

Anita Egseth

Premature barn i skolen, samarbeid mellom skole og hjem

En kvalitativ studie om hvordan foreldre til for tidlig fødte barn
opplever møte med skolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, april 2011

NTNU

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Veileder: Hansjörg Hohr

Forord

Å være født for tidlig er ingen diagnose. Det er likevel mange for tidlig fødte barn som får skader eller senvirkninger på grunn av den for tidlige fødselen. Hvordan det går med disse barna etter hvert som de vokser til, er derfor veldig forskjellig. Jeg vil med denne oppgaven rette oppmerksomheten til premature barn, og hvordan det går med dem i skolen. Jeg har valgt ut fra dette å rette oppmerksomheten til hvordan foreldre opplever møtet med skolen.

Å skrive masteroppgave har vært både lærerik og inspirerende, og som i ettertid har gitt meg både svar og flere spørsmål som kunne vært interessant og forsket videre på.

Jeg vil med dette først få takke mine forskningsdeltakere, som har brukt av sin tid, og delt sine erfaringer og opplevelser med meg. Deres kompetanse og opplevelser i møte med skolen har gitt meg verdifull innsikt og forståelse for de utfordringer foreldre med prematur barn kan stå ovenfor i møte med skolen.

Videre vil jeg få takke min veileder Hansjörg Hohr som med sitt engasjement og sin gode kunnskap har vært til stor hjelp gjennom hele oppgaven.

Takk til Prematurforeningen som har vært til stor hjelp i prosessen med å komme i kontakt med foreldre til premature barn.

Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter for sine bidrag og gode samtaler som har vært inspirerende i denne prosessen. Til slutt vil jeg få takke min gode venn Ottis for innspill og gode samtaler.

Trondheim, april 2011

Anita Egseth

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
1. Premature barn	3
1.1 Hva er prematuritet	3
1.2 Problemer som kan oppstå hos barnet etter en for tidlig fødsel	4
1.3 Tidligere forskning på premature barn	5
2. Skolen	7
2.1 Lover og forskrifter	7
2.2 Samarbeid skole - hjem	8
Tidligere forskning på samarbeid skole - hjem.....	9
3. Teoretisk tilnærming.....	15
3.1 Dialektisk relasjonsteori	15
Anerkjennelse	17
3.2 Kommunikasjon og samspill	19
Dialog.....	20
4. Metode	21
4.1 Kvalitativ metode	21
4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	22
4.4 Etske vurderinger.....	23
4.5 Valg av forskningsdeltakere og gjennomføring av intervjuene.....	24
4.6 Studiens kvalitet	25
5. Analyse	27
5.1 Forforståelse	27
5.2 Transkribering	28
5.3 Analyseprosessen.....	28
6. Resultater og drøfting	29
6.1 Tiden før skolestart	29
Etter fødselen og tiden i barnehagen.....	29
Opplevelser i forbindelse med skolestart.....	31
Drøfting.....	33
6.2 I møte med læreren	35
Samarbeidet.....	35

Å vise anerkjennelse	38
Drøfting.....	40
6.3 Ressurser.....	42
Bruk av ressurser.....	42
Drøfting.....	45
Avsluttende kommentarer	49
Referanseliste	51

Innledning

Hvert år fødes det ca 4400 barn for tidlig i Norge. Av disse er det ca 300 barn som fødes ekstrem prematur, det vil si at barna er født før svangerskapsuke 28. Det er i dag vanlig å redde barn født helt ned i 23. svangerskapsuke. Flere av disse barna overlever og vokser opp, men en ser også ofte at barna får varige skader på grunn av den tidlige fødselen. Det er overhyppighet av vansker med motorikk, psykisk helse og språk. Slike vansker kan blant annet være motoriske med forskjellige grader av cerebral parese (CP), intellektuelle forsinkelser og angst og utrygghet (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). For tidlig fødte barn kan derfor ofte være mer vare for stress og uro. Forskning viser at for tidlig fødsel i seg selv innebærer risiko for utviklingsforstyrrelser, og at barn som er født prematur er ekstra sårbare og kan ha behov for ekstra støtte i skolen til langt opp i ungdomskolesalder (Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten, 2006).

Valg av tema

Mitt valg av tema, bunner i min interesse for de for tidlig fødte barna som gruppe, da jeg selv har et for tidlig født barn, og har opplevd hvor liten kunnskap det har vært blant ansatte i barnehagen og skolen angående premature barn. Det kan virke som det er viet liten oppmerksomhet mot premature barn utenfor de miljøene som jobber direkte med premature barn. Siden andelen overlevende blant de for tidlig fødte barna stadig øker, vil det også bli større behov for kunnskap om de for tidlig fødte barna, blant annet i barnehage og skole. I 2007 ble det utarbeidet et hefte fra Sosial- og Helsedirektoratet, med tittelen "Faglige retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn". Disse retningslinjene retter seg til de som har oppfølging av de fortidlig fødte barna, og da spesielt til helsetjenesten, men også til personell i skole, barnehage, PP-tjenesten og barnevern (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

Jeg er derfor interessert i å undersøke hvordan møte med skolen er for de prematur fødte barna, gjennom foreldrenes opplevelse. Jeg vil konsentrere meg om hvordan foreldrene opplever barnas skolehverdag, og om foreldrenes møte med ansatte på skolen. Da med tanke på at de aller fleste for tidlig fødte barn vil trenge ekstra hjelp og undervisning i skolen. Videre forskning på for tidlig fødte barn, vil ha stor betydning også i årene fremover, og da med tanke på de aller minste barna, som blir reddet og vokser opp. Kunnskap hos barnehageansatte og ansatte i skolen om de for tidlig fødte barna, bør derfor vies oppmerksomhet i årene fremover.

Problemstilling

Gjennom foreldrenes opplevelse i møte med skolen, ønsker jeg derfor å undersøke hvordan kommunikasjonen mellom foreldre til for tidlig fødte barn og ansatte i skolen foregår. For å få et innblikk i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre til for tidlig fødte barn møte med skolen?

Disposisjon av oppgaven

I første del av oppgaven vil jeg presentere hva det vil si å være født for tidlig, og se på tidligere forskning som belyser aspekter ved det å være født for tidlig. Jeg kommer til å bruke betegnelsen for tidlig født og prematur om hverandre gjennom hele oppgaven. I andre del av oppgaven vil jeg presentere kort om skolen, og se på tidligere forskning om samarbeid mellom skole og hjem. Videre vil jeg klargjøre for teorien som er lagt til grunn i tredje del av oppgaven. Jeg vil i min teori rette oppmerksomheten mot dialektisk relasjonsteori, kommunikasjon og dialog.

I del fire og del fem av oppgaven, vil jeg presentere mitt valg av metode og komme inn på hvordan jeg har gått fram under forskningsprosessen. Jeg vil deretter i del seks, presentere resultat og drøfting av datamaterialet i forhold til min problemstilling og den teori jeg belyste i tredje del av oppgaven. Jeg vil til slutt presentere en avslutning av forskningsprosessen. Som vedlegg helt bak i oppgaven ligger et informasjonsskriv og et samtykkeerklæringskjema som ble sendt mine forskningsdeltakere.

1. Premature barn

Jeg vil i denne delen av oppgaven gå nærmere inn på hva prematur fødsel er, og belyse noen utfordringer en for tidlig fødsel kan gi. Jeg vil også se på tidligere forskning på for tidlig fødte barn. Som nevnt innledningsvis i oppgaven vil jeg bruke både benevnelsen prematur og for tidlig født i oppgaven.

1.1 Hva er prematuritet

Et normalt svangerskap varer i ca 40 uker, og barnet er regnet som fullbåret hvis det blir født mellom uke 37-41 uker. Ordet prematur, betyr umoden (pre= før, matur = moden), det vil si at barn som fødes for tidlig, er umodne når de blir født. Begrepet modenhet er ofte basert på svangerskapets lengde, og noen ganger også på barnets fødselsvekt. Barn som har vekt som tilsvarer svangerskapets lengde når de blir født, sies å være ”passende for gestasjonsalder”. Hvis barnet veier mindre enn det som er vanlig ut fra svangerskapets lengde, er barnet dysmature, det vil si ”for liten for gestasjonsalder”. Det vil si at barnets vekt ofte ikke sier noe om barnets modenhet ved fødselen, eller for svangerskapets lengde (Ulvund, Smith, Lindemann & Ulvund, 1992).

Alle barn som fødes før uke 37 har fellesbetegnelsen prematur født (umoden), men for å skille de forskjellige grader av prematuritet har man satt barnas svangerskapsuke inn i forskjellige betegnelser. Det vil si at jo mindre tid barnet får inne i mors mage, jo mindre modent er barnet ved fødselen. Hvis barnet fødes mellom uke 32-37 er det *lett prematur*, og fødes barnet mellom uke 28-32 betegnes det som *meget prematur*. Fødselsvekten på disse barna vil gjennomsnittelig ligge fra 1000 gram - ca 2500 gram ved fødsel opp mot 34.

svangerskapsuke, og denne fødselsvekten betegnes som meget lav eller lav fødselsvekt. De aller minste barna som betegnes som *ekstrem prematur*, er født før svangerskapsuke 28, og barnets vekt er ofte under 1000 gram, noe som også betegnes som ekstrem lav fødselsvekt (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

I dag redde det stadig flere for tidlig fødte barn, og det blir i noen tilfeller reddet barn helt ned i 23 svangerskapsuke. I følge Markestad (2008) er barn som fødes i uke 23 ofte så umoden at de aller fleste er dødfødte, men noen overlever og får en lang og belastende behandling som øker sjansen for funksjonshemminger.

1.2 Problemer som kan oppstå hos barnet etter en for tidlig fødsel

Barn som er født for tidlig fødes med umodne organer. Lunger, nyrer, lever og mage/tarmsystemet er ofte ikke modent nok til å utføre sine funksjoner tilstrekkelig når barnet fødes for tidlig.

Nervesystemet er umodent og videre utvikling av dette får større utfordringer utenfor livmoren. I den første tiden etter den for tidlige fødselen fortsetter hjernen å bygge opp sin struktur, og all behandling som kan overstimulere hjernen, kan være med på å gi større eller mindre neurologiske skader, som senere kan påvirke barnets atferd og kognitive utvikling (Jepsen, 2004).

Premature barn er ekstra utsatt for å utvikle sansedefekter, som synsvansker og hørselssvekkelse. Slike skader kan være forbundet med neurologiske skader.

Av prematur fødte barn med fødselsvekt under 1000 gram, er det ca 1-3 % av barna med nevrogen hørselstap, noe som fører til døvhet eller behov for høreapparat. Hos barn som er født før svangerskapsuke 26 er det funnet tilsvarende hørselsproblemer hos ca 5-6 % (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

I sammenheng med hjerneblødning, ser en ofte at barn har nedsatt evne til å forstå og bearbeide synsinntrykk på grunn av skader på hjernen. Dette er den dominerende årsak til synssvekkelse blant barn med neurologiske funksjonsnedsettelse. Påkjeningen barnet utsettes for på grunn av den tidlige fødselen, umodenheten, det lave blodtrykket og respirasjonsproblemene er med på å øke risikoen for hjerneblødning med inntil 50 %. Graden av hjerneblødning, vil gi seg utslag i hvor stor skaden blir, og hvilke senvirkninger det eventuelt gir (Ulvund, Smith, Lindemann & Ulvund, 1992). Hjerneblødning deles inn i 4 grader. Ved hjerneblødning grad 3 og 4 ser en ofte en av årsakene til at barnet utvikler cerebral parese (CP). Av prematur fødte barn under 1500 gram er det omtrent 5-10 % som utvikler CP (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

Evnenivået til prematur fødte barn er ofte lavere enn hos barn født til termin. Hos barn født med fødselsvekt under 750 gram skårer de gjennomsnittlig 20 IQ-poeng lavere enn barn født til termin. Barn med en fødselsvekt mellom 750 gram og 1500 gram skårer gjennomsnittlig 10 IQ-poeng lavere enn barn født til termin. Barn med en fødselsvekt på omtrent 2000 gram ligger ca 4-5 IQ-poeng lavere enn barn født til termin.

Mellom 50-70 % av barn med fødselsvekt under 750 gram eller når det er født før svangerskapsuke 26, må forvente at det vil få behov for ekstra hjelp i skolen, på grunn av

svake kognitive evner og ofte nedsatt konsentrasjonsevne (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

1.3 Tidligere forskning på premature barn

Prematur fødte barn har større risiko for å få skader og sykdommer som kan ha betydning for senere utvikling, enn barn født til termin. Selv moderat for tidlig fødte barn har forhøyet risiko for skader og sykdommer. Selv om ikke alle prematur fødte barn får alvorlige nevrologiske skader, er det overhyppighet med vansker knyttet til læring, språk, motorikk og psykisk helse hos for tidlig fødte barn (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

I følge finsk forskning har 42 % av prematur fødte barn med fødselsvekt under 1000 gram forsinket språk ved 2-års alder. Språkvansker viser seg ofte i problemer knyttet til oppfattelse (reseptivt språk) og med uttale og antall ord (ekspressivt språk) (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). Dette støttes opp av dansk forskning som viser en stor andel premature barn som har problemer med å ta imot lange eller mange beskjeder på en gang. Det premature barnet er avhengig av tydelige beskjeder for å kunne utføre oppgaver tilfredsstillende, noe som ofte kan gå på både selvfølelse og på opplevelse av mestring i skolen (Dansk Prematurforening, 2006).

Den psykiske helsen er påvirkbar av både biologiske og miljømessige faktorer. Slik at barnets oppvekst er med på å påvirke barnets psykiske helse. Utenlandsk forskning viser at det er 3 ganger så mange premature barn som opplever problemer med følelser og atferd enn hos de som er født til termin. Premature barn har økt risiko for konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Det er økt sjanser for angst hos prematur fødte barn, og da spesielt separasjonsangst. Det er flere grunner til at barnet utvikler slik angst. Ofte er nevrologiske skader som oppstår på grunn av den for tidlige fødselen en stor årsak. Videre har barnets oppvekst og arv stor betydning (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007).

Aalandslid & Aasland (2009) nevner at premature barn oppvokst hos foreldre med lav sosioøkonomisk status, har dårligere prognose enn premature barn vokst opp hos foreldre som ikke har slik status. Det vil si at for tidlig fødte barn i familie med lav sosioøkonomisk status vokser opp i en dobbel risikogruppe.

Marit Sæbø Indredavik (2005) har i forbindelse med sin doktorgradsavhandling undersøkt 215 midtnorske ungdommer i alderen 14-15 år. Disse 215 ungdommene var inndelt i tre kontrollgrupper. En gruppe var født for tidlig med lav fødselsvekt, under 1500 gram, den

andre gruppen var født til normal tid med lav fødselsvekt og den tredje gruppen var født til normal tid med normal fødselsvekt. Indredavik (2005) brukte dybdeintervju av både ungdommene og deres foreldre, samt at 175 ungdommer fikk en MRI-undersøkelse av hjernen. Funnene fra denne undersøkelsen viste små forandringer av hjernen til de aller minste, noe som blant annet kan ha en sammenheng med for lite surstoff til hjernen, eller at hjernen er umoden ved fødselen. Noen av elevene strevde på skolen, med konsentrasjonsproblemer og sosiale relasjoner. I nye sosiale sammenhenger viste de engstelse og forsiktighet.

Indredavik (2005) peker på funnene i forskjellen mellom for tidlig fødte og normalfødte, at de ikke kan settes i sammenheng med sosiale faktorer, som for eksempel oppvekstvilkår.

Derimot kan funnene i hjernen av de for tidlig fødte barna si litt om at de kan ha en biologisk sårbarhet for visse typer psykiske lidelser. I følge ungdommene selv, kom det ikke fram noen forskjeller mellom de for tidlig fødte og normalfødte, når det gjaldt livskvalitet. Når foreldrene ble spurt, mente foreldrene til de for tidlig fødte barna at deres barn kanskje hadde litt lavere selvbilde enn andre ungdommer. Det var ingen forskjell i relasjonene mellom foreldre og barn mellom gruppene (Indredavik, 2005).

Barn med fødselsvekt under 1500 gram er de som oftest får konsentrasjonsvansker og mestringsproblemer viser undersøkelser gjort i USA, videre viser den samme undersøkelsen at barn med fødselsvekt over 1500 gram, ikke skiller seg nevneverdig fra barn født til termin. Undersøkelsen viser at barn med fødselsvekt under 1500 gram, behøver spesialundervisning eller personlig assistent i skolen omtrent dobbelt så ofte som barn født til termin (Saugstad, 2009).

Når det kommer til lærevansker, ser en at de for tidlig fødte barna fremdeles skårer høyt på lærevansker, og da er det rapportert spesielt høye lærevansker når det gjelder matematikk. Hvordan barnets utvikling blir, kan være vanskelig å forutsi rett etter at barnet er født, så fremst det ikke er åpenbare grunner som tilsier at det vil bli problemer i utviklingen. Ofte er det i skolealder at de fleste problemer blir avdekket, da det settes større krav til barnet, i forhold til barnets utvikling og hva en forventer at det skal mestre innenfor gitte tidspunkt (Trillingsgaard, Dalby & Østergaard, 1997).

