesialpedagogiske arbeidet overfor en elev kun lykkes i et samarbeid med foreldrene, hvor Dalen og Tangen (2014) presiserer at foreldre til barn med særskilte behov ofte har behov for omfattende kontakt med skolen. Samarbeidet kan foregå gjennom møter, hvor en viss formalisering blant annet når det gjelder regler for hyppighet, samt regler for når det skal tas kontakt og hva møtet gjelder, anses å være en forutsetning for et godt kvalitativt samarbeid (Nordahl, 2007). I samarbeidet mellom hjem og skole, skal alltid barnet og barnets beste stå i sentrum (Berglyd, 2003). Kontakt med foreldrene er betydningsfullt for barnets lærings- og utviklingsutbytte (Kinge, 2009), hvor barns mulighet til å få realisert sitt potensiale for læring og utvikling, skjer ved at barnet opplever mestring og trygghet både hjemme og på skolen (Nordahl, 2007).

Det presiseres i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, at samarbeidet mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Dalen og Tangen (2014) har skolen hovedansvaret for å vedlikeholde et positivt samarbeid med hjemmet. Kinge (2009) påpeker at måten profesjonelle møter foreldre på, samt hva slags innhold de legger i kontakten, er avgjørende for de profesjonelles forståelse av barnet. Kravet til mellommenneskelig kommunikasjon hos lærerne er stor i deres møte med familier til barn med en utviklingsforstyrrelse, da mulighetene for misforståelser er store (Briseid, 2006). I henhold til Westergård (2013) uttrykker foreldre at det er enkelt å forholde seg til lærere som er imøtekommende, bryr seg og viser forståelse, hvor samarbeidet synes å ha høy kvalitet. De foreldrene som ikke opplever et godt samarbeid, er foreldre som opplever lærerne som mindre imøtekommende, samt ikke har en vennlig holdning. God kommunikasjon bidrar til et godt samarbeid (Ekeberg & Holmberg, 2004), mens manglende samarbeid kan føre til konflikter, mistriivsel og uheldig utvikling hos barnet (Bø, 2002).

Både foreldre og fagfolk har kompetanse om barnets liv og utvikling, men begge har dette bare delvis og trenger dermed hverandres innsikt. Foreldre og skole kjenner barna fra ulike

sammenhenger. Foreldre kjenner mest til sitt barns egenart, utvikling og om erfaringer utenom institusjonen, mens fagfolk kjenner mest til barnets erfaringer og atferd i institusjonen (Bø, 2002). Formidling mellom disse to arenaene blir viktig (Ericsson & Larsen, 2000).

### **2.3.2 Ulike typer samarbeid**

Nordahl (2007) anser samarbeid bestående av dialog og medvirkning for å være samarbeid på høyt nivå. Dialog er noe som har vist seg å være vanskelig å realisere i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole (Tveit, 2010). Dialog og drøfting omhandler en sannferdig kommunikasjon mellom foreldrene og skolen om forhold som angår blant annet eleven, undervisningen og læringsmiljøet (Nordahl, 2007). Arneberg (1996) hevder at foreldre ikke skal holdes på avstand, men at de skal bli med i samtalen om undervisningen. Nordahl (2007) vektlegger at det skal være et klima hvor det kan fremmes ulike synspunkter, hvor det er særlig viktig for foreldrene å bli hørt, og hvor man kan komme frem til enighet. Dialog bidrar til felles forståelse av hva eleven til enhver tid trenger, og hvilke forventninger som skal stilles overfor barnet (Ekeberg & Holmberg, 2004). Dialog omhandler overbevisning, hvor man sammen skal komme frem til felles forståelse, ny innsikt, i motsetning til overtalelse som innebærer at man ikke lytter, men forsøker å overtale med sine egne synspunkter (Arneberg, 1996). Medvirkning er det høyeste nivået i samarbeidet og dreier seg om at både skolen og foreldrene skal ha innflytelse på de beslutningene som berører eleven og den pedagogiske praksisen. Dette er en form for partnerskap, hvor det for foreldrene vil dreie seg om at deres oppfatninger blir tatt hensyn til av skolen. For at foreldre skal få muligheten til medvirkning i skolen, må skolen gi avkall på autonomi, hvor de må gi seg på noen områder (Nordahl, 2007).

Drøftinger med lærerne, samt foreldrenes medbestemmelse, skjer i relativt liten grad. Rundt 80 prosent av foreldrene uttrykker at de sjelden eller aldri drøfter undervisningen med lærerne, og 87 prosent av foreldrene uttrykker at de ikke har medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen (Nordahl, 2000). I henhold til Bæcks (2007) studie ønsker mange foreldre til barn på ungdomsskolen mer innflytelse i skolen, samt å være mer involvert i sine barns skolegang. Men lærere i studien gir på bakgrunn av barnas alder, uttrykk for at det ikke lenger er nødvendig for foreldrene å følge så mye med på deres barns skolegang. Ved at det foreligger dialog eller medvirkning kan dette bidra til en sikkerhet for foreldrene om at de kan ta opp ting som eventuelt er problematisk, samt foreldrene kan bli tryggere på at barna har det bra (Nordahl, 2007).

Betydningen av samarbeid og samordning av tiltak fremheves i offentlige utredninger (NOU 2009:22), som omhandler opplæring av barn med særskilte behov. Samarbeid kan foregå på tvers av fag, seksjoner og institusjoner, som sammen er involvert i tiltak overfor eleven (Ekeberg & Holmberg, 2004), og arbeider for å sikre et optimalt totaltilbud (Briseid, 2006). For elever med særskilte behov er instanser utenfor skolen sentrale samarbeidspartnere, da disse elevene ofte trenger støtte fra ulike aktører i hjelpeapparatet (Ekeberg & Holmberg, 2004). Briseid (2006) fremhever PPT, pedagogisk psykologisk tjeneste, og BUP, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, for å være blant de viktigste samarbeidspartnere for foreldre, skole og barnehage. For noen elever kan det også være hensiktsmessig at habiliteringstjenesten er en sentral samarbeidspartner (Ekeberg & Holmberg, 2004). Tøsse (2012) påpeker at et samarbeid mellom hjelpeapparatet og foreldrene har en stor innflytelse på barns utviklingsvilkår.

Det tverretatlige samarbeidet foregår vanligvis ved at fagpersoner kommer utenfra og til skolen på møter, henholdsvis ansvarsgruppemøter (Kinge, 2009). En ansvarsgruppe er et formalisert og tverretatlig samarbeidsforum som brukes i arbeidet for blant annet å avklare problemet man står overfor, samt for å koordinere tiltakene i hjelpeapparatet rundt eleven. I dette forumet samarbeider representanter fra de ulike instansene, sammen med foreldrene som en ressurs i formidling av informasjon som grunnlag for å behandle eleven helhetlig, på en strukturert og forpliktende måte (Briseid, 2006). Det er en fordel at fagfolk som arbeider med en elev, møtes flere ganger i året for å vurdere situasjonen og for å koordinere tiltakene (Ekeberg & Holmberg, 2004). Den videre fremdriftsplan og kontaktform blant medlemmene bestemmes innad i gruppen (Briseid, 2006).

### **2.3.3 Overganger i opplæringsløpet**

Overgangen mellom ulike trinn i opplæringsløpet representerer en kritisk fase spesielt for barn med særskilte behov (Ekeberg & Holmberg, 2004), samt representerer en utfordring når det gjelder samarbeid (Dalen & Tangen, 2014). Bø (2002) hevder at et godt samarbeid krever en spesiell innsats ved overgangssituasjoner. I henhold til Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, kommer det frem følgende: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, (...) skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet.» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6). For at barnet skal oppleve overgangen som god, vil det være viktig å legge til rette for et samarbeid mellom de sentrale aktørene i overgangsfasen (Ekeberg & Holmberg, 2004).



Det fremkommer i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at «Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse (...). Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 59). Begge institusjonene har et ansvar for at det etableres et samarbeid som ivaretar sammenhengen i barnets opplæringsløp. Foreldrene skal inviteres til å delta på møter som omhandler deres barn, for blant annet å få innsyn, samt avgjøre hvilken informasjon som følger barnet over til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Et samarbeidsmøte mellom de som skal gi fra seg barnet, og de som skal ta over, vil gi et god utbytte på sikt (Berglyd, 2003). Det er svært hensiktsmessig at barnehagen og foreldrene formidler informasjon om barnets særskilte behov ved skifte av opplæringssted, for at skolen skal få kunnskap om hvordan barnehagen har lagt til rette opplæringstilbudet for barnet (Dalen & Tangen, 2014). Det er viktig at skolen gjør seg kjent med barnet, for å sikre at barnet opplever forutsigbarhet, trygghet og sammenheng i overgangen, noe som anses å være ekstra viktig for barn i en vanskelig situasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Barn med særskilte behov skal møte initiativ fra skolen. Ved at skolen får informasjon om barnet før skolestart, kan skolen legge til rette for et individuelt opplæringsløp allerede før barnet begynner på skolen. Det vektlegges også at det kommende skolebarnet skal få erfaringer og kunnskaper. Bakgrunnen for dette er at måten barnet møter sitt nye miljø på, kan ha betydning for barnets evne til å gripe den nye situasjonen, samt være avgjørende for barnets trivsel, læring og utvikling. Institusjonenes samarbeid kan skape en sammenheng for barnet, noe som igjen kan skape trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

## **2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i dagens skole**

### **2.4.1 Tilpasset opplæring: Opplæringens overordnende prinsipp**

I dagens skole er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Dette presiseres blant annet i St. meld. nr. 30 (2003-2004, s. 85) «Kultur for læring», hvor det kommer frem følgende: «Likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnende prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal ha gode muligheter for læring, mestring og utvikling.». Utgangspunktet for prinsippet om tilpasset opplæring er at elever lærer på ulike måter (Hausstätter, 2012a), og opplæringen skal dermed, i henhold til Opplæringslova § 1-3 (1998), tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Tvette (2012) hevder at man kan forstå tilpasset opplæring som et mål for å fremme hver enkelt elevs personlige og faglige utvikling ved å legge til rette for

gode lærings situasjoner. For å gi et pedagogisk tilbud som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og som gir gode utviklingsmuligheter, må skolen gi forskjellig opplæring til ulike elever ut ifra deres læreforutsetninger (Briseid, 2006). Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas gjennom generelle differensieringstiltak som omhandler å gi enkeltelever støtte innenfor opplæringsens ordinære ramme, eller i form av spesialundervisning for elever som har behov for det (Tangen, 2014).

#### **2.4.2 Spesialundervisning: En individuell juridisk rettighet**

Til tross for at alle elever har rett på tilpasset opplæring, er det noen elever som har behov for særskilt tilrettelegging på bakgrunn av sine evner og forutsetninger, og for at de skal kunne benytte sitt potensial (Ekeberg & Holmberg, 2004). I henhold til Opplæringslova § 5-1 (1998) har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er en individuell juridisk rett (Aarnes, 2008), som krever et formelt vedtak, et enkeltvedtak, om å tilrettelegge for et spesialpedagogisk tilbud, som er basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging i skolen (Tangen, 2014). Vedtak om spesialundervisning medfører ekstra ressurser til ekstraordinær tilrettelegging, noe som bidrar til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ut ifra de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Aarnes, 2008).

Spesialundervisningen organiseres gjennom enetimer, gruppetimer utenfor klassen og ved å ha en ekstra ressurs i klassen (Dalen, 2006), hvor det benyttes alternativ undervisningsmetodikk eller spesielle hjelpemidler (Aarnes, 2008). Enetimer er timer hvor eleven får undervisning alene sammen med en lærer, hvor eleven trener på spesifikke områder. Eneundervisning er særlig aktuelt når det foreligger vansker av omfattende karakter, og at en slik organisering av undervisningen ivaretar elevens behov bedre, sammenlignet med andre løsninger (Ekeberg & Holmberg, 2004).

#### ***Individuell opplæringsplan***

For den delen av opplæringen det innvilges spesialundervisning for, skal det lages en individuell opplæringsplan (Aarnes, 2008). Ifølge Opplæringslova § 5-5 (1998) fremkommer det at IOPen skal vise målene og innholdet i undervisningen, samt hvordan denne skal drives. IOPen er et pedagogisk redskap for å gjennomføre undervisningstilbudet, altså et arbeidsverktøy for skolen og læreren for å sikre at eleven får et opplæringstilbud som

samsvarer med det eleven har krav på i henhold til enkeltvedtaket (Hausstätter, 2012b). I Opplæringslova § 5-1 (1998) fremkommer det at i vurderingen av hvilket opplæringstilbud eleven skal få, skal det særlig vektlegges utviklingsutsiktene til eleven, samt at tilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til de opplæringsmål som er realistiske for eleven.

Det er kontaktlæreren i samarbeid med blant annet PPT og foresatte som skal bidra til utarbeidelsen av IOPen (Ekeberg & Holmberg, 2004), hvor kontaktlæreren har ansvaret for at arbeidet gjennomføres (Aarnes, 2008). Arbeidet med utarbeidelsen av IOPen må være en åpen prosess, hvor man lytter til de det gjelder. Når skolen mener de har tatt de hensyn som burde tas, har foreldrene en mulighet til å lese gjennom dokumentet og komme med eventuelle merknader. Foreldrenes syn skal vektlegges og det skal arbeides for å komme frem til enighet. Foreldrenes underskrivelse på dokumentet bekrefter at de har gjort seg kjent med innholdet i IOPen (Aarnes, 2008).

Hausstätter (2012b) skildrer graden av involvering knyttet til innholdet i IOPen fra ensidig lærerdominert utvikling til ensidig elevdominert utvikling. Med utgangspunkt i en lærerdominert utvikling blir mål og innhold i opplæringen, samt vurdering av måloppnåelse definert av skolen, hvor foreldrene bidrar med å akseptere planen. Ved elevdominert utvikling blir mål og innhold, samt vurdering av måloppnåelse et ansvar for elev og foresatte, men tilrettelagt av læreren. Hausstätter (2012b) fremhever at den optimale løsningen er at skolen og foresatte er aktive under utarbeidelsen av IOPen, hvor mål og innhold blir utviklet og vurdert i fellesskap. På denne måten kan begge parter engasjere seg i både opplæringen og i evalueringen av den gjennomførte undervisningen.

Det er vanlig at en IOP har en gyldighet på ett skoleår (Aarnes, 2008). IOPen er et sentralt dokument når man skal vurdere kvaliteten på spesialundervisningen (Hausstätter, 2012b). I henhold til Opplæringslova § 5-5 (1998) fremkommer det følgende:

Skolen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven (...).

I spesialpedagogisk arbeid forutsettes det evaluering, samt rapportering av hvordan spesialundervisningen har bidratt til måloppnåelse hos eleven (Ekeberg & Holmberg, 2004). Målene i IOPen vil være utgangspunktet i vurderingen av hva som har vært hensiktsmessige arbeidsmetoder og organiseringsformer knyttet til elevens opplærings situasjon (Wilson, 2012). Ekeberg og Holmberg (2004) påpeker at en evaluering av innholdet i IOPen er nødvendig for å finne ut om opplæringstilbudet skal endres eller videreføres.

Hausstätter (2012b) skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv på IOP. Ved å ha et smalt perspektiv omhandler evalueringen en enkel vurdering av elevens måloppnåelse, og innenfor et bredt perspektiv vurderer man blant annet individuelle forhold som elevens styrker og svakheter, og institusjonelle forhold som kunnskapsgrunnlag knyttet til elever med vansker, samt hvordan skolen er organisert pedagogisk. Et bredt perspektiv på IOP omhandler en vurdering av hva som både hindrer og muliggjør læring, og kan bidra som stimuli for kommunikasjon mellom hjem og skole. Aarnes (2008) påpeker at det er opp til foreldrene å avgjøre om eleven skal vurderes med karakterer eller få vurdering uten karakter, men foreldrene skal få nødvendig rettledning om hva dette valget innebærer for eleven.

Som pedagog og den som kjenner elevens opplæringsbehov, er det læreren som man i utgangspunktet kan regne med har de beste forutsetningene i evalueringen. Men elevvurdering er noe mer enn skolens vurdering av elevene, hvor også foreldre spiller en sentral rolle i vurderingen av egne barns forutsetninger og behov (Raaen, 1995). Raaen (1995) hevder at foreldres kjennskap til hva lærerne vektlegger i sine vurderinger, bidrar til at det blir lettere for foreldrene å komme i en dialog med skolen, noe som kan være grunnlaget for at hjem og skole i fellesskap kan gi eleven et best mulig opplæringstilbud.

## **3.0 Metode**

### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som Dalen (2011) påpeker, har den kvalitative forskningen til hensikt å utvikle en forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å få en forståelse av de erfaringer foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse har knyttet til fenomenet hjem – skole – samarbeid, hvor jeg valgte å benytte kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke

kvalitativ forskningsmetode som tilnæringsmåte, ønsket jeg å få en innsikt i foreldrenes livsverden og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2011), altså få en forståelse av foreldrenes erfaringer fra deres hverdag angående samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) legger kvalitative forskningsmetoder til rette for å få utfyllende og detaljert informasjon, noe jeg anså som sentralt i mitt fokus på erfaringsdimensjonen knyttet til foreldrenes samarbeidsforhold med skolen.

### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å benytte meg av intervju som innsamlingsmetode av datamateriale. Bakgrunnen for det er at forskningsintervjuet legger til rette for å forstå intervjupersonens verden, ved at to parter samtaler om et tema av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011) påpeker at det kvalitative intervjuet egner seg for å fremskaffe fyldig informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, samt gir innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsket jeg å forstå «verden» sett fra foreldrenes side, hvor et mål var å få en innsikt i deres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Intervju som innsamlingsmetode gjorde det mulig å samle inn et detaljert materiale (Langdridge, 2006). Intervjusituasjonen la til rette for at jeg fikk kunnskap om tematikken som mitt forskningsprosjekt omhandlet, noe som kan ses å være et resultat av interaksjonen som oppstod mellom intervjupersonen og meg (Sollid, 2013).

Jeg valgte å benytte det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller semistrukturert intervju. Ved bruk av semistrukturert intervju ønsket jeg å innhente foreldrenes beskrivelser av fenomenet hjem – skole – samarbeid, for på et senere tidspunkt kunne fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015). I et semistrukturert intervju legger man til rette for at man som forsker kan følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sikrer at temaer og spørsmål som er sentrale med tanke på problemstillingen, blir diskutert i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013; Bjørndal, 2011). Dalen (2011) anser det som et behov å utarbeide en intervjuguide ved semistrukturert intervju. Min intervjuguide omfattet sentrale temaer og spørsmål knyttet til min problemstilling. Guiden bestod av temaene bakgrunnsopplysninger, samarbeid med skolen, barnets undervisningssituasjon og utarbeidelsen av individuell opplæringsplan. Under hvert tema hadde jeg flere åpne spørsmål med tilhørende underspørsmål, for å oppmuntre intervjupersonen til å komme med utdypende

informasjon (Langdridge, 2006), se vedlegg 3. Intervjuguiden i et semistrukturert intervju er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) utgangspunktet for intervjuet, men temaer og spørsmål, og deres rekkefølge kan endres og man kan bevege seg frem og tilbake.

