

Synnøve Solheim

Overgangen fra barnehage til skole for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

En kvalitativ studie av foreldreerfaringer i skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Trygve Steiro

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Synnøve Solheim

Overgangen fra barnehage til skole for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

En kvalitativ studie av foreldreerfaringer i skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Trygve Steiro
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Masterundersøkelsen har som formål å belyse foreldre til elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) sine opplevelser av det nye og gjerne ukjente samarbeidet med skolen i overgangen fra barnehage til småtrinnet. Tidligere forskning viser at foreldre til elever med særskilte behov opplever at overgangen og skole-hjem-samarbeidet ikke er godt nok grunnet mangel på en følelse av å kunne medvirke samt skolens mangel på kompetanse og ressurser (Dolva, 2006; Goldbart & Marshall, 2004; Lundebj & Tøssebro, 2008). Samtidig peker teori angående overgangen på at for elever som bruker ASK, kan det være viktig med en grundig planlegging hvor både foreldre og skolen opplever gjensidighet i samarbeidet (Tetzchner & Martinsen, 2002; Samnøy, 2015). I denne oppgaven blir foreldre betraktet som viktige ressurser i skole-hjem-samarbeidet fordi de sitter på kompetanse rundt barnet som kan være viktig for skolen å få innblikk i. Undersøkelsen tar for seg hvordan seks foreldre til elever som bruker ASK opplever skole-hjem-samarbeidet i overgangen, og hvordan skole-hjem-samarbeidet har påvirket overgangen. Problemstillingen for prosjektet lyder slik:

Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet?

For å besvare oppgavens problemstilling, og for å belyse foreldrenes opplevelser, blir intervju brukt som metode. Metoden benytter en kvalitativ, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det vil si at intervjuene har fokus på den åpne dialogen der foreldrenes refleksjoner og opplevelser er i sentrum for å kunne skape forståelse til opplevelsene deres. Foreldrene forteller om vidt forskjellige opplevelser, hvor noen av foreldrene opplever en trygg overgang og et godt skole-hjem-samarbeid, mens andre opplever en mer krevende overgang og skole-hjem-samarbeid. Gjennom kvalitative forskningsintervju ønsker jeg å kunne skape forståelse for hvilke faktorer som kan være med å påvirke foreldrenes opplevelser av overgangen og skole-hjem-samarbeidet.

Tematisk analyse blir benyttet for å kunne sammenligne foreldrenes opplevelser, samt for å undersøke hva som er gjennomgående tematikk i datamaterialet. Etter et omfattende analysearbeid, kom jeg frem til to hovedtemaer: *overgangen til skolen* og *samarbeidet med skolen*. Temaet *overgangen til skolen* inneholdt undertemaene *planlegging* og *første møte*. *Planlegging* omhandler foreldrenes opplevelser under planleggingen av overgangen. Enkelte av foreldrene opplevde at planleggingen startet i god tid før overgangsprosessen hvor barnehagen, skolen og de som foreldre var delaktige i planleggingen. Dette var positivt for foreldrenes trygghetsfølelse. Noen av foreldrene opplevde likevel ikke god nok planlegging, som gjorde både skole-hjem-samarbeidet og overgangen mer utfordrende. Undertemaet *første møte* går inn på foreldrenes opplevelser av det første møtet foreldrene hadde med skolen. Alle foreldrene forteller om positive erfaringer ved det første møtet, der de fleste opplevde at deres forventninger og bekymringer ble tatt på alvor. Temaet *samarbeid med skolen* inneholdt undertemaene *dialog*, *kompetanse* og *ansvar*. *Dialog* omhandler hvordan foreldrene opplever dialogen med skolen. Enkelte av foreldrene var fornøyd med dialogen, der de opplever lav terskel for å ta kontakt. Andre ønsket tettere kontakt. *Kompetanse* handler om skolens kompetanse i ASK. Opplevelsene av skolens kompetanse varierer hos foreldrene. Noen opplever at kompetansen imøtekommer barnets behov, mens andre opplever at barnas rettigheter om å bruke egnet alternativ og supplerende kommunikasjon ikke imøtekommes. Foreldrene beskriver likevel ansatte som er