2. Skolen

Jeg vil i denne delen se litt på skolens oppgaver og på hvilke lover og forskrifter den norske grunnskolen må forholde seg til. Jeg vil i denne delen derfor kort se på hva lover og forskrifter sier om elevenes generelle krav til den norske skolegangen. Videre se på tidligere forskning på samarbeid mellom skole og hjem. Skolens oppgaver er gitt etter opplæringsloven og vedtatt av Stortinget. Det er kommunene som har ansvar for drift og administrasjon av grunnskolen. Rektor er skolens administrative, faglige og pedagogiske leder (Raugland, Næsheim & Johansen, 1999).

2.1 Lover og forskrifter

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) er den overordnede planen som alle skoler skal arbeide etter. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er et felles læreplanverk for grunnskolen og den videregående skolen, og danner fundamentet og rammen for opplæring i skole og bedrift.

I planens innledning (2006, s. 3) legges det vekt på at:

”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”.

Opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den videregående opplæring) er utarbeidet for å ivareta alle rettigheter og plikter i forbindelse med den norske skolegangen. Det legges vekt på at alle som er knyttet til skolen skal arbeide for å forhindre at elevene blir utsatt for skade og krenkende ord eller handlinger. Videre skal det legges vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærer og elev og mellom skole og hjem.

Lov etter § 2-1 viser til at alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det året de fyller 6 år og fram til de har fullført det tiende skoleår.

Opplæringslovens § 1-3 Tilpasset opplæring, viser til at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev.

Videre viser § 5-1 at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Stette, 2008).

Opplæringen legger vekt på at barn, unge og voksne skal møtes på sine egne premisser, samtidig som de skal få muligheten til å lære nytt ved å prøve ut egne evner. Skolen skal ha rom for alle, og undervisningen skal tilpasses både fag, alderstrinn og utviklingsnivå.

Opplæringsloven omhandler også pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og viser til at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det er PPT i

kommunene som ivaretar barnehagen og grunnskolen, og fylkeskommunen som ivaretar videregående skoler. PPT skal hjelpe skolene til å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. PPT sørger for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. Loven omhandler også spesialpedagogisk hjelp til barn før opplæringspliktig alder. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning, og kan knyttes til sosiale og medisinske institusjoner, skoler eller barnehager (Stette, 2008).

Opplæringsloven kan i særlige tilfeller gi tilbud om utsatt skolestart. Loven sier derimot ingenting om ansvar for forberedelse til skolestart for barn med særlige behov.

I barnehageloven er det fastsatt en forskrift om rammeplan for barnehagen (2006) som skal gi retningslinjer til barnehagens innhold, oppgaver og verdigrunnlag. I rammeplanen for barnehagen kap.5 (2006) er det lagt vekt på at barnehagen i samarbeid med skolen og foreldrene skal legge til rette for barnets overgang til skole og eventuelt skolefritidsordning. Planer for barnas overgang til skole skal være nedfelt i barnehagens årsplan. Samarbeid mellom barnehage og skole er særlig viktig for barn som har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø, og det er viktig at dette samarbeidet etableres i god tid før skolestart.

2.2 Samarbeid skole - hjem

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) viser til at det er foreldrene som har primæransvaret for oppfostringen av egne barn, og noe som ikke kan overlates til skolen. Det bør derimot foregå et samarbeid mellom skole og hjem, da læringsmiljøet også er avhengig av foreldrenes medvirkning. Der foreldre er fraværende i barnas skolehverdag, har skolene vanskelig for å gjøre bruk av deres sosiale ressurser. Foreldremedvirkning i skolen er viktig for elevenes sosiale og normative miljø. Det er viktig at skolen trekker foreldrene med i opplæringen, og at skolen i samarbeid med hjemmene bistår i barnas utvikling.

Opplæringslovens § 11-4 nevner at det skal være et foreldreutvalg ved hver grunnskole. Medlemmene i foreldrerådet er foreldre som selv har barn i skolen. Foreldrerådet skal arbeide for å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem, og legge til rette for trivsel og positiv utvikling hos elevene (Stette, 2008).

Tidligere forskning på samarbeid skole - hjem

Det er gjort flere undersøkelser på samarbeidet mellom skole og hjem, og på hvilken betydning dette har for elevenes læring og utvikling. Utenlandske undersøkelser på samarbeid mellom skole og hjem viser at det er store variasjoner når det kommer til foreldremedvirkning i skolen. I følge Birte Ravn (2004) viser dansk undersøkelse at det er stor variasjon på oppfattelse av hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal foregå ut fra et politisk og kulturelt grunnlag. I USA og Storbritannia legges det vekt på foreldrene og deres innsats i å hjelpe barna. I Nord-Europa ligger ansvaret for læring og utdanning på skolen og lærerne. I Danmark er det lærerne som har ansvaret for samarbeidet mellom skole og hjem, men det har blitt rettet mer oppmerksomhet på å få med hjemmene i undervisningen og læringen til barna. Danmark er det landet i Norden som har størst foreldreinnflytelse i skolen. Sverige hadde per 1995 ingen styrelsesorgan i skolen hvor foreldrene hadde noe innflytelse. I følge Ravn (2004) har det helt siden 1960 tallet vært internasjonal oppmerksomhet på samarbeid mellom skole og hjem, men det er først fra det siste tiåret at det har blitt viet større oppmerksomhet på dialogen mellom lærere og foreldre i samarbeidet. Det er i følge Ravn (2004) økende interesse for tettere og bedre samarbeid mellom skole og hjem.

I Norge er det i følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) viktig med foreldremedvirkning i skolen, for barnas læring og sosiale utvikling. Christian W. Beck & Svein Egil Vestre (2008) har gjort en nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen, hvor *foreldrenes oppfatning av grunnskolen* er rammen for rapporten. Undersøkelsen ble gjennomført med spørreskjema som ble sendt ut til et utvalg foreldre som innbefattet til sammen 1050 foreldre med barn på 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen skoleåret 2006/07. Undersøkelsen viser at mor var hovedkontakten til skolen, men far kommer mer med når barna kommer på ungdomstrinnet. Videre viser undersøkelsen at det er gjennom konferansetimer og foreldremøter hvor kontakten mellom skole og hjem er størst. Foreldrene syntes at de fikk mest utbytte av møtet gjennom konferansetimene og at informasjonen som kom fra skolen var bra. Når det kom til spørsmål foreldrene selv ville ta opp med skolen, var det kun 7 % som mente de ikke fikk tatt opp spørsmål de selv mente de gjerne ville ta opp. Undersøkelsen viser videre at 70 % av foreldrene hadde inntrykk av at skolen var lydhør for deres synspunkter. Når det gjaldt foreldrenes engasjement i skolens virksomhet, hadde foreldrene en generell god følelse av å være velkommen til å engasjere seg i skolens arbeid. Undersøkelsen viste at en del foreldre var usikre på skolens forventninger, og at hver 5. mente de ble oppfattet som problematiske eller likegyldige foreldre. Videre viser undersøkelsen at

flertallet sier at det stort sett er enighet mellom skole og hjem, men at det er noen som har et konfliktfylt forhold til lærerens undervisning og holdninger/atferd. Her viser undersøkelsen at det er forskjellige oppfattelser på barnetrinnet og ungdomstrinnet, hvor 10 % på barnetrinnet oppgir konflikter med lærer i forhold til holdninger/atferd, og 20 % på ungdomstrinnet oppgir det samme. Undersøkelsen viser at omtrent 57 % av foreldrene er generelt godt fornøyd med sin skole, og 43 % er generelt misfornøyd eller sånn passe fornøyd med sin skole. Det vi da ser av denne undersøkelsen, er at en god del foreldre er usikre på hva som forventes av dem i skolen, videre at det er hele 43 % som er generelt misfornøyd eller sånn passe fornøyd med skolen.

Undersøkelsen viser med dette at det er en ganske høy prosentandel av foreldre som er generelt misfornøyd og usikre i skolen, og det kan virke som at kommunikasjon mellom skole og hjem fungerer dårlig når det kommer til enkelte punkter.

En annen undersøkelse som er gjort om samarbeid mellom skole og hjem og som også viser til foreldre som er misfornøyd, er gjort av Else Westergård (2010).

Westergård (2010) har i sin avhandling gjort en undersøkelse som belyser *om i hvilken grad foreldrene opplever å være desillusjonert i møte med skolen*. Hennes data er basert på 20 skoler i 9 distrikt hvorav 1569 foreldre med barn fra 5. til 10. årstrinn er med i undersøkelsen. Over 800 foreldre svarte på spørreskjema, i tillegg til at 16 par foreldre og lærere ble intervjuet om sitt samarbeid. Undersøkelsen viser at 10 % av foreldrene føler at de ikke blir hørt og at de føler seg misforstått av skolen. Westergård (2010) viser til at foreldre som føler at de ikke blir hørt og som blir oppfattet som vanskelig står i fare for å bli desillusjonert.

Videre viser hun til at et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for barnets sosiale og faglige utvikling. Hun legger vekt på at foreldre må bli hørt og forstått når de kommer med sine bekymringer angående egne barn i skolen. Dette er viktig sett i forhold til å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem, noe som kan bidra til å forhindre en negativ utvikling i skolen. Undersøkelsen viser at det er større misnøye blant foreldre fra store skoler enn ved små skoler. Videre viser undersøkelsen at foreldre med lav inntekt gir uttrykk for større misnøye enn foreldre med høy inntekt.

En undersøkelse gjort av Ingrid Worning Berglyd (2003) viser noe av det samme når det gjelder hvordan foreldre blir møtt i skolen. Hun legger vekt på at et godt samarbeidsklima er viktig, og at en som lærer bør sette seg inn i hjemmebakgrunnen til elevene, for å kunne få til et godt samarbeid med foreldrene. Berglyd (2003) viser til at foreldre er forskjellige og at

interessen for samarbeid mellom skole og hjem kan ha med sosial status å gjøre. Dermed vil en som lærer møte forskjellige utfordringer i kommunikasjon med foreldre. Noen foreldre blir oppfattet som positive og hjelpsomme, andre som krevende og kritiske foreldre, noen som ansvarsløse og andre som usikre foreldre. Videre er det også viktig å ta med at noen foreldre strir med sykdom og problemer i hjemmet. Hvordan læreren møter de forskjellige foreldre vil dermed være med på å påvirke utfallet av dialogen mellom dem, og samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

Thomas Nordahl & Mari-Anne Sørli (1998) har gjort en undersøkelse hvor *Brukerperspektivet på skolen* er rammen for rapporten, der *Skole og samspillsvansker* legges til grunn. Forskningsprosjektet er en kartleggingsstudie og en oppfølgingsstudie.

Kartleggingsstudien som her blir presentert, ble gjennomført våren 1995 og innbefattet 1050 elever i 13 grunnskoler og tre videregående skoler i to kommuner i Sørøst-Norge, hvor den ene lå i Oslo. Elevene var i alderen 10-17 år, og de besvarte ca. 400 spørsmål om seg selv og sin hverdag på skolen. I tillegg var foreldre, lærere og skoleledelsen med som viktige informanter. Rapporten belyser og drøfter tre innfallsvinkler:

- 1) Foreldrenes oppfatninger og vurderinger av samarbeidet mellom skole - hjem og deres støtte til barnas skolegang.
- 2) Elevers syn på skolen og egen skolegang.
- 3) Elevers erfaringer og vurderinger av sine relasjoner til medelever og lærere.

På foreldrenes oppfatning og vurdering av samarbeidet mellom skole og hjem var det en generell oppfatning av å være fornøyd med samarbeidet, men at det var områder der det var behov for forbedringer. Foreldrene etterlyste mer informasjon fra skolen når det gjaldt barnets trivsel på skolen og om barnets forhold til medelever og lærere. Videre var det ønske om mer informasjon om barnets klasse og barnets oppførsel på skolen. Det ble også rettet oppmerksomhet på at skolen burde trekke foreldrene mer med på diskusjoner og planlegging i hvordan de kunne fremme barnets sosiale og faglige utvikling. Når det gjaldt kontakten mellom skolen og hjemmet, kom det fram at foreldre og lærere snakket sjeldent sammen, og at det stort sett var skolen som styrte samarbeidet med hjemmet. Halvparten av foreldrene tok aldri selv initiativ til kontakt med skolen. Den vanligste kontakten som skjedde mellom skole og hjem var ved foreldremøter og konferansetimer. Det var stort sett skolen som ledet og inviterte til disse møtene.

Ut fra prosjektet er det kommet fram at foreldrene er en viktig ressurs for skolens arbeid med å nå målene. Det kan se ut til at skolen ikke utnytter de mulighetene som ligger i det å inkludere foreldrene som deltakere. Videre viser undersøkelsen at skolen kanskje ikke utnytter potensialet som ligger i foreldrene, i det at foreldrene kan være en ressurs, og at samarbeidet mellom skole og hjem øker prestasjonen hos barnet i skolen både faglig og sosialt sett.

Når det kommer til foreldrenes støtte til barnas skolegang, viste resultatene at en større andel av foreldrene ga hjelp og støtte til barnas skolearbeid, og at de viste interesse for skolen. Elevene ga også positive tilbakemeldinger på at de fikk hjelp og støtte fra foreldrene når det gjaldt skolearbeidet.

Når det gjelder studier av barns skolefaglige kompetanse, er det vanlig å ta med foreldrenes utdanningsbakgrunn. Nordahl & Sørli (1998) viser til flere studier hvor det blir referert til at foreldre med høy utdanning formidler og avspeiler den akademiske stilen og verdiene til sine barn, og at barn av akademikere selv blir akademikere, og barn av arbeidere, selv blir arbeidere. Det er likevel diskutert blant forskere om det er foreldrenes utdanningsnivå som har mest å si for barnas prestasjoner og holdninger til skolen. Det er derfor også tatt betraktning til om sosial klasses tilhørighet og interesse og oppfølging av barna har stor betydning for elevenes skoleprestasjoner. Blant fjerde - og sjuendeklasseelever i prosjektet *Skole og samspillsvansker*, viste fars utdanningsbakgrunn sammenheng med barnas faglige skoleprestasjoner, mens de generelle sammenhengene var svake. Undersøkelsen bekrefter at barn av høyt utdannede foreldre gjør det bedre faglig sett, enn barn av foreldre med lav utdanning. For ungdomsskoleelever hadde mors utdanning mer å si enn fars utdanning.

Ut fra det som kommer fram i forskningen setter Nordahl & Sørli (1998) et kritisk lys på skolen, med spørsmålet om skolen er best egnet for barn fra velstående hjem, og setter med det søkelyset på samarbeid mellom skole og hjem som særlig viktig for barn som ikke lykkes så godt i skolen. Et samarbeid mellom skole og hjem for disse elevene bør gjøres mer uformelt, forsterkes, gjøres mer fleksibelt og mer målrettet og konkret. Barnets situasjon både hjemme, på skolen og i fritiden bør sees under en helhet. Videre legges det til grunn at lærerne må være i dialog med foreldrene og lytte til foreldrene, og ikke kun være eksperten som vet best på både læring og utvikling hos barn. I en slik kontakt vil foreldrene kun bli informert, og ikke få komme fram med sine synspunkter på eget barns utvikling og læring. Det kan med fordel i noen grad være slik at foreldrene skal betraktes som ekspert på eget barn. Lærerne må være seg bevisst sin posisjon og bruke den konstruktivt. Forskning viser

videre at lærere ofte vurderer hjemmet som årsaken til elevens problemer, eller at problemet ligger hos eleven selv. Foreldre kan ofte skyldes på læreren som årsak til problemene. Det er derfor viktig at læreren og foreldrene klarer å få til en god dialog i samarbeidet om barnet i skolen. Nordahl & Sørli (1998) legger vekt på at samarbeidet mellom skole og hjem like mye dreier seg om holdninger som metoder. Videre legger de vekt på at skolen bør se på *alle* foreldre som betydningsfulle ressurser for barnas læring og utvikling i skolen. Foreldrene er ikke bare vanskelige, de er også viktige ressurser i barnas liv - uansett bakgrunn og funksjonsnivå.