Jeg brukte lang tid på å utforme intervjuguiden. En grunn til det, er at jeg kun har laget én intervjuguide tidligere til min bacheloroppgave, og dermed var et slikt arbeid relativt nytt og ukjent. Det var også viktig for meg å ha en gjennomarbeidet intervjuguide for å sikre at jeg ville komme innpå de temaene og spørsmålene jeg ønsket, samt at guiden la til rette for fyldig informasjon. En godt organisert intervjuguide var også viktig for å skape trygghet til meg selv i intervjusituasjonen. Thagaard (2013) fremhever viktigheten med å lytte til hvert intervju før man foretar neste intervju, noe jeg gjorde. Ved å gjøre dette, kunne jeg høre hvordan jeg stilte spørsmål og hvordan jeg bidro til å skape flyt i samtalen, noe som la til rette for å unngå at jeg gjentok de samme svakhetene. Etter hvert som jeg ble tryggere i intervjusituasjonen, ble samtalene mer åpen og intervjuguiden ble mer brukt som et hjelpemiddel for å forsikre meg om at intervjupersonen hadde vært gjennom de temaene og spørsmålene jeg ønsket.

### **3.1.2 Valg av intervjupersoner**

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av intervjupersoner et svært viktig tema (Dalen, 2011). I metodelitteraturen fremkommer det at man skal intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det man trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015; Sollid, 2013; Thagaard, 2013). I en tidlig fase av mitt forskningsprosjekt stilte jeg meg spørsmålet om hvor mange intervjupersoner jeg ønsket å intervju med utgangspunkt i hva som var hensiktsmessig knyttet til mitt prosjekt. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) avhenger antall intervjupersoner av formålet med undersøkelsen. På bakgrunn av min problemstilling hvor jeg ønsket å få et innblikk i foreldrenes *erfaringer*, samt tidsrammen som var satt for forskningsprosjektet, bestemte jeg meg for å intervju tre foreldre. Ved å intervju tre foreldre ville jeg med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, kunne finne kjernen i foreldrenes erfaringer (Postholm, 2010). Med tanke på at jeg skulle foreta en dyptgående analyse av intervjuene, spilte også tidsperspektivet for forskningsprosjektet en sentral rolle, da en dyptgående analyse er tidkrevende og ressurskrevende (Thagaard, 2013).

I henhold til Christoffersen og Johannessen (2012) velges intervjupersoner ved strategisk utvelgelse, altså ut fra hensiktsmessighet. På bakgrunn av min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, valgte jeg intervjupersoner ut fra følgende kriterier:

- Foreldre til barn som har en diagnose innenfor autismespekteret.
- Foreldre til barn som går på en ordinær barneskole eller ungdomsskole.
- Foreldre til barn med spesialundervisning og IOP etter enkeltvedtak.

Etter fastsettelse av kriteriene, startet arbeidet med å finne intervjupersoner som ønsket å delta i forskningsprosjektet. For å komme i kontakt med personer som oppfylte kriteriene, benyttet jeg meg av mitt sosiale nettverk, som anses å være nyttig for å entre felten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg valgte intervjupersoner som var tilgjengelig, hvor jeg da ifølge Thagaard (2013), benyttet et såkalt tilgjengelighetsutvalg. En vanlig måte å velge tilgjengelige intervjupersoner, er snøballmetoden (Thagaard, 2013). Patton (1990) påpeker at denne metoden omhandler at man forhører seg om personer som vet mye om tematikken som skal undersøkes, og som man bør komme i kontakt med. Ved hjelp av personlige kontakter kom jeg i kontakt med to personer som oppfylte kriteriene, og som ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt. En av intervjupersonene var behjelpelig slik at jeg kom i kontakt med én intervjuperson til som kunne være aktuell til mitt prosjektet (Patton, 1990). Jeg ba om navn og telefonnummer på denne personen (Thagaard, 2013), og jeg kom i kontakt med den siste intervjupersonen, som også ønsket å delta. Intervjupersonene var to mødre og én far. I denne oppgaven har foreldrene fått fiktive navn, hvor de vil bli omtalt som Elin, Olav og Siv.

## **3.2 Gjennomførelse av intervjuene**

### **3.2.1 Prøveintervju**

Dalen (2011) understreker at det skal foretas ett eller flere prøveintervju. I tilknytning til mitt forskningsprosjekt hadde jeg ikke mulighet til å gjennomføre et prøveintervju på en forelder til et barn med en autismespekterforstyrrelse. Jeg intervjuet derfor en mor til et barn med en annen diagnose. Dette så jeg ikke på som et problem da spørsmålene i min intervjuguide også kan være relevant overfor foreldre til barn med en annen diagnose enn en autismespekterforstyrrelse. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg testet intervjuguiden, hvor jeg fikk gode tilbakemeldinger angående spørsmålene og hvordan de var utformet, samt min væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Jeg valgte dermed å ikke gjøre noen endringer av spørsmålene. Selv om jeg har gjennomført intervju i tilknytning til min bacheloroppgave, er dette en stund siden, og det var dermed greit å gjennomføre et prøveintervju før jeg skulle intervju foreldrene til min masteroppgave. Prøveintervjuet bidro

til at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer. Jeg fikk også testet diktafonen, slik at det ikke skulle foreligge noe usikkerhet omkring det tekniske ved gjennomførelse av intervjuene.

### **3.2.2 Hvor intervjuene ble gjennomført**

I forkant av intervjuene stilte jeg spørsmål til intervjupersonene om de hadde forslag til hvor intervjuene kunne gjennomføres. Det kan støttes av Tjoras (2010) tanker om at det kan være greit å overlate til intervjupersonene å velge hvor intervjuene skal foretas. Jeg presiserte overfor intervjupersonene at det kan være hensiktsmessig med en stille og uforstyrret plass. Det ene intervjuet ble gjennomført på intervjupersonens arbeidsplass, mens de to andre intervjuene ble foretatt hjemme hos intervjupersonene. Det kan ha lagt til rette for en avslappet stemning hvor intervjupersonene følte seg trygg (Tjora, 2010). Bjørndal (2011) påpeker at tidspress og forstyrrende elementer vil danne dårlige betingelser for samtalen. I informasjonsskrivet som ble tilsendt foreldrene, var det presisert at intervjuene ville ha en varighet på omtrent én time, se vedlegg 2. Foreldrene hadde dermed avsatt tilstrekkelig tid til intervju, noe som bidro til at det ikke ble tidspress i intervjusituasjonen. Intervjuet som ble foretatt på intervjupersonens arbeidsplass og det ene intervjuet som ble foretatt hos intervjupersonen, ble gjennomført uforstyrret uten noen forstyrrende elementer. I det andre intervjuet som foregikk hjemme hos intervjupersonen, var barna tilstede i samme rom som intervjuet ble gjennomført. Barna drev med egne aktiviteter og rommet var tilstrekkelig stort slik at intervjusituasjonen ble skjermet fra barna. Barna var dermed ikke et forstyrrende element i den grad at de hadde noe negativ innvirkning på intervjusituasjonen.

### **3.2.3 Intervjusituasjonen**

Bjørndal (2011) påpeker at klimaet man skaper med samtalepartneren, har en betydelig rolle for kvaliteten ved informasjonen man samler inn. I mitt møte med foreldrene forsøkte jeg å skape et klima preget av ro og trygghet, hvor jeg introduserte intervjuet med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller brifing. Jeg definerte intervjusituasjonen hvor jeg fortalte at intervjuet ville omhandle spørsmål om deres samarbeid med skolen knyttet til deres barns opplæring. Jeg fortalte også om meg selv og at jeg gjennom mitt forskningsprosjekt ønsker å ha fokus på *deres* erfaringer, og at disse skal ligge til grunn i mitt prosjekt. Jeg viste min interesse for det foreldrene skulle snakke om, noe Bjørndal (2011) vektlegger som viktig. I intervjusituasjonen skulle det benyttes en diktafon, og jeg fortalte derfor litt om bakgrunnen for det. Tjora (2010) vektlegger viktigheten med å informere intervjupersonene om at de kan avslutte intervjuet når som helst, noe jeg også informerte foreldrene om. Avslutningsvis før



intervjuet sikret jeg foreldrene konfidensialitet og spurte om de hadde spørsmål. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å si lite, annet enn å stille spørsmål og bekrefte foreldrenes uttalelser. Grunnen er at jeg ønsket å holde fokus på intervjupersonen, og hva vedkommende sa og mente (Langdridge, 2006). På bakgrunn av mitt valg om å foreta et semistrukturert intervju og å ha en romslig tidsramme, prøvde jeg å skape en relativt fri samtale hvor intervjupersonen kunne reflektere over egne erfaringer og meninger angående temaet (Tjora, 2010). Det var viktig for meg å formidle at jeg respekterte de jeg intervjuet og deres synspunkter, noe Bjørndal (2011) anser som viktig. Da jeg følte at jeg hadde gått gjennom spørsmålene i intervjuguiden, avsluttet jeg intervjuet med å stille foreldrene spørsmålet om de hadde noe å tilføye. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015) for *debriefing*, og legger til rette for at intervjupersonen kan ta opp temaer vedkommende har tenkt på eller er bekymret over. Samtlige av foreldrene ønsket å si noe, det være seg noe de har fortalt tidligere som de ønsket å poengtere, eller kom med nye interessante innspill som var relevant knyttet til min problemstilling.

Intervjuene hadde ulik varighet, henholdsvis 45 minutter, 1 time og 15 minutter, og 1 time og 45 minutter. Etter samtlige intervju noterte jeg de umiddelbare inntrykkene jeg hadde fra intervjuene, noe som ifølge Thagaard (2013) kan ha et analytisk formål. Jeg skrev ned inntrykk angående foreldrenes stemme, ansikt og kroppsspråk noe som ga større tilgang til foreldrenes erfaringer enn transkripsjonene alene, og bidro som en verdifull kontekst i den senere analysen av deres utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.2.4 Tekniske hjelpemidler**

Dalen (2011) anbefaler å bruke opptaksutstyr ved gjennomførelse av kvalitative intervju. I intervjuene med foreldrene benyttet jeg en diktafon. En grunn til det er at rollen som forsker, hvor jeg skulle lede intervjusituasjonen og stille spørsmål, var relativt ny for meg. Jeg ønsket derfor å støtte meg til en diktafon, for å få et tilfredsstillende utbytte av intervjuene (Bjørndal, 2011). Ved hjelp av diktafonen kunne jeg konsentrere meg om intervjuets tema og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kunne fokusere på foreldrene som snakket, samt forsøke å skape en god kommunikasjon og flyt i intervjuet, og be om utdypning der det var behov (Tjora, 2010). Diktafonen bidro til at jeg kunne være mer tilstede i situasjonen, og fokusere på foreldrenes reaksjoner (Thagaard, 2013). Den ga en trygghet om at foreldrenes uttalelser, ordbruk, tonefall og pauser, ble registrert hvor jeg kunne gå tilbake og lytte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2013) kan man i intervjusituasjonen kombinere opptak

med notater. I tillegg til å bruke en diktafon, tok jeg også notater av foreldrenes reaksjoner. Notatene ga meg et mer helhetlig bilde av foreldrene, og var sentral i analysen av intervjuene.

### **3.3 Bearbeiding av data**

#### **3.3.1 Transkripsjon**

Å transkribere omhandler at man oversetter fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Bjørndal (2011) vektlegger viktigheten med å være konsekvent i måten å registrere på, for at transkripsjonen skal bli så nøyaktig som mulig. I transkripsjonen av intervjuene, valgte jeg å skrive de på bokmål og ikke på dialekt, noe som i henhold til Tjora (2010) kalles for å normalisere. Grunnen er at jeg ønsket å fokusere på meningsinnholdet i foreldrenes uttalelser i analysen av transkripsjonene, og anså dermed ikke en transkripsjon på dialekt som nødvendig. Å transkribere på bokmål ville også bidra til å sikre anonymitet. For å bidra til ytterligere anonymitet, samt for å beskytte foreldrenes privatliv, fikk foreldrene fiktive navn, hvor navn på steder og skoler ikke ble nedskrevet. Ifølge Bjørndal (2011) må man velge hvor detaljert transkripsjonen skal være. Jeg valgte å vektlegge mest mulig korrekt gjengivelse av foreldrenes uttalelser. Jeg noterte pauser i parentes og «...» dersom foreldrene ventet litt med å fullføre setningen, da dette kunne være relevant for meningsinnholdet. Siden mitt fokus var på meningsinnholdet, valgte jeg å ikke ha med muntlige uttrykk som «eh», «mmm» og lignende, da jeg ikke anså det som relevant. Da det transkriberte materialet forelå, ble det enklere å få en oversikt over materialet og dets mønstre, hvor struktureringen var min påbegynnende analyse.

#### **3.3.2 Analyse: En fenomenologisk tilnærming**

I kvalitativ forskning benyttes ulike tilnærminger i analysen av det innsamlede materialet (Dalen, 2011). I analysen av det innsamlede datamateriale, valgte jeg å ha en fenomenologisk tilnærming for å forstå hvilke erfaringer foreldre til barn med en autismspekterforstyrrelse har, knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn.

Fenomenologi er både en filosofisk tradisjon, med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl, samt et kvalitativt forskningsdesign (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fenomenologi er erfaringsvitenskap (Landridge, 2006), hvor man har en interesse for å forstå sosiale fenomener sett fra aktørens side, hvor man beskriver hvordan disse oppleves med utgangspunkt i den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). For å forstå verden, i dette tilfellet foreldrenes erfaringer knyttet

til samarbeidet med skolen, må man ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) forstå mennesket, da det er mennesket som konstruerer verden og ikke omvendt. Husserl påpeker at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet, noe som innebærer at oppfattelsen av en objektiv virkelighet, altså oppfattelsen av hjem – skole – samarbeid, i realiteten er en subjektiv virkelighet (Postholm, 2010). Objektet som fremtrer i menneskets bevissthet, blander seg med objektet på den måten det fremstår i den omliggende verden. Det foreligger dermed en relasjon mellom det som er i bevisstheten og det som eksisterer i den omliggende verden, noe som bidrar til å utvikle mening og kunnskap (Postholm, 2010). Innenfor fenomenologien er man som forsker interessert i objektets betydning for individet og ikke av objektet i seg selv (Szklański, 2009). Jeg var derfor i mitt forskningsprosjekt opptatt av hjem – skole – samarbeid og dets betydning for foreldrene, og ikke av hjem – skole – samarbeid i seg selv. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) vil man som forsker forstå menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen gjennom en gruppe menneskers øyne. Jeg ønsket å få tak i essensen i foreldrenes erfaringer (Szklański, 2009), som skulle ligge til grunn for min forståelse av fenomenet hjem – skole – samarbeid. Min holdning og mine tanker i møtet med det innsamlede datamaterialet synes jeg er godt beskrevet av Spradley (1979, s. 34):

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them. Will you become my teacher and help me understand?

### ***Analyseprosessen***

Christoffersen og Johannessen (2012) hevder det er vanlig å analysere meningsinnholdet når man har en fenomenologisk tilnærming, noe jeg valgte å gjøre i tilknytning til mitt innsamlede datamateriale. Målet med dataanalyser innenfor fenomenologien er å nå frem til den essensielle strukturen (Postholm, 2010). For å få tak i denne valgte jeg å ha et fortolkende blikk på materialet for å forstå den dypere meningen i foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen, noe Christoffersen og Johannessen (2012) vektlegger som sentralt. I analysen av meningsinnholdet, tok jeg utgangspunkt i Malteruds (2011) fire hovedsteg; 1) få et helhetsinntrykk av datamaterialet, 2) å identifisere meningsdannede enheter, 3) kondensering og 4) sammenfatte betydningen av dette.

Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, forelå det mange sider med transkribert datamateriale. For å få en oversikt over materialet, leste jeg gjennom ett og ett intervju. Jeg lette etter interessante og sentrale temaer for å bli kjent med innholdet og for å få et *helhetsinntrykk* av datamaterialet, uten å foreta noen form for systematisering (Malterud, 2011). På dette stadiet i analysearbeidet hadde jeg fokus på helheten og ikke på detaljer, og jeg måtte sette min forforståelse og teoretiske kunnskapsbakgrunn til side for å åpne for de inntrykk materialet formidlet (Malterud, 2011). Videre forsøkte jeg å finne *meningsbærende elementer* i datamaterialet. På dette trinnet tok jeg for meg linje for linje i materialet, og forsøkte å skille relevant tekst fra irrelevant, hvor jeg tok utgangspunkt i tekstdeler jeg mente kunne være relevant for å belyse min problemstilling (Malterud, 2011). Etter identifisering av de meningsbærende elementene, begynte jeg arbeidet med å systematisere de, altså jeg foretok koding (Malterud, 2011). Tekstelementene ble markert med et eller flere kodeord som anga hva tekstelementene omhandlet, og fikk dermed en «merkelapp» (Christofferssen & Johannessen, 2012). Kodene og deres tilhørende tekstelementer ble markert i ulike farger slik at det skulle bli enklere å skille de ulike kodene fra hverandre. I arbeidet med å komme frem til kodene, foretok jeg meningsfortetting, hvor de sentrale uttalelsene ble forkortet, hvor den umiddelbare meningen i det intervjupersonen sa, ble gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodearbeidet la til rette for at jeg kunne slå sammen tekstelementene som knyttet seg til samme tema (Christofferssen & Johannessen, 2012).

Malterud (2011) påpeker at man på dette trinnet skal vurdere om kodene representerer fenomener av samme klasse. Kategorisering omhandler at man samler grupper av koder som ser ut til å dekke de samme fenomenene (Postholm, 2010), for å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir enklere å analysere det (Christofferssen & Johannessen, 2012). Med utgangspunkt i de utarbeidede kodene, ordnet jeg kodene med tilhørende tekstelementer i kategorier. I min problemstilling var noen kategorier tydelige, det være seg hjem – skole – samarbeid og barnets opplæring. I min intervjuguide presiserte jeg disse kategoriene til samarbeid med skolen, barnets undervisningssituasjon og utarbeidelsen av individuell opplæringsplan. Kategoriene var et resultat av min problemstilling og var utarbeidet før min gjennomførelse av intervjuene, og var dermed såkalte deduktive koder (Christofferssen & Johannessen, 2012). I min nærlesing av datamaterialet ble makt i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole tydelig. Jeg endte opp med kategoriene makt og avmakt i formelt samarbeid og makt og avmakt knyttet til barnets opplæring, som kan ses på som induktive koder (Christofferssen & Johannessen, 2012). Kategoriene dannet utgangspunktet for hva som ble

hovedtemaer i analysen, og ble dermed brukt til å strukturere drøftingen i mitt forskningsprosjekt (Tjora, 2010).