engasjerte og som ønsker å utvikle kompetanse, noe de er takknemlige for. *Ansvar* viser både til positive og mer krevende ansvarsoppgaver foreldrene opplever å ha i skole-hjem-samarbeidet. Det virker som at foreldrene ønsker å ha et ansvar hvor de kan medvirke og bli sett på som ressurser, men de behøver at skolen og de som foreldre har et gjensidig og felles ansvar for å sikre en trygg overgang og et godt opplæringstilbud for barnet. De overnevnte temaene er også med å påvirke hverandre. For eksempel vil foreldrenes opplevelse av god og gjensidig dialog med skolen kunne være et tiltak ved planlegging av overgangen, slik at foreldrene føler at de kan medvirke allerede under planleggingen.

Analysen viser videre en kjerne i foreldrenes opplevelser som de vektlegger. Dette er sammenheng og felles ansvar. Med utgangspunkt i Hogsnes (2019) definisjon av sammenheng i overgangen og Drugli og Nordahls (2016) definisjon av felles ansvar, argumenterer jeg for at skolen bør tilrettelegge for sammenheng og felles ansvar i overgangen fordi det kan skape samsvar mellom foreldrene og skolens vektlegging rundt å sikre elevens rettigheter i skolen. I tillegg argumenterer jeg for at sammenheng og felles ansvar kan være positivt for både foreldre, skolen og eleven ettersom det kan styrke skole-hjem-samarbeidet og elevens læring og utvikling.

Abstract

The purpose of this master research has been to explore the experiences of parents of pupils who use Augmentative and Alternative Communication (AAC) of the new and often unfamiliar cooperation with the school in the transition kindergarten to primary school. Previous research shows that parents of pupils with special needs feel that the transition and the school-home collaboration are not good enough due to a lack of a feeling of being able to contribute, and the school's lack of competence and resources (Dolva, 2006; Goldbart & Marshall, 2004; Lundeby & Tøssebro, 2008). At the same time, theory regarding the transition points out that for students who use AAC, it can be important to have thorough planning where both parents and the school experience reciprocity in the collaboration (Tetzchner & Martinsen, 2002; Samnøy, 2015). Parents are seen as important resources in the school-home collaboration because they have knowledge about the child that can be important for the school to gain insight into. This research looks at how six parents of pupils who use AAC experience the school-home-collaboration in the transition, and how the collaboration has affected the transition. The main question this research asks is:

How do parents of pupils who use AAC experience the school-home collaboration in the transition from kindergarten to primary school?

To answer the thesis' question, and to explore the parents' experiences, interview is used as a method. The method uses a qualitative, phenomenological, and hermeneutic approach. This means that the interviews focus on the open dialogue where the parents' reflections and experiences are important in order to create an understanding of their experiences. The parents tell of very different experiences, where some of the parents experience a safe transition and good school-home cooperation, while others experience a more unsafe transition and more challenging school-home cooperation. Through qualitative interviews, I want to be able to create an understanding of which factors can influence the parents' experiences of the transition and the school-home collaboration.

Thematic analysis is used to be able to compare the parents' experiences, as well as to investigate what is consistent themes in the data material. After an extensive analysis, I came up with two main themes: *the transition to the school* and *the collaboration with the school*. The theme *transition to school* contained the sub-themes *planning* and *first meeting*. *Planning* deals with the parents' experiences in planning the transition. Some of the parents experienced that the planning started well in advance of the transition, where the kindergarten, the school and the parents were involved in the planning. This was positive for the parents' feeling of safeness. Some of the parents did not experience good enough planning, which made both the school-home collaboration and the transition more challenging. The sub-theme *first meeting* focuses on the parents' experiences of the first meeting with the school. All the parents tell of positive experiences at the first meeting, where most experienced that their expectations and concerns were taken seriously. The theme *collaboration with the school* contained the sub-themes *dialogue*, *competence* and *responsibility*. *Dialogue* deals with how the parents experience the dialogue with the school. Some of the parents were satisfied with the dialogue, where they experience that it is easy for them to contact the school when they want to. Others wanted closer contact with the school. *Competence* is about the school's competence in AAC. Parents' experiences of the school's competence vary. Some feel that the competence meets the child's needs, while others feel that their child's rights to use suitable alternative and augmentative communication in school are not met.