3. Teoretisk tilnærming

Som forskning viser er det viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem (Westergård, 2010; Berglyd, 2003; Nordahl & Sørli, 1998). Hvordan foreldre og ansatte i skolen kommuniserer og samarbeider med hverandre, kan få avgjørende betydning for hvilken hjelp og støtte barnet kan få i skolen. Som nevnt innledningsvis viser forskning at for tidlig fødte barn ofte får vansker med motorikk, psykisk helse og språk. Ofte blir slike senskader først avdekket når barnet starter i skolen (Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten, 2006). For å få sett nærmere på kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem til for tidlig fødte barn, har jeg valgt dialektisk relasjonsteori som referanse for min teori. Dialektisk relasjonsteori legger vekt på anerkjennelse, samspill og kommunikasjon, noe som jeg ser på som viktige aspekter i forhold til samarbeid mellom skole og hjem. Min teoretiske tilnærming er inspirert av humanistisk psykologi, og er opptatt av det mellommenneskelige aspektet. Ved å velge en slik tilnærming vil jeg naturlig også bli stilt ovenfor noen begrensninger sett i forhold til mitt perspektiv på samarbeidet mellom skole og hjem. Begrensningene jeg kan bli stilt ovenfor med min tilnærming gjelder de strukturelle betingelsene for kommunikasjon og samarbeid, da de ikke fanges opp av den humanistiske eller eksistensialistiske kommunikasjonsteorien. En lærer innehar flere roller enn bare å være et medmenneske. Lærerens rolle er også regulert av systemets lover og regler, og dette er med på å begrense og påvirke den mellommenneskelige tilnærmingen til en viss grad. Teorien er likevel veldig aktuell for min problemstilling, da den viser til blant annet hvordan vi i relasjonen til andre påvirker hverandres utvikling og læring. Jeg har valgt å starte med kort presentasjon av dialektisk relasjonsteori, her under vil jeg naturlig også kort nevne begrepet anerkjennelse. Kommunikasjon er også en del av den dialektiske relasjonsteorien, men jeg vil i denne oppgaven si litt om hva kommunikasjon er, og har derfor valgt å legge kommunikasjon i eget avsnitt. Dette har jeg gjort for å kunne vise til begrep som støtter opp under den dialektiske relasjonsteorien. Kommunikasjon er en del av denne teorien, men samtidig kan den framstå som uavhengig av den dialektiske relasjonsteorien. I min oppgave har jeg allikevel valgt et helhetlig syn, slik at delen om kommunikasjon slik den blir presentert i min oppgave, inngår som en del av den dialektiske teorien og ikke som en egen særskilt kommunikasjonsteori.

3.1 Dialektisk relasjonsteori

Dialektisk relasjonsteori legger vekt på et grunnleggende subjekt - subjekt - syn (intersubjektivt syn), som forteller om hvilke forutsetninger vi møter hverandre med, og

hvordan vi ut fra vår egen opplevelsesverden utvikler relasjoner til andre. I et intersubjektivt syn rettes oppmerksomheten mot at individet har en egen indre opplevelsesverden av tanker og følelser, og at en må vise forståelse for individets indre verden uavhengig av de relasjoner det er en del av. Dialektisk relasjonsteori bygger på at vi alltid i en relasjon, må forholde oss til andre og samtidig forholde oss til oss selv. Det legges vekt på at innenfor den dialektiske relasjonstanken, ligger aspektet ved ”selvet i relasjonen” altså hvordan selvet utvikles eller feilutvikles i dialog med andre. Ut fra dette blir det viktig å rette oppmerksomheten på hvordan individene påvirker hverandre og dermed endrer hverandres opplevelsesverden. I et møte mellom to individer legges det derfor vekt på kommunikasjonen dem imellom og på individets rett til egen opplevelsesverden og retten til å gi uttrykk for det. Det er derfor et skille mellom hvordan individene opplever selve møtet, og på hvordan individene opplever seg selv, i det samme møtet. Det vil si at det dreier seg om to forskjellige subjekter som har felles opplevelse, men som opplever det samme møtet forskjellig (Schibbye, 2009).

Den dialektiske relasjonsmodellen er en åpen modell, som legger vekt på selvet og relasjon, og opplevelsen i en levd virkelighet. Den er bygget med utgangspunkt i tomme begrep og legger vekt på at vi kan fylle på nye begrep etter hvert som vi går framover (Løvlie, 1982).

For å danne en dialektisk relasjonsforståelse har den dialektiske relasjonsteorien, sammen med psykologisk teori, også et filosofisk grunnsyn. I følge Bae & Waastad (1992) er den filosofiske grunntanken kommet med for å gi dybde til den psykologiske teorien. Den dialektiske relasjonsteorien har blant annet hentet inspirasjon fra filosofen Hegel, som legger vekt på anerkjennelsens betydning for erkjennelse. Videre er han opptatt av utvikling og stagnasjon, og individenes påvirkning i relasjonen (Løvlie, 1979).

Bae & Waastad (1992) viser videre til at ikke bare Hegel sin filosofi om erkjennelse og anerkjennelse har influert denne tenkningen, men også filosofene Kierkegaard og Sartre har vært kilder til inspirasjon med sin tekning om eksistensialisme, som viser til individets eksistens. Å eksistere betyr å være til, og å ha et forhold til seg selv, og sine sanseintrykk (Schibbye, 2009). Filosofen Heidegger har inspirert i forhold til sin tanke om fenomenologi, som viser til individets opplevelser, hvordan individet opplever virkeligheten subjektivt sett. Det vil alltid være noe som påvirker vår sinnsstemning, som for eksempel når vi blir glad eller trist (Løvlie, 1982).

Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse spiller en sentral rolle i både eksistensialismen og fenomenologien. Schibbye (2009) viser til at anerkjennelse er et ord, og at det er lett å forveksle ordet anerkjennelse med ros og belønning. I dagligspråket er vi vant til å forstå ordet anerkjennelse som det å gi ros og belønning for prestasjoner vi gjør. Anerkjennelse blir gjennom belønning og ros en ytre anerkjennelse. I dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse ikke forenlig med prestasjoner eller om å ha mål, eller om å være instrumentell. Hvis anerkjennelsen er instrumentell, avspeiler den en subjekt - objekt - holdning, og dette blir feil i forhold til den dialektiske relasjonsteorien som legger vekt på et grunnleggende subjekt - subjekt - syn. Schibbye (2009) legger vekt på at hvis en bruker instrumentell anerkjennelse, blir forståelsen av begrepet "utenpå og mekanisk", og selve "ånden" i fenomenet forsvinner. Som nevnt tidligere er hun altså opptatt av at vi skal være tilstede i den andres opplevelsesverden og samtidig være tilstede i vår egen opplevelsesverden, at vi må ta vare på "selvet" i relasjonen. I følge Mead (1934) er selvet i stadig utvikling. Selvet er ikke noe som er dannet ved fødselen, men blir altså formet ut fra de erfaringer individet gjør seg under oppveksten. Gjennom det Mead kaller "generaliserte andre", tar individet opp i seg (internaliserer) holdninger og regler i samspill med andre, og på den måten blir individet påvirket av de andre og generaliserer sine erfaringer ut fra dette (Mead, 1934). Det Mead kaller "generaliserte andre" definerer Stern som "indre ledsagere":

"Den indre ledsageren er en opplevelse av å være med eller i nærvær av en selvregulerende annen, noe som kan skje både innenfor og utenfor bevisstheten" (Stern, 2003, s. 179).

Å ta vare på selvet i relasjonen blir derfor viktig sett i forhold til det å kunne være anerkjennende. Schibbye definerer begrepet anerkjennelse som:

"Å se igjen", gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (re - cognize)" (Schibbye, 2009, s. 256).

Schibbye (2009) legger dermed vekt på at anerkjennelse er et grunnleggende behov hos alle individ, og har stor betydning for individets utvikling. Å få anerkjennelse gir trygghet og glede hos individet, og er med på å bekrefte den en er. Vi anerkjenner altså hverandre gjennom gjensidig deltakelse i hverandres opplevelse og ved å kunne se den andres perspektiv i et subjektivt syn. En anerkjennende relasjon gir en følelse av å være verdsatt, av å være sett. Gjennom vår ubevisste kommunikasjon, som kroppsspråk, må vi fange opp den andres bevissthet, og anerkjenne den ut fra vår egen bevissthet.

Det er viktig å vise respekt ovenfor den andres meninger og tanker om ting, selv om en selv tenker annerledes om det samme. En behøver ikke å være enig i det den andre sier, men en skal respektere den andre ut fra at det er den andres subjektive syn på saken. Vi må være bevisst oss at vi alle er mennesker med egne tanker og følelser, og at vi har ulike forutsetninger som gjør at vi tenker og gjør det vi gjør. Den enes opplevelsesverden er like relevant som den andres opplevelsesverden, ingen av dem er mer riktig eller feil enn den andre.

Schibbye skriver:

”Anerkjennelse, slik jeg bruker begrepet, innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske” (Schibbye, 2009, s. 258).

Som lærer i grunnskolen møter man mange ulike barn og foreldre. Læreren skal være anerkjennende i sitt samspill med barn og foreldre. Å være anerkjennende kan allikevel av og til være en utfordring. Det er ikke alltid like lett å skulle vise anerkjennelse ovenfor en mor som i perioder drikker, slik at det går ut over hennes mulighet til å gi barnet sitt god omsorg. Eller vise anerkjennelse ovenfor en forelder som slår barnet. Det kan også for noen være vanskelig å vise anerkjennelse ovenfor foreldre som har et annet kulturelt syn om barneoppdragelse og skolen som system. Alikevull må læreren som fagperson anerkjenne foreldrene som medmenneske, uavhengig av foreldrenes bakgrunn. Læreren må kunne være imøtekommende for foreldrenes ulikheter, selv om læreren ikke er enig i foreldrenes handling. Å være anerkjennende viser til vår måte å være til stede på, i samspillet med andre. Læreren kan vise foreldrene anerkjennelse gjennom å anerkjenne foreldrene til barnet som ”eksperter” på eget barn. Foreldre til for tidlig fødte barn sitter inne med stor kunnskap om eget barn og det å være for tidlig født. Foreldrene på sin side kan vise læreren anerkjennelse for sin fagkompetanse, og på hvordan læreren har lært barnet å kjenne i skolesituasjonen.

I forhold hvor det mangler gjensidig anerkjennelse, blir ofte relasjonen fastlåst, og i slike forhold har ofte individene vanskelig for å se, og ta innover seg den andres perspektiv. Hegels metafor om herre - trell - relasjonen kan beskrives som der den ene er mer dominant enn den andre. Den viser til hvor den ene i forholdet ikke makter å ta inn over seg den andres subjektive opplevelse, og hvor det dermed kun foregår anerkjennelse fra kun en part. I herre - trell - relasjonen prøver herren å bekrefte seg selv gjennom å undertrykke trelle. Herren er ikke i stand til å anerkjenne trelle, og den anerkjennelsen trelle viser herren, vises ut fra herrens posisjon og blir dermed uekte. Dette vil skape uavklarte grenser og avhengighet fra

trellens side. Det må være gjensidig anerkjennelse fra begge parter for at relasjonen skal få en overskridende utvikling (Karlsson, 2006).

3.2 Kommunikasjon og samspill

Innenfor dialektisk relasjonsteori er kommunikasjon viktig for å fremme et godt samspill. En god kommunikasjon vil ha stor betydning for utvikling og læring. Som nevnt tidligere forutsetter det å kunne være anerkjennende at en er en god lytter, og at en er i stand til å sette seg inn i den andres opplevelsesverden. En god kommunikasjon og dialog vil være avgjørende for å bygge en god relasjon, og dermed skape et godt samspill.

Kommunikasjon kan defineres som overføring av budskap mellom to eller flere individer. Vi kommuniserer verbalt og nonverbalt. Verbalt som tale/språk, og nonverbalt i form av kroppsspråk, mimikk og påkledning. Videre kommuniserer vi skriftlig, blant annet gjennom elektroniske medier. All informasjon som vi sender og mottar er dermed ulike former for kommunikasjon. For at vi skal kunne kommuniserer med hverandre, må vi være i en eller annen form for kontakt med hverandre. Når vi er i direkte kontakt med hverandre er vi i et sosialt samspill med hverandre, og i et slikt samspill er det flere faktorer som spiller inn for om kommunikasjonen skaper nærhet eller avstand mellom partene (Stensaasen & Sletta, 1996).

Schibbye (2009) nevner ansiktskommunikasjon som den første kommunikasjon hos individet. Hos spedbarn som befinner seg i det preverbale språk, blir blikket brukt som kommunikasjonsform. Barnet søker kontakt med mor gjennom blikket, og mor gir respons med å fange blikket til spedbarnet. Når kontakten er etablert, kan de " snakke " sammen. Barnet bryter kontakten ved å snu seg vekk.

Å kommunisere med blikket er noe vi fortsetter med gjennom hele livet. I kommunikasjonen mellom en lærer og forelder, kan blikkontakt også få avgjørende betydning for hvordan samspillet utvikler seg videre mellom partene. Kroppsspråket er hele tiden en del av den verbale kommunikasjon, noe en skal være seg bevisst om en skal bygge en anerkjennende relasjon.

Kommunikasjon og relasjon står i et dialektisk forhold til hverandre. Samspillet i kommunikasjonen blir farget av forskjellene hos individene i relasjonen, og hvordan disse oppfatter hverandres verden. Kommunikasjonen knyttes sammen med den konteksten den fremstår i, på hvordan budskapet formidles og mottas av individene i en relasjon. Hvordan

gjensidigheten i en relasjon framstår, får betydning for kommunikasjonen, og videre for om det blir en åpen eller skjult kommunikasjon (Karlsson, 2006).

Problemer i kommunikasjonen oppstår når deltakerne ikke snakker samme "språk". Det kan være måten en ordlegger seg på, og på hvordan dette blir oppfattet av den andre som skaper uenighet og fastlåst situasjon.

Dialog

I følge Svare (2006) kan en definere dialog som en samtale mellom to eller flere personer, og som også innbefatter samtaler via sms, e-post og brev. Dialogen kan være temperamentsfull, rolig, humoristisk eller forsiktig og famlende. Det som er avgjørende for dialogen er at partene er på bølgelengde med hverandre.

Dialogen kan defineres som følger:

"Dialogen er et samarbeidsprosjekt der deltakerne arbeider mot et felles mål. Deltakerne går inn i dialogen med en visshet om at alle som deltar, kan ha noe å bidra med. De innser at oppgaven, i tillegg til å bidra med egne innspill, også er å hjelpe andre til å bidra med sine" (Svare, 2006, s. 17).

En god dialog mellom partene legger opp til felles forståelse om felles sak, og den gir rom for at partene har forskjellige synspunkter om den bestemte saken. Når det gjelder møte mellom lærer og foreldre om barnet i skolen, er det viktig at læreren evner å lytte til foreldrene, og at foreldrene føler seg ivaretatt og respektert for sine synspunkter, for at de skal få til et godt samarbeid om barnet (Drugli & Onsjøen, 2010).

4. Metode

Ut fra min problemstilling og mitt teorivalg har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ intervjustudie som tilnærming til forskningsfeltet. Dette valget har blitt tatt på bakgrunn av at jeg ønsker å gå litt i dybden på samarbeidet mellom skole og hjem og på hvordan dette oppleves hos foreldre med for tidlig fødte barn. Jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot foreldrenes erfaring i forbindelse med hvordan samarbeidet generelt har fungert, og hvordan samarbeidet har fungert der det har vært behov for tilrettelegging for barnet i skolen. Jeg er interessert i å få ta del i hvordan foreldrene har opplevd å bli møtt når de eventuelt har formidlet bekymringer angående sitt for tidlig fødte barn, da med tanke på kommunikasjon og samspill med de ansatte i skolen.

Ved en kvalitativ metode har man få informanter, og man kan gå mer i dybden på det en ønsker å forske på, i motsetning til kvantitative studier som har et større nedslagsfelt og større avstand til forskningsfeltet. I kvalitative studier er det vanlig å benytte intervju og observasjon som metode, mens i kvantitative studier er det vanlig å benytte spørreskjema i tilnærming til forskningsstudien (Ringdal, 2007).

I min oppgave blir det derfor hensiktsmessig å benytte en kvalitativ studie med intervju som metode. Observasjon vil ikke være hensiktsmessig da jeg er ut etter å finne deltakernes allerede avsluttede erfaringer og opplevelser (Postholm, 2005).

4.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningen er ofte induktiv, og det legges vekt på nærhet til det som studeres, ut fra de naturlige omgivelser det befinner seg i. Kvalitativ forskning bygger på at den sosiale verden blir til gjennom menneskenes handlinger, og dermed er i endring hele tiden (Ringdal, 2007). Innenfor den kvalitative metoden er det spesielt tre metodiske tilnærminger som er vanlig å benytte for å få svar på forskningsspørsmålet, og det er fenomenologiske studier, etnografiske studier og kasusstudier.

Min oppgave bygger på den fenomenologiske tradisjonen. Fenomenologien har sitt utspring fra Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver. Han la vekt på at opplevelsen av den objektive virkeligheten, i realiteten var en subjektiv virkelighet, slik at objektiv og subjektiv kunnskap er flettet sammen (Postholm, 2005). Det vil si at fenomenologien opphever skillet mellom det subjektive og det objektive, slik at vi lever i en livsverden som består av ting som har større eller mindre betydning for oss. Det finnes dermed ikke en objektiv verden, men kun en livsverden. Det vil dermed eksistere en relasjon mellom det som er i bevisstheten og det

som befinner seg i den virkelige verden (Postholm, 2005). Innenfor fenomenologien kan en velge en sosial - fenomenologisk studie hvis en er ute etter å finne fenomener innenfor grupper av mennesker. Eller en kan velge en psykologisk - fenomenologisk studie, hvis en ønsker å forske på enkeltmenneskes opplevelser, og forske på hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998 i Postholm, 2005).