I analysens tredje trinn skal man kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen, for å kunne hente ut mening (Malterud, 2011). Jeg tok for meg kodegruppe for kodegruppe, altså kategoriene, for å hente ut meningsinnholdet i foreldrenes uttalelser. I dette arbeidet benyttet jeg meg av det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortolkning, hvor man som forsker går utover det som direkte blir sagt, for så å finne meningsstrukturer som ikke umiddelbart fremtrer i teksten. Ifølge Thagaard (2013) preges tolkningsprosessen både av forskerens teoretiske perspektiver og de inntrykk forskeren får fra datamaterialet. I arbeidet med datamaterialet utviklet jeg en forståelse både ut ifra de tendenser som var i datamaterialet, samt min faglige forankring, noe som ble en del av min meningsfortolkning av materialet. Disse meningsfortolkningene kan ses å være er en sentral del av det fjerde hovedsteget i Malteruds (2011) inndeling, hvor man skal sammenfatte funnene. Mine fortolkninger bidro til en tekstutvidelse hvor resultatene ble formulert mye lengre enn foreldrenes opprinnelige utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015), noe man kan se i drøftingen.

### **3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning**

I all forskning stilles det krav om at forskningen er gjennomført og fremstilt på en måte som gir uttrykk for god kompetanse og høy kvalitet (Thornberg & Fejes, 2009). I denne delen vil jeg vurdere min objektivitet som forsker med utgangspunkt i min bakgrunn og forforståelse angående tematikken mitt forskningsprosjekt omhandler. Jeg vil også ta for meg forskningens pålitelighet og gyldighet, samt avslutningsvis noen etiske betraktninger.

#### **3.4.1 Forskerrollen**

Nilssen (2012) påpeker at kvalitativ forskning alltid vil være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse, som innebærer forskerens teoretiske rammeverk, erfaringer, kunnskaper og holdninger til området som skal studeres. Jeg er utdannet grunnskolelærer og har gjennom min utdanning fått en teoretisk innsikt i tematikken mitt forskningsprosjekt omhandler. I tilknytning til mitt prosjekt har jeg også i forkant av intervjuene lest meg grundig opp på tematikken, samt sett på tidligere forskning for å få mer innsikt. Jeg synes at teorien og forskningen som foreligger, generelt vektlegger de samme momentene for hva som kjennetegner et godt samarbeid mellom hjem og skole. Forskningen viser at det foreligger noen ulikheter når det gjelder foreldres erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen. Selv om

jeg er utdannet grunnskolelærer, har jeg ikke praktisert yrket annet enn gjennom praksis som en del av utdanningen. Likevel har jeg hatt et inntrykk av at foreldre har ulike erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen, og at dette har variert fra skole til skole og fra sted til sted. På bakgrunn av min teoretiske bakgrunn og erfaringer gjennom praksis, har jeg hatt en holdning om at foreldre har ulike erfaringer med tanke på samarbeidet med skolen. Ut ifra min teoretiske bakgrunn, erfaringer og holdninger, hadde jeg en forforståelse av tematikken, men var ikke forutinntatt. Jeg mener at min forforståelse var viktig for at jeg i forkant av forskningsprosjektet fikk ideer om hva jeg skulle se etter, og bidro til å gi undersøkelsen en retning, noe som kan støttes av Nilssens (2012) tanker om forforståelsens betydning.

I kvalitativ forskning er fortolkning sentralt, og fullstendig nøytralitet kan dermed ikke eksistere (Tjora, 2010). I intervjusituasjonen og i analysen av det innsamlede datamaterialet, møtte jeg det nye og ukjente ut ifra mine forestillinger og tankesett, hvor man kan si at min subjektivitet var tilstede. Ifølge Postholm (2010) og Nilssen (2012) skal eller kan ikke subjektiviteten legges til side, men håndteres og komme frem. Under hele forskningsprosessen forsøkte jeg å reflektere over mine tilnærminger, teoretiske utgangspunkt og forforståelse og hvordan dette kunne påvirke prosjektet (Thornberg & Fejes, 2009). Dette kan ses i sammenheng med Kvale og Brinkmanns (2015) tanker om refleksiv objektivitet, altså at man reflekterer over sitt bidrag til produksjon av kunnskap, med intensjon om sensitivitet knyttet til ens subjektivitet. At man er bevisst sin subjektivitet gjennom objektiv refleksivitet, bidrar ifølge Nilssen (2012) til å sikre at man ikke mister forskerblikket, men klarer å skape en nødvendig distanse til forskningsdeltakerne og datamaterialet. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å være oppmerksom på min påvirkning på foreldrene, for å unngå at informasjonen jeg samlet inn, skulle være farget av mine oppfatninger, noe Bjørndal (2011) anser som essensielt. I møtet med foreldrene var jeg derfor åpen for deres erfaringer (Thagaard, 2013). Ettersom intervjuene ble gjennomført og forskningen skred frem, utviklet min forståelse seg angående fenomenet hjem – skole – samarbeid. Jeg måtte dermed legge min utviklede forståelse til side, for å kunne møte de ulike intervjupersonene på samme måte (Postholm, 2010). I tolkningen av datamaterialet holdt jeg mine oppfatninger for meg selv, da jeg ønsket å få tak foreldrenes synspunkter (Guðmundsdóttir, 2011) og erfaringer. Postholm (2010) presiserer at forskeren skal fokusere på intervjupersonens perspektiv, et perspektiv som avgjør om forskerens antakelser opprettholdes. Jeg fokuserte på foreldrenes perspektiver, hvor antakelser ble bekreftet og avkreftet, hvor også nye forhold som jeg ikke hadde tenkt på, ble en sentral del av mitt forskningsarbeid.

### 3.4.2 Vurdering av forskningens pålitelighet og gyldighet

Dalen (2011) hevder at kvalitativ forskning bør omhandle spørsmål om reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler datamaterialets pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012), altså forskningsresultatene konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet dreier seg om hvor gyldig eller relevant datamaterialet er med tanke på hvor godt det representerer det fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012), samt hvorvidt metoden i forskningsprosjektet er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er pålitelighet og gyldighet en integrert del av forskningsprosessen (Holter, 1996). Dalen (2011) påpeker at det er fem forhold som er knyttet til validitet gjennom hele forskningsprosessen; forskerrollen, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og analytiske tilnærming. På bakgrunn av at det kan være vanskelig å skille reliabilitet og validitet, samt at en god reliabilitet kan ses å være en forutsetning for god validitet, vil jeg videre ta for meg Dalens (2011) fem forhold og vurdere reliabiliteten og validiteten sammen innenfor disse forholdene. Avslutningsvis vil jeg ta for meg forskningsresultatene overførbarhet.

I et forskningsprosjekt mener jeg det er sentralt at man er bevisst sin rolle som forsker. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg tatt avgjørelser som har vært avgjørende for hvordan mitt prosjekt har forløpt, det være seg fra første idé til temaer og tolkninger av foreldrenes utsagn. På bakgrunn av refleksjoner angående min forforståelse og mine tilnærminger underveis i forskningsprosjektet, mener jeg at jeg klarte å ha forskerblikket under hele forskningsprosessen, samt klarte å bruke min forforståelse på en slik måte at den åpnet for forståelse av foreldrenes erfaringer, se avsnitt nr. 3.4.1.

Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likestilte parter. Gjennom min rolle som forsker, er det jeg som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaer, stiller spørsmål, bestemmer hvilke svar jeg ønsker å følge opp, samt bestemmer når samtalen er over (Kvale & Brinkmann, 2015). Den «makten» som lå i min rolle, var noe jeg var bevisst på i intervjusituasjonen. Jeg ønsket ikke at foreldrene skulle føle seg ukomfortabel eller usikre i intervjusituasjonen, eller på meg som intervjuer. Jeg valgte derfor at foreldrene skulle styre det de sa, hvor jeg heller ledet de forsiktig inn på sporet igjen dersom det var behov. Selv om det finnes retningslinjer for hvordan et forskningsprosjekt skal forløpe, er det til slutt opp til meg som forsker å ta avgjørelser. Primært følte jeg at jeg hadde et ansvar overfor foreldrene

med tanke på å sikre deres interesser, men i tillegg hadde jeg et ansvar for å sikre meg det datamaterialet jeg ønsket, og som var nødvendig for å besvare min problemstilling.

Ifølge Thagaard (2013) spiller forskerens relasjoner til intervjupersonen, samt relasjonens innvirkning på informasjonen forskeren får, en sentral rolle i argumentasjonen angående forskningsprosjektets reliabilitet. Dette kan også ses å ha innvirkning på forskningens validitet. Den ene intervjupersonen som deltok i mitt prosjekt, var en person jeg kjente fra før. Jeg vil likevel karakterisere mitt forhold til denne personen som et bekjentskap, hvor det ikke forelå noen nære relasjoner mellom oss. På bakgrunn av det, vil jeg si at mitt bekjentskap til denne personen ikke influerte i noen grad på intervjusituasjonen, i bearbeidingen av mitt datamateriale i tilknytning til personen eller i min fremstilling av personens uttalelser.

Jeg anser kvalitativt forskningsintervju som godt egnet med tanke på prosjektets problemstilling. I intervjusituasjonene valgte jeg å benytte en diktafon for å sikre ordrette gjengivelser av foreldrenes erfaringer, noe jeg anså som sentralt i besvarelsen av min problemstilling. Diktafonen ble plassert i passe avstand mellom intervjupersonen og meg slik at begge stemmer kunne høres godt ved transkripsjon. Diktafonen var også av god kvalitet, noe som bidro til at det ikke forelå noe usikkerhet angående hva som ble sagt i arbeidet med transkripsjonen. Når det gjelder metodisk tilnærming, er det ifølge Dalen (2011) viktig at det innsamlede materialet er så fyldig og relevant som mulig, da intervjupersonens uttalelser utgjør hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet intervjuguiden, noe som bidro til at jeg innså viktigheten med å stille åpne spørsmål for å få fyldige uttalelser. Jeg hadde fokus på å stille foreldrene åpne spørsmål hvor de kunne komme med innholdsrike uttalelser, uten å bli utsatt for ledende spørsmål. Dersom foreldrene kom med uklare uttalelser, spurte jeg hva de mente og om de kunne komme med utdypninger, for å unngå unøyaktighet og misforståelser. På bakgrunn av mitt ønske om å få et innblikk i foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen, ble talen gjengitt i ordrett tekst, hvor jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming i analysen av datamaterialet, som anses å være en egnet tilnæringsmåte, se avsnitt nr. 3.3.2. Busch (2013) fremhever empiri, analytiske resonnementer, egen stemme og teori som de viktigste kvalitetskriteriene. I drøftingen tas det utgangspunkt i sitat av foreldrenes utsagn, hvor analytiske resonnementer, egen stemme og teori benyttes aktivt knyttet til disse, for å besvare og belyse prosjektets problemstilling. Å integrere teori og empiri er i henhold til Busch (2013) svært sentralt for



kvaliteten på studien. Foreldrenes utsagn har også blitt knyttet til tidligere forskning, noe Tjora (2010) anser som viktig for å sikre høy gyldighet.

Overførbarhet omhandler spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Analytisk generalisering kan benyttes i vurderingen av hvorvidt funnene i mitt forskningsprosjekt kan brukes som en rettleiding for en annen situasjon, altså om forskningsresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Kleven (2014) vektlegger viktigheten med fylldige beskrivelser av kontekstene. Beskrivelser av datainnsamlingen, analyseprosessen og tolkning av funnene, kan ligge til grunn for å vurdere likheter og forskjeller mellom den konteksten man ønsker å benytte resultatene i, og den konteksten mitt forskningsprosjekt fant sted innenfor (Kleven, 2014). Overførbarheten i mitt forskningsprosjekt må vurderes av personer med erfaring og kunnskap angående tematikken mitt prosjekt omhandler, og som kan kjenne seg igjen i de foretatte tolkningene.

### **3.4.3 Etske betraktninger**

Thagaard (2013) påpeker at kvalitativ metode har blitt forbundet med at forskningen innebærer en nær kontakt mellom forskeren og de som studeres, noe som reiser en rekke etiske utfordringer. Begrepet etikk kommer fra det greske ordet *ethos*, som blant annet betyr sedvane eller en morallholdning (Bjørndal, 2011). I arbeidet med forskningsprosjektet forsøkte jeg å betrakte og tenke over hvilke vurderinger og normer jeg foretok valg ut ifra. Ifølge Postholm (2010) blir det foretatt etiske overveielser av forskeren både før, i løpet av og etter samtalene med intervjupersonene. I arbeidet med forskningsprosjektet har de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsforskning ligget til grunn for mitt arbeid (NESH, 2006).

Før jeg startet arbeidet med datainnsamlingen, sendte jeg et meldeskjema til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata, hvor et informasjonsskriv til intervjupersonene og intervjuguiden var vedlagt. Mitt forskningsprosjekt ble tilrådet gjennomført, se vedlegg 1. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2013). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektets overordnede formål, hovedtrekkene i designet, at det ville bli foretatt notater og brukt lydopptaker, samt at alle personopplysninger ville bli anonymisert og at det var frivillig deltakelse, hvor de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, se vedlegg 2. Informasjonsskrivet ble tilsendt foreldrene i god tid før

gjennomførelsen av intervjuene, slik at de kunne vurdere sin deltakelse. I mitt møte med foreldrene ved gjennomførelsen av intervjuene, gjennomgikk jeg innholdet i informasjonsskrivet, hvor foreldrene ga et skriftlig samtykke om å delta, noe som ga meg en tillatelse til fremtidig bruk av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

NESH (2006, s. 18) uttrykker: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt.». For å sikre prinsippet om konfidensialitet, ble foreldrene anonymisert ved at de fikk fiktive navn, samt at steder og skoler ikke ble nedskrevet. Det var sentralt for å sikre at private data som identifiserte foreldrene, ikke ble avslørt, og for å beskytte deres privatliv i offentliggjøringen av mitt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør man vurdere konsekvensene et forskningsprosjekt kan ha med tanke på mulige skader prosjektet kan ha for deltakerne. Å sikre konfidensialitet var sentralt i mitt arbeid for å unngå noen form for skade på foreldrene eller bidra til noen uheldige virkninger. Mine etiske overveielser i tilknytning til mitt prosjekt, var viktig for å respektere foreldrenes integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2006).

## **4.0 Et innblikk i foreldrenes barn**

I dette kapitlet vil jeg på bakgrunn av Elin, Olav og Sivs uttalelser, gi en presentasjon av deres barn for å gi et innblikk i barnas situasjon, da med fokus på diagnose og væremåter. Samtlige av barna går på skoler hvor barne- og ungdomsskolen er sammenslått. Elin og Siv har sønner som begge har begynt på ungdomstrinnet, hvor de på nåværende tidspunkt går i 9. klasse. Olav har en sønn som går i 4. klasse. Det har blitt foretatt en sakkyndig vurdering av barnas behov for særskilt tilrettelegging i skolen, hvor det har blitt utarbeidet enkeltvedtak om å tilrettelegge for et spesialpedagogisk tilbud (Tangen, 2014). På bakgrunn av manglende tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har barna spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringslova (1998), en individuell juridisk rett barna har i henhold til Aarnes (2008).

### **4.1 Sønnen til Elin**

Sønnen til Elin fikk diagnosen autisme da han var ca 4 år gammel. Barnehagen stilte spørsmål om sønnens atferd og språk, noe de som foreldre også hadde observert. PPT ble kontaktet hvor det ble gjennomført tester. PPT henviste sønnen til BUP hvor ytterligere tester ble gjennomført, og hvor diagnosen ble satt. Sønnen til Elin er en beskjeden gutt som ikke byr på

seg selv. Han ønsker helst ikke å snakke og viker med blikket. Han forstår at visse sosiale gester må til i enkelte situasjoner, det være seg å hilse på familiemedlemmer, samt å hilse på nye mennesker. Han forstår at han må foreta de sosiale gestene som å gi en klem eller å rekke frem hånden og si navnet sitt, men liker det ikke. Sønnen har deltatt på ulike fritidsaktiviteter, som blant annet speideren som han syntes var interessant og gøy. Etter hvert som sønnen til Elin ble eldre, gikk mange av arbeidsoppgavene i speideren ut på å arbeide i grupper for å løse oppgaver sammen, noe han ikke taklet særlig bra og dermed trakk seg mer og mer unna og gjorde egne øvelser. Nå i ungdomsårene henter han mye av det sosiale gjennom dataspill, som han har en stor interesse for og lett kan bli opphengt i.

At sønnen til Elin helst ikke ønsker å snakke, viker med blikket, ikke liker å hilse på familiemedlemmer og nye mennesker, samt har vist vansker med å løse oppgaver sammen med andre i speideren, kan ses å være avvik i det sosiale samspillet og kommunikasjonsmønsteret (Direktoratet for e-helse, 2017). Sønnens kjennetegn kan også ses i sammenheng med språk og kommunikasjonsvansker, som er et av hovedproblemene ved autisme (Martinsen et al., 2015). Det at sønnen trakk seg unna i speideren fordi han hadde vansker med å løse oppgaver som en del av en gruppe, kan tyde på at han hadde vansker med å forholde seg til andre mennesker, hvor han uttrykte reaksjoner i form av å reagere sterkt på nye stimuleringer, ved å vise negative reaksjoner på nye situasjoner og mennesker. Dette er i henhold til Martinsen et al. (2015) et av hovedproblemene i den autistiske triaden, hvor sønnens oppførsel også kan ses i sammenheng med deres uttalelser om at barn med en autismspekterforstyrrelse sjelden deltar i gruppelek. At sønnen har en stor interesse for, samt lett blir opphengt i dataspill, kan tyde på at han har en interesse og en aktivitet som er begrenset, stereotyp og repeterende (Direktoratet for e-helse, 2017). På bakgrunn av at sønnen henter mye av det sosiale gjennom dataspill, hans vansker knyttet til samarbeidsoppgavene i speideren, samt at han ikke liker å hilse på andre ved å gi klem eller å rekke frem hånden, kan ses på som at sønnen opplever det som ubehagelig å være fysisk nær andre, noe som er typisk for barn med en autismspekterforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013).

## **4.2 Sønnen til Olav**

Sønnen til Olav fikk diagnosen autisme da han var 2,5 år. Den tidlige diagnostiseringen var et resultat av at en ansatt i barnehagen ønsket å kontakte PPT. PPT kom til barnehagen for å observere sønnen. Barnehabiliteringen ble kontaktet, og der ble sønnen observert og foreldrene gjennomgikk intervju, hvor det ble konkludert med at sønnen har autisme. Sønnen

beskrives som en snill og omgjengelig gutt med et godt humør. Han liker å være sammen med andre barn, men leker en parallell lek. Når han er hjemme, hender det at han stikker av til sine favorittplasser, og han tenker ikke på å si ifra til foreldrene at han går. Det skumle ved at sønnen drar til plasser alene, er at han har vansker med å lese trafikkbildet, hvor han ikke alltid registrerer farer. Rutiner er viktig for sønnen til Olav. Han liker å snurre på ting, hvor han er spesielt flink til å snurre terninger.