The parents nevertheless describe employees who are engaged and who want to develop competence, for which they are grateful for. *Responsibility* refers to both positive and more challenging responsibilities that parents experience in the school-home collaboration. It seems that the parents want to have a responsibility where they can contribute and be seen as resources, but they need the school and them as parents to have a mutual and shared responsibility to ensure a safe transition and a good educational offer for their child. The themes influence each other. For example, the parents' experience of good and mutual dialogue with the school could be important when planning the transition so that the parents feel able to participate in the planning.

The analysis further shows that a core of the parents' experience in which they emphasize, is *coherence* and shared *responsibility*. Based on Hogsnes' (2019) definition of coherence in the transition and Drugli and Nordahl's (2016) definition of shared responsibility, I argue that the school should facilitate coherence and shared responsibility in the transition because it can create consistency between the parents and the school's emphasis to ensure the student's rights in school. In addition, I argue that coherence and shared responsibility can be positive for both parents, the school and the student, as it can strengthen school-home cooperation and the student's learning and development.

Forord

Jeg ønsker å rette en takk til foreldrene som ønsket å stille opp til intervju. Tusen takk for at dere delte deres refleksjoner, opplevelser og erfaringer med meg. Dere har vært til stor hjelp og inspirasjon!

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Trygve Steiro. Tusen takk for hjelpsomme tilbakemeldinger, gode råd og støtte underveis!

Videre ønsker jeg å takke medstudenter for gode innspill, samtaler, råd og sosialt avbrekk når lesesaldagene ble lange.

Tusen takk til mamma som har lest korrektur og gitt gode tilbakemeldinger. Og takk til familie og venner som har vært viktige støttespillere!

Trondheim, mai 2023

Synnøve Solheim

Innhold

Tabeller	xv
1 Innledning	17
1.1 Oppgavens oppbygging	18
2 Teori	19
2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	19
2.1.1 Rettigheter for elever som bruker ASK	20
2.1.1.1 ASK-paragrafen	20
2.1.1.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	21
2.1.1.3 Kompetansekrav og kompetanseutvikling	21
2.1.1.4 Skole-hjem-samarbeid	21
2.1.1.5 Planlegging av overgangen fra barnehage til skole	22
2.2 Tidligere forskning	22
2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	23
2.4 Overgang som begrep	24
2.4.1 Sammenheng i overgangen	26
2.5 Skole-hjem-samarbeid	27
2.5.1 Ulike typer samarbeid mellom skole og hjem	27
2.5.2 Roller og ansvar i samarbeidet	28
3 Metode	30
3.1 Kvalitativ metode	30
3.2 Vitenskapelig tilnærming	30
3.3 Forarbeidet	31
3.4 Kvalitativt forskningsintervju	32
3.4.1 Intervjuguide	33
3.4.2 Rekruttering	33
3.4.3 Intervjuene	34
3.4.4 Transkribering	35
3.4.5 Analysen	36
3.5 Prosjektets kvalitet	37
3.5.1 Reliabilitet	37
3.5.2 Validitet	38
3.5.3 Generaliserbarhet	39
3.5.4 Etikk	39
4 Analyse	40
4.1 Kontekst: Om foreldrene og barna	40