Kvalitativ forskning belyser fenomener som knytter personen og situasjonen personen befinner seg i, til deres sosiale virkelighet (Dalen, 2008).

For at forskeren skal klare å fange opp forskningsdeltakernes opplevelse av fenomenet, må de samtale med hverandre. Det gjøres ikke noen observasjoner i en fenomenologisk studie, da forskeren vil prøve å få tak i allerede avsluttede erfaringer hos forskningsdeltakeren. Det er derfor ofte kun intervju som benyttes ved en fenomenologisk studie (Postholm, 2005).

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2009) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå forskningsdeltakerens dagligliv, fra deres eget perspektiv. Strukturen på forskningsintervjuet er likt den daglige samtalen, men går dypere og forskningsintervjuet inneholder i tillegg også en bestemt spørreteknikk og metode. Hensikten med et forskningsintervju er å fremheve kunnskap som er grundig utprøvd. Det er forskeren som intervjuer, som kontrollerer og definerer samtalen, og intervjuet har en varsom tilnærming som er spørre- å lytte orientert (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er flere typer intervjuer innenfor kvalitativ metode, og de deles ofte opp i åpne eller strukturerte intervju.

I min studie har jeg valgt et halvstrukturert intervju med utgangspunkt i problemstillingen og teorien jeg har brukt i oppgaven. I slike studier har en på forhånd utarbeidet en intervjuguide som fokuserer på bestemte temaer som skal danne grunnlaget for samtalene (Dalen, 2008). Jeg var opptatt av å få ta del i forskningsdeltakernes opplevelse i møte med skolen. Ved å benytte meg av et halvstrukturert intervju, ville jeg kunne få muligheten til å være både strukturert og åpen på samme tid under intervjuet. Det vil si at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide som omhandlet de temaene jeg var interessert i å belyse, og på den måten til en viss grad var forberedt, samtidig som jeg var åpen for at det kunne komme endringer i spørsmålene underveis. Rekkefølgen på spørsmålene har mindre betydning i et halvstrukturert intervju, men jeg var oppmerksom på at alle temaene skulle bli berørt, slik at jeg fikk belyst alle forskningsdeltakernes opplevelse av det samme temaet. Det var derfor

også viktig at jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var naturlig, slik at jeg fikk belyst temaene så inngående som mulig.

Ved å benytte et halvstrukturert intervju, kan det også under intervjuet forekomme at forskningsdeltakeren kommer med tema som forskeren ikke har tenkt på forhånd, og det er da viktig at en som forsker klarer å fange opp dette og eventuelt benytte dette videre i de senere intervjuene forskeren skal foreta i studien. I noen tilfeller kan det derfor være hensiktsmessig å foreta et oppfølgingsintervju der en allerede har foretatt intervju (Postholm, 2005).

4.4 Etiske vurderinger

Før en går i gang med innhenting av personopplysninger er det viktig å gjøre seg noen etiske refleksjoner i forhold til sin forskning. En bør derfor ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra en starter sine undersøkelser og helt fram til det ferdige prosjektet foreligger (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er da spesielt viktig å være oppmerksom på de tre etiske retningslinjer som omhandler krav til informasjon, informert samtykke og krav til konfidensialitet før en starter intervjuundersøkelser (Dalen, 2008).

Personopplysningsloven som ble innført i 2001, viser til at det er meldeplikt for prosjekter som behandler personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. En forsker som gjennomfører et prosjekt som involverer personer, må sende inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Dalen, 2008).

Før jeg gikk i gang med min forskning, ble derfor mitt prosjekt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

Etter at jeg fikk min godkjenning fra NSD, tok jeg kontakt med mine forskningsdeltakere over telefon eller e-post og informerte om prosjektet og at jeg ville sende ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsdeltakerne. Dette ble sendt ut for å informere mer inngående om mitt prosjekt og for å få deres godkjenning før jeg startet med intervjuene.

Den første etiske retningslinjen om krav til informasjon, omhandler forskningsdeltakeren krav til å få informasjon som er nødvendig for å danne seg forståelse av og hensikten med forskningen, og om følgene med å delta i forskningsstudien (Dalen, 2008).

Jeg informerte både i informasjonsskrivet og før intervjuet startet, forskningsdeltakerne om deres mulighet for å trekke seg fra intervjuet, og for deres mulighet for og ikke svare på enkelte spørsmål om de skulle føle for det. Jeg opplyste også om i informasjonsskrivet og før intervjuet startet, at intervjuet ville bli tatt opp på bånd og senere slettet.

Gjennom den andre etiske retningslinjen om krav til samtykke, skal forskningsdeltakeren fritt kunne avgjøre selv, og fritt gi sitt samtykke til, om de ønsker å være med i forskningsstudien. Forskningsdeltakernes eget samtykke skal kunne gis uten ytre press eller begrensning av deres handlingsfrihet. Forskningsdeltakerne skal derfor på forhånd gjennom informasjonsskrivet, være såpass godt informert at de vet hva de blir med på (Dalen, 2008).

Gjennom samtykkeerklæringsskrivet som jeg sendte forskningsdeltakerne fikk jeg skriftlig samtykke til at de hadde fått og forstått informasjon og ønsket å være med på intervjuet.

Gjennom den tredje etiske retningslinjen om krav til konfidensialitet har forskningsdeltakerne krav på at all opplysning de gir om personlig forhold blir behandlet konfidensielt. Forskeren skal forhindre at all informasjon som blir brukt og formidlet ikke skader forskningsdeltakerne som er med i studien. Forskningsmaterialet som blir brukt skal anonymiseres slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner på et senere tidspunkt (Dalen, 2008).

Jeg var opptatt av å nærme meg forskningsdeltakerne på en åpen og ryddig måte angående intervjusituasjonen, slik at de skulle føle seg trygge. Derfor var jeg opptatt av å informere om prosjektet på best mulig måte, og sette av god tid til intervjuet.

Jeg informerte forskningsdeltakerne om at alt innsamlet og transkribert data ville bli anonymisert, slik at de ikke kunne bli identifisert senere, og at jeg ville bruke fiktive navn i det ferdige prosjektet.

4.5 Valg av forskningsdeltakere og gjennomføring av intervjuene

I følge Dalen (2008), er valg av forskningsdeltakere et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hun legger vekt på at en ikke bør velge for mange deltakere til studien, da en skal prøve å sikre seg en god kvalitet på intervjumaterialet for senere analyse og tolkning, og fordi både intervju og bearbeiding av innsamlet data er en tidkrevende prosess. Det settes også et krav til forskningsdeltakeren om at de må ha opplevd den erfaringen forskeren retter oppmerksomheten mot i sin studie (Postholm, 2005).

Ut fra problemstillingen i min oppgave, ønsker jeg å finne foreldre til for tidlig fødte barn sin opplevelse i møte med skolen. Det ble derfor naturlig for meg å søke etter deltakere hos Prematurforeningen.

Jeg tok derfor kontakt med Prematurforeningen og la fram min forespørsel om deltakere til min studie. Det ble lagt ut forespørsel på Prematurforeningens hjemmeside, og de søkte blant sine medlemmer for å finne aktuelle deltakere. Jeg var i utgangspunktet ute etter tre deltakere som hadde prematur fødte barn i grunnskolen, og dette var de eneste kriteriene jeg satte for

valg av deltakere. Dette valget gjorde jeg for å få en mest mulig jevn aldergruppe. Det skulle imidlertid vise seg at det var vanskelig å finne alle de egnede deltakere blant medlemmene i mitt nærområde som hadde barn i grunnskolen. De aller fleste hadde barn i barnehagealder, og ble dermed ikke aktuell for min studie. Det tok derfor litt lengre tid enn jeg på forhånd hadde regnet med, å finne deltakerne. Jeg fikk derfor etter hvert i to deltakere via Prematurforeningen, og en deltaker via en medstudent.

Det skulle vise seg at alle mine deltakere hadde barn som var født ekstremt prematur, altså hadde en vekt under 1000 gram og var født før uke 28. To av barna hadde utsatt skolestart og et barn startet til normert tid på skolen. Det var blitt påvist hjerneblødning hos to av barna og den ene av barna hadde utviklet cerebral parese som følge av dette.

Intervjuene ble gjennomført på en mest mulig hensiktsmessig måte, og et ble derfor gjennomført på NTNU, et på arbeidsplassen hos deltakeren og et per telefon.

Jeg måtte foreta et telefonintervju, fordi deltakeren bodde for langt unna. Det ideelle er å foreta et personlig intervju hvor deltaker og forsker sitter ovenfor hverandre i samme rom. Det er ved et slikt intervju lettere å fange opp naturlige pauser, en ser at deltakeren ”sitter i tanker”, noe som kan være vanskeligere ved et telefonintervju, da mye av kroppsspråket vil være borte. Jeg synes imidlertid at mitt telefonintervju ble et godt intervju, hvor jeg fikk god kontakt med deltaker. Jeg oppfattet ikke noen pinlige pauser eller at noe forsvant fra intervjuet på grunn av at vi hadde kun telefonkontakt. Jeg føler derfor at det intervjuet har like god kvalitet som de andre intervjuene jeg gjennomførte ansikt til ansikt i samme rom.

4.6 Studiens kvalitet

Reliabilitet og validitet er begrep som vanligvis brukes innenfor kvantitativ forskning. Når en snakker om studiens reliabilitet er det snakk om hvor godt resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2005). Innenfor kvalitativ forskning er som nevnt innledningsvis observasjon og intervju de vanligste tilnæringsmåtene for å hente data til studien (Ringdal, 2007). Kriteriet for å kunne reprodusere eller gjenta resultatene passer derfor ikke helt inn innenfor kvalitativ forskning. En kan umulig gjøre det samme intervjuet eller observasjonen på nytt, og forvente det samme resultatet som det første, derfor er ofte begrepet reliabilitet erstattet med begrepet pålitelighet innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2005).

Studios pålitelighet innenfor kvalitativ forskning, sier noe om hvor godt forskningsprosessen har blitt utført. Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere transkribering og analyse. Påliteligheten i studien vil derfor være avhengig av hvor godt

intervjuene er blitt utført, hvordan spørsmålene er utformet, og på hvordan jeg som intervjuer møter mine forskningsdeltakere. Det er viktig at spørsmålene er utformet mest mulig åpne, og at intervjueren dermed er åpen for at det kan komme til nye sider til studien som kan følges opp (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor kvalitativ forskning er begrepet validitet ofte erstattet med begrepet troverdighet. Når en snakker om studiens troverdighet er det ofte snakk om hvor godt en måler det den er ment å måle, altså om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Postholm, 2005). Studiens troverdighet vil derfor også være avhengig av at forskeren er tilstede og oppmerksom på seg selv under forskningsprosessen. At forskeren har et kritisk syn til egne fortolkninger får betydning for studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan intervjuet er utformet og gjennomføres, og hvordan transkriberingen gjennomføres for også betydning for troverdigheten i studien. Forskerens subjektivitet er en annen faktor som er viktig i forskningsprosessen og som vil ha stor betydning for troverdigheten i det ferdige materialet (Postholm, 2005).

Jeg har under hele forskningsprosessen vært opptatt av at både påliteligheten og troverdigheten i min studie skulle være tilstede. Jeg har derfor fra første stund vært opptatt av min egen subjektivitet til temaet skulle legges til side slik at det ikke skulle påvirke analysen i negativ retning. Ved å være meg bevisst dette har jeg hatt større mulighet for å løfte fram mine forskningsdeltakeres egne opplevelser rundt tema på best mulig måte. Videre gjorde jeg et grundig forarbeid med intervjuguiden, slik at den ikke bare skulle være et godt verktøy for meg under intervjuene, men også være utarbeidet slik at jeg skulle få best mulig svar på min studie. Jeg var oppmerksom under selve intervjuet, var åpen for nye sider som måtte dukke opp under intervjuet og jeg har vært oppmerksom på hvordan opptaket av intervjuet hadde gått. Jeg foretok transkriberingen så snart som mulig etter intervjuet, slik at intervjuet skulle være friskt i minne. Kvaliteten på mine intervjuopptak har vært meget gode, og ut fra det klarte jeg å gjøre gode transkripsjoner.

5. Analyse

Når jeg nå går inn i delen analyse, har jeg foretatt både intervju og transkripsjon av innsamlet data. Arbeidet med analysen har som Postholm (2005) peker på, likevevll pågått under hele forskningsprosessen, fra det første intervjuet og til forskerens første blikk på dokumentene. Analysen vil derfor komme enda mer fram etter at alt materialet er innhentet og transkribert. Analysen farges av de erfaringer forskeren bringer med seg inn i forskningsprosessen, slik at forskerens egne perspektiv er med på å påvirke analysene (Postholm, 2005).

Jeg vil i denne delen av oppgaven vise til hvordan jeg har gått fram og forholdt meg som kvalitativ forsker i bearbeiding av mine data.

5.1 Forforståelse

En forsker vil alltid møte forskningsdeltakerne og det innsamlede materialet med en forforståelse. Det vil si at forskeren på forhånd har meninger og oppfatninger om fenomenet som skal studeres. Forforståelsen bør trekkes inn på en slik måte at det åpner opp for å forstå forskningsdeltakerens opplevelser og uttalelser. Forskningsdeltakerens uttalelser, forskerens forforståelse og aktuelle teori om fenomenet vil dermed være med på å påvirke fortolkningen (Dalen, 2008).

Som nevnt innledningsvis har jeg personlig erfaringer med for tidlig født barn. Det å ha personlig erfaring til fenomenet som skal studeres kan ha både negative og positive aspekter. De negative aspektene en som forsker kan bli stilt ovenfor når en har egne erfaringer til temaet, er at en kan stå i fare for å bringe med seg en for stor personlig involvering til fenomenet som skal studeres (Dalen, 2008).

Jeg har derfor hele tiden under innsamlingen av data vært opptatt av å være bevisst min egen forforståelse, slik at jeg har hatt et reflektert forhold til den på en slik måte at det ikke skulle påvirke intervjusituasjonen eller analysen av intervjuene på en uheldig måte. Det vil si at jeg har vært opptatt av å løfte fram forskningsdeltakerens egne uttalelser om egne opplevelser. Samtidig har jeg med min kjennskap til temaet kunne høste positive aspekter rundt intervjusituasjonen, med at jeg har hatt større forutseninger for å kunne sette meg inn i forskningsdeltakernes erfaringer og samtidig høste ny kunnskap om temaet.

5.2 Transkribering

Transkribering av mine intervju gjorde jeg etter hvert intervju, for å ha mest mulig av intervjusituasjonen så friskt i minne som mulig. Jeg hørte gjennom båndet flere ganger, og oppdaget at det kom fram nye forhold under hele transkriberingen:

”I følge Atkinson and Heritage (1984) og Gudmundsdottir (privat samtale), er produksjonen av transkripsjoner en ”forskningsaktivitet” fordi den innebærer at en stadig på ny må lytte til opptakene og derved ofte oppdager forhold en tidligere ikke hadde fanget opp” (Postholm, 2005, s. 193).

Intervjusamtalene blir strukturert slik at de egner seg bedre for analyse når de blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, og det er valgfritt om man velger å skrive de ned på skriftspråkstil eller dialekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å skrive de ned på bokmål, dels for at det blir lettere å lese men også for å ivareta anonymiteten hos deltakerne. Etter at alle intervjuene var transkribert, startet analyseprosessen med å samle trådene fra alle intervjuene.

5.3 Analyseprosessen

Etter transkriberingen, startet prosessen med å samle dataen til en helhet. Jeg leste igjennom det transkriberte materialet flere ganger, for å finne essensen i mitt datamateriale. For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig startet kodingsprosessen, hvor jeg delte dataen i mindre deler og ga disse et navn eller en kode (Strauss & Corbin 1990, 1998 i Postholm, 2005). Deretter grupperte jeg kodene som dekket samme begrep, og satte disse inn i en større sammenheng og delte dem inn i kategorier (Postholm, 2005).

Jeg kom etter hvert fram til tre hovedkategorier og fem underkategorier.

6. Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultater fra min undersøkelse om premature barn i skolen, samarbeid mellom skole og hjem. Som nevnt over, kom jeg altså fram til tre hovedkategorier. For å kunne presentere datamaterialet litt mer detaljert, valgte jeg til sammen fem underkategorier til hovedkategoriene. Kategoriene med underkategorier ble som følgende:

Tiden før skolestart

- Etter fødselen og tiden i barnehagen
- Opplevelser i forbindelse med skolestart

I møte med læreren

- Samarbeidet
- Å vise anerkjennelse

Ressurser

- Bruk av ressurser

Kategoriene kom jeg fram til ved å analysere tre intervju av foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom skole og hjem. Jeg vil starte med en empirisk framstilling av kategoriene, og deretter drøfte empiri opp mot teorien og tidligere forskning. Mine deltakere vil bli presentert som deltaker A (DA), deltaker B (DB) og deltaker C (DC).