At sønnen til Olav leker en parallell lek når han er sammen med andre barn og stikker av til plasser uten å si ifra til foreldrene, kan anses som avvik i det sosiale samspillet og kommunikasjonsmønsteret (Direktoratet for e- helse, 2017), samt at han har vanskeligheter med å forholde seg til andre mennesker (Martinsen et al., 2015). Parallelleken kan ses å være vanlig, på bakgrunn av Martinsens et al. (2016) uttalelser om at barn med autisme ofte leker parallell lek, siden dette setter små krav til barna med autisme sine evner til å tilpasse seg og ta hensyn til de andre barna, da de er i hverandres nærvær uten dialog. Det kan tyde på at sønnen leker lite med andre barn og sjelden deltar i gruppelek, noe Martinsen et al., (2015) trekker frem som kjennetegn ved noen barn med en autismspekterforstyrrelse. At sønnen stikker av uten å si ifra, kan ses i sammenheng med Martinsens et al. (2016) bemerkninger om at noen barn med en autismspekterforstyrrelse forsøker å stikke av så snart de har muligheten. Sønnens manglende informasjonsgivning til foreldrene, kan knyttes til Øzerk og Øzerks (2013) uttalelser om at de med autisme kan ha problemer med å kommunisere sine tanker og behov. Sønnens vansker med å lese trafikkbildet hvor han ikke alltid registrerer faresignaler, kan i henhold til Øzerk og Øzerk (2013) anses å være reelt. Rutiner trekkes frem som viktig for sønnen, noe som kan knyttes til Martinsens et al. (2015) presiseringer om at endringer av rutiner kan bidra til negative reaksjoner. Sønnens interesse for å snurre på ting, spesielt terninger, kan tyde på at han har en begrenset, stereotyp og repeterende interesse (Direktoratet for e- helse, 2017).

### **4.3 Sønnen til Siv**

Sønnen til Siv fikk diagnosen autisme da han var 8 år gammel. Bakgrunnen for diagnosen var at sønnen var svært vanskelig da han var yngre. Ettersom Siv trodde sønnens atferd var rent atferdsrelatert, kontaktet hun barnevernet, hvor Bufetat, Barne-, ungdoms- og familieetaten, kom inn i bildet. Sammen med skolen tok Bufetat kontakt med PPT. PPT henviste sønnen til BUP som sørget for en rask diagnostisering. Sønnen beskrives som snill, ærekjær, sjenert og lite pratsom. Når han snakker er han monoton i sin talemåte. Sønnen har en manglende

forståelse for metaforer og ironi. Et eksempel er at han trodde han skulle dø av bestemorens julekaker, fordi hun hadde sagt at de var dødsgod. Viktigheten med rutiner i hverdagen og at de som omgår sønnen holder seg innenfor avtaler, er svært sentralt. Sønnen til Siv viser ikke følelser og har manglende empati overfor andre mennesker. Han er veldig opptatt og engstelig for å rekke bussen hjem fra skolen, fordi han tidligere har opplevd en ubehagelig situasjon angående å rekke buss. Tidligere var han veldig opptatt av våpen, men i dag er hans særinteresse dataspill.

Avvik i det sosiale samspillet og kommunikasjonsmønsteret (Direktoratet for e-helse, 2017), samt språk og kommunikasjonsvansker (Martinsen et al., 2015) synes å gjøre seg gjeldende. Sønnens monotone talemåte, hans manglende empati overfor andre, og at han selv ikke viser følelser, kan ses i sammenheng med Øzerk og Øzerks (2013) kjennetegn hos mennesker med autisme. Dette ved at de ofte har et språk preget av en monoton intonasjon, har en svak evne til å leve seg inn i andres følelser, samt har problemer med å kommunisere egne tanker, følelser og behov. Sønnens manglende forståelse for metaforer og ironi, kan anses å være vanlig, da Martinsen et al. (2015) hevder at metaforer og ironi er noe mennesker med autisme ofte misforstår, på grunn av en mangelfull og annerledes forståelse av de kontekstuelle forholdene, noe som gjør at de oppfatter det som blir sagt bokstavelig. Sønnens misforståelse av bestemors julekaker er et eksempel på denne bokstaveligheten. Viktigheten med rutiner og at man holder avtaler overfor sønnen, kan ses i sammenheng med at barn med autisme kan reagere sterkt på nye stimuleringer, hvor de kan vise negative reaksjoner på endringer i rutiner og forandringer i omgivelsene og nye situasjoner (Martinsen, et al., 2015). At sønnen er opptatt og engstelig for å rekke bussen hjem fra skolen, fordi han har opplevd en ubehagelig situasjon angående å rekke buss, kan ses i lys av Martinsens et al. (2015) uttalelse om at barn med autisme er nøye på å ha en oversikt over situasjoner der de vil møte en utfordring, hvor de også vil grue seg til situasjoner som de tidligere har opplevd ubehag ved. Sønnens tidligere store interesse for våpen, og hans nåværende særinteresse for dataspill, kan tyde på at han hadde, samt har en interesse og en aktivitet som er begrenset, stereotyp og repeterende (Direktoratet for e-helse, 2017).

## **5.0 Analyse og drøfting av funn**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg sentrale funn innenfor kategoriene makt og avmakt i formelt samarbeid og makt og avmakt knyttet til barnets opplæring. Empirien vil bli drøftet

fortløpende. Det har blitt foretatt valg av hvilke utsagn det tas utgangspunkt i innenfor hver kategori, dette ut ifra hvilke utsagn som best kan belyse oppgavens problemstilling.

## **5.1 Makt og avmakt i formelt samarbeid**

Tverretattlig samarbeid ble trukket frem som en sentral del av foreldrenes samarbeid med skolen. Det kan være vesentlig ut ifra Ekeberg og Holmbergs (2004) uttalelse om at barn med særskilte behov, trenger støtte fra andre aktører i hjelpeapparatet, hvor instanser utenfor skolen er sentrale samarbeidspartnere. Foreldrene har deltatt på ansvarsgruppemøter, der fagpersoner har kommet utenfra og til skolen på møter, noe Kinge (2009) trekker frem som sentralt ved det tverretattlige samarbeidet. Det har blitt gjennomført to ansvarsgruppemøter i året, noe som kan være hensiktsmessig, da Ekeberg og Holmberg (2004) påpeker at det er en fordel at fagfolk møtes flere ganger i året for å vurdere situasjonen og koordinere tiltakene. PPT og BUP har deltatt på møtene, som anses av Briseid (2006) å være noen av de viktigste samarbeidspartnere for foreldre og skole. Foreldrenes deltakelse harmonerer med Berglyds (2003) vektlegging av foreldres krav på å delta i et profesjonelt arbeidsfellesskap.

### ***Motstandspunkter i en felles definert utvikling***

Elin kunne fortelle følgende:

*Det var skolen som tok initiativ til disse møtene. (...). Når vi hadde møte, ble vi enig om når vi skulle ha neste møte. Dette ble jo også planlagt etter hva som skulle foregå. Skulle han testes, ble det møte etter det. (...). Vi som foreldre kunne også melde ifra om vi ønsket ekstra møter.*

Det kan tolkes som at skolen innfrir intensjonen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen (2015), når det gjelder skolens initiativ til å legge til rette for samarbeid mellom hjem og skole. At foreldrene, skolen og de eksterne fagpersonene ble enig om tidspunkt og innhold for neste møte, samsvarer med Briseids (2006) presiseringer om at fremdriftsplanen og kontaktformen bestemmes innad i ansvarsgruppen. Det kan også tolkes som en formalisering når det gjelder regler for hyppighet av møter, når det skulle tas kontakt og hva møtene skulle gjelde. De nevnte formaliseringene anses av Nordahl (2007) å være sentralt i et godt kvalitativt samarbeid. De som foreldre kunne også melde ifra om de ønsket ekstra møter. Det kan belyse gjensidigheten når det gjelder initiativ til samarbeid mellom

hjem og skole, som uttrykkes i Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2015). På bakgrunn av at Elin tidligere fortalte at ansvarsgruppemøtene var to ganger i året, kan det tolkes som at de ekstra møtene var utenom de faste ansvarsgruppemøtene, hvor fagpersoner fra skolen og de andre instansene var tilstede. Altså at det forelå et tverretatlig samarbeid utenom de faste ansvarsgruppemøtene. Elin fortalte følgende om disse møtene:

*Når X begynte å bli eldre og vi skulle forklare han at han hadde en diagnose og hva det innebar, var det mange møter hvor vi fikk veiledning om hvordan vi kunne gjøre det best mulig. Det ble også tatt opp temaer som var mer fremtredende på skolen enn hjemme, for eksempel det med venner og temaer i undervisningen. Da kunne lærerne si at de trengte veiledning på hvordan de kunne gjøre det. (...). Jeg synes det har vært en veldig god dialog.*

Veiledning kan ses å ha vært en sentral del av det tverretatlige samarbeidet, både overfor foreldrene og lærerne. Veiledningen overfor foreldrene kan være en følge av at skolen eller de eksterne fagpersonene har tilbydd veiledning, eller at foreldrene selv har uttrykt et ønske om veiledning, og dermed fått det. Med utgangspunkt i den sistnevnte tolkningen, kan foreldrenes veiledning være et resultat av at foreldrene kunne henvende seg til skolen for råd, noe Berglyd (2003) anser som viktig. Veiledning av foreldrene kan tyde på at skolen og de eksterne fagpersonene var imøtekommende, at de brydde seg og viste forståelse for foreldrenes situasjon. Deres måte å møte foreldrene på, kan ifølge Westergård (2013) være svært viktig for samarbeidets kvalitet. Den høye hyppigheten av møter kan ses i sammenheng med Dalen og Tangens (2014) meninger om at foreldre til barn med særskilte behov, ofte har behov for omfattende kontakt med skolen. Møtene kan ses å skulle bidra til hjelp og støtte for foreldrene i deres samtaler med sønnen, noe som kan tyde på at barnet og barnets beste var i sentrum, noe Berglyd (2003) vektlegger som vesentlig i samarbeidet mellom hjem og skole. Lærerne kunne si at de trengte veiledning på hva de kunne gjøre angående venner og temaer i undervisningen knyttet til Elins sønn. Ut ifra Elins uttalelse om at det var en god dialog, kan det tolkes som at foreldrene var sentral i veiledningen overfor lærerne. Det kan ses å harmonere med Arnebergs (1996) meninger om at foreldre ikke skal holdes på avstand, men at de skal få bli med i samtalen om undervisningen. Veiledning fra foreldrene kan også være essensielt på bakgrunn av Bøs (2002) uttalelse om at fagfolk og foreldre kun har delvis kompetanse om barnets liv og utvikling, og dermed trenger hverandres innsikt. Det kan tyde

på at det forelå en atmosfære av trygghet i møtene, hvor lærerne kunne søke hjelp blant annet fra foreldrene, noe som vektlegges som viktig av Berglyd (2003).

At foreldrene kunne henvende seg til skolen for å få råd, og at lærerne kunne søke hjelp hos foreldrene, kan ifølge Berglyd (2003) ha bidratt til at begge parter følte seg som sentrale brikker i samspillet for å komme frem til løsninger sammen. Et samarbeid mellom to likeverdige parter synes å ha vært tilfellet, noe som harmonerer med presiseringer i St. meld. nr. 14 (1997-1998). En sannferdig kommunikasjon mellom foreldrene og lærerne når det gjelder forhold som angikk sønnen, hans undervisning og læringsmiljø, kan tolkes å ha vært sentralt i samarbeidsforholdet, noe Nordahl (2007) vektlegger som essensielt ved dialogen. Eksistensen av dialog i møtene, står i motsetning til Tveits (2010) uttalelser om at dialog har vist seg å være vanskelig å realisere i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole, samt Nordahls (2000) funn som viser at drøftinger mellom foreldre og lærere skjer i relativt liten grad.

Elin fortalte også at de som foreldre deltok på en overgangssamtale, samt hadde et tett samarbeid med skolen det siste året sønnen gikk i barnehagen. I overgangssamtalen var representanter fra barnehagen, skolen og PPT tilstede. Representantene kan være det Ekeberg og Holmberg (2004) omtaler som sentrale aktører, som det er viktig å legge til rette for et samarbeid med i overgangsfasen, for at barnet skal oppleve overgangen som god. PPTs bidrag kan ha vært betydelig, da instansen anses av Briseid (2006) for å være en av de viktigste samarbeidspartnere for foreldre, skole og barnehage. Elin kunne fortelle:

*Barnehagen tok initiativ til samarbeid. Vi hadde mye samarbeid med skolen det siste året X gikk i barnehagen. Barnehagen hadde et opplegg for X, og skolen var selvfølgelig interessert i opplegget. Skolen lurte på hva vi og barnehagen gjorde, hva som hadde blitt gjort og hva X trengte. (...). Det var veldig åpne samtaler, hvor jeg i aller høyeste grad følte at jeg ble hørt.*

I Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2015), kommer det frem at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet. På bakgrunn av overgangssamtalen og at foreldrene hadde mye samarbeid med skolen, kan det tolkes som at det har foreligget et systematisk samarbeid. Spørsmålet er hvorvidt dette samarbeidet har vært godt. Barnehagen



tok initiativ til samarbeidet, hvor skolen viste interesse og var lyttende når det gjaldt hva foreldrene og barnehagen gjorde, hva som hadde blitt gjort og hva sønnen trengte. At skolen viste interesse for barnehagens opplegg, kan tyde på at skolen viste initiativ overfor Elins sønn og hans særskilte behov. Barnehagens og skolens initiativ kan ses å samsvare med presiseringer i Kunnskapsdepartementet (2016), hvor det uttrykkes at begge institusjonene har ansvar for at det etableres et samarbeid som ivaretar sammenheng i barnets opplæringsløp, samt at barn med særskilte behov skal møte initiativ fra skolen.

At foreldrene deltok på en overgangssamtale og hadde mye samarbeid med skolen det siste året sønnen gikk i barnehagen, kan ses å samsvare med Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006), som vektlegger barnehagens og skolens nære samarbeid med barnets hjem i tilretteleggingen for barnets overgang fra barnehage til første klasse. At foreldrene ble trukket med i samarbeidet, kan ha lagt til rette for at de fikk innsyn og kunne avgjøre hvilken informasjon som skulle følge sønnen over til skolen, noe som vektlegges som viktig i Kunnskapsdepartementet (2016). Med utgangspunkt i at skolen viste interesse for sønnen, kan det ha bidratt til at både barnehagen og foreldrene kunne komme med informasjon angående sønnens særskilte behov, hvor det ble lagt til rette for at skolen skulle få kunnskap om hvordan barnehagen har tilrettelagt opplæringstilbudet for sønnen, noe som anses av Dalen og Tangen (2014) å være svært hensiktsmessig ved skifte av opplæringssted. Foreldrenes samarbeid med institusjonene, kan ses i sammenheng med Bøs (2002) uttalelse om at et godt samarbeid krever en spesiell innsats ved overgangssituasjoner. Møtene kan ha vært hensiktsmessig, på bakgrunn av Berglyds (2003) meninger om at et samarbeidsmøte mellom de som skal gi fra seg barnet og de som skal ta over, vil gi et godt utbytte på sikt.

Ut ifra Elins utsagn var skolen lyttende overfor de som foreldre, hvor det forelå åpne samtaler med barnehagen og skolen, hvor Elin i aller høyeste grad følte at hun ble hørt. Det kan tolkes som at det forelå en lydhørhet og forståelse for Elins oppfatninger, ønsker og behov, noe Holthe (2000) trekker frem som vesentlig ved et godt samarbeid. Det kan tyde på at barnehagen og skolen anså Elin som å ha gode forutsetninger for å gjøre en god jobb, samt å være en ressurs i oppveksten til sønnen, noe Nordahl (2007) vektlegger ved ressursorientering. Dette kan ses i sammenheng med at Elin kan ha følt seg verdsatt som forelder, noe Nordahl (2003) hevder er sentralt ved myndiggjøring.

Samarbeidsforholdet kjennetegnet av lydhørhet, ressursorientering og myndiggjøring overfor Elin, resulterte i flere tiltak som ble igangsatt knyttet til sønnens overgang fra barnehagen til skolen.

*Det ble ordnet slik at han det siste året i barnehagen hadde sine spes.pedtimer med den som skulle være førsteklasseleereren hans, og disse timene hadde de på skolen. Så X brukte det siste året i barnehagen til å bli kjent med skolen, klasserommet og læreren sin, noe som gjorde at han ble trygg. X fikk også med seg egen vernepleier 100 prosent fra barnehagen over til skolen frem til rundt 4. klasse.*

I Elins utsagn fremkommer det tiltak om at sønnen fikk ha med seg en vernepleier, samt at han det siste året i barnehagen hadde sine spes.pedtimer med den læreren han skulle ha i første klasse, hvor disse timene foregikk på skolen. Det sistnevnte tiltaket bidro til at sønnen til Elin ble trygg, noe som kan ses i sammenheng med presiseringer i Kunnskapsdepartementet (2016), hvor det kommer frem at institusjonenes samarbeid kan skape en sammenheng for barnet, noe som igjen kan skape trygghet. Tiltaket kan ha lagt til rette for at skolen fikk muligheten til å bli kjent med sønnen, noe Kunnskapsdepartementet (2016) vektlegger som viktig spesielt overfor barn i en vanskelig situasjon. Skolen fikk dermed anledning til å legge til rette for et individuelt opplæringsløp før sønnen til Elin startet på skolen ut ifra den informasjonen de fikk, og kunne sikre at sønnen opplevde forutsigbarhet, trygghet og sammenheng i overgangen. Tiltaket kan ha bidratt til at sønnen, som kommende skolebarn, fikk erfaringer og kunnskaper på flere områder, som anses som viktig ifølge Kunnskapsdepartementet (2016). Bakgrunnen for tiltakene kan ha vært å sikre sønnen en god overgang fra barnehagen til skolen, noe som kan ses i sammenheng med Ekeberg og Holmbergs (2004) uttalelse om at overgangen mellom ulike trinn i opplæringsløpet, representerer en kritisk fase for barn med særskilte behov. Tiltakene kan med utgangspunkt i sønnens forutsetninger og behov vært viktig, ut ifra presiseringer i Kunnskapsdepartementet (2016) hvor det kommer frem at måten et barn møter sitt nye miljø på, kan ha betydning for barnets evne til å gripe situasjonen, og være avgjørende for dets læring, utvikling og trivsel.

Bakgrunnen for de ekstraordinære møtene og det tette samarbeidet knyttet til Elins sønns overgang fra barnehagen til skolen, kan synes å være sønnens diagnose og hans læringsstil, som kan ses å være møtenes kunnskapsområde. Ut ifra Foucaults (2001) tanker kan kunnskapsområdet være både utgangspunkt og resultat av et maktforhold, da det ikke finnes

maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og omvendt ingen kunnskap som ikke forutsetter og danner maktforhold. På bakgrunn av at dialog var en sentral kommunikasjonsform i de ekstraordinære møtene, samt lydhørheten, ressursorienteringen og myndiggjøringen overfor Elin i samarbeidet ved hennes sønns overgang fra barnehagen til skolen, kan det tolkes som at det ikke var en bestemt part i samarbeidsforholdet som hadde makt over den andre. Det kan ses å samsvare med Hiorths (1975) tanker om at flere kan «dele makten». Elins rolle kan ses i sammenheng med det Foucault (1995) omtaler som støtte og holdepunkt i maktforholdet, hvor Elin som et såkalt motstandspunkt, ikke ble dømt til nederlag, men ble hørt, noe som samsvarer med Foucaults (1995) tanker om at det ikke er slik at motstandens «uttrykk» aldri blir innfridd og alltid dømt til nederlag. For å bidra til at sønnen skulle få en forståelse for sin diagnose og få en god skolesituasjon, kan makten ha blitt benyttet til å handle sammen om en felles definert utvikling, som vektlegges av Ravn (1995) som det positive ved makt. Det kan også ses i sammenheng med Foucaults (1995) tanker om maktrelasjonens intensjonalitet, hvor ingen makt utøves uten en rekke hensikter og mål. Motstanden som forelå i samarbeidsforholdet, kan tydeliggjøre Schaannings (1997) mening om at all makt ikke trenger å befinne seg på den ene siden i maktrelasjonen.