4.2	Temaoversikt	41
4.3	Overgangen til skolen	41
4.3.1	Planlegging	41
4.3.2	Drøfting: Planleggingens påvirkning av overgangen	43
4.3.3	Første møtet.....	45
4.3.4	Drøfting: Det første møtet.....	45
4.4	Samarbeid med skolen.....	47
4.4.1	Dialog	47
4.4.2	Drøfting: Muligheter og utfordringer i dialog med skolen	48
4.4.3	Kompetanse	50
4.4.4	Drøfting: Kompetansen i skole-hjem-samarbeidet	51
4.4.5	Ansvar	53
4.4.6	Drøfting: Erfaringer av ansvaret i skole-hjem-samarbeidet.....	53
5	Oppsummerende diskusjon: Betydningen av sammenheng og felles ansvar	55
6	Konklusjon	61
7	Referanseliste.....	62
	Vedlegg 1 – Sikt sin vurdering	65
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	67
	Vedlegg 3 - Intervjuguide	71

Tabeller

Tabell 1 Oversikt over foreldrene og barna.....	40
Tabell 2 Oversikt over tema og undertema	41

1 Innledning

Oppgaven ønsker å søke svar på hvordan foreldre til elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) opplever skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehagen til småtrinnet. Å være forelder til et barn som bruker ASK kan by på utfordringer i hverdagen som krever betydelig tilrettelegging og arbeid fra foreldrene, men også fra andre aktører som jobber tett med barnet (Rasmussen, 2015, s. 241). Angående overgangen fra barnehage til skole, kan planleggingen for elever som bruker ASK være grundigere og mer omfattende enn for elever flest (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Ettersom overgangen kan kreve mer planlegging og et tettere samarbeid mellom foreldre, hjemmet, skolen, barnehagen og andre aktører som pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) og statlig pedagogisk tjeneste (Statped), vil overgangen også kunne oppleves som en overgang for foreldrene (Befring, 2006, s. 11; Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 122). Litteratur og forskning vektlegger det gode og gjensidige samarbeidet mellom skole og hjem som starter i god tid før skolestart for elever med særskilte behov, eksempelvis elever som bruker ASK (Rasmussen, 2015, s. 244; Dolva, 2006, s. 42; Engen, 2006, s. 31). Men hvilke faktorer bidrar til at overgangen og skole-hjem-samarbeidet oppleves som trygt og godt for foreldre til elever som bruker ASK? Og hva kan være krevende for foreldre med tanke på samarbeidet med skolen i denne overgangen?

Det anslås at mellom 0.4 og 1.2 prosent av befolkningen har behov for ASK (Næss & Karlsen, 2015, s. 6). For barn mellom 1-18 år i Norge, vil det være mellom 4230 og 12960 som har behov for ASK (Næss & Karlsen, 2015, s. 6). Derfor vil elever som bruker ASK på småtrinnet være en minoritetsgruppe. Likevel er det særdeles viktig for dem, på lik linje med andre elever, å kunne bli forstått (Næss & Karlsen, 2015; Statped, 2021). I 2012 kom det en egen ASK-paragraf i opplæringslova, som tydeliggjør rettigheter for elever som bruker ASK. Dette omhandler blant annet ASK-elevs rett til å bruke det kommunikasjonsmiddelet som er best egnet for dem (Opplæringslova, 1998, § 2-16). Stortingsmeldingen (2010-2011) forteller om foreldre til elever med særskilte behov som ikke opplever å få tilstrekkelig oppfølging i skolen (s. 10). Spesielt gjelder dette overgangen fra barnehage til skole. Foreldre opplever denne overgangen som utfordrende fordi det ikke er god nok koordinering mellom de ulike instansene. En konsekvens kan da bli at foreldrene selv opplever å måtte ta på seg koordinatrollen for å sikre barnets rettigheter i skolen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 10). Det å føle at en må påta seg dette ansvaret for å sikre barnets opplæringsstilbud, kan være krevende, og ikke minst svekke skole-hjem-samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 110) Stortingsmeldingen er fra 2011, men kan den likevel ha noe sannhet i seg? Hvordan kan det oppleves å være forelder til et barn som bruker ASK i overgangen fra barnehage til småtrinnet? Og hvordan opplever foreldrene sitt ansvar i skole-hjem-samarbeidet?