6.1 Tiden før skolestart

Denne kategorien har jeg delt inn i to underkategorier som skal vise tiden før skolestart. Jeg vil her presentere litt om hvordan det har gått med barna etter den for tidlige fødselen og vise til tiden i barnehage og opplevelser knyttet til skolestarten. Alle mine tre forskningsdeltakere har ekstremt for tidlig fødte barn. Barna var født mellom svangerskapsuke 22-27 og veide fra 530 gram til 800 gram.

Etter fødselen og tiden i barnehagen

Som følge av den for tidlige fødselen hadde alle barna behov for ekstra oksygentilførsel fram til utskrivelse, noe som varte i omtrent 3 - 4 måneder etter fødselen. I tillegg måtte et av barna (DA) ha ekstra oksygentilførsel med hjem etter utskrivning. Et barn (DC) ble operert for nekrotisk enterokolitt, en betennelsestilstand i tarmen. To av barna fikk i tillegg også

respiratorbehandling, et barn etter fødselen (DA) og et barn i forbindelse med operasjonen (DC). To av barna fikk hjerneblødning i forbindelse med, eller rett etter fødselen (DA, DB):

”..det var en kraftig hjerneblødning... vises godt på han den. Han er jo litt stivere i kroppen, spesielt i en fot, og han har ei hånd som er dårligere. Og så er det språket da. Han snakker jo greit, men litt utydelig kanskje..” (DA).

Barnet til deltaker A fikk CP som følge av hjerneblødningen. Deltaker B måtte skjerme barnet fra alt som var av infeksjoner det første året, og synes dette var en kamp i seg selv. Hun legger samtidig vekt på at de alltid måtte ta hensyn til at hun ikke ble overstimulert, og at barnet ikke hadde for mye folk rundt seg:

”..hun måtte tas sakte men sikkert inn i nye situasjoner for at hun skulle føle seg trygg, og klare å mestre det, for overstimulering i hjernen kan man ikke styre, uansett hvor mye en vil. Hun er jo prematur født uansett og det der kan en jo på en måte ikke gjøre noe med. Så var hun veldig fysisk stiv og sånn, og ser bare litt av det i dag. Vi la henne på en ball og da var hun helt stiv, hun klarte liksom ikke å få kroppen sammen. Når hun var mindre så sprang hun veldig skjevt, skjevt i kneet..” (DB).

Mor viser med dette at barnet var generelt engstelig av seg, de første årene, og at barnet var som i likhet med barnet til deltaker A, fysisk stiv i kroppen. Barnet fikk både fysioterapi og etter hvert også osteopatibehandling den første tiden.

Barnet til deltaker C var igjennom to respiratorbehandlinger, og gjennomgikk veldig mye smerter i forbindelse med sykdommen. Mor setter stresset og smertene datteren ble utsatt for på sykehuset, i forbindelse med at datteren i dag, er veldig var for høye lyder og forandringer:

”.. kino for eksempel er jo nesten helt umulig. Da må hun forberedes i lang tid i forveien, og så må hun bruke slike ørepropper da for å dempe lyden. Ellers så har det vært slik at hun ikke har ville dratt på besøk til noen alene. Nå holder vi på å få henne utredet for CVI, det er hjernesynshemming. For etter som jeg forsto på den informasjonen, så var det slik at barn med CVI ikke ser det dem tror dem ser. Men dem oppfatter det, fra dem ser det, og til det tolkes i hjernen, så blir det noe helt annet, og at det kan være det som er problemet hennes da..” (DC).

I følge mor er barnet helt avhengig av at ting er forutsigbart, hvis ikke vil hun ikke delta på tilstelninger der hvor det blant annet samles mange mennesker, som for eksempel på messer, konserter eller kino. Barnet er som i likhet med barnet til deltaker B, generelt veldig engstelig av seg, og trenger lang tid på tilnærming til nye situasjoner. I samråd med helsestasjonen har de bestemt seg for å få barnet utredet for CVI. Dette har de kommet fram til på bakgrunn av at barnet sier at hun ser dårlig, mens synsprøver viser at barnet har normalt syn.

Alle mine deltakers barn, gikk i barnehage og hadde behov for tilrettelegging i barnehagen. Hos barnet som fikk påvist CP etter fødselen (DA), ble det allerede rett etter hjemkomst fra sykehuset satt i gang spesialpedagogisk hjelp for barnet. Barnet startet i en barnehage som hadde avdeling for barn med spesielle behov:

”.. der hadde dem en voksen per barn, og dem hadde spesialpedagoger og alt mulig der. Så hadde dem jo mer trening og kanskje mer tilrettelegging med fysioterapi, litt mer pedagogisk...” (DA).

Hos deltaker A kom altså tilrettelegging og tiltak inn allerede ved barnehagestart, og det ble opprettet en egen ansvarsgruppe for barnet i barnehagen.

Hos deltaker B har PPT også vært inne fra tidlig av, men tiltakene kom i gang først etter at barnet begynte i barnehagen. Barnet startet i en avdeling for barn med spesielle behov, men det ble etter hvert konkludert med at hun ikke hadde slike behov, og ble da flyttet over til en vanlig avdeling, hvor det etter hvert kom inn ekstra tiltak for barnet:

”..hun slet jo veldig med språk og slike ting, så vi hadde en del runder, og hun fikk jo etter hvert logoped og litt slike ting. Vi meldte inn behov til PPT, i samråd med helsestasjonen, så den logopeden kom inn via PPT og ikke via barnehagen..” (DB).

Det viste seg altså at barnet hadde språkproblemer og fikk da etter hvert tilbud om logoped. Mor viser videre til at de hadde en veldig tett dialog med barnehagen, og barnehagen ble også med på forskjellige møter angående barnet. Barnehagen var hele tiden opptatt av å lære i forhold til barnet, og dette opplevde mor som svært positivt. Hos deltaker C, ble det ingen tilrettelegging for barnet i barnehagen, til tross for at barnet var engstelig for forandringer og avhengig av at ting var forutsigbart:

”..hun fikk ingen tilrettelegging i barnehagen. Vi viste jo lite i starten og barnehagen viste jo enda mindre. Hun var veldig uttrygg i barnehagen. Når hun var to år fikk hun lagt inn dren i øret på grunn av veske i mellomøret, dette ble da gjort fordi hun hørte veldig dårlig. Så da hun fikk dren, og begynte å høre, så ble hun jo enda mer redd, for da hørte hun jo plutselig alt, og hun er jo veldig dårlig på å sortere ut det hun trenger å høre, og det er hun ennå..” (DC).

Her ser vi at det vises til for liten kunnskap hos både mor og hos barnehagepersonell, i forhold til hva de hadde krav på i forhold til barnet. Dette resulterte i at hun ikke fikk noe tilrettelegging i barnehagen. Videre viser mor til at barnet var veldig uttrygg i barnehagen. I følge mor var det for eksempel veldig vanskelig å sette barnet igjen i barnehagen, hvis barnehagen hadde vikar den dagen. Barnet var i følge mor veldig avhengig av trygge rammer og små forhold, noe hun fremdeles er i dag.

Opplevelser i forbindelse med skolestart

To av barna i min undersøkelse går i fjerde klasse og et barn går i sjuende klasse. Alle går på skoler hvor det er gjennomsnittelig 20 elever i hver gruppe. Noen barn sitter i åpne landskap slik at det er flere grupper sammen. Hos deltaker B er de hele 75 barn på trinnet, i åpent landskap.

I forbindelse med skolestart har to av barna (DA og DB) fått utsatt skolestart, og har dermed ventet et år med skolestarten. Det var foreldrene som ønsket utsatt skolestart, og dette gikk veldig greit hos deltaker A.

Hos deltaker B, ble prosessen om utsatt skolestart litt mer kronglete. Mor snakket med fagfolk i barnehagen som var tilknyttet spesialavdelingen, men de mente at barnet var klar for skolestart. Mor var likeveldig klar på at barnet trengte utsatt skolestart, blant annet etter å ha snakket med andre premature foreldre og en lærer om deres erfaringer om utsatt skolestart. Mor fikk derfor testet barnet gjennom PPT, noe som viste at barnet var umoden og hadde vansker med språket, noe som ga mor medhold i utsatt skolestart.

Barnet til deltaker C startet til normert tid, og slik uttrykker mor den prosessen:

”..hun begynte til normert tid. Vi prøvde å snakke om utsettelse av skolestarten, men vi ble liksom rådet ifra det hele tiden, at det ikke var noe bra, og at det i grunnen ikke var noe å engste seg for, så det var jo helt uaktuelt å vente med henne i følge dem. De sa at i skolen er det jo slik at alle barn har rett på tilpasset opplæring på sitt nivå. Men det er jo langt i fra teori og praksis da.. Så hadde vi vist, hadd det vettet vi har i dag, hadde vi holdt henne igjen, da hadde vi ventet et år til..” (DC).

Mor ble som vi ser, før skolestart, beroliget med at alle barn skulle ha tilpasset opplæring på sitt nivå, og at det derfor ikke var nødvendig med utsatt skolestart. Mor legger her vekt på at det ikke alltid blir slik som det skisseres på forhånd, hun sier blant annet: ”..*det er langt fra teori og praksis..*”. Sitatet viser til at mor ut fra de erfaringer hun har gjort seg opp gjennom årene, i dag ville valgt utsatt skolestart for datteren.

Alle deltakerne var spente på skolestarten, og hadde forskjellige forventninger og opplevelser til selve skolestarten. Hos noen var det et greit samarbeid mellom skolen og barnehagen før barnet begynte i skolen:

”.. opplevde skolestarten som veldig positivt vi, det ble en myk overgang fra barnehagen for hans del. Vi hadde jo møter med skolen, spesialpedagogen på skolen sammen med barnehagen på en måte.. så.. det var ganske naturlig samarbeid der..” (DA).

Hos deltaker A var det altså tilrettelagt fra starten av med ting barnet hadde behov for, både med pult, pc og ekstra oppfølging med spesialpedagog. Barnet fikk også en ekstra lærer noen timer i uken i matematikk. Deltaker A opplevde skolestarten som positiv og mener at dem har vært heldig med skolen. Det var et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen før barnet begynte, da det falt seg naturlig sett i lys av barnets behov.

Hos deltaker B var det ikke så store forventninger til skolestarten. Det var noe samarbeid mellom barnehagen og skolen før skolestart, og skolen viste derfor en del om barnet før skolestart:

”..vi hadde vel ikke de helt store forventninger til skolestarten, for dem viste jo ganske mye på forhånd, men vi håpet vel at den utsatte skolestarten skulle hjelpe litt da, så det gikk jo ganske greit da i begynnelsen..” (DB).

Mor viser her at hun var ganske trygg på at det skulle gå bra, da datteren hadde utsatt skolestart. I tillegg hadde mor jobbet mye med barnet når det gjaldt det sosiale. Barnet var veldig usikker og engstelig fra hun var liten. De startet derfor med både svømming og dans da hun var liten. Barnet får tilrettelegging i skolen i dag, ekstra timer i matematikk og engelsk, men mest i matematikk, da mor jobber mye sammen datteren i engelsk. Hun får undervisning i matematikk, alene med læreren eller maks tre elever med læreren.

Hos deltaker C, var det en del forventninger til skolestarten, mye fordi datteren hadde problemer med det sosiale, og da spesielt i forhold til jevnaldrene. I barnehagen hadde datteren liten kapasitet i å holde ut i sosiale samvær, noe som resulterte i at hun plutselig trakk seg ut av leken uten å si noe til de rundt seg. De andre barna ble lei seg og forsto ikke hvorfor hun plutselig reiste seg og gikk uten å si noe på forhånd. Det var også andre forhold mor var veldig spent på i forhold til skolestart:

”.. hun er så enormt pliktoppfyllende, og gjør alltid det hun får beskjed om i sosiale sammenhenger. Hun anstrenger seg så mye for å være ordentlig, iverfall i starten, nå går hun jo i fjerde. Da hun gikk i første og andre så var hun så sliten når hun kom hjem fra skolen på grunn av dette. Hun gråt mye når hun kom hjem fordi hun hadde brukt så mye energi på å anstrenge seg på å være ordentlig..” (DC).

Hos deltaker C hadde altså datteren også problemer med å slappe av i sosiale sammenhenger, og anstremte seg derfor veldig mye i blant annet skolearbeidet. Det var ikke noe spesielt samarbeid mellom barnehagen og skolen før skolestart. Det første året hadde hun assistent i skolen, og i dag får hun fire timer spesialundervisning i uken i matematikk. Hun får undervisning alene med læreren.

Drøfting

I denne kategorien har jeg rettet oppmerksomheten mot hvordan det har gått med mine forskningsdeltakers barn etter den for tidlige fødselen. Dette er med tanke på både helse- og sosial fungering, og ut fra det valgte jeg derfor å presentere litt om tiden i barnehage. Videre har jeg tatt med forskningsdeltakernes opplevelse av skolestarten og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg rundt dette. Dette har jeg tatt med for å synliggjøre barnas behov knyttet til skolehverdagen.

Min undersøkelse viser at alle tre barna slet med sosiale og fysiske vansker som følge av den for tidlige fødselen. Som vist over fikk to av barna (DA, DB) hjerneblødning i forbindelse med fødselen, og et barn (DC) er i dag under utredning for CDI (Sosial- og Helsedirektoratet,

2007; Ulvund, Smith, Lindemann & Ulvund, 1992). Dette kan blant annet settes i sammenheng med det Jepsen (2004) viser til ved at nervesystemet er umodent, og at all behandling av barnet etter fødselen kan gi nevrologiske skader som kan påvirke både atferd og kognitiv utvikling hos barnet.

Alle mine deltakers barn, hadde utfordringer knyttet til psykisk helse, språk og læring og da spesielt i matematikk, og to av barna (DA, DB) hadde i tillegg vanker med motorikk. Videre viser undersøkelsen at alle barna viste tendenser til engstelse, forsiktighet og vansker i tilknytning til nye sosiale sammenhenger. Dette samsvarer med det tidligere forskning viser angående senvirkninger prematur fødte barn er utsatt for etter en så for tidlig fødsel (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007; Indredavik, 2005; Saugstad, 2009; Trillingsgaard, Dalby & Østergaard, 1997).

Opplæringsloven (Stette, 2008) sier ingenting om samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. I rammeplanen for barnehagen (2006) er det derimot lagt vekt på at barnehagen, skolen og foreldrene i samarbeid med hverandre, skal legge forholdene til rette for at overgangen fra barnehagen til skole blir så myk som mulig, og legge til rette for særlig godt samarbeid der barnet har behov for særskilt tilrettelegging.

Hos deltaker B, ble det forsøkt med trening i basseng for å styrke barnet både sosialt og fysisk. Her jobbet mor lenge med å tilvenne barnet til vannet og den sosiale settingen og slik trygge barnet i nye sosiale sammenhenger. Det skulle vise seg i ettertid at barnet hadde god nytte av denne tilnærmingen og treningen, da barnet viste seg tryggere i andre sosiale sammenhenger. Sett ut fra dette føler mor at overgangen fra barnehage til skole ble en ganske myk overgang.

Hos deltaker A var det helt fra starten av satt inn spesialpedagogisk hjelp for barnet, og denne hjelpen opplevde foreldrene som positiv. De følte at de fikk den hjelpen de skulle ha, og opplevde at overgangen mellom barnehage og skole ble en myk overgang.

Hos deltaker C var det knyttet større utfordringer til overgangen barnehage og skole, da barnet hadde sosiale vansker knyttet til jevngamle og at barnet ikke klarte å slappe av i situasjoner hvor hun måtte prestere, som for eksempel i skolesituasjonen. Det var her ikke noe spesielt samarbeid mellom barnehage og skole, slik som vi ser hos deltaker A.

I følge opplæringsloven (Stette, 2008) skal pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) gi hjelp til barn som behøver ekstra oppfølging i barnehage eller skole, og gi tilbud om forelderådgivning hvis det er ønskelig. Alle mine deltakere hadde i løpet av årene før skolestart tatt kontakt med PPT for hjelp angående barnas sosiale fungering eller språklige

situasjon. Deltaker A og deltaker B fikk hjelp før eller i barnehagen, slik at det kom i gang tiltak og tilrettelegging for barna allerede i barnehagen. Deltaker C fikk ikke noen spesiell tilrettelegging for barnet i barnehagen, til tross for at det ble antydnet at barnet hadde sosiale vansker med jevnaldrene, og at hun hadde problemer med å sortere ut og bearbeide nye inntrykk. Mor setter mye av skylden for dette, på at de viste for lite om situasjonen både i barnehagen og hos foreldrene selv. Vi ser her at deltaker A og deltaker B som har fått tidlig hjelp i barnehagen, også har fått større oppmerksomhet rundt samarbeidet mellom barnehage og skole, i motsetning til deltaker C som ikke hadde noen spesiell tilrettelegging i barnehagen.