### ***Motstanden fremkaller omorganisering***

I min samtale med Olav fortalte han at de som foreldre hadde tatt opp på et ansvarsgruppemøte at de ønsket å koble inn habiliteringstjenesten.

*Vi tok initiativ til å koble inn habiliteringstjenesten. Vi tok det opp i ansvarsgruppen først og nå er det en prosess som går.*

Olav tilføyde følgende:

*(...) vi koblet inn habiliteringstjenesten siden det er lenge siden sønnen vår ble utredet på barnehabiliteringen. Dette for å se om det er noe vi kan gjøre bedre for X. For det er klart at ting går seg jo til... men. Vi som foreldre har vært der på et intervju og snakket om X og hans nå-status, og de kommer i løpet av våren til å observere X på skolen.*

At habiliteringstjenesten er trukket inn som en samarbeidspartner, kan være nyttig på bakgrunn av Ekeberg og Holmbergs (2004) tanker om at det for noen elever er hensiktsmessig

at denne tjenesten er en sentral samarbeidspartner. Innkoblingen av habiliteringstjenesten kan være vesentlig for å avklare problemet man står overfor, samt for å koordinere tiltakene rundt sønnen. Et samarbeid mellom representantene fra de ulike instansene og foreldrene som en ressurs ved informasjonsformidling, kan være grunnlaget for å kunne behandle sønnen helhetlig, på en strukturert og forpliktende måte, noe Briseid (2006) vektlegger som ansvarsgruppens ansvar. Initiativet fra foreldrene kan ses i sammenheng med funn i forskningen til Helgøy og Homme (2012), hvor det fremkommer at foreldre er mer engasjert i barnas hverdag nå enn tidligere. Med utgangspunkt i at foreldrene uttrykte et ønske overfor skolen og de eksterne fagpersonene om å koble inn habiliteringstjenesten, kan det tyde på at det forelå et klima i gruppen hvor man kunne uttrykke sine synspunkter, noe Nordahl (2007) hevder er viktig. Prosessen som er igangsatt, kan tyde på at foreldrenes ønske har blitt tatt til etterretning, hvor samtlige medlemmer i ansvarsgruppen har blitt enig om å koble inn habiliteringstjenesten. Det kan samsvare med Nordahls (2007) tanker om dialogen og viktigheten av at foreldre blir hørt og at man kommer frem til enighet. At habiliteringstjenesten kobles inn for å se om det er noe de kan gjøre bedre for sønnen til Olav, kan tolkes som at det har foreligget en sannferdig kommunikasjon om sønnen, hans undervisning og læringsmiljø, som i henhold til Nordahl (2007) er vesentlig ved dialog. Gjennom dialog kan det tyde på at ulike aktører sammen har vært involvert i tiltak overfor sønnen, noe Ekeberg og Holmberg (2004) vektlegger som sentralt ved det tverretatlige samarbeidet, og at de sammen har arbeidet for å sikre et godt totaltilbud, noe Briseid (2006) ser på som essensielt. Dialogens eksistens kan ses å være av den sjeldne, da dialogen ifølge Tveit (2010) og Nordahl (2000) har en relativt liten plass i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole.

Foreldrenes ønske om å koble inn habiliteringstjenesten, kan ses i sammenheng med Holthes (2000) tanker, om at foreldre har blitt mer bevisst den betydningen de har for barnets opplæring og deres mulighet til å påvirke skolen for å bedre barnets skolesituasjon. Ønsket kan også ses å harmonere med Nordahls (2007) uttalelse om foreldres rett til innflytelse i skolen. Foreldrenes innflytelse kan ses i sammenheng med medvirkning, da beslutningen om å koble inn habiliteringstjenesten kan ses å være en følge av foreldrenes initiativ, hvor de på den måten fikk innflytelse på beslutninger som berørte sønnen og den pedagogiske praksisen, som Nordahl (2007) trekker frem som essensielt ved medvirkning. Foreldrenes medvirkning kan på bakgrunn av Nordahls (2007) tanker bidra til at foreldrene blir tryggere på at sønnen har det bra. Deres medvirkning kan ut ifra forskning foretatt av Nordahl (2000) høre til

sjeldenheten, da forskningen viser at medbestemmelse skjer i relativt liten grad. Foreldrenes behov synes å ha blitt tatt hensyn til, hvor samarbeidet ikke har blitt drevet på skolens premisser alene, noe som kan samsvare med Nordahls (2007) vektlegging av gjensidighet i samarbeidet. Westergårds (2013) understreking av viktigheten av at foreldre blir tatt alvorlig og sett på som en likeverdig part, kan synes å være tilfellet. Foreldrenes innflytelse kan være hensiktsmessig på bakgrunn av Bøs (2002) tanker om at foreldre har behov for å føle at de har påvirkning på deres barns situasjon. At foreldrene gis mulighet til innflytelse, kan tyde på at de blir sett på det som Foucault (1995) omtaler som støtte og holdepunkt i maktforholdet. Foreldrenes innflytelse kan være et eksempel på Foucaults (1995) mening om at det ikke er slik at motstandens «uttrykk» aldri bli innfridd eller alltid dømt til nederlag, men kan fremkalle omorganiseringer.

At foreldrenes ønske har blitt tatt til etterretning ved at habiliteringstjenesten kommer til skolen for å observere sønnen, kan også ses i sammenheng med Dalen og Tangens (2014) tanker om anerkjennelse. Dette fordi det kan tyde på at skolen møter foreldrene med en vilje til å ta deres perspektiv, og at innkoblingen av habiliteringstjenesten kan bidra til at skolen utvikler et reflektert forhold til egen rolle og praksis. Ut ifra Olavs utsagn: «For det er klart at ting går seg jo til... men», kan tolkes som at det kan foreligge bekymring hos Olav angående sønnen. At foreldrene opplever anerkjennelse fra skolen og de eksterne fagpersonene, kan bidra til at foreldrene opplever seg sett, noe som ifølge Kinge (2009) kan bidra til at eventuelle bekymringer og frustrasjoner gir slipp. Habiliteringstjenestens ankomst til skolen, samt at de som foreldre har vært hos tjenesten for å snakke om sønnens nå-status, kan være hensiktsmessig for sønnen til Olavs mulighet for læring og utvikling, da dette er noe Nordahl (2007) mener skjer ved at barnet opplever mestring og trygghet både hjemme og på skolen.

### ***Makt i institusjonell praksis***

I kontrast til Elin og Olavs erfaringer angående det tverretatlige samarbeidet, kunne Siv fortelle at hun syntes det første ansvarsgruppemøtet hun deltok på var forferdelig. Jeg ba Siv fortelle mer om dette ansvarsgruppemøtet ut ifra hennes rolle som forelder.

*(...) jeg følte at de snakket over hodet på meg i begynnelsen av møtet. Jeg følte forskjellen var som mellom David og Goliat. Jeg stilte meg selv spørsmål om hva de satt og snakket om og hva som skjedde. Jeg er her jeg og, hallo! Det skrek inni hodet mitt at det faktisk var sønnen min de snakket om. Snakk til meg.*

Siv uttrykte at hun følte at skolen og de eksterne fagpersonene snakket «over hodet» på henne. Hva som ligger i dette uttrykket er ikke sikkert, og kan tolkes på ulike måter. Det kan tolkes som at de snakket et akademisk fagspråk som Siv hadde vansker med å forstå, eller at de ikke inkluderte Siv i samtalen om sønnen, i den betydning at de ikke snakket *til* henne. Uavhengig tolkning, kan Sivs erfaringer angående skolens og de eksterne fagpersonenes opptreden, være interessant med utgangspunkt i Kinges (2009) formeninger om at måten profesjonelle møter foreldre på, og innholdet de legger i kontakten, er avgjørende for de profesjonelles forståelse av barnet. En endring av skolens og de eksterne fagpersonenes holdning overfor Siv, kan ses å være avgjørende for deres forståelse av sønnen.

Siv skildret forskjellen mellom seg selv, skolen og de eksterne fagpersonene som forholdet mellom David og Goliat. Et maktforhold mellom Siv og fagpersonene kan synes å gjøre seg gjeldene, noe som kan støttes av Foucaults (1995) tanker om at makt er over alt fordi den kan oppstå mellom mennesker, i enhver relasjon og i et hvert øyeblikk, samt Nordahls (2007) formening om at makt er vesentlig i alle aspekter av samarbeid. Ut ifra Sivs skildring og hennes følelse av at skolen og de eksterne fagpersonene snakket «over hodet» på henne, kan man stille spørsmålet om det forelå et samarbeid mellom Siv og representantene fra de ulike instansene, der Siv ble ansett som en ressurs. Det kan tyde på at Siv ikke ble ansett som en ressurs knyttet til sønnens oppvekst og ha forutsetninger for å gjøre en god jobb, noe som kan ses å være det motsatte av hva Nordahl (2007) trekker frem som vesentlig ved ressursorientering. Tolkningen kan samsvare med funn gjort av Nordahl og Skilbrei (2002), hvor det fremkommer at foreldre ikke blir oppfattet som en ressurs for skolens arbeid og læring. Den manglende ressursorienteringen overfor Siv kan være uheldig, da Nordahl (2007) hevder at det er en forutsetning at lærere og foreldre har en ressursorientering i synet på hverandre, samt Tøsses (2012) tanker om at samarbeid mellom hjelpeapparatet og foreldrene har en stor innflytelse på barns utviklingsvilkår. Manglende ressursorientering kan ses i sammenheng med manglende myndiggjøring, dette på bakgrunn av Nordahls (2007) uttalelse om at ressursorientering har fellestrekk med myndiggjøring. Med utgangspunkt i Sivs skildring og hennes følelse av at skolen og de eksterne fagpersonene snakket «over hodet» på henne, kan det ha bidratt til at hun ikke hadde tro på egne muligheter og forutsetninger til å støtte sønnen i hans skolehverdag, noe som kan ses å være det motsatte av hva Nordahl (2007) vektlegger ved myndiggjøring. Det kan også ha bidratt til at hun ikke oppfattet at hun ble verdsatt som forelder, noe som er motstridende av hva Nordahl (2003) trekker frem ved myndiggjøring. Skolen og de eksterne fagpersonenes syn på Siv, kan være interessant, da

forskning av Nordahl og Skilbrei (2002) viser at lærere som ser på foreldre som viktige og nødvendige ressurser, lykkes godt i samarbeidet.

Siv kunne også fortelle at det ble gjennomført et ansvarsgruppemøte i forkant av at sønnen skulle begynne på ungdomsskolen, noe som kan tyde på at det forelå et systematisk samarbeid i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, som vektlegges i Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2015). Siv fortalte følgende om sin deltakelse på møtet:

*Det gikk over hodet på oss fra PPTs side. Jeg hadde et inntrykk av at møtet før sommerferien handlet mye om at X skulle ha karakterer og det med kompetansebevis. Jeg følte ikke at jeg fikk frem mine ønsker. Jeg lurte på hvordan det kom til å bli for X i en helt ny hverdag. For eksempel så lurte jeg på om at visst han skulle ha assistent, om han ville bli med i gymmen. Jeg var veldig opptatt av at han skulle ha det bra. Det var det som bekymret meg.*

Ansvarsgruppemøtet omhandlet mye karakterer og kompetansebevis. Siv hadde tidligere i intervjuet fortalt om at de som foreldre hadde tatt en avgjørelse om at deres sønn skulle ha karakterer på ungdomsskolen i stedet for kompetansebevis. Det kan ses å være konsistent med Aarnes` (2008) presiseringer om at det er opp til foreldrene å avgjøre om deres barn skal vurderes med eller uten karakterer. Ut ifra sitatet kan det tolkes som at det var PPT som ønsket å snakke om karakterer og kompetansebevis. Årsaken kan være at foreldre ifølge Aarnes` (2008), skal få nødvendig rettleiding om hva dette valget innebærer for eleven. På bakgrunn av at Siv ikke fikk frem sine ønsker, kan man stille spørsmålet om det forelå en ambisjon hos skolen og de eksterne fagpersonene til å møte Siv med en vilje til å ta hennes perspektiv, noe Dalen og Tangen (2014) vektlegger som essensielt ved anerkjennelse. Med utgangspunkt i at Siv ikke fikk frem sine ønsker, kan det tolkes som at det ikke forelå lydhørhet og forståelse for hennes oppfatninger, ønsker og behov, noe som ikke samsvarer med det Holthe (2000) vektlegger ved et godt samarbeid. Den manglende lydhørheten og forståelsen kan ses å harmonere med funn i forskningen til Nordahl (2007), hvor det fremkommer at mange foreldre opplever at skolen ikke lytter til dem og tar hensyn til deres ønsker. Siv tilføyde følgende:

*Angående karakterer var jeg bekymret for om vi som foreldre gjorde det rette.*

Sitatet understreker bekymringen som forelå hos Siv. Den uttrykte bekymringen i dette utsagnet og den nevnte bekymringen i hennes forrige utsagn, samt tolkningen om manglende lydhørhet overfor Siv, kan ses å være det motsatte av hva Holthe (2000) hevder opplevelse av anerkjennelse omhandler, da hun påpeker at opplevelse av anerkjennelse kan bidra til å frigjøre bekymringer, hvor man vil oppleve seg sett. En anerkjennende holdning overfor Siv kan dermed tolkes ikke å ha foreligget. Den manglende lydhørheten kan være et dårlig utgangspunkt for utvikling av tillit, da Nordahl (2003) anser det å bli hørt som viktig for denne utviklingen.

Sivs erfaringer med de nevnte ansvarsgruppemøtene, kan ses i sammenheng med det Schaanning (1997) påpeker er Foucaults (1995) tanker om makt; *at* det snakkes og handles på en slik måte at det opprettholdes eller oppstår maktforhold. At skolen og de eksterne fagpersonene snakket «over hodet» på Siv, samt at Siv ikke fikk frem sine synspunkter, kan tolkes som at det var skolen og de eksterne fagpersonene som fikk frem sine synspunkter. Det kan ses i tilknytning til Ravns (1995) tanker om at makt skapes gjennom en enveis kommunikasjon mellom to poler. Skolen og de eksterne fagpersonene kan ses å være det Foucault (1995) omtaler som maktforholdets motstander, altså en mot-makt, som Siv kan ha opplevd hadde makten. Det kan ses i sammenheng med funn i forskningen til Nordahl (2003), hvor det fremkommer at foreldre har oppfatninger om at skolen har makt til å bestemme på mange områder. Det kan tolkes som at skolen og de eksterne fagpersonene mistet Siv ut av syne, noe som ifølge Kinge (2009) er noe som kjennetegner definisjonsmakt, som for Sivs del kan ha blitt opplevd som et overgrep og som krenkende. Maktforholdet som en del av ansvarsgruppemøtet som ble avholdt i tilknytning til sønnen til Sivs overgang fra barneskolen til ungdomsskolen, kan være et eksempel på Dalen og Tangens (2014) formeninger om at overgangssituasjoner representerer en utfordring når det gjelder samarbeid. At Sivs ønsker og behov ikke ble satt fokus på i dette ansvarsgruppemøtet, kan være uheldig på bakgrunn av Nordahls (2007) uttalelse om at barns mulighet til å få realisert sine muligheter for læring og utvikling, skjer ved at det opplever trygghet blant annet på skolen.

Det kan tyde på at skolen og de eksterne fagpersonene ikke så på Siv som det Foucault (1995) omtaler som støtte eller holdepunkt, hvor maktforholdet kan ses å være en effekt av ulikhetene og ulikevektene. Sivs erfaringer kan ses i sammenheng med det Haugland (2008) omtaler som avmakt, altså maktesløshet, som kan ha gitt Siv en opplevelse av å være uten betydning. Siv kunne videre fortelle om det første ansvarsgruppemøte:



*Jeg følte også på det at jeg ikke kunne si hva som helst til en rektor. (...)*

Siv følte at hun ikke kunne si hva som helst til rektoren, noe som kan tolkes som at Siv har holdt igjen noe hun i utgangspunktet kunne tenkt å ha sagt. Det kan antydes at Siv tilla rektoren en overordnet rolle i forhold til seg selv, hvor også rektoren gjennom sin profesjon, rolle, oppgaver og fagspråk kan ha tydeliggjort det Nordahl (2003) omtaler som institusjonell makt, som resulterte i at det stoppet opp for Siv å si det hun ønsket. Den institusjonelle makten kan tydeliggjøre Foucaults (1995) tanker om maktrelasjonens ikke- subjektivitet. Makten trenger ikke å ha vært rektorens, dette ut ifra Foucaults (1995) mening om at makten ikke nødvendigvis er et resultat av et individuelt subjekts valg eller beslutning. Men det er ikke hensikten å si at rektoren ikke kan være den som regjerte og besluttet overfor Siv, men å belyse det Schaanning (1997) mener er Foucaults (1995) poeng; å tydeliggjøre de praksiser og institusjoner som iscenesettes når makt utøves. Atferden til rektoren kan ha forårsaket atferden til Siv, noe som kan ses i sammenheng med det Hiorth (1975) omtaler som forholdet mellom kontrollerende enheter og reagerende enheter. Makten fra rektoren kan igjen være et eksempel på Hauglands (2008) beskrivelse av avmakt, hvor det fra rektorens side ikke ble lagt til rette for innflytelse for Siv. Maktforholdet mellom Siv og rektoren, kan samsvare med Tveits (2010) uttalelse om at maktforskjellene mellom hjem og skole er en utfordring.

## **5.2 Makt og avmakt knyttet til barnets opplæring**

Barnas rett til tilpasset opplæring blir ivaretatt i form av spesialundervisning, som ifølge Tangen (2014) er en måte å ivareta denne retten på. Særskilt tilrettelegging anses som nødvendig ut ifra barnas forutsetninger og behov, og for at de skal kunne benytte sitt potensial, noe Ekeberg og Holmberg (2004) vektlegger ved spesialundervisning. Spesialundervisningen kan være hensiktsmessig for å sikre intensjonen i Opplæringslova § 1-3 (1998), om at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Spesialundervisningen skal bidra til at undervisningen er tilgjengelig for barna, hvor de skal ha gode muligheter for læring, mestring og utvikling, for å sikre en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring, som presiseres i St. meld. nr. 30 (2003-2004) å være overordnende prinsipper i skolen.

### ***Tillit, anerkjennelse og medvirkning i maktforhold***

Elin fortalte at sønnen frem til 4. klasse hadde store deler av sin spesialundervisning utenom klassen, både alene og i en liten gruppe, da dette ble ansett å være den optimale

læringssituasjonen for sønnen. Etter 4. klasse ønsket sønnen å ha undervisning i klasserommet. De som foreldre og skolen ble enig om at sønnen skulle få en ekstra ressurs i klassen, hvor en vernepleier skulle bistå med støtte overfor sønnen. Enetimer, gruppetimer og støtte i form av en ekstra ressurs i klassen, er ifølge Dalen (2006) vanlige former for organisering av spesialundervisning. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan de som foreldre og skolen kom frem til bestemmelsen om at sønnen skulle ha undervisning i klasserommet.