Med utgangspunkt i det som er nevnt over, har jeg valgt å undersøke hvilke opplevelser foreldre til elever som bruker ASK har av det nye, ukjente samarbeidet med skolen ved overgangen. For å få svar på dette har jeg intervjuet seks foreldre til elever som bruker ASK på småtrinnet med problemstillingen:

Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK skole-hjem-samarbeidet ved overgangen fra barnehage til småtrinnet?

1.1 Oppgavens oppbygging

Jeg vil nå presentere de ulike kapitlene som oppgaven inneholder, og som er med for å skape sammenheng og forståelse for forskningsprosjektet. Kapittel 2 presenteres teoretiske aspekter, begreper og tidligere forskning som er sentrale for å kunne besvare problemstillingen, men også for å gi leseren forståelse for oppgavens teoretiske grunnlag og rammeverk. Hvordan teorikapittelet er strukturert og valg av teori utdypes i kapittelet. Kapittel 3 gir en presentasjon av undersøkelsens metode og vitenskapsteoretiske tilnærming. Hvilke avgjørelser som er blitt tatt for eksempel ved valg av kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn empiri, og tematisk analyse som verktøy for å analysere empirien vil bli redegjort for. Kapittelet avsluttes med vurdering av undersøkelsens kvalitet og etiske betraktninger. Kapittel 4 presenterer empirien og drøfter den i lys av problemstillingen, teori og tidligere forskning. Kapittelet starter med å gi en presentasjon av intervjupersonene og en oversikt over temaene i analysen. Videre blir hvert tema presentert og drøftet individuelt. Kapittel 5 inneholder den oppsummerende diskusjonen hvor alle de øvrige temaene flettes sammen for å se etter sammenhenger og en kjerne i intervjupersonenes opplevelser. Avslutningsvis blir oppgavens konklusjonsdel presentert i kapittel 6.

2 Teori

Teorikapittelet presenterer teoretiske aspekter, begreper, offentlige føringer som viser hvilke rettigheter elever som bruker ASK har og tidligere forskning. Teorien baserer seg på en abduktiv tilnærming hvor teorigrunnlaget er preget av en balanse mellom teori og empiri (Thaagard, 2013, s. 198). På den ene siden har problemstillingen og min forkunnskap formet teoridelen slik at noe av teorigrunnlaget er forhåndsbestemt. For eksempel er det begreper i problemstillingen som må forklares i teoridelen for å kunne skape forståelse for undersøkelsen. På den andre siden har analysen og funnene vært med å forme teorigrunnlaget (Thaagard, 2013, s. 198). Teorikapittelet er delt i fem deler: Først vil temaet alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) redegjøres for med fokus på hva ASK er, hvem ASK-brukeren er, hvilke hjelpemidler som finnes samt hvilke rettigheter elever som bruker ASK har i skolen. Deretter vil tidligere forskning presenteres for å gi innblikk i forskning som sammenlignes med oppgavens problemstilling, teoridel og analysedel. Jeg håper at delkapittelet om tidligere forskningen kan skape økt forståelse og refleksjon rundt hvordan det kan oppleves å være forelder til en elev som bruker ASK. Etter tidligere forskning vil Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell redegjøres for ettersom modellen kan gi innblikk i mulige faktorer kan påvirke overgangen fra barnehage til skole samt skole-hjem-samarbeidet. Videre vil teori om overgangen fra barnehage til skole tas opp, hvor det å skape en trygg overgang vil presenteres. Skole-hjem-samarbeidet belyses med fokus på ulike typer samarbeid, roller og ansvar. Foreldreperspektivet til foreldre som har et barn som bruker ASK i skolen blir jevnlig trukket inn i teorikapittelet for å sammenligne dette perspektivet opp mot annen teori.