På grunn av at barna hadde til dels store problemer både språklig og sosialt ville foreldrene søke om utsatt skolestart for barna (Stette, 2008). Alle mine tre deltakers barn ble vurdert av foreldrene som umoden og dermed ikke klare for å begynne på skolen til normert tid.

Foreldrene var alle redde for at barna ikke skulle klare å fungere optimalt sammen jevnaldrene, og at det faglige ville bli for tøft for dem, til tross for at det er lov om tilpasset opplæring for alle barn i skolen. To av mine deltakere (DA, DB) fikk utsatt skolestart for sine barn. Hos deltaker A var det bestemt ganske tidlig at det var behov for utsatt skolestart, hos deltaker B, ble det først antydnet at det ikke var nødvendig, men etter testing av barnet igjennom PPT, ble det bestemt utsatt skolestart. Deltaker C fikk ikke medhold i ønske om utsatt skolestart. Igjen kan en se at der det har vært satt inn tidlig tiltak i barnehagen har det også blitt tatt større hensyn til barnets behov og foreldrenes ønsker, noe som også viser seg i ønske om utsatt skolestart.

6.2 I møte med læreren

Denne kategorien har jeg valgt å dele opp i to underkategorier. Underkategoriene skal vise til foreldrenes opplevelse av kommunikasjon og dialog med læreren, og hvordan dette påvirker samspillet dem imellom. Videre vil dem vise til hvordan foreldrene opplever å bli møtt i skolen.

Samarbeidet

For å kunne få til et godt samarbeid om barnet i skolen, er foreldre og lærere avhengig av hverandre i dialogen. Hvordan læreren og foreldrene møter hverandre kan derfor få avgjørende betydning for hvilken hjelp og oppmerksomhet barnet får i skolen. Mine deltakere har ulike opplevelser i forhold til kommunikasjon og dialog med læreren:

”..han har det jo greit, og han henger jo med ganske bra på skolen, så vi føler at vi har god kommunikasjon med skolen. Så har vi jo den ansvarsgruppen og spesialpedagogen, så det fungerer veldig bra. Tror det er en bra skole, tror vi har vært heldig med den. Kjenner jo til andre som snakker om at de er veldig misfornøyd med samarbeidet med skolen, og driver og skifter skole på grunn av det. Flere som vi kjenner som har gjort det. I forhold til oss så tror jeg nok at jeg skal gi den største æren til den spesialpedagogen vi har, hun vet på en måte hvordan ting skal være, og sørger for at ting går som det skal..” (DA).

Som sitatet viser er deltaker A veldig fornøyd med skolen og føler at de har en god kommunikasjon med skolen, noe de vil gi æren for til spesialpedagogen de har i skolen. De kjenner flere andre foreldre som strever med samarbeidet med sin skole og derfor har flyttet på grunn av dette. Deltaker B sier at hun egentlig er ganske fornøyd med kommunikasjonen med skolen, men mener at det kunne vært større kontakt utover de to obligatoriske foreldresamtalene de har i året:

”..jeg har jo håpet på at jeg kanskje skulle få til litt mer dialog på hvordan hun ligger an på forskjellige ting. Altså når du har to foreldresamtaler i året, så er det ganske lang tid i mellom, og du får ikke justert, hvis en ikke får noe tilbakemelding innimellom dette. Så jeg har nok hele tiden ønsket tettere dialog..” (DB).

Som vi ser av sitatet ønsker deltaker B tettere dialog med læreren angående den faglige utviklingen hos datteren. Hun mener at tiden de har til rådighet på foreldrekonferansene er for liten til at de kan få en større oversikt over hvordan barnet ligger an i skolen. Hun har prøvd å snakke med skolen om dette, men føler at hun ikke når fram. Deltaker C har en litt annen opplevelse av kommunikasjonen med læreren, enn både deltaker A og deltaker B. Deltaker C sier det slik:

”..vi har hatt kommunikasjonsproblemer hele tiden i de første årene, så.. Jeg vet ikke om det kan være fordi hun læreren som datteren vår hadde tidligere, om det er fordi hun vet at jeg jobber i skolen. Hun har tatt alt jeg har sagt som kritikk, uansett hva..” (DC).

Her viser deltaker C til at det har vært kommunikasjonsproblemer helt fra skolestart og fram til fjerde klasse.

Når det kommer til hvor ofte deltakerne hadde kontakt med skolen, hadde alle deltakerne de obligatoriske foreldresamtalene to ganger i året de første årene i skolen, utenom deltaker A som også hadde ekstra møter utenom:

”..det er jo de vanlige foreldresamtalene, og så har vi jo de ansvarsgruppemøtene og spesialpedagogen da. Kanskje en gang i halvåret da. Ellers så er det tekstmeldinger eller mail. Skolen oppfordrer til å bruke det..” (DA).

Her ser vi at deltaker A har ganske tett kontakt med skolen, gjennom at de har ansvarsgruppemøte utenom de obligatoriske foreldresamtalene. De har i tillegg også skriftlig kommunikasjon over mail og tekstmeldinger, utover de obligatoriske samtalene.

Etter noen år i skolen har det altså blitt utvidet kontakt med skolen, etter at barna har fått spesialpedagogisk hjelp i skolen, og dette ser vi også hos deltaker B:

”.. jeg kjenner jo hun ene læreren hun har nå, så jeg kan snakke litt med henne utenom da. Så det hender at det skjer da, men det er mest bare de vanlige foreldresamtalene, men etter den runden på senteret så har det blitt som natt og dag når det kommer til hjelp da. Hun har fått en egen læreplan da, på enkelte ting, og da blir det skrevet mer rapport og slike ting. Men det er ikke noe mer dialog av den grunn, men vi ser mer hvordan ting går i forhold til læreplanen. Så jeg føler meg mye tryggere på at hun får den hjelpen hun har krav på og skal ha nå da, for det ser jeg jo på rapporten. Tidligere måtte jeg jo følge opp mye mer selv og spør om hvor mange av de timene av de 170 eller 200 timene i året har hun faktisk fått, men jeg fikk aldri noe svar på det..” (DB).

Deltaker B synes ikke at det er blitt noe mer dialog med læreren etter at datteren fikk ekstra hjelp i skolen, men føler at de rapportene som nå kommer hvert halvår er med på å gi henne et større innblikk i datterens faglige progresjon. Hos deltaker C er bildet et annet:

”..det har ikke vært så ofte kontakt med skolen. Det har vært igjennom møte på skolen, gjennom de vanlige konferansetimene. Det er to ganger i året. Det har ikke vært noe mye mer enn det..”(DC).

Hos deltaker C ser vi at kontakten med skolen går gjennom de ordinære kontaktsamtalene på skolen to ganger i året. Det virker som at det er liten kontakt utover dette.

Når det kommer til hvem som tar mest kontakt, er det deltakerne selv som står for den største kontakten med skolen. Skolen innkaller stort sett kun til de obligatoriske samtalene og foreldremøtene. Spesielt deltaker B og deltaker C savner større kontakt med skolen:

”.. sånn utenom de vanlige kontaktsamtalene så er det jo for det meste vi som tar kontakt med skolen da. Har bedt om litt mer informasjon om hvordan ting går, men det skjer ikke noe i den retningen, det sitter nok litt langt inn det. Jeg har flere ganger bedt om å få hint om hva vi bør fokusere på nå, men det skjer altså ingenting. Jeg synes jo at det går for lang tid i mellom, rapportene får vi jo hvert halvår. Så det er nok for det meste jeg som tar kontakt, og hadde sikkert kunne presset på mer, men jeg ser jo mer hvordan hun ligger an nå da, både med rapporten og gjennom at de har mer prøver nå da. Vi bruker såpass mye tid på skolen, så jeg føler at jeg har litt mer kontroll no da..” (DB).

Her viser deltaker B til at hun føler at skolen ikke møter henne i hennes ønske om større dialog, og presiserer at hun sikkert kunne presset på mer for å få til en tettere dialog. Hun føler at det går ganske greit, da hun nå har mer oversikt på datterens utvikling gjennom de rapportene som kommer hvert halvår. Hos deltaker C, ser vi noe av det samme som vi ser hos deltaker B:

”..jeg har savnet litt mer tilbakemelding på hvordan det går med henne. For eksempel hva som foregår i de timene hun har eneundervisning. Savner på en måte at jeg kunne fått litt mer tilbakemelding på hva dem jobber med på skolen, og hvordan fremgangen hennes er, litt mer jevnlig enn det er akkurat nå. Nå har vi fått en gang hvert halvår, og det synes jeg er litt lite. Så tidligere når jeg selv skreiv hva vi gjorde hjemme i forhold til opplæringen, så fikk jeg vel et par ganger med brev fra læreren om hva dem drev på med der. Men eller så er det ingen ting. Det er vanskelig å få til noen kommunikasjon på det..”(DC).

Deltaker C synes også det er vanskelig å nå fram med sitt ønske om tettere dialog med skolen. Tidligere har mor arbeidet veldig mye selv med ekstra undervisning av datteren i hjemmet, og hadde derfor mer oversikt med hvordan det gikk med henne i skolen på den tiden. Mor sier hun fikk et par tilbakemeldinger fra skolen på de brevene hun selv sendte skolen angående det de arbeidet med hjemme. Etter at skolen tok mer over den ekstra undervisningen av datteren i form av større hjelp i skolen, så har det ikke kommet noe mer utover de ordinære samtalen.

Å vise anerkjennelse

Min undersøkelse viser at alle mine forskningsdeltakere følte at lærerne hadde for liten kunnskap om premature barn:

..”de vet vel ikke nok om det nei. De vet jo det at han er født prematur og at det er det som er årsaken til at han har de problemene han har, men nå er fokuset på at han er prematur født kommet mer i bakgrunnen, det er ikke det som er greien lenger, nå er det CP’ en det legges vekt på..” (DA).

Her viser deltaker A til at lærerne har for sliten kunnskap om premature barn, men hos dem er ikke det så stort tema, da det nå legges mer vekt på de behov barnet har i forhold til at barnet har CP. Deltaker B og deltaker C ønsket mer oppmerksomhet på kunnskap om premature barns og deres senskader inn i både helsestasjonen, PPT og skolen:

”..for det å være prematur født kan jo gi seg følge i mange ting. Noen kan jo ha snev av ADHD, noen er bare urolig, noen kan ha CP eller snev av CP, og hos mange er det kun noe udefinerbart, uten rene diagnoser. Den er så spesiell den kunnskapen og barna har så forskjellige behov, slik sett så er de ikke noe A4 barn. Det å være prematur er ikke noe diagnose, så behovet for hjelp gjør det vanskelig, for et prematurt barn kan ha en liten grad av alt, men det er bakt sammen på en helt annen måte enn mange andre, og derfor kanskje krever enda mer kunnskap egentlig. Så da er det ikke enkelt kanskje for lærere om de kun har noen tilfeller av premature en gang i blant å skulle fange opp slike ting..” (DB).

”..lærerne burde fått større kompetanse på prematur fødte barn og deres vansker. Det burde vært en del av grunnopplæringen til læreren i dag, i og med at det ikke finnes så mange spesialskoler lenger. Opplæring av barn med særlige behov. Jeg tror nok at våre kommunikasjonsproblemer nok ligger til grunn for den manglende kompetansen dem har på premature barn, at premature barn kan ha forskjellige behov, som nødvendigvis ikke gir seg utslag i verken atferd eller slike ting..” (DC).

Deltaker B viser til at med mer kunnskap vil det bli lettere for læreren å se barnets behov, og dermed vil det også lette barnets skolehverdag. Deltaker C mener i likhet med deltaker B, at det bør komme mer kompetanse på premature barn inn i skolen, da hun mener at hennes kommunikasjonsproblemer i skolen, blant annet bunner i lærerens manglende kunnskap om premature barn.

Når det kommer til hvordan deltakerne opplevde å bli møtt på bakgrunn av sin kompetanse om premature barn sier de det slik:

..”tror dem hører på hva vi sier om det. Kommunikasjonen har vært bra hele veien. Jeg har jo hørt mange skrekkehistorier, men jeg tror jo at det har litt med at skolen er bra og at vi prøver og ja..at han ikke skal bli for spesiell, vi lager liksom ikke noe sak uten at det er en sak for å si det slik. Vi sitter ikke og forventer alt mulig rart heller. Hvis alt skal sys puter under, så blir det en unnskyldning for alt dem ikke klare Vi har hele tiden vært opptatt av da, at han på en måte skal behandles mest mulig likt de andre, så vi ønsker ikke at han skal bli spesielt behandlet heller da. Men det er jo litt det der at han er jo født for tidlig så han har en del ettervirkninger av det, men det er det at han skal presses litt, det skal ikke være en unnskyldning for at han ikke klarer det liksom. Det har vi vært litt bevisst på, så vi ønsker ikke å gjøre det til noe tema heller, at han er fortidlig født da. Vi vil at han skal være så normal som mulig..” (DA).

Her viser deltaker A til at de som foreldre har vært veldig bevisst på å unngå å gjøre et tema ut av at barnet er født for tidlig. De ønsker at barnet skal behandles mest mulig normalt, og likt de andre barna. De føler derfor at kommunikasjonen har gått bra hele veien. Hos deltaker B ser vi også at de stort sett har blitt mottatt ganske greit:

..”jeg synes at jeg har blitt møtt bra, blitt tatt hensyn til. Det er jo klart at det har vært en fordel at jeg selv har hatt såpass stor kunnskap om premature selv, som har gjort at jeg har fått til det jeg har fått til. Men det er klart det er ikke alle foreldre som har like stor kompetanse på det her og dem vet kanskje ikke helt hvordan de skal snakke med læreren. Jeg har jo prøvd å få til en dialog med lærerne uten å prøve å pålegge dem noe ekstra belastning, for de har jo sikkert flere barn med andre diagnoser..” (DB).

Her ser vi at deltaker B viser til at hennes kompetanse på premature har vært med på å hjelpe barnet i skolen, slik at de har fått den hjelpen de skal ha. Vi ser også at foreldrene bevisst har forsøkt å få til en god dialog, uten å legge for stort press på læreren. Hos deltaker C, har det vært kommunikasjonsproblemer fra første til fjerde klasse. Dette bedret seg når de i fjerde klasse fikk ny lærer:

..”nå i fjerde klasse så har dem fått ny lærer og det fungerer mye bedre. Vi har bedre dialog med den læreren vi har nå, og det kjenner jeg har veldig mye å si. Det er nok rett og slett fordi hun hører på hva vi sier og at hun på en måte skjønner at vi vet best for vårt barn, som kjenner barnet vårt. Og at vi ikke på en måte er ute etter å ta skolen, men kun vil at hennes skolehverdag skal være så bra som mulig for barnet vårt da..” (DC).

Deltaker C viser her til at de føler at den nye læreren hører på foreldrene, og at de nå føler seg bedre ivaretatt i skolen, og at kommunikasjonen fungerer bedre som følge av dette.

Mine forskningsdeltakere har alle prøvd å være veldig delaktig i sitt barns skolehverdag. Hvordan lærerne har møtt foreldrene på dette feltet, og hvilken opplevelse foreldrene har hatt av dette møtet, beskrives forskjellig:

..” vi er ganske bevisst på det der at det ikke skal sys puter under han. Det er jo ingen som bare leker seg igjennom skolen, om en er født til aldri så rett tid. Litt gode og dårlige dager har vi alle. Så det som bekymrer oss mest da, er vel den sosiale biten, og skolen kunne vel sikkert kunne gjort mer på den biten da..” (DA).

Deltaker A er som tidligere nevnt veldig fornøyd med skolen og dialogen med læreren, noe de tror kommer av at de ikke legger noe press på lærerne, men de savner litt mer dialog rundt

barnets sosiale fungering i skolen i forhold til jevnaldrene. Deltaker B har vært veldig bevisst seg selv i rollen som mor, i møte med læreren:

..”det er det der og på en måte å ta hensyn til barnets behov da. Det å ha respekt for situasjonen. For det er ikke ei mor som skriker høyt fordi hun er hysterisk eller redd. Men det er ei mor som vil bli hørt for å kunne hjelpe barnet sitt på best mulig måte. Jeg har vært nødt til og tatt meg i det flere ganger, har vært nødt til og passet meg for og ikke blitt oppfattet som ei hysterisk mor. Jeg har sett mer enn nok av dem som har blitt oppfattet slik, så den har jeg vært meg veldig bevisst på. Men det er ikke lett det heller å være bevisst det, for du blir jo desperat i perioder, og da skal bite tennene sammen og holde deg kald da, det er ikke enkelt..” (DB).