*Jeg tror skolen syntes det var ganske vanskelig, så vi foreldre ble tatt med på råd. (...). Vi følte oss veldig trygg, så vi ville at det skulle bli opp til de å bestemme når det var lønnsomt for X å være i klasserommet og når det ikke var det.*

Skolen tok med foreldrene på råd, da de syntes det var vanskelig å avgjøre om sønnen til Elin skulle ha spesialundervisning i klasserommet eller ikke. Skolens initiativ til samarbeid med foreldrene, samsvarer med presiseringer i Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2015). At foreldrene ble tatt med på råd, kan være et tiltak for å sikre sønnens beste, noe Berglyd (2003) påpeker skal være i sentrum i samarbeidet mellom hjem og skole. Tiltaket kan ses å være en forutsetning for at foreldrene skulle få muligheten til å bestemme hva slags opplæring deres sønn skulle ha, en rett foreldre har i henhold til FNs menneskerettighetserklæring art. 26 (1948), og for å kunne sikre at sønnen fikk en utdanning etter hans evner og forutsetninger, et ansvar foreldre har ifølge Barnelova § 30 (1981).

Hva som ligger i betydningen «tatt med på råd» er usikkert. Det kan tolkes som at skolen ønsket å legge til rette for drøfting med foreldrene, når det gjelder hva som kunne være den beste løsningen angående organiseringen av sønnens spesialundervisning. Med utgangspunkt i denne tolkningen, kan det tyde på at skolen ikke holdt foreldrene på avstand, men ønsket deres deltakelse i samtalen om sønnens undervisning, noe som samsvarer med Arnebergs (1996) tanker. Skolens tilrettelegging for drøfting med foreldrene, står i motsetning til Tveits (2010) funn hvor dialog har vist seg å være vanskelig å realisere i samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan tyde på at skolen var interessert i foreldrenes oppfatninger, og ønsket deres innflytelse angående beslutninger vedrørende deres sønn og den pedagogiske praksisen, noe Nordahl (2007) vektlegger som essensielt ved medvirkning. Skolens tilrettelegging for medvirkning kan ses å høre til sjeldenheten, da forskning av Nordahl (2000) viser at dette skjer i relativt liten grad. Det fremkommer av Elin at de som foreldre følte seg trygg. Det kan være mange årsaker til denne tryggheten. Den kan ses i sammenheng med skolens

tilrettelegging for drøfting, hvor en sannferdig kommunikasjon angående deres sønn og hans undervisningssituasjon var kjernen i møtet mellom de og skolen, noe Nordahl (2007) vektlegger ved dialog, eller være en følge av at skolen viste initiativ til deres medvirkning. Skolens tilrettelegging for drøfting og medvirkning, kan tyde på at skolen ønsket å sikre foreldrene medansvar i skolen, noe som blir fremhevet som viktig i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen (2015). Dette kan ses i sammenheng med at foreldrene ble ansett som en viktig ressurs, noe Holthe (2000) hevder foreldre er. Det kan tyde på at de som foreldre ble ansett å ha gode forutsetninger for å gjøre en god jobb, og være en ressurs i oppveksten til sønnen, noe Nordahl (2007) vektlegger som sentralt ved ressursorientering. Det kan anses som at skolen viste respekt for deres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger for så å arbeide mot et felles mål, altså tilrettelegge spesialundervisningen på en best mulig måte for sønnen, på bakgrunn av de felles ressurser, som kan ses å samsvare med Ravns (1995) definisjon av samarbeid. Ut ifra tolkningen om skolens tilrettelegging for drøfting og medvirkning, samt skolens ressursorientering overfor foreldrene, kan det tolkes som at foreldrene ble ansett å være det Foucault (1995) omtaler som støtte og holdepunkt i maktforholdet. Det kan tyde på at skolen la til rette for det Hiorth (1975) beskriver som å «dele makten», for på denne måten handle sammen om en felles definert utvikling, som Ravn (1995) påpeker er det positive ved å dele makten. Samarbeidsforholdet kan ses i sammenheng med Schaannings (1997) tanker om at makten ikke trenger å befinne seg på den ene siden i maktrelasjonen.

Foreldrene ønsket at skolen skulle avgjøre når det var lønnsomt og ikke lønnsomt for sønnen å være i klasserommet. Årsaken til dette kan ses i sammenheng med Bøs (2002) uttalelse om at fagfolk kjenner mest til barnets erfaringer og atferd i institusjonen, i dette tilfellet skolen. Med utgangspunkt i foreldrenes ønske og deres trygghet overfor skolen, kan det tyde på at de hadde tillit til skolen. Tilliten kan være et resultat av et positivt samarbeidsforhold med skolen siden sønnen startet der, noe som kan ses i sammenheng med Berglyds (2003) mening om at tillit er en gjensidig relasjon som bygges opp over tid. Tilliten kan også blitt dannet på bakgrunn av tidligere positive handlinger fra skolen, noe som kan harmonere med Kristiansens (1995) tanker om at tillit avhenger av responsen man får fra andre, samt Ravns (1995) oppfatning om at tillit skapes dersom man har en trygghet på at andre handler som forventet. Motsatt kan også skolens tillit til foreldrene tydeliggjøres gjennom deres ønske om å ta med foreldrene på råd, hvor tilliten kan være et resultat av at det har foreligget en trygghet for de ansatte ved skolen om at de kunne søke hjelp hos foreldrene da de sto over for

en vanskelig situasjon, noe Berglyd (2003) vektlegger som viktig i samarbeidet mellom hjem og skole. På grunnlag av tillitsforholdet mellom foreldrene og skolen, kan det på bakgrunn av Berglyds (2003) mening, tolkes som at det har foreligget et godt samarbeid.

På samme måte som sønnen til Elins spesialundervisning frem til 4. klasse, er spesialundervisningen til Olavs sønn organisert gjennom enetimer. Dette fordi sønnens forutsetninger og behov tilsier at en slik organisering ivaretar sønnens behov bedre sammenlignet med andre løsninger, noe som harmonerer med Ekeberg og Holmbergs (2004) tanker om eneundervisning. Som en del av spesialundervisningen utarbeidet skolen sosiale historier, som kan ses i sammenheng med Hausstätters (2012a) tanker om at utgangspunktet for tilpasset opplæring er at elever lærer på ulike måter.

*Det var en periode det var umulig å få X til å pusse tennene. Da tok vi det opp med skolen og de utarbeidet en sosial historie om å pusse tenner. De laget også sosiale historier om å dusje og gå på do, som også kan være greit for han å ha en liste på. Skolen er veldig lydhør for oss. De har også understreket at visst det er noe de kan hjelpe til med, så er det bare å ta kontakt. På den måten har vi blitt møtt med hele tiden.*

Det kan tolkes som at skolen utarbeidet sosiale historier som et tiltak for at sønnen til Olav skulle få trene på, samt å bli trygg på ulike dagligdagse situasjoner. Tiltaket kan ses å være hensiktsmessig for å kunne gi et pedagogisk tilbud som er tilpasset Olavs sønns forutsetninger, og som gir han gode utviklingsmuligheter ut ifra hans læreforutsetninger, noe som kan ses å samsvare med Briseids (2006) tanker. Tiltaket kan ha blitt gjennomført ut ifra ekstra ressurser, som vedtak om spesialundervisning gir til ekstraordinær tilrettelegging, for å bidra til at sønnen skulle få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ut ifra de opplæringsmålene som er realistiske for han, noe Aarnes (2008) vektlegger. Sosiale historier kan være en form for det Aarnes (2008) omtaler som en alternativ undervisningsmetodikk og hjelpemiddel. At sønnen skulle trene på ulike situasjoner, kan knyttes til det Ekeberg og Holmberg (2004) kjennetegner ved enetimer, altså at man sammen med en lærer trener på spesifikke områder. Ved å legge til rette for gode læringssituasjoner, kan det ha bidratt til å fremme Olavs sønns personlige og faglige utvikling, noe Tvete (2012) hevder er målet med tilpasset opplæring. Sosiale historier som en undervisningsmetodikk, kan tolkes å være et

kunnskapsområde som med utgangspunkt i Foucaults (1995) tanker, danner et maktforhold, da maktrelasjonene er iboende i kunnskapsforholdene.

Ut ifra sønnens diagnose kan opplæring, trening og utvikling av trygghet angående det å pusse tennene, gå på do og dusje, anses å være en viktig del av foreldrenes oppdragelse av sønnen. Oppdragelsen kan ses å være et ansvar foreldrene har, både i henhold til Barnelova § 30 (1981) og den generelle delen av den nasjonale læreplanen (2015). Men opplæring på de nevnte situasjoner kan også være en sentral del av samarbeidsforholdet mellom foreldrene og skolen, da det videre fremkommer i den generelle delen av læreplanen, at oppfostringen også bør skje i et samarbeid mellom hjem og skole. Et samarbeidsforhold mellom foreldrene og skolen, kan være essensielt for å bidra til å åpne for verden og fremtiden for sønnen, noe som vektlegges i formålsparagrafen i Opplæringslova § 1-1 (1998), i den betydning at Olavs sønn skal kunne utføre elementære handlinger som å pusse tenner, gå på do og dusje.

De som foreldre tok opp med skolen at de hadde vansker med å få sønnen til å pusse tennene. Det kan tolkes som at foreldrene uttrykte sine erfaringer fra hjemmefronten om sitt barns egenart og utvikling, noe som kan ses å være hensiktsmessig på bakgrunn av Bøs (2002) uttalelse om at foreldre og skole kjenner barna fra ulike sammenhenger, og Ericsson og Larsens (2000) tanker om at formidling mellom hjem og skole er viktig. Foreldrenes initiativ til samtale med skolen, kan ses å høre til sjeldenheten, da det fremkommer i forskning av Nordahl og Skilbrei (2002) at det er få foreldre som tar kontakt med eller initiativ til samtale med skolen. Det kan tyde på at foreldrene ikke hadde vansker med å kontakte skolen, noe som kan ses å harmonere med Berglyds (2003) meninger om at foreldre skal kunne ta kontakt med skolen for råd. Skolen har understreket at visst det er noe de kan hjelpe til med, så kan foreldrene ta kontakt, en måte foreldrene har blitt møtt på hele tiden. Det kan således tolkes som at skolen har en holdning preget av åpenhet og hjelpsomhet som har eksistert helt siden sønnen til Olav startet på skolen. I intervjusituasjonen oppfattet jeg Olavs reaksjoner og kroppsspråk som at han var fornøyd med skolens kommunikasjon av åpenhet og hjelpsomhet, noe som kan ses i sammenheng med Briseids (2006) påpekninger om at kravet til mellommenneskelig kommunikasjon hos lærere, er stor i deres møte med familier til barn med en utviklingsforstyrrelse. Det kan tyde på at det har foreligget en god kommunikasjon mellom hjem og skole, noe som med utgangspunkt i Ekeberg og Holmbergs (2004) utsagn, kan ha bidratt til et godt samarbeid.

At skolen utarbeidet sosiale historier etter at foreldrene tok opp deres vansker hjemmefra, kan tolkes som at foreldrene hadde innflytelse på den pedagogiske praksisen, noe Nordahl (2007) vektlegger som sentralt ved medvirkning. Tolkningen kan støttes av Olavs utsagn om at skolen er veldig lydhør overfor de som foreldre. Foreldrenes mulighet til medvirkning, samt lydhørheten fra skolen, kan tyde på at skolen møtte foreldrene med en vilje til å ta deres perspektiv, noe Dalen og Tangen (2014) hevder er essensielt ved anerkjennelse. Det kan tolkes som at de ansatte ikke så på seg selv som mer verdt enn foreldrene, noe som kan tilsi at en anerkjennende holdning var sentralt i skolens syn på foreldrene, dette på bakgrunn av Clausens (1995) presiseringer om at anerkjennelse ikke er mulig dersom den ene parten ser på seg selv som mer verdt enn den andre. Det kan antydes at skolen har innfridd ansvaret med å vedlikeholde et positivt samarbeid, et hovedansvar skolen har ifølge Dalen og Tangen (2014).

Foreldrenes initiativ til kontakt med skolen og skolens holdning dominert av åpenhet og hjelpsomhet, kan tolkes som at skolen ble ansett å være en hjelper for foreldrene angående sønnen. Det kan ses i sammenheng med Foucaults (1995) tanker om at motstandspunkter kan ha rollen som støtte og holdepunkt. Motsatt kan foreldrenes mulighet til medvirkning og skolens anerkjennende holdning overfor foreldrene, tyde på at skolen så på foreldrene som støtte og holdepunkt. Det kan dermed ha foreligget et delt maktforhold, noe som kan samsvare med Hiorths (1975) mening om at flere kan «dele makten», for på den måten å bidra til en felles definert utvikling, altså gjøre sønnen til Olav trygg på dagligdagse situasjoner, noe Ravn (1995) trekker frem som det positive ved å bruke makten til å handle sammen.

Et maktforhold hvor Olav og skolen anser hverandre som støtte og holdepunkt, kommer også frem i Olavs uttalelse om utarbeidelse av sønnens IOP. På bakgrunn av sønnens krav på spesialundervisning, har det blitt utarbeidet en IOP for den delen av opplæringen som det har blitt innvilget spesialundervisning for, noe som samsvarer med Aarnes` (2008) uttalelse om utarbeidelse av IOPer. Olav fortalte følgende om utarbeidelsen av sønnens første IOP:

*Vi fikk en kopi av IOPen, så fikk vi muligheten til å uttale oss om vi syntes den var grei. Hadde vi hatt innspill, så hadde vi selvfølgelig kommet med det slik at det ble forandret. (...). Jeg synes det er veldig greit at vi får en kopi som vi skriver under på.*

Det kan tolkes som at IOPen ble utarbeidet av skolen hvor skolen tok de hensyn de mente burde tas, hvor foreldrene fikk muligheten til å lese gjennom dokumentet og komme med

eventuelle merknader. Det kan ses å være konsistent med Aarnes` (2008) oppfatninger om utarbeidelse av IOPer. Denne måten å utarbeide en IOP på, kan ses i sammenheng med det Hausstätter (2012b) omtaler som lærerdominert utvikling, hvor mål og innhold i opplæringen blir definert av skolen, hvor foreldrene har den rollen å akseptere planen. Det fremkommer av Olav at dersom de som foreldre hadde hatt innspill på innholdet i IOPen, hadde de sagt ifra slik at det ble forandret. Det kan tolkes som at deres syn ville blitt vektlagt og tatt til etterretning fra skolen, noe som kan ses å harmonere med Aarnes` (2008) bemerkning om at foreldrenes syn skal vektlegges, hvor det skal arbeides for å komme frem til enighet. Olav uttrykte avslutningsvis tilfredshet når det gjelder at de som foreldre får en kopi som de skal skrive under på. Det kan tyde på at utgivelse av en ferdig utarbeidet IOP til foreldrene i form av en kopi som skal signeres, er skolens praksis. Foreldrenes underskrivelse er med utgangspunkt i Aarnes` (2008) uttalelse, en bekreftelse på at de har gjort seg kjent med innholdet. Olavs tilfredshet kan være et resultat av gode erfaringer med denne praksisen gjennom flere år, da IOPens gyldighet i henhold til Aarnes (2008) vanligvis er ett skoleår. Olav fortalte videre:

*Den første IOPen ble utarbeidet av kontaktlæreren i samarbeid med en annen lærer og SFO.*

Olavs utsagn kan være med på å støtte tolkningen om en lærerdominert utvikling av IOPen, da ansatte ved skolen trekkes frem som vesentlige ved utarbeidelsen. Utsagnet «kontaktlæreren i samarbeid med» kan tyde på at kontaktlæreren var sentral i utarbeidelsen, noe som harmonerer med Ekeberg og Holmbergs (2004) uttalelser. Det kan tolkes som at det var kontaktlæreren som hadde ansvaret for gjennomførelsen av arbeidet, noe som samsvarer med Aarnes` (2008) uttalelser om utarbeidelse av IOPer. Jeg ønsket å få et innblikk i Olavs tanker om deres rolle som foreldre i utarbeidelsen av sønnens IOP.

*Jeg synes det er unødvendig at vi skal bli med på utarbeidelsen. Vi er ikke pedagoger. Hvilke forutsetninger har vi til å legge oss borti det? (...). For det har gjerne vært diskutert på ansvarsgruppemøtene og (...). Gjennom møtene har vi fått frem våre synspunkter og hva som er viktig for oss, noe som ligger til grunn i IOPen.*

Det kan tyde på at innholdet i IOPen har blitt diskutert på ansvarsgruppemøter. Siden PPT var en samarbeidspartner på disse møtene, se avsnitt nr. 5.1, kan det tolkes som at PPT var

delaktig i utarbeidelsen av sønnens IOP. PPTs deltakelse kan ses å samsvare med Ekeberg og Holmbergs (2004) uttalelse om at PPT skal bidra i utarbeidelsen.

Olav synes det er unødvendig at de som foreldre skal bli med på utarbeidelsen av sønnens IOP. Ser man sitatet som helhet kan to årsaker til Olavs mening gjøre seg gjeldende. Den ene er at de som foreldre ikke har forutsetninger til å delta i et slikt arbeid, da de har en manglende bakgrunn som pedagoger. Den andre er at de som foreldre har fått frem sine synspunkter og meninger gjennom ansvarsgruppemøter som har ligget til grunn i IOPen, som ut ifra min antakelse har blitt tatt til etterretning på bakgrunn av kartleggingsresultater av sønnen. Man kan stille spørsmålet om hvorvidt foreldrene har forutsetninger, samt skal være nødt til å delta i et slikt arbeid. Dette på bakgrunn av kravene i Opplæringslova § 5-5 (1998) om at IOPen skal vise målene og innholdet i undervisningen og hvordan denne skal drives, og Hausstätters (2012b) utsagn om at IOPen er et arbeidsverktøy for skolen og læreren, altså et pedagogisk redskap for å gjennomføre undervisningstilbudet ut ifra de krav eleven har ifølge enkeltvedtaket. Utarbeidelsen av IOPen kan ses å være en del av det pedagogiske arbeidet til læreren, en posisjon foreldrene ikke besitter yrkesmessig og rent prinsipielt.

Olav stiller spørsmålet om hvilke forutsetninger de som foreldre har til å delta i utarbeidelsen, da de ikke er pedagoger. Det tolkes som at det foreligger en holdning hos Olav om at læreren vet best. Læreren og skolen kan ses å gis mye makt. Det kan ses i sammenheng med det Nordahl (2007) omtaler som institusjonell makt, hvor skolen som en sosial institusjon og profesjon med sine normer og verdier, roller, oppgaver og tradisjoner, står sterkt hos Olav. Olavs holdning kan harmonere med Nordahls (2003) funn som viser at foreldre som opplever at de kan ta opp det de ønsker med skolen, mener at det er skolen som har mest kunnskap om det faglige. Det kan tyde på at Olav underkjenner sine kunnskaper og tillegger lærerne en rolle, som kan ses å ikke danne et hensiktsmessig grunnlag for samarbeid.