2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Enkelte mennesker klarer ikke, eller har utfordringer med å kommunisere gjennom talespråket. I slike tilfeller vil det være nødvendig med alternativ og supplerende kommunikasjon, også kalt ASK. Slike alternative kommunikasjonsmidler kan være manuelle, grafiske eller materielle tegn (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Alternative kommunikasjonsmidler kan være digitale hjelpemidler der ASK-brukeren benytter hendene eller øynene for å peke på symboler eller bilder på skjermen som videre blir lest opp digitalt. Det kan også være snakk om fysiske hjelpemidler som kommunikasjonsbøker, bokstavgavler eller symboler på en nøkkelring (Næss, 2015, s. 29). Tegn til tale er eksempel på en alternativ kommunikasjonsform hvor manuelle tegn blir brukt (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Det kan være flere grunner til at enkelte har behov for ASK. For eksempel kan det være ulike medfødte tilstander som gjør at personen ikke har talespråk, at de har utydelig talespråk eller at de har et sent utviklet talespråk (Statped, 2021). Sykdommer eller ulykker kan også være en grunn til at enkelte mennesker har behov for ASK (Statped, 2021). Personer med store motoriske vansker, personer med ulike syndromer, personer i autismespekteret, personer med språkvansker eller personer med utviklingshemming kan være eksempler på personer med behov for ASK (Statped, 2021). Å finne riktig hjelpemiddel til ASK-brukeren er en omfattende prosess som tar mye tid og kartlegging. I kartleggingsprosessen må en kjenne ASK-brukerens styrker, interesser, svakheter og motivasjon (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). I tillegg vil det være sentralt å ha kjennskap til miljøet rundt ASK-brukeren

samt de forutsetningene miljøet har for å tilrettelegge for ASK-brukeren (Næss & Karlsen, 2015, s. 5).

Det er viktig å benevne at disse alternative kommunikasjonsformer enten kan brukes som fullstendig erstatning for talen eller som et supplement til talen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Dette vil eksemplifiseres gjennom tre ulike grupper som ASK-brukere kan deles inn i. Årsaken til å dele ASK-brukere inn i tre grupper er for å vise mangfoldet mellom dem fordi det kan være ulike mål og tiltak som må iverksettes (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). De tre gruppene er uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Uttrykksmiddelgruppen er den gruppen ASK-brukere som har god forståelse for talespråket, men får ikke til å lage forståelig tale selv (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Formålet med å gi uttrykksmiddelgruppen opplæring i ASK er å gi dem en kommunikasjonsform de kan bruke for å kommunisere. Denne gruppen vil alltid ha behov for ASK for å kunne kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Støttespråkgruppen har to undergrupper: Utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen er personer som bruker ASK som hjelpemiddel for å utvikle talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Disse personene kan ha forsinket språkutvikling, men det forventes at de skal begynne å snakke. ASK blir dermed et støttespråk for at personen skal utvikle forståelse og bruk av tale. For personer i utviklingsgruppen vil ikke ASK være varig (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Situasjonsgruppen er personer som har lært å snakke, men har vanskelig med å gjøre seg forstått for eksempel på grunn av artikulasjonsvansker. De har ikke den alternative kommunikasjonsformen som hovedkommunikasjonsform, men trenger ASK i situasjoner hvor det kan være vanskelig for dem å bli forstått (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Den siste gruppen, språkalternativgruppen, bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer. Disse personene er avhengig av ASK hele livet. Kommunikasjonspartnerne til personer i språkalternativgruppen må også bruke ASK i dialog med dem. Det kan dermed sies at ASK blir deres morsmål (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

For elever som bruker ASK vil skolen og hjemmet være to sentrale kommunikative miljøer. Kommunikasjonspartnerne i disse miljøene har et viktig ansvar for tilrettelegging for kommunikasjon, læring og utvikling (Næss, 2015, s. 32). For at barn som bruker ASK skal få et godt kommunikativt miljø med interesserte og gode kommunikasjonspartnerne, er det vesentlig at både ansatte i skolen, jevnaldrende og familien får opplæring i den kommunikasjonsformen barnet har (Næss, 2015, s. 34). Positive holdninger, motivasjon, kunnskap og ferdighet hos kommunikasjonspartnerne er nødvendig for å sikre at barnet som bruker ASK opplever det kommunikative miljøet som trygt og godt (Næss, 2015, s. 34). I skolen vil faktorer som bemanning, kompetanse, mulighet for samarbeid og tilrettelegging ha betydning for om barnet som bruker ASK opplever at det kommunikative miljøet på skolen møter dets behov og forutsetninger (Næss, 2015, s. 34).