Her ser vi at deltaker B er veldig bevisst på og ikke bli oppfattet som ei hysterisk mor, når hun går inn i samarbeidet med skolen. Hun synes det til tider har vært ganske anstrengende å legge lokk på følelsene sine i forhold til hvordan hun har formidlet sin bekymring, eller sin kompetanse på eget barn, i forhold til hvordan læreren har møtt henne som forelder. Hos deltaker C ser vi noe av det samme:

..”i starten synes jeg ikke vi ble tatt på alvor. Vi ble mest sann sett på som hysteriske foreldre. For på meg så virker det som om læreren i spesialundervisningen trur at jeg overvåker henne, men jeg er jo bare interessert i å vite hva dem gjør og hvordan det går. Og det tror jeg er en av de ulempene ved å være, hva skal jeg si, å være en påtrengende mor da. Du blir bare sett på som en som skal kontrollere og slike ting. Så det har vært litt vanskelig da. Det er liksom en hårfin balansegang mellom det å kunne stille krav til skolen, og hva de skal gjøre, samtidig så må dem ikke føle at dem blir overvåket på en måte. Det er vanskelig å finne den balansegangen da..” (DC).

Her ser vi at deltaker C nevner det samme som deltaker B når det kommer til det å bli oppfattet som en hysterisk mor. Deltaker C synes også at det er vanskelig å få til en god balansegang mellom det å stille krav til læreren og på hvordan læreren oppfatter det som blir formidlet.

Drøfting

I denne kategorien har jeg rettet oppmerksomheten mot hvordan mine forskningsdeltakere har opplevd samarbeidet og kommunikasjonene i skolen. Under denne kategorien vil jeg også se på hvordan mine deltakere har opplevd møtet med læreren, da spesielt med tanke på hvordan de føler seg sett, hørt og respektert.

Undersøkelsen viser at mine tre forskningsdeltakere var alle opptatt av å fremme et godt samarbeid med skolen. Opplevelsen av kommunikasjonene med skolen oppleves ulikt av mine deltakere, og da spesielt i de første årene. I følge Karlsson (2006) er det hvordan gjensidigheten i relasjonen fremstår som får betydning for om kommunikasjonen blir bra eller dårlig. Deltaker A er den som er mest fornøyd med samarbeidet og dialogen med skolen. Deltaker B er også fornøyd, men savner mer dialog på enkelte felt, og føler at hun ikke blir

fulgt opp på de områdene. Deltaker C er den som føler at det har vært vanskelig helt fra starten av, da kommunikasjonen ikke fungerte med den læreren de hadde til fjerde klasse. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) kommer det tydelig fram at det er viktig med et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, da foreldremedvirkningen i skolen er med på å fremme elevenes sosiale og normative miljø. Videre kommer det fram at det er viktig at skolen trekker foreldrene med i opplæringen, og at skolen bistår hjemmene i barnas utvikling (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Som vi ser av min undersøkelse er alle mine forskningsdeltakere selv veldig delaktig i barnas skolehverdag, og ønsker selv en større dialog rundt barnas utvikling i skolen. Dette blir stående litt i kontrast til hva tidligere forskning utført av Nordahl & Sørli (1998) viser. Der en ser at over halvparten av foreldrene i deres studie selv aldri tok kontakt med skolen.

Når det kommer til hvor ofte mine forskningsdeltakere hadde kontakt med skolen og på hvilken måte de hadde kontakt, ser en likhetstrekk til tidligere forskning utført av Nordahl & Sørli (1998) som viser at foreldre og lærere snakket sjeldent sammen utover de obligatoriske møtene. Dette blir også støttet av en undersøkelse utført av Beck & Vestre (2008), som viser at det er størst kontakt mellom skole og hjem gjennom de obligatoriske møtene som skolen innkaller til. I min studie prøver mine deltakere å få til en større dialog om barnets utvikling i skolen, utover de obligatoriske møtene, men føler ikke at de helt når fram på dette området. Videre viser min undersøkelse at mine forskningsdeltakere er av den oppfatning av at lærerne har for liten kunnskap om premature barn, og to av mine deltakere (DB, DC) etterspør mer kunnskap inn i skolen, helsestasjonen og PPT. Deltaker C mener at mye av kommunikasjonsproblemer de første årene bunner i for liten kunnskap om datterens tidlige fødsel og de seinfølgene dette ga. Hun mener at kommunikasjonen hadde vært bedre om læreren hadde forstått hva datteren hadde vært igjennom, og slik lettere kunne sette seg inn i problematikken og de utfordringene de sto ovenfor. Schibbye (2009) viser til at en anerkjennende relasjon fremmer følelsen av å være verdsatt. Hun peker dermed på viktigheten av at en har forståelse av egen og den andres opplevelsesverden for å fremme en god relasjon i mellom partene. Deltaker C følte ikke at hun fikk forståelse for sin bekymring rundt sin datters problemer, noe som kom til å prege dialogen mellom mor og lærer de første årene. Drugli & Onsøien (2010) støtter opp om dette, og sier at det er viktig at læreren evner å lytte til foreldrene slik at foreldrene føler seg ivaretatt og respektert for sine synspunkter, for at de skal få til et godt samarbeid om barnet.

Både deltaker B og deltaker C hadde tanker om det å bli oppfattet som vanskelig og hysteriske mødre i møte med skolen. En undersøkelse utført av Westergård (2010) viser at foreldre som ikke blir hørt og som blir oppfattet som vanskelige foreldre når de formidler sine bekymringer rundt eget barn, står i fare for å føle seg desillusjonert. Det er viktig at foreldrene får forståelse og blir hørt når de formidler sine bekymringer angående egne barn i skolen, da dette er med på å forhindre negativ utvikling i skolen (Westergård, 2010). Deltaker B og deltaker C følte ofte at de måtte legge lokk på følelsene og frustrasjonen sin over ikke å få den hjelpen de ba om, for at de ikke skulle bli oppfattet som vanskelige og hysteriske mødre. Dette var noe de oppfattet som en ekstra belastning i en ellers frustrerende situasjon.

6.3 Ressurser

I denne kategorien har jeg valgt en underkategori. Den skal vise til hvilke ressurser og hvordan ressursene blir brukt i forhold til de ulike deltakernes behov. Her vil jeg komme inn på ressursbruken i skolen, PPT og i hjemmet.

Bruk av ressurser

For å kunne hjelpe barnet til en god utvikling i skolen, er vi avhengig av at det settes inn adekvat hjelp til riktig tid. Hos mine forskningsdeltakere har det vært ulike oppfatninger av hvordan skolen har møtt dem når det gjelder tilrettelegging for barnet i skolen:

”..skolen behandler han som en vanlig elev, og det er jo det vi vil. Hadde vi villet at han skulle blitt behandlet spesielt så hadde det sikkert syntes at det var..da hadde vi sikkert ikke vært like fornøyd. Om vi hadde villet hatt et annet opplegg, så hadde vel skolen hørt på det, men det handler jo om ressurser da..” (DA).

Deltaker A er fornøyd med hvordan skolen har lagt det til rette for barnet, men de tror ikke de ville vært like fornøyd med tilretteleggingen om de hadde satt større krav til skolen, på grunn av for lite ressurser i skolen. Hos deltaker B er det en annen oppfatning:

”..det har ikke fungert så veldig bra for vår datter. Når det innimellom i begynnelsen ble ressurser til det, og etter at vi hadde tatt den runden med senteret, så ble hun i perioder tatt ut sammen med 7-8 andre. Så hun fikk ikke slik en til en undervisning eller en til to. Alle de andre barna som ble tatt ut, hadde jo også stort behov for hjelp. Så det ble likevevell ei stor gruppe, og totalt sett, alle de her barna trenger hjelp, fordelt på 45 min., så ble det ikke mange minuttene hjelp på hver unge..” (DB).

Deltaker B viser her at hun ikke er fornøyd med hvordan skolen har lagt det til rette for datteren, og dette legger hun i at skolen ikke hadde nok lærere til å ta seg av elevenes behov. Der det var behov for små grupper, ble det på grunn av mangel på lærere satt sammen for mange elever, slik at det gikk utover kvaliteten på undervisningen. Hos deltaker C ser vi noe av det samme:

”..det første året som hun hadde assistent i skolen, så var det meningen at de skulle ta henne ut, for å kunne skjerme henne for mye støy og sånn, men det fungerte ikke så bra. På skolen så har dem en assistent som skal ha flere barn på en gang. Det er flere barn i den klassen som har behov for assistentressurs, og da er det bare et menneske som skal ta seg av alle de her. Så dette har ikke fungert så bra for hennes del, for hun har jo hatt behov for å bli tatt ut for å få litt ro, så det har ikke fungert for henne nei..” (DC).

I likhet med deltaker B, får heller ikke barnet til deltaker C den eneundervisning de etterspør, på grunn av at skolen har for lite lærere til ekstra undervisning,

Deltaker A har som vist over, fra starten av fått den hjelpen de skal ha. Hos deltaker B og deltaker C har det vært litt flere utfordring på grunn av den manglende tilrettelegging:

”..hun har fått tildelt mange timer i tillegg som hun skulle hatt som ekstra hjelp. Vi har ikke fått disse timene, fordi det har vært mye sykdom hele tiden, og de lærerne har steppet inn til andre. Så for tre år siden så sa jeg opp jobben min, bare gikk inn på kontoret og sa opp en jobb jeg har hatt i 18 år, i fortvilelse over at vi ikke fikk den hjelpen vi behøvde og hadde blitt tildelt. Da jobbet jeg veldig mye med å prøve å få ekstra hjelp til henne, få henne sjekket på senteret, få kjørt på hjelp. Det ble jo mer fokus på det at hun trengte hjelp, og det er jo hele tiden dem som det kjemper mest, som får hjelp, men det blir jo ikke noe mer lærere av det, og det er jo det som er problemet da..” (DB).

Her viser deltaker B til at det har vært store utfordringer knyttet til skolesituasjonen til datteren. De har fått tildelt ekstra timer med hjelp i skolen, som de ikke har fått på grunn av lærermangel, noe som fikk store konsekvenser for familien, da mor så seg nødt til å slutte i jobben for å kunne ha overskudd til å hjelpe datteren med ekstra hjelp. Deltaker C beskriver det slik:

”..i fjor da, når jeg fikk bekreftet at hun hadde matematikkvansker og tok det opp med skolen og sa vi måtte gjøre noe, for hun hadde jo krav på det i følge opplæringsloven, så fikk vi beskjed om at dem hadde ikke ressurser nok til det. Da tok jeg igjen kontakt med PPT selv da, og fikk henne dit til vurdering, og la med den rapporten fra den kartleggingen vi tok utenom PPT på eget initiativ og som viste at hun hadde matematikkvansker. Da fikk hun innvilget spesialundervisning i matematikk..”(DC).

Deltaker C viser til at skolen ikke møter hennes ønske om tettere oppfølging av datterens behov i skolen. Dette begrunner skolen med for lite ressurser.

Alle deltakerne har jobbet mye hjemme med barna i tillegg til det barna har fått av hjelp i skolen:

”..han har like mye lekser som de andre, og skal følge samme programmet som de andre, det er tungt, men så ser han lyset. Det har vært slik på flere ting. Og det går jo greit, men det er jo veldig slitsomt da. Det er jo mye tid som går til lekser, og da er det som å snakke til en vegg, det går liksom ikke inn, men så plutselig får han en sånn aha-opplevelse..” (DA).

Her viser deltaker A til at det blir jobbet mye med lekser hjemme. Det går med mye tid på ettermiddagen og de opplever dette som ganske slitsomt. Hos deltaker B kommer dette fram:

”..mye av det hun har lært i perioder, har hun lært hjem. Hun ble jo så fryktelig sliten av skolesituasjonen, og så måtte vi på en måte starte på nytt med en ny skoledag når hun

kom hjem. Det har ikke vært lett, så jeg har prøvd å finne den balansen mellom og ikke slite henne ut, hun skal fortsatt ha et godt forhold til skole, men hun skal ikke ligge så langt bak at skolen blir et stort problem..”(DB).

Her ser vi litt av det samme som hos deltaker A. Mor må jobbe veldig mye med lekser hjemme, og mener at datteren har lært veldig mye hjemme. Hos deltaker C kommer dette fram:

”..jeg prøvde selv å finne ut hvordan man kan undervise barn med matematikkvansker. I starten på spesialundervisningen så gjorde dem jo bare det som jeg sa dem skulle gjøre, og jeg hadde jo ikke noe spesialkompetanse på undervisning av barn med slike store vansker. Så undervisningen ble jo basert på det jeg hadde lest og hørt og sånn. Dette ble gjort fordi PPT ikke hadde kompetanse på det, og det sa de også..” (DC).

Deltaker C viser til at det ikke finnes nok kompetanse om datterens matematikkproblemer, slik at hun som mor må inn å legge opp den ekstra undervisningen.

Alle deltakerne har fått hjelp av PPT i tilretteleggingen for barna. Det har tatt lang tid for enkelte å få den hjelpen de har hatt krav på i skolen, men også gjennom PPT, og slik opplever de dette:

”..på en måte så føler vi ikke at det er skolen som bestemmer det, det er jo PPT som sitter med pengeboken. Skolen har jo de lærerne de har på en måte. Vi har jo den spesialpedagogen som er en god hjelp for oss, så det hadde nok helt sikkert ikke vært det samme uten henne nei. Vi hadde nok vært nødt til og stått på mye mer selv da ja. Vi har ikke noe direkte kommunikasjon med PPT, kun i de møtene da. Det har vært en god del utskiftninger av folk der, vi vet jo knapt nok hvem som dukker opp på møtet så vi har på en måte ikke noe fast forhold. Det er spesialpedagogen som holder orden på dem. Så kommunikasjonen med PPT er ikke eksisterende..” (DA).

Deltaker A er som tidligere vist veldig fornøyd med hjelpen de har fått fra skolen og PPT, og dette føler de kommer av at de slipper å stå på alene for å få hjelp, de har god hjelp i spesialpedagogen. Hos deltaker B er opplevelsen slik:

”..det tok halvannet år fra hun ble testet på PPT til vi fikk svar, og så skal skolen sette på ressursene, og da var det ikke nok ressurser. Det var helt ille, så det er nok ikke bare skolen, men hele systemet. Og det største aberet er jo at det var hos PPT at det tok lengst tid å få hjelp gjennom. For skolen har de ressursene de har de, om det er aldri så lite. Så klart skolen måtte jo omdisponere dem når hun fikk sine timer, det var jo flere som skulle ha hjelp, men de fikk jo ikke noe mer ressurser for det. Så det hjelper ikke noe om en har norgesrekord på å være født for tidlig, det gir deg ikke noe klippekort på noen instanser..” (DB).

Deltaker B viser til at det nok ikke har vært enkelt fordi om de har fått hjelp igjennom PPT, da det tok så lang tid å få hjelp. Hun beskriver mangelen på ressurser i skolen og PPT slik:

”..det har blitt mange hull når det har tatt så lang tid. Hadde dem hullene på en måte vært tatt fra første klasse, utsatt skolestart, tatt hullene litt etter hvert, mindre skole, PPT tidligere inn, så har nok det gjort tingene mye enklere. Så tenker jeg på at hadde nå ikke vi stått på så mye som vi har gjort, så hadde vi kanskje ikke vært der vi er i dag en gang, og det er jo helsvart. Hun burde nok hatt hjelpen mye tidligere..” (DB).

Hos deltaker C beskrives det slik:

..”synes ikke PPT har bidratt med så mye dem heller. Det er jo vi som foreldre som har tatt kontakt, ganske tidlig alder, så da har alle bare liksom gjort det vi har sagt, så det er veldig vanskelig det der. Hun er jo blitt 9 1/2 år, så det er kjedelig å tenke på at hjelpen har kommet så sent i gang. Spesielt med den spesialundervisningen. Hadde hun kommet tidligere i gang, hadde hun kanskje ikke behøvd den undervisningen slik den foregår i dag. Da hadde hun kanskje sluppet det, eller iverfall sluppet så mye som i dag..” (DC).