Selv om foreldrene ikke besitter pedagogisk kompetanse, kan deres erfaringer om sønnens egenart og utvikling være viktig for skolens innsikt om sønnen, da dette er kunnskap skolen ikke har kjennskap til, noe som stemmer med Bøs (2002) tanker om kunnskapsforholdet mellom foreldre og fagfolk. Foreldrenes erfaringer og kunnskaper kan være hensiktsmessig i vurderingen av utviklingsutsiktene til sønnen, og om sønnen får et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til de opplæringsmål som er realistiske for han, noe som fremheves i Opplæringslova § 5-1 (1998) skal ligge til grunn i vurderingen av hvilket opplæringstilbud



eleven skal få. Olavs utsagn tilsier at momenter som var sentral i IOPen ble diskutert på ansvarsgruppemøtene. Det kan tyde på at det spesialpedagogiske opplegget ble utarbeidet i et samarbeid med foreldrene, noe som kan samsvare med Ekeberg og Holmbergs (2004) mening om at foresatte er en sentral samarbeidspartner i utarbeidelsen. Foreldrenes deltakelse kan være hensiktsmessig ut ifra Briseids (2006) tanker om at det spesialpedagogiske arbeidet overfor en elev, kun lykkes i et samarbeid med foreldrene. Det fremkommer også at de som foreldre fikk frem deres synspunkter og hva som var viktig for dem, noe som kan ses i sammenheng med Aarnes` (2008) uttalelse om at arbeidet med utarbeidelsen av IOPen skal være en åpen prosess, hvor man lytter til de det gjelder.

### ***En kamp i møte med skolen***

I motsetning til Elin og Olavs positive erfaringer med samarbeidet angående deres barns opplæring, fortalte Siv at skolen gjennom flere år har vist manglende forståelse for hennes vansker angående sønnens lekser.

*Jeg prøvde å forklare til skolen at det ble brukt så mye energi på disse raseriutbruddene. Gjennom en hel dag måtte vi sitte med leksene. (...). Det var så store kamper en stund. Dette var noe jeg sa gang på gang til skolen, helt fra 3. klasse. Men da fikk jeg høre at han måtte ha lekser for å få repetisjon. Jeg var så fortvilet og jeg følte at skolen ikke forstod meg. Nå i høst ringte jeg til rektoren og sa at jeg nektet at det skulle bli gjort mer lekser hjemme. Vi hadde jo ikke repetisjon, vi hadde et rent helvete (...). Nå har han ikke lekser, og det er en helt ny hverdag for oss.*

Fra sønnen gikk i 3. klasse har Siv flere ganger sagt ifra til skolen om de vanskene som forelå angående sønnens lekser, uten at det ble tatt til etterretning fra skolen før sønnen gikk i 9. klasse. Man kan stille spørsmålet om hvorvidt skolen la til rette, samt ønsket et positivt samarbeid med Siv, da Dalen og Tangen (2014) påpeker at skolen har hovedansvaret for å vedlikeholde et positivt samarbeid. At Siv fikk høre fra skolen at sønnen måtte ha lekser for å få repetisjon, kan tolkes som at skolen avviste Sivs negative erfaringer, hvor dagene etter skolen bestod av kamper og raseriutbrudd fra sønnen på grunn av leksene. Tolkningen kan samsvare med Sivs følelse av at skolen ikke forstod henne. Det kan tyde på at skolen har vært lite imøtekommende og inneha en lite vennlig holdning, noe som ifølge forskning foretatt av Westergård (2013), er noe foreldre kjennetegner samarbeid som de ikke opplever som godt. Skolens måte å møte Siv på, kan tolkes å være uheldig for skolens forståelse av sønnen, da

Kinge (2009) påpeker at måten profesjonelle møter foreldre på, er avgjørende for de profesjonelles forståelse av barnet.

Maktforholdet mellom Siv og skolen kan ses i lys av Ravns (1995) mening om at makten er et uttrykk for relasjonen mellom to poler, hvor skolen kan anses å være den korrekte polen og Siv den uriktige polen, da Sivs erfaringer ikke ble tatt til etterretning fra skolen. Skolens avgjørelse om at sønnen skulle ha lekser på grunn av repetisjon, kan ses i sammenheng med det Schaanning (1997) hevder er Foucaults (1995) tanker, altså *at* det snakkes og handles på en slik måte at det opprettholdes eller oppstår maktforhold, hvor det er uvesentlig hvem som sier og gjør hva ut ifra hvilke grunner. Det kan tolkes å være en avgjørelse fattet ut ifra foreliggende verdier, normer og tradisjoner ved skolen om at lekser er viktig for repetisjon. Det kan ses å samsvare med det Nordahl (2003) vektlegger ved institusjonell makt som både lærere og skoleledere er med å uttrykke. At Siv uttrykte sine oppfatninger og erfaringer som «riktigere» enn de ansattes kunnskaper og erfaringer, kan ut ifra Holthes (2000) tanker blitt sett på som en trussel mot de ansattes posisjon og autoritet, da dette i utgangspunktet er et fagfelt de har best forutsetninger for å forstå. Det kan igjen ha bidratt til at de hevdet seg med en argumentasjonsteknikk og gode kunnskaper om at lekser er viktig for repetisjon, hvor de på den måten har vunnet frem med at de har rett, noe som kan ses å harmonere med Holthes (2000) mening. Sivs erfaringer med å bli avvist fra skolen gjentatte ganger, kan ses i sammenheng med det Kinge (2009) omtaler som definisjonsmakt, da skolen uttrykte en holdning om at Sivs opplevelse ikke var gyldig, men at det var ens egen oppfatning som gjaldt. Det kan ha ført til at de ansatte mistet Siv ut av syne, noe som for Siv kan ha blitt opplevd som et overgrep og som krenkende. Makten og krenkingen fra skolen kan ha ført til det Haugland (2008) beskriver som avmakt, hvor en opplevelse av å være uten betydning kan ha vært sentralt for Siv. At Siv ringte til rektoren fremfor sønnens lærer eller spesialpedagog, kan sammen med Sivs uttalelse om at hun «nektet» og at de hadde hatt et «rent helvete», ses å være en reaksjon som virker aggressiv og kranglete. Ut ifra Kinges (2009) tanker kan det være et resultat av Sivs opplevelse av avmakt og nedvurderinger fra skolen som den profesjonelle part, noe som kan støtte tolkningen om Sivs opplevelse av avmakt.

Sønnen til Siv har på nåværende tidspunkt ikke lekser. Bakgrunnen for denne avgjørelsen er uviss. Sønnens diagnose kan ses å kreve ekstra innsats fra Siv, noe som kan gjøre det vanskelig for Siv å ikke følge med på sønnens skolegang. Dette står i motsetning til funn i Bæcks (2007) studie hvor lærere på bakgrunn av barnas alder, uttrykte at det ikke var

nødvendig for foreldre å følge så mye med på deres barns skolegang på ungdomsskolen. Behovet for at Siv bidro som støtte overfor sønnen angående hans lekser, samt Sivs negative erfaringer med dette, kan ha vært sentralt i rektorens avgjørelse om at sønnen til Siv ikke skulle ha lekser. At beslutningen ble fattet etter Sivs telefonsamtale med rektoren, kan tyde på at Siv fikk det Nordahl (2007) kaller medvirkning, på de beslutningene som berørte sønnen og hans pedagogiske praksis. Det hadde som konsekvens at skolen måtte gi seg, noe som kan ses i sammenheng med det Nordahl (2007) omtaler som avkall på autonomi, altså at skolen måtte gi seg på noen områder for at Siv skulle få muligheten til medvirkning. Sivs mulighet til innflytelse kan anses å være viktig, da foreldre i henhold til Bø (2002) har et behov for å kunne påvirke deres barns situasjon. At rektoren valgte å høre på Siv, kan ses å ha resultert i det hun selv beskriver som en helt ny hverdag.

På samme måte som Olav, har Siv fått en kopi av sønnens IOP som hun har skrevet under på. Det kan tyde på at det har foreligget det Hausstätter (2012b) omtaler som lærerdominert utvikling av IOPen, hvor mål og innhold i opplæringen har blitt definert av skolen, hvor Sivs rolle har vært å akseptere planen. Siv kunne fortelle:

*Jeg kunne tenkt meg å vært med på utarbeidelsen.(...). Jeg kunne kommet med innspill fra hjemmefronten, så kunne skolen kommet med innspill, så kunne vi utarbeidet den sammen. (...). Men jeg følte at rektor overkjørte når jeg sa noe og når jeg prøvde å si at det faktisk ikke går. Rektor sa at det kunne jo ikke være noe vanskeligere enn...(...). Nei vell tenkte jeg. Da var det bare å klappe igjen munnen.*

Siv uttrykker et ønske om å få bli med på utarbeidelsen av sønnens IOP, hvor hun påpeker at hun og skolen kan utarbeide den sammen med bakgrunn i hverandres innspill. Sivs ønske kan ses i sammenheng med Bæcks (2007) forskning, hvor det fremkommer at mange foreldre på ungdomsskolen ønsker mer innflytelse og være mer involvert i deres barns skolegang. Hennes ønske kan ses å harmonere med det Hausstätter (2012b) omtaler som den optimale løsningen for utarbeidelse av IOPer, hvor begge parter er aktive under utarbeidelsen av mål og innhold, hvor de får muligheten til å engasjere seg i opplæringen. Å gi Siv mulighet til å delta, kan være hensiktsmessig for at begge parter får økt innsikt i sønnen, noe Bø (2002) anser som viktig, da foreldre og fagfolk kun har delvis kompetanse om barnets liv og utvikling.

Siv følte seg overkjørt av rektoren når hun sa noe, og når hun forsøkte å si at det faktisk ikke går. I hvilken sammenheng disse opplevelsene har forekommet, fremkommer ikke eksplisitt. Det kan tolkes å være noe Siv har erfart i et tidligere samarbeidsforhold med skolen, eller i tilknytning til tidligere tilbakemeldinger på sønnens IOPer, da foreldre ifølge Aarnes (2008) har mulighet til å komme med merknader etter at skolen har tatt de hensyn de mener burde tas. Med utgangspunkt i den sistnevnte tolkningen, kan det ses å være i strid med Aarnes' (2008) uttalelse om viktigheten med at utarbeidelsen av IOPen er en åpen prosess. Ut ifra Sivs forsøk på å komme med innspill, kan et sentralt spørsmål være hvorvidt Siv har vært enig i innholdet i IOPen. På bakgrunn av Sivs utsagn; «jeg prøvde å si at det faktisk ikke går», kan det tyde på at Siv ikke var enig i den beslutningen skolen hadde gjort angående innholdet i sønnens IOP. Dette kan ses å være i strid med Aarnes' (2008) presiseringer om viktigheten av å komme frem til enighet i arbeidet med IOPen.

Det kan tolkes som at Siv vil være i en dialog med skolen, bestående av det Nordahl (2007) omtaler som en sannferdig kommunikasjon om sønnen, hans undervisning og læringsmiljø. Dialogen kan være en forutsetning for at Siv og skolen får en felles forståelse av hva sønnen til enhver tid trenger, og hvilke forventninger som skal stilles overfor han, noe Ekeberg og Holmberg (2004) hevder dialogen bidrar til. Rektorens måte å møte Siv på i form av å overkjøre henne når hun sa noe, og kom med uttalelser som; «det kan jo ikke være vanskeligere enn...», kan anses å være en væremåte og en holdning som bidrar til at Siv blir holdt på avstand, noe som kan ses å være i strid med Arnebergs (1996) tanker om samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan tyde på at rektoren forsøkte å overtale Siv, noe som kan ses i sammenheng med det Arneberg (1996) omtaler som overtalelse, altså at man forsøker å overtale med sine synspunkter og ikke lytter til den andre, som er det motsatte av overbevisning hvor målet er felles forståelse og ny innsikt, som anses som sentralt i dialog. Dialogen kan med utgangspunkt i Nordahls (2007) tanker bidra til en sikkerhet for Siv om at hun kan ta opp ting som er problematisk, samt bidra til en trygghet om at sønnen har det bra. Dette kan anses å ikke ha vært tilfellet for Siv, hvor hun på bakgrunn av rektorens måte å møte henne på, valgte å «klappe igjen munnen». At Siv «klapper igjen munnen» kan tyde på at et manglende samarbeid er et mulig resultat, da maktforholdet mellom hjem og skole i henhold til Nordahl (2007), har innflytelse på prosesser og resultater i samarbeidet. Et manglende samarbeid kan ut ifra Bøs (2002) uttalelse anses å være negativt da det kan føre til konflikter og mistriivsel, og bidra til uheldig utvikling hos sønnen, noe som også kan støttes av

Kinges (2009) meninger om at kontakt med foreldrene er betydningsfullt for barnets lærings- og utviklingsutbytte.

Det kan tolkes som at Siv ikke har opplevd anerkjennelse i sitt møte med rektoren, noe som ifølge Kinge (2009) kan bidra til at hun mister energi og motivasjon. Det kan være tilfellet ved at Siv valgte å «klappe igjen munnen». Sivs reaksjon kan også ses i lys av Hauglands (2008) tanker om at manglende anerkjennelse kan resultere i en passiv holdning til situasjonen for den svakeste parten, noe Siv kan ses å være i møtet med rektoren. Atferden til rektoren kan ha forårsaket atferden til Siv, dette ut ifra Hiorths (1975) tanker om forholdet mellom kontrollerende enheter og reagerende enheter som en del av maktrelasjonen. Ser man Sivs to utsagn under ett, kan skolen og rektorens måte å møte Siv på, kunne karakteriseres som å ikke være en god mellommenneskelig kommunikasjon, noe som med utgangspunkt i Briseids (2006) tanker kan være uheldig, da mulighetene for misforståelser er stor for foreldre til barn med en utviklingsforstyrrelse. Det kan tyde på at skolen og rektoren kun har klart å se Siv gjennom det hun har uttrykt gjennom reaksjonsmåter og språklig kommunikasjon, og ikke på hennes dypereliggende følelser og behov, noe som er det motsatte av hva Kinge (2009) hevder anerkjennelse omhandler. Manglende anerkjennelse kan også understøttes av Dalen og Tangens (2014) påpekninger om at anerkjennelse omhandler å møte foreldre med en vilje til å ta deres perspektiv, noe som ikke synes å ha vært tilfellet i denne sammenhengen. At Sivs erfaringer og meninger ikke ble tatt til etterretning, kan være uheldig når det gjelder Sivs utvikling av tillit til skolen, da graden av tillit ifølge Kristiansen (1995) avhenger av responsen man får fra andre.

Når det gjelder evalueringen av sønnens IOP, fortalte Siv at det har vært lite forandringer i IOPen fra år til år. Det kan antydes at evalueringen har blitt gjennomført én gang i året, noe som samsvarer med presiseringer i Opplæringslova § 5-5 (1998). De manglende forandringene kan tolkes å omhandle målene og innholdet i undervisningen, samt hvordan denne skal drives, da dette er krav til hva en IOP skal inneholde ifølge Opplæringslova § 5-5 (1998). At det har vært lite forandringer, kan være interessant på bakgrunn av Hausstätters (2012b) mening om at IOPen er et sentralt dokument for å vurdere kvaliteten på spesialundervisningen. Jeg ønsket å få et innblikk i evalueringen av sønnen til Sivs IOP.

*Vi har ikke vært med på evalueringene. På en måte kunne jeg ha tenkt meg å bli med på evalueringene, men på en annen måte ikke. Det som foregår på skolen foregår på*

*skolen. Det vet vi lite om. Men ja på grunn av at vi kunne kommet med innspill slik at det kanskje kunne blitt gjort forandringer.*

Det fremkommer at de som foreldre ikke har vært med på evalueringen av sønnens IOP, noe som kan ses å være vanlig ut ifra presiseringer i Opplæringslova § 5-5 (1998), hvor det uttrykkes at skolen skal sende oversikten og vurderingen til foreldrene. Det kan tyde på at evalueringen av opplæringen sønnen har fått og vurdering av hans utvikling ut ifra målene i IOPen, som Opplæringslova § 5-5 (1998) påpeker skal tas hensyn til i evalueringen, har vært det Hausstätter (2012b) omtaler som lærerdominert.

Man kan stille spørsmålet om hvorvidt Siv kan delta i evalueringen av sønnens IOP, da det ifølge Ekeberg og Holmberg (2004), forutsettes evaluering og rapportering av hvordan spesialundervisningen har bidratt til måloppnåelse hos eleven. Siv kunne på den ene siden ikke tenkt seg å bli med på evalueringen, da de som foreldre vet lite om hva som foregår på skolen. Det kan tolkes som at Siv anser læreren å ha de beste forutsetningene for å foreta evalueringen, noe som harmonerer med Raaens (1995) meninger, da man som pedagog er den som kjenner elevens opplæringsbehov. Dette kan ses i lys av Ravns (1995) tanker om makt, hvor læreren kan ses å bli ansett å være den korrekte parten, noe som kan bidra til at det blir en enveis kommunikasjon fra læreren til Siv. Om det foreligger et smalt eller bredt perspektiv på IOP, fremkommer ikke. Tar man utgangspunkt i det Hausstätter (2012b) omtaler som et smalt perspektiv, kan man ut ifra Raaens (1995) og Sivs utsagn tolke det som at skolen har de beste forutsetningene til evaluering, da det smale perspektivet omhandler vurdering av sønnens måloppnåelse. På bakgrunn av dette perspektivet, samt at Siv ikke vet hva som foregår på skolen, kan det sette Siv i en avmaktsposisjon. Foreldrenes kunnskaper og erfaringer om sønnen, kan anses å være vel så viktig i vurderingen av sønnens måloppnåelse, noe som kan støttes av Raaens (1995) mening om at også foreldre spiller en sentral rolle i vurderingen av deres barns forutsetninger og behov, altså at elevvurdering omhandler noe mer enn skolens vurdering.