2.1.1 Rettigheter for elever som bruker ASK

2.1.1.1 ASK-paragrafen

Opplæringslova har en egen ASK-paragraf som kom i 2012. I paragrafen står det: «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (Opplæringslova, 1998, § 2-16). Videre står det at

dersom eleven som bruker ASK ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett på spesialundervisning og nødvendig opplæring i bruk av ASK dersom behov (Opplæringslova, 1998, § 2-16). ASK-paragrafen tydeliggjør at elever som har behov for ASK må få bruke det kommunikasjonsmiddelet som er best egnet for dem for å kunne støtte og kompensere for deres utfordringer slik at elevene på best mulig måte kan utnytte deres ressurser (Kleppenes & Sande, 2015, s. 50; Opplæringslova, 1998, § 2-16)

2.1.1.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Paragraf 1-3 i opplæringslova fremhever tilpasset opplæring og sier at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til hver elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Kleppenes & Sande (2015) peker på at tilpasset opplæring er et viktig prinsipp for elever som bruker ASK for at skolen skal tilpasse ressursene og behovene til hver enkelt ASK-elev. Det handler om at læreren er nødt til å kjenne eleven og dens kompetanse, motivasjon, styrker og svakheter for å kunne gi en opplæring hvor eleven kan utvikle seg (Kleppenes & Sande, 2015, s. 52). Tilpassingen i opplæringen kan handle om alt fra tilpassing av mengde, nivå, tempo, organisering og arbeidsmåter (Kleppenes & Sande, 2015, s. 52).

Det kan være elever som bruker ASK som har behov for spesialundervisning blant annet fordi de trenger opplæring i hvordan de skal bruke kommunikasjonsformen. Det kan også være at noen elever som bruker ASK har behov for å følge læringsmål til andre trinn (Statped, 2021). Opplæringslova §5-1 om retten til spesialundervisning skal sikre at alle elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen får spesialundervisning som kan fremme læring og utvikling hos eleven (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dette gjelder også elever som bruker ASK hvor det er nødvendig at skolen sikrer at elevene får mål de kan strekke seg mot. Spesialundervisning for elever som bruker ASK må tilrettelegges til elevenes kognitive og motoriske ferdigheter, interesser og erfaringsverden (Statped, 2021). Det vil si at det trengs en detaljert kartlegging på elevens ulike funksjonsområder. Det er likevel viktig å presisere at eleven har rett til å få undervisning i hvordan egen kommunikasjonsform skal brukes for å kunne kommunisere med andre og for å sikre læring og utvikling hos eleven (Kleppenes & Sande, 2015, s. 53; Statped, 2021).

2.1.1.3 Kompetansekrav og kompetanseutvikling

I opplæringslova §10-1 står det om viktigheten av at undervisningspersonalet har relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Videre i §10-8 fremmes kompetanseutvikling i skolen. Angående kompetanseutvikling er det skoleeier som har ansvaret for at skolen har den riktige og nødvendige kompetansen som behøves på skolen, og at personalet utvikler kompetanse slik at skolen klarer å møte samfunnets og skolens utvikling (Opplæringslova, 1998, §10-8). God pedagogisk kompetanse blir et viktig grunnlag for å kunne gi en god undervisning til elever som bruker ASK, men det krever ofte at de ansatte på skolen må sette seg inn i ny metodikk, ny programvare og kompetanse om hvordan de skal kommunisere med ASK (Kleppenes & Sande 2015, s.60). Det er viktig at skoleleder gir rom for at personalet får utviklet den kompetansen de trenger for å kunne møte elevens behov (Kleppenes & Sande, 2015, s. 60; Opplæringslova, 1998, §10-8).