Drøfting

I denne kategorien har jeg sett på hvordan mine forskningsdeltakere har opplevd hvordan bruk av ressurser i hjemmet, skolen og PPT har påvirket deres samarbeid med skolen og hvordan dette har påvirket tilretteleggingen til barna i skolen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) viser til at der foreldrene er fraværende i barnas skolehverdag, blir det vanskelig å gjøre bruk av dere sosiale ressurser. I min undersøkelse kommer det tydelig fram at foreldrene er engasjerte i barnas skolehverdag, og bruker mye av fritiden sin til å bistå barna i skolesammenheng, og da spesielt i leksehjelp. Dette blir hos mine forskningsdeltakere sett på som nødvendig, på grunn av at skolen ikke klarer å møte dem godt nok i tilretteleggingen og ekstraundervisningen av deres barn, på grunn av mangel på lærere i skolen. For at barna skal få en god nok progresjon i undervisningen, og ikke bli hengende etter i for stor grad, synes derfor mine deltakere at det blir viktig at de klarer å bistå sine barn i skolesammenheng. Dette kan vi sette i likhet med undersøkelsen Nordahl & Sørli (1998) har gjort når det gjelder foreldremedvirkning til barnas skolegang. Undersøkelsen deres viser også at en større andel av foreldrene viser interesse for skolen, og at de ga støtte til barnas skolegang. Det vi i midlertidig også ser av min undersøkelse er at i tillegg til leksehjelp og engasjement i barnas skolehverdag, har både deltaker B og deltaker C, sett nødvendigheten av og selv undervise sine barn i enkelte fag, og da er det snakk om hjelp utover leksehjelp. Mine deltakere legger vekt på at uten deres medvirkning, hadde ikke barna kommet så langt som de har gjort i dag. Alle mine deltakere anser seg selv som ressurssterke foreldre, som har hatt overskudd og kompetanse til å bistå sine barn slik de har gjort. I følge undersøkelsen til Nordahl & Sørli (1998), kommer det fram at barn av høyt utdannede foreldre gjorde det bedre faglig sett, enn barn av foreldre som hadde lav utdanning. Dette kommer også fram i Westergård (2010) sin undersøkelse, som viser at foreldre med lav inntekt gir uttrykk for større misnøye i skolen enn foreldre med høy inntekt. Det vil altså si at barn av foreldre med store ressurser vil lykkes bedre i skolen, enn barn av foreldre som ikke har like store ressurser å sette inn i barnas skolehverdag. I undersøkelsen til Nordahl & Sørli (1998) ser vi at de setter et kritisk lys på skolen, med spørsmålet om skolen er best egnet for

barn fra velstående hjem. De mener at samarbeidet mellom skolen og hjemmet derfor er særlig viktig der barn har behov for ekstra tilrettelegging. Dette kan vi sette i sammenheng med hva deltaker B og deltaker C nevner om at ikke alle foreldre klarer å følge opp sine barn i like stor grad, og at de anser seg selv som heldig, i den grad at de har hatt mulighet, overskudd og kompetanse til å kunne stå på så mye som de har gjort for sine barn. De legger videre vekt på at det skulle vært en selvfølge å få hjelp i skolen, når barna har behov for det, og at det ikke skal være slik at det var ut fra hvor mye ressurser foreldrene har som gir resultatet for om de får hjelp eller ikke, og eventuelt hvor mye hjelp de får. Dette kan vi sette i sammenheng til Nordahl & Sørli (1998) sin undersøkelse hvor de legger vekt på at *alle* foreldre bør sees på som ressurser for sine barn i læring og utvikling. Dette fordi foreldrene er viktige ressurser i barnas liv, og da uavhengig av foreldrenes bakgrunn og funksjonsnivå. De legger vekt på at samarbeidet mellom skolen og hjemmet like mye dreier seg om holdninger som metoder.

Alle mine deltakere fikk i ulike grader hjelp igjennom PPT. I følge opplæringsloven (Stette, 2008) skal PPT i kommunene hjelpe skolene i opplæringen ved å legge til rette for elever med særskilte behov. PPT skal gi tilbud om rådgivning og utarbeide sakskyndig vurdering der loven krever det. Hos deltaker A, hvor de hadde spesialpedagog inn i skolen, var det liten dialog direkte med PPT. De hadde kun kontakt med PPT under ansvarsgruppemøtene. De legger vekt på at de ikke tror at det ville vært like enkelt å få hjelp, om det ikke hadde vært for at de hadde spesialpedagogen i skolen, de hadde måtte stått på mye mer selv, og det tror de ikke hadde blitt det samme. Hos deltaker B og deltaker C, var det større kontakt direkte med PPT, og både deltaker B og deltaker C viser til at det var liten hjelp å hente hos PPT, den første tiden. Deltaker B opplevde at det tok alt for lang tid fra de fikk testet datteren til de faktisk fikk hjelp fra PPT i skolen. Dette ble begrunnet med at det ikke var nok folk i PPT på grunn av sykdom og at det var til stadig utskiftninger av nye folk. Noe som også deltaker A påpekte som grunn for dårlige dialog med PPT, at de til nesten hvert ansvarsgruppemøte møtte nye folk fra PPT. Hos deltaker C ser vi at PPT har for liten kompetanse på datterens matematikkvansker, slik at de ikke har nok ressurser å sette inn i skolen for å hjelpe datteren. Resultatet av dette blir at mor i den første tiden må inn å undervise datteren selv, og opplever at skolen har lite å bidra med når det kommer til den ekstra undervisningen av datteren. Skolen gjorde som mor fortalte dem at de skulle gjøre. Mor har derfor alltid savnet mer støtte fra skolen, og mener at skolen har hatt for liten kompetanse. I dag er skolen derimot mer inn med sin kompetanse, og det er i dag dem som stort sett legger opp den ekstra undervisningen i

matematikk. Både deltaker B og deltaker C, mener at det har tatt alt for lang tid fra de meldte inn bekymring og til det faktisk ble satt i gang tiltak for barnet. Dette ser de i dag har fått store konsekvenser for barna og deres utvikling. Barnas selvbilde er blitt påvirket av at hjelpen har kommet inn for sent, da barna har blitt så store at de sammenligner seg med andre barn, og ut fra det oppfatter seg som dumme. Foreldrene mener det ikke hadde vært nødvendig med så mye hjelp som de har i dag, om hjelpen har kommet tidligere.

Avsluttende kommentarer

Formålet med denne studien har vært å rette oppmerksomheten mot premature barn i skolen, og få et innblikk i foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Det er ikke tidligere rettet så veldig stor oppmerksomhet til hvordan det går med disse barna i skolen. Oppmerksomheten knyttet til denne gruppe barn har ofte vært mer rettet til tiden på sykehuset. Som vist innledningsvis ble det i 2007 utarbeidet et hefte fra Sosial- og Helsedirektoratet, med tittelen ”Faglige retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn”. Retningslinjene skal rette seg til helsetjenesten, personell i skole, barnehage, PPT og barnevern (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). Det vil si at helsestasjonen, skolen og PPT har tilgang på informasjon som gjelder premature barn. Hvor mange som benytter seg av dette tilbudet er i midlertidig uklart.

I min undersøkelse kommer det fram at foreldrene (DB, DC) synes at skolen har for liten kunnskap om premature barn og deres ofte skjulte senvirkninger. Dette begrunner de med at de ikke når fram med det de formidler, men fikk følelsen av å bli sett på som hysteriske og vanskelige foreldre. De fikk kommunikasjonsproblemer og dårlig dialog på hvordan ting kunne tilrettelegges for barnet i skolen. De tror at mye av dette kunne vært unngått om lærerne hadde hatt mer kunnskap om premature barn. Slik som deltaker B så treffende beskriver det å være prematur: ”Noen kan jo ha snev av ADHD, noen er bare urolig, noen kan ha CP eller snev av CP, og hos mange er det kun noe udefinerbart, uten rene diagnoser. For et prematurt barn kan ha en liten grad av alt, men det er bakt sammen på en helt annen måte enn mange andre, og derfor kanskje krever enda mer kunnskap egentlig”. Det vil si at det ikke alltid er like lett for læreren å se hvilke utfordringer barnet står ovenfor i skolen. Foreldre sitter inne med mye kunnskap som er skjult for lærerne som fagperson, og det er denne kunnskapen lærerne må bli flinkere på å nyttiggjøre seg i skolen. Mange foreldre kommer med forslag til hvordan de kan møte barnet ut fra deres behov. Dette kan gå på plassering i klasserommet i forhold til læreren og andre barn eller i hvordan skjerme barnet best mulig for støy. Det er mange ting som kan gjøres for å lette skolehverdagen for barnet, men det er da viktig at foreldrene blir hørt i skolen.

Vi ser fra min undersøkelse at der barnet får en tidlig diagnose (DA), er det også naturlig tidligere tiltak inn for barnet, ting er ”opp i dagen”, og dermed lettere og gjøre noe med. Der barna ikke har en diagnose, eller ikke har spesialpedagogisk hjelp inne tidlig (DB, DC), er hjelpen ofte mye lengre borte. Det tar tid, og foreldrene må slåss en lang kamp for å nå igjennom til de rette instanser. En skal være oppmerksom på at foreldre til for tidlig fødte

barn har vært igjennom en tøff tid på sykehuset, og hadd mange runder med helsetjenesten i tiden før skolestart. Oppmerksomheten rundt barnet er gangske stor på grunn av forskjellige senvirkninger hos barnet. Det er derfor ekstra viktig at læreren møter disse foreldrene med en god dialog om barnet i skolen. Nordahl & Sørli (1998), peker nettopp på dette i sin undersøkelse hvor de legger vekt på at *alle* foreldre bør sees på som ressurser for sine barn i læring og utvikling. Dette fordi foreldrene er viktige ressurser i barnas liv.

Undersøkelsen min viser videre at det også er ressursene det skorter på i skole og PPT. Skolen har for lite lærere å sette inn til ekstra undervisning, på grunn av mye sykdom og annet fravær hos skolens ansatte. Lærerne har for liten kompetanse på premature barn og på spesifikke tiltak rettet mot deres problematikk. Videre tar det også alt for lang tid å komme igjennom hos PPT, hvor det til stadig er utskifting av folk, og også her sykdom og annet fravær.

Alle mine deltakere har vært veldig aktive og opptatt av å følge opp sine barn på best mulig måte. Ikke alle foreldre har samme mulighet for å kunne følge opp sine barn i like stor grad som mine forskningsdeltakere har hatt mulighet og overskudd til. En kan da stille spørsmålstegn om hvordan det går med andre premature barn, der foreldrene ikke har nok ressurser til å bidra i like stor grad. Vil de få den hjelpen de behøver? Vil de gå ut av skolen med en god opplevelse? Det finnes per i dag ingen rutinemessig oppfølging av premature barn etter skolestart, og dette kan jo være et tankekors sett i forhold til de ressursene som settes inn hos barna i nyfødtperioden. Sett i fra et etisk syn, er det forsvarlig og ikke ha en individuell oppfølging av premature barn også etter skolestart? Sett i forhold til de ressursene som finnes i skolen, og på tiden som går fra barnets behov blir avdekket til tiltak settes inn, vil det være samfunnsøkonomisk forsvarlig på sikt og nedprioritere ressursbruken på denne type utfordringer som premature barn står ovenfor?

Hvordan lærerne har møtt foreldrene har vært svært ulikt, og dette ser vi spesielt hos deltaker A og deltaker C, hvor kontrasten er stor i hvordan de har blitt mottatt. En kan i ettertid derfor se at jeg i tillegg kunne tatt med teori om organisasjons- og kommunikasjonsstruktur. Ved å rette blikket mot strukturbetingelsene i skolen, kunne en kanskje få en økt forståelse for hvorfor det går så greit for deltaker A og ikke så greit for deltaker C. Dette er betraktninger som kunne vært interessant og sett nærmere på i en videre studie.

Det kunne også vært interessant og sett videre på hvordan lærerne i grunnskolen ser på ressursbruken i skolen. Hvordan opplever de å skulle være en fagperson, og samtidig være et medmenneske, når de møter foreldre med premature barn som har behov for tilrettelegging i en skolehverdag med begrensede ressurser?

Referanseliste

- Aalandslid, M. & Aasland, B. (2009). God skolestart for barn som er født for tidlig. *Spesialpedagogikk*, 02 ss. 16-23.
- Bae, B. & Waastad, J.E.(Red.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, C.W. & Vestre, S.E. (2008). *Foreldremeninger om skolen. En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen*. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Berglyd, I.W. (2003). *Skole - hjem - samarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Dalen, M.(2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dansk Præmatur Forening. (2006). *Født for tidlig - barnet i skole og SFO*. Hentet fra <http://praematur.net.dynamicweb.dk/Default.aspx?ID=298&PID=791&ProductID=207> 27. oktober 2009.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Indredavik M. S. (2005). *Barn født med svært lav fødselsvekt må følges opp over lang tid*. Doktorgradavhandling, NTNU, Trondheim: Hentet fra <http://www.ntnu.no/doktorgrader/dr.med/09.05/indredavik.htm> 27. oktober 2009.
- Jepsen J. (2004). *For tidligt fødte børn, Usynlige senfølger*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Karlsson, B. (2006). Dialektisk relasjonsteori som grunnlag for faglig veiledning. I A-L Teslo (red.). *Mangfold i faglig veiledning, for helse og sosialarbeidere*. (2.utg., ss. 157- 181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løvlie, A- L. (1982). *The Self. Yours, Mine or Ours? A Dialectic View*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1979). *Dialektikk og pedagogikk*. Arbeidsmanuskript. Oppland Distriktshøgskole, skrifter 22. Lillehammer.
- Markestad, T. (2008). *Å være foreldre til et for tidlig født barn*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nasjonalt Kunnskapssenter for Helsetjenesten. (2006). *Tiltak for oppfølging av for tidlig fødte barn*. (Rapport nr 7-2006). Oslo: Hentet fra <http://www.kunnskapssenteret.no/binary?id=3407> 29.oktober 2009.
- Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998). Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner. (NOVA- delrapport 3 12d/98) fra forskningsprosjektet ”*Skole og samspillsvansker*”. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet Akademika.
- Raugland, V., Næsheim, E. & Johansen, A.I. (1999). *Skolejuss. Praktisk oppslagsverk for grunnskolen*. Advokatfirmaet Raugland as. MNA. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ravn, B. (2004). Forholdet mellom skole og hjem. I Barner-Rasmussen, L. & Hermansen, M. *Skole og hjem samarbeidet - en håndsrækning til læreruddannelsen*. (ss. 27-36). København: Special-Trykkeriet Viborg.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Saugstad, O.D. (2009). *Når barnet er født for tidlig*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og Helsedirektoratet, avdeling sykehustjenester. (2007). *Faglige retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn*. Oslo: Hentet fra http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00018/IS-1419_18204a.pdf 16.november 2009.
- Stensaasen, S. & Sletta, O.(1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*.(3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, Daniel. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stette, Ø. (Red.). (2008). *Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.
- Trillingsgaard, A., Dalby, M.A. & Østergaard, J.R. (1997). *Børn der er annerledes. Hjernens betydning for barnets utvikling*. Viborg: Psykologisk Forlag.

Ulvund, S.E., Smith, L., Lindemann, R. & Ulvund, A.(1992). *Lettvektene. Om for tidlig fødte barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention*. Doktorgradavhandling. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Vedlegg

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i en intervjuundersøkelse

Dette er en forespørsel om deltakelse til min masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Tema for min masteroppgave er for tidlig fødte barn i skolen, kommunikasjon og dialog mellom deres foreldre og ansatte i skolen.

Jeg er interessert i å se på hvordan foreldrene opplever møte med skolen. Jeg vil undersøke blant annet hvilke erfaringer foreldre har gjort seg i møte med skolen, og hvordan samarbeidet fungerer mellom hjemmet og skolen. I tillegg vil jeg etterspørre bakgrunnsopplysninger om barnet - i hvilken uke barnet ble født, barnets vekt ved fødsel, eventuelle problemer etter fødsel og eventuelle lærevansker barnet har. Videre vil det spørres om et par bakgrunnsopplysninger om foreldre, og om barnets og foreldrenes erfaring fra barnehage, skole m.m.

I den forbindelse ønsker jeg kontakt med foreldre til for tidlig fødte barn som går i skolen. Jeg er interessert i å intervju den av forelderen som har hatt mest kontakt med skolen. Jeg vil foreta et intervju som vil vare ca en time.

Om det er ønskelig med et nøytralt sted for intervjuet, kan NTNU være et aktuelt sted. Jeg kan også foreta intervjuet over telefon, hvis det skulle passe bedre.

Forsker er underlagt taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.

Det er frivillig å delta, og deltakeren kan trekke seg underveis om det skulle være ønskelig. Videre står deltakeren fritt til å unnlate å svare på spørsmål om det er ønskelig. Jeg vil ta opp intervjuet på bånd, og alt av informasjon vil bli anonymisert i all rapportering fra studien, slik at alle opplysninger som blir brukt i oppgaven ikke skal kunne identifiseres med deltakerne. Opplysningene som blir tatt opp på bånd, blir transkribert og slettet fra båndet etter at det er skrevet ut. Senest ved prosjektslutt 30.06.2011 vil datamaterialet være anonymisert.

Før jeg kan gå i gang med intervjuene, må jeg innhente samtykke fra dere foreldre. Jeg ber derfor om at dere fyller ut samtykkeerklæringen, og returnerer den til undertegnede. Jeg vil ta kontakt og avtale tid og sted for intervju så snart jeg har mottatt samtykkeerklæringen fra alle deltakerne.

Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før jeg starter med intervju og innsamling av data.

Hvis du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon:
Du kan også kontakte min veileder Hansjörg Hohr ved Pedagogisk institutt ved NTNU på telefon:

Mvh

Anita Egseth

Samtykkeerklæring (sett kryss)

- Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelsen om foreldre til prematur fødte barn, og deres opplevelse i møte med skolen.
- Jeg har gjort meg kjent med innholdet i informasjonsskrivet, og er informert om at deltakelsen er frivillig.
- Jeg har gjort meg kjent med at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen og at det er anledning for å unnlate å svare på spørsmål om jeg ønsker det.
- Jeg er kjent med at intervjuet blir tatt opp på bånd, og senere slettet fra dette.

- Jeg samtykker til å være med i undersøkelsen, og til at mine opplysninger blir brukt i prosjektet.

- Jeg ønsker ikke å være med i undersøkelsen.

Dato.....

Underskrift.....