Siv kunne på den andre siden tenkt seg å bli med på evalueringene, da de som foreldre kunne kommet med innspill som kunne bidratt til forandringer. Det kan tyde på at Siv ønsker å delta i vurderingen om opplæringstilbudet til sønnen skal endres eller videreføres, noe Ekeberg og Holmberg (2004) vektlegger ved evaluering av IOPer. Sivs ønske om å delta på evalueringene kan tolkes som at hun ønsker å følge med om sønnen lærer det han skal, noe som ikke

samsvarer med forskning foretatt av Helgøy og Homme (2012), hvor det fremkommer at foreldre ikke nødvendigvis følger med om elevene lærer det de skal. Sivs ønske kan ses å harmonere med det Hausstätter (2012b) omtaler som den optimale løsningen, hvor mål og innhold i IOPen blir vurdert i et fellesskap mellom hjem og skole. Ut ifra Hausstätters (2012b) tanker, kan det bidra til at både Siv og skolen kan engasjere seg i evalueringen av den gjennomførte undervisningen, samt med utgangspunkt i Wilsons (2012) tanker, kunne vurdere hva som har vært hensiktsmessige arbeidsmetoder og organiseringsformer knyttet til sønnens opplæringssituasjon. Den optimale løsningen kan ses i sammenheng med Hiorths (1975) tanker om å «dele makten». Å evaluere IOPen i et fellesskap kan ses å forutsette at motstandspunktene i maktforholdet, i dette tilfellet foreldrene og skolen, ser på hverandre som det Foucault (1995) omtaler som støtte eller holdepunkt. For Siv kan det bidra til at hun får frem sine meninger, noe som kan føre til forandringer i IOPens innhold etter hva hun mener bidrar til å gi sønnen en utdanning som er hensiktsmessig ut ifra hans forutsetninger og behov, et ansvar foreldre har i henhold til Barnelova § 30 (1981). Dersom skolen har det Hausstätter (2012b) betegner som et bredt perspektiv på IOP, kan det bidra til kommunikasjon mellom Siv og skolen. Bakgrunnen for det er at dette perspektivet omhandler flere områder som det kan være lettere for Siv å uttale seg om, sammenlignet med et smalt perspektiv, da man i et bredt perspektiv vurderer individuelle forhold som styrker og svakheter hos eleven, institusjonelle forhold, samt hvordan skolen er organisert pedagogisk, altså hva som hindrer og muliggjør læring. Dersom Siv hadde fått ta del i evalueringen, kan hennes deltakelse med utgangspunkt i Raaens (1995) tanker, bidra til at Siv får kjennskap til hva lærerne legger vekt på i sine vurderinger. Det kan igjen bidra til at det blir lettere for Siv å komme i en dialog med skolen, noe som kan legge til rette for at hjem og skole i fellesskap kan gi sønnen et best mulig opplæringstilbud.

## **6.0 Avslutning**

Dette kapitlet vil omhandle en sammenfatning av funn knyttet til prosjektets problemstilling, noen tanker om hvordan prosjektet har utviklet meg som forsker, samt noen mulige veier å gå dersom et videre arbeid med utgangspunkt i problemstillingen er aktuelt.

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg ved hjelp av intervju som innsamlingsmetode av datamateriale, å få en utvidet forståelse og økt kunnskap om samarbeidet mellom hjem og skole, da med fokus på de erfaringer foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse har.

Min problemstilling var følgende: «*Hvilke erfaringer har foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse, knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn?*». Jeg ønsket å få et innblikk i foreldrenes erfaringer med skolen i det tverretatlige samarbeidet, deres erfaringer knyttet til overganger i barnets opplæringsløp, samt deres erfaringer når det gjelder samarbeidet om deres barns spesialundervisning og individuelle opplæringsplan. I min nærlesing av datamaterialet ble makt tydelig i samarbeidsforholdet mellom hjem og skole. Analyse- og drøftingsdelen ble inndelt i kategoriene makt og avmakt i formelt samarbeid og makt og avmakt knyttet til barnets opplæring.

Elins erfaringer angående de som foreldres deltakelse i formelt samarbeid gjennom tverretatlig samarbeid, og deres samarbeid med skolen om opplæringen til deres barn når det gjelder organiseringen av sønnens spesialundervisning, tyder på at de som foreldre ble sett på som en ressurs og som støtte og holdepunkt i maktforholdet. Dialog og drøfting bestående av en sannferdig kommunikasjon anses å ha vært sentralt, hvor makten var delt og benyttet til å handle sammen om en felles definert utvikling. Det tverretatlige samarbeidet da sønnen gikk på barneskolen, tyder på at det forelå en gjensidighet i samarbeidet mellom hjem og skole, der skolen viste initiativ til ansvarsgruppemøter, hvor foreldrene kunne melde ifra om de ønsket ekstra møter. Et samarbeid mellom to likeverdige parter kan ses å ha vært essensielt, hvor foreldrene kunne henvende seg til skolen for råd og lærerne kunne søke hjelp hos foreldrene. I det tverretatlige samarbeidet som forelå knyttet til Elins sønns overgang fra barnehagen til skolen, tyder på at det forelå lydhørhet og forståelse for Elins oppfatninger, ønsker og behov, samt at det forelå en ressursorientering og myndiggjøring overfor Elin. Ressursorienteringen ble også tydeliggjort fra skolen som en del av samarbeidet om barnets undervisning, da foreldrene ble tatt med på råd om hvordan skolen skulle organisere sønnens spesialundervisning. At foreldrene ble tatt med på råd tyder på at skolen var interessert i foreldrenes oppfatninger og ønsket deres medvirkning. Et gjensidig tillitsforhold mellom foreldrene og skolen kan ses å ha vært sentralt, ved at skolen ønsket å ha med foreldrene på råd, hvor foreldrene på sin side uttrykte en trygghet overfor skolen og ønsket at de skulle avgjøre organiseringen av sønnens spesialundervisning.

Olavs erfaringer med det formelle samarbeidet gjennom ansvarsgruppemøtet vedrørende innkoblingen av habiliteringstjenesten, antyder at dialog var vesentlig i avgjørelsen om innkoblingen av tjenesten. I foreldrenes samarbeidsforhold med skolen og de eksterne fagpersonene, kan det tyde på at foreldrene hadde medvirkning angående sønnen og den



pedagogiske praksisen. Dette på bakgrunn av foreldrenes innflytelse angående innkoblingen av habiliteringstjenesten, samt at foreldrenes uttrykte vansker hjemmefra, førte til skolens tiltak om sosiale historier som en del av sønnens opplæring. Skolen viste en vilje til å ta foreldrenes perspektiv, som indikerer at foreldrene ble anerkjent av skolen. Foreldrenes medvirkning ble også tydeliggjort da deres syn ble vektlagt og tatt til etterretning ved behov i utarbeidelsen av sønnens IOP. På tross av at utarbeidelsen av sønnens IOP er lærerdominert, har sentrale momenter i IOPen blitt diskutert på ansvarsgruppemøter, noe som antyder at det spesialpedagogiske opplegget har blitt utarbeidet i et samarbeid med foreldrene, og at det har foreligget en åpen prosess der foreldrene har blitt lyttet til. Foreldrenes medvirkning og skolens anerkjennende holdning overfor foreldrene, tyder på at de som foreldre ble sett på som støtte og holdepunkt i maktforholdet. Skolens utarbeidelse av sosiale historier, tydeliggjør en holdning av åpenhet og hjelpsomhet overfor foreldrene, noe som belyser at skolen også hadde rollen som støtte og holdepunkt. Dette avspeiles også i utarbeidelsen av sønnens IOP. Skolens og foreldrenes syn på hverandre som støtte og holdepunkt, indikerer et delt maktforhold.

Sivs erfaringer angående deltakelsen på hennes første ansvarsgruppemøte, tilsier at Siv ikke ble ansett som en ressurs, samt at det forelå en manglende myndiggjøring overfor henne. Rektoren som en representant i ansvarsgruppemøtet, kan antydes å ha tydeliggjort den institusjonelle makten, som resulterte i at det stoppet opp for Siv å si det hun ønsket. Den institusjonelle makten ble også sett i skolens avgjørelse om at sønnen måtte ha lekser som en del av hans opplæring, da avgjørelsen kan ses å være fattet ut ifra foreliggende verdier, normer og tradisjoner om at lekser er viktig for repetisjon. Sivs erfaringer fra ansvarsgruppemøtet som ble avholdt i forkant av at sønnen skulle begynne på ungdomsskolen, tilsier at det ikke forelå lydhørhet og forståelse overfor Siv. Den manglende lydhørheten og Sivs uttrykte bekymring angående sønnens overgang, kan ses å ikke samsvare med hva anerkjennelse omhandler, da anerkjennelse kan bidra til å frigjøre bekymringer hvor man vil oppleve seg sett. Manglende forståelse og anerkjennelse kjennetegnet også Sivs erfaringer i samarbeidet med skolen om sønnens lekser, og i hennes møte med rektoren i tilknytning til utarbeidelsen av sønnens IOP. Utarbeidelsen av IOPen kan anses å ikke ha vært en åpen prosess, da Siv kan ses å ha blitt overkjørt av rektoren. Det kan tyde på at rektoren har uttrykt en væremåte og en holdning som har holdt Siv på avstand, og har forsøkt å overtale Siv med sine synspunkter, noe som er et dårlig utgangspunkt for dialog. Det antydes at det har foreligget en lærerdominert utvikling av IOPen, noe evalueringen av IOPen også

synes å ha vært. Sivs erfaringer fra ansvarsgruppemøtene tyder på at skolen og de eksterne fagpersonene fikk frem sine synspunkter, altså at det forelå en enveis kommunikasjon hvor skolen og de eksterne fagpersonene var maktforholdets motstander i forhold til Siv, hvor Siv ikke ble ansett som støtte og holdepunkt. Definisjonsmakt kan ses å ha vært vesentlig, hvor skolen og de eksterne fagpersonene mistet Siv ut av syne. Definisjonsmakt var også noe som kom til syne knyttet til Sivs samarbeid med skolen om hennes sønns lekser. Makten fra rektoren på det første ansvarsgruppemøtet tyder på at det ikke ble lagt til rette for innflytelse for Siv, noe som tyder på avmakt. Avmakt overfor Siv kom også til syne på bakgrunn av makten og krenkingen skolen viste overfor Siv i tilknytning til skolens manglende lydhørhet angående hennes sønns lekser. Sivs erfaringer fra ansvarsgruppemøtene og hennes erfaringer fra samarbeidet med skolen angående hennes sønns lekser, tyder på at skolen og de eksterne fagpersonene snakket og handlet på en slik måte at det ble opprettholdt eller oppsto maktforhold.

På bakgrunn av analyse og tolkning av foreldrenes utsagn, kan det tyde på at det foreligger ulike erfaringer hos foreldrene. Elin og Olav har gjennomgående positive erfaringer når det gjelder samarbeidet med skolen i det tverretatlige samarbeidet, i samarbeidet knyttet til overganger i barnets opplæringsløp, samt knyttet til samarbeidet om deres barns spesialundervisning og individuelle opplæringsplan. Siv kan ses å ha mange negative erfaringer til samtlige av forskningsprosjektets forskningsspørsmål.

Jeg håper mitt forskningsprosjekt kan bidra til økt kunnskap om samarbeidet mellom foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse og skolen. Foreldrene som har deltatt i forskningsprosjektet har vært nøkkelen i mitt arbeid, og har gitt meg et bilde av hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan være. I arbeidet med forskningsprosjektet har læringsutbyttet mitt vært stort. Jeg har fått større innsikt, forståelse og kunnskap om tematikken, noe som vil være svært nyttig i mitt arbeid som lærer og spesialpedagog i skolen. Dersom et videre arbeid ut over dette forskningsprosjektet har vært aktuelt, kan man ha intervjuet foreldrene flere ganger eller intervjuet flere foreldre for å få enda fyldigere informasjon. Det kan også ha vært interessant å ta utgangspunkt i skolens ansattes og de eksterne fagpersonenes erfaringer i samarbeidet med foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse. En annen mulig innfallsvinkel kan ha vært å studere hvilken betydning samarbeidet mellom hjem og skole har for utviklingen til barn med en autismespekterforstyrrelse.

## 7.0 Litteraturliste

- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Arneberg, P. (1996). Skole – hjem samarbeid i klemme mellom demokrati og profesjon. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom foreldre og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?* (s. 145-161). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Barnelova. (1981). *Lov av 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid – Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving. For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bæck, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.»*. Norut Samfunn Rapport 06/2007.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Clausen, H. (1995). Det specialpedagogiske forældresamarbejde – en utfordring for samvær og kommunikation. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit* (s. 26-44). Oslo: Praxis Forlag.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...» *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2014). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm.

- Direktoratet for e- helse. (2017). *ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Autisme – faktaark*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/autisme---faktaark/>
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Gjøvik: Exil.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugland, R. (2008). *Med makt til å krenke. Om makt, avmakt og motmakt i en konfliktfylt barnevernssak* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hausstätter, R. S. (2012a). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012b). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 127-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgøy, I., & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-prosjekter*. Uni Rokkansenteret, Notat 5-2012.
- Hiorth, F. (1975). *Makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holthe, V. G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling, kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kleven, T. A. (2014). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit* (s. 19-25). Oslo: Praxis Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/veiledere/fra\\_eldst\\_til\\_yngst\\_veiledere\\_fra\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/veiledere/fra_eldst_til_yngst_veiledere_fra_kd.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2014). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 485-501). Oslo: Cappelen Damm.
- Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. V. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 14 (1997-1998). (1997). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdanning- og forskningsdepartementet.

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NevSom. (2016). *Autisme*. Hentet fra <http://www.nevsom.no/index.asp?id=48663>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport 8/00.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M. L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/02.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (1995). Elevvurderingsarbeidet – hvilken rolle spiller foreldrene? I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit* (s. 118-141). Oslo: Praxis Forlag.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid – en begrepsutredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit* (s. 204- 227). Oslo: Praxis Forlag.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Siegel, B. (2003). *Helping Children with Autism Learn. Treatment Approaches for Parents and Professionals. A Guide to Autistic Learning Disabilities and Finding the Right Method for Your Childs Learning Style*. New York: Oxford University Press.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke &

- T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (1. utg., s. 106-121). Stockholm: Liber.
- Tangen, R. (2014). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (1. utg., s. 216-235). Stockholm: Liber.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveit, A. D. (2010). *Challenging and dilemmatic dialogues - A study of conversations between teacher (s) and parents* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Tvete, I. (2012). Du kan hvis du vil – Pedagogisk entreprenørskap som strategi for en tilpasset opplæring i en inkludert skole? I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 71-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøsse, M. H. (2012). «Det er noe med barnet vårt» – Foreldre til barn med Asperger - syndrom i møte med hjelpeapparater. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-er-noe-med-barnet-vart--foreldre-til-barn-med-asperger-syndrom-i-mote-med-hjelpeapparater/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7 (2), 91-99.

- Wilson, D. (2012). Undervisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 139-155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2012). Barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) – en barnegruppe som fortjener mer oppmerksomhet. *Bedre skole* (4), s. 84-85. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_4\\_2012/5\\_504-BS-4-12-web\\_Ozerk.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5_504-BS-4-12-web_Ozerk.pdf)
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk – metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme – spekter – forstyrrelser* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.



# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Audhild Løhre  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.12.2016

Vår ref: 51066 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51066</i>	<i>Slik foreldre ser det</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Audhild Løhre</i>
<i>Student</i>	<i>Eveline Døving Bronnes</i>

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, ombudets 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***”Slik foreldre ser det”***

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg, Eveline Døving Bronnes, er masterstudent i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. I min masteroppgave ønsker jeg å ta for meg hvilke erfaringer foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse har knyttet til samarbeidet med skolen om opplæringen til deres barn. Jeg vil undersøke foreldres erfaringer med det daglige samarbeidet med skolen, deres erfaringer knyttet til samarbeidet om tilpasset opplæring og spesialundervisning for barnet, samt utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP).

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å intervju foreldre til barn med en autismespekterforstyrrelse, og med bakgrunn i det er du forespurt om å delta. Intervjuene vil ha en varighet på omtrent én time og er planlagt å bli gjennomført i januar 2017. Tid og sted vil bli planlagt nærmere med hver enkelt deltaker.

Intervjuet vil omhandle spørsmål om din erfaring knyttet til samarbeidet med skolen når det gjelder opplæringen til ditt barn. I intervjusituasjonen vil det bli foretatt notater, samt benyttet lydopptaker. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor lydopptakene vil bli nedskrevet og anonymisert. Intervjudata i form av lydopptak og tekst vil kun være tilgjengelig for meg. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. All intervjudata vil bli slettet når oppgaven sensureres (senest høsten 2017). Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på telefon 96220559 eller på mail [eveline\\_bronnes92@hotmail.com](mailto:eveline_bronnes92@hotmail.com). For ytterligere informasjon kan du ta kontakt med min veileder, Audhild Løhre, på telefon 73412792 eller på mail [audhild.lohre@ntnu.no](mailto:audhild.lohre@ntnu.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Eveline Døving Bronnes  
Masterstudent, NTNU

**Samtykke til deltakelse i studien:**

*Slik foreldre ser det*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker)

-----  
Sted

-----  
Dato, år

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Intervju av foreldre**

#### **Bakgrunnsopplysninger**

1. Hvis du i dag skal beskrive X for en som ikke kjenner han/henne, - hva vil du da si?

#### **Samarbeid med skolen**

1. Kan du fortelle meg om samarbeidet mellom deg og skolen angående Xs skolehverdag?
  - a. Hvem tar initiativ til samarbeid?
  - b. Hvor ofte og hva er innholdet?
  - c. Hvem deltar?
  - d. Hvordan organiseres samarbeidet, og hva er dine tanker om organiseringen?
    - Evt. ønske om en annen organisering? Fortell.
2. Hvilke tanker har du om samarbeidet?
  - a. Blir dine synspunkter tatt hensyn til og fulgt opp?
    - Eksempler.
  - b. Hvordan opplever du å ta opp eventuelle utfordringer og vansker knyttet til Xs skolehverdag?
  - c. Evt. ikke samarbeid, hva tenker du om det?
3. Kan du fortelle meg om hvilken betydning/rolle du føler du selv har i møtet med skolen?
4. Hva mener du skal til for et godt samarbeid med skolen?

#### **Barnets undervisningssituasjon**

1. Kan du fortelle om Xs undervisning?
  - a. Hvilke tanker har du om organiseringen av Xs undervisning? (Undervisning i klasse, gruppe eller én til én).
  - b. Blir undervisningen tilpasset hans/hennes forutsetninger og behov?
    - Bidrar undervisningen til utvikling hos X? Fortell.
    - Eksempler.

- c. Er det forskjell på fag?
2. Hvordan opplever du at skolen forstår Xs opplæringsbehov?
3. I henhold til opplæringsloven § 5-4 fremkommer det at det skal legges stor vekt på blant annet foreldrenes syn i tilbudet om spesialundervisning. Hva er dine opplevelser knyttet til dette i ditt samarbeidsforhold med skolen?
  - a. Hvordan opplever du samarbeidet om opplæringen?

### **Utarbeidelsen av individuell opplæringsplan**

1. Kan du fortelle om første gangen X fikk spesialundervisning (evt. spesialpedagogisk hjelp)?
2. Kan du fortelle om utarbeidelsen av Xs IOP?
  - a. Når ble IOPen utarbeidet?
  - b. Hvem deltok og samarbeidet om utarbeidelsen av IOPen?
  - c. Evt. hvem tok initiativ til din deltakelse?
  - d. Evt. ikke deltok. Kunne du tenkt deg å blitt med på utarbeidelsen? Hvorfor.
3. Hvilken betydning føler du at du har i utarbeidelsen av Xs IOP?
  - a. Bli dine erfaringer som forelder til X tatt hensyn til? Fortell.
  - b. Eksempler.
4. Hvilke opplevelser har du knyttet til evaluering av mål i IOP? (Barnets utvikling, undervisningen).
  - a. Hvem deltar i evalueringen?
  - b. Bli dine erfaringer som forelder til X tatt hensyn til? Fortell.
    - Eksempler.
    - Bidrar de til eventuelle justeringer av IOP?
  - c. Evt. kunne du tenkt deg å vært med på evalueringen? Hvorfor.

Avslutningsvis, er det noe du ønsker å tilføye?