2.1.1.4 Skole-hjem-samarbeid

I overordnet del av læreplanen står det at: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolen og hjemmet er blant de viktigste arenaene i barns liv (Bø, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2020). Et godt skole-hjem-samarbeid vil dermed være et sentralt prinsipp for å støtte elevens læringsmiljø og oppvekstmiljø. Ettersom foreldrene har hovedansvaret når det gjelder barnas oppdragelse og utvikling, og er de viktigste omsorgspersonene i barns liv, er det viktig å involvere foreldrene slik at de kan komme på banen med deres kompetanse og kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette kan være kunnskap skolen har bruk for med tanke på å kunne tilrettelegge og støtte elevene når det gjelder danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Skolen har hovedansvaret når det gjelder å legge til rette for samarbeidet. Dette vil si at skolen må sikre at foreldrene får den informasjonen de har rett på, og at foreldrene får mulighet til å medvirke når det gjelder barnets skolesituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

2.1.1.5 Planlegging av overgangen fra barnehage til skole

Kunnskapsdepartementet (2008) har utformet veilederen *Fra eldst til yngst*. Veilederens formål er å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole slik at overgangen fra barnehage til skole oppleves som trygg og god (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Når det gjelder barn med særskilte behov som for eksempel barn som bruker ASK, står det skrevet at skolen må involveres i god tid før skolestart. Dette er fordi det kan kreves at tiltak blir satt i gang i god tid før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). For eksempel kan det handle om tiltak og tilrettelegging på fysisk nivå som for eksempel å skaffe heis eller ramper. Det kan også handle om at skolen må tilegne seg kompetanse rundt den alternative kommunikasjonsformen til barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). At barnehage, skole og andre instanser som for eksempel PPT, HABU eller Statped samarbeider i planleggingen av overgangen blir sentralt. Foreldre er også viktige i samarbeidet. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best, og de sitter på kunnskap om barnet som bør vektlegges og tas hensyn i overgangsprosessen samt videre i skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). For de barna som bruker ASK og har sakkyndig vurdering i barnehagen, skal PPT lage en ny sakkyndig vurdering som gjelder skolen når de begynner på skolen. Dette er fordi barnas behov for spesialundervisning skal ivaretas allerede fra skolestart. Dette må skje i samarbeid med foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22).

2.2 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning rund ASK-tematikk i norsk skole. Mye av det som finnes er noe tilbake i tid. Jeg vil likevel presentere tidligere forskning som har vært sentral for min forståelse rundt ASK og forståelse for hvordan overgangen fra barnehage til skole og skole-hjem-samarbeidet kan oppleves for foreldre til elever som bruker ASK.

I Norge er Jørn Østvik (2017) sin doktorgrad om ASK-elever og deres vennskap med jevnaldrende i skolen et eksempel på nyere forskning innenfor ASK-miljøet. Intervjupersonene er foreldre, elever som bruker ASK og pedagoger. Foreldreperspektivet blir dermed litt belyst, men med fokus på at foreldrenes satsingtemaer i skolen ofte er rundt tilpasning av hjelpemidler, fysisk trening, tøying og god sittestilling for barna deres (Østvik, 2017, s. 87). I internasjonal sammenheng finnes det litt mer forskning på ASK med utgangspunkt i foreldreperspektivet. En relevant studie å benevne er Goldbart og Marshalls (2004) studie der 11 foreldre til barn som var i tidlige stadier av å bruke ASK i Storbritannia ble intervjuet. Et av temaene i studien handler om foreldrenes erfaringer med skolen. Funnene i studien viser at foreldrene ofte opplevde at skolene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse eller erfaring rundt ASK. Noen

foreldre erkjente at organisatoriske utfordringer var en stor grunn til at de fikk begrenset hjelp av fagfolk i skolen. Det var også noen foreldre som var positive til hjelpen de fikk av skolen, og opplevde at deres behov ble møtt (Goldbart & Marshall, 2004, s. 204).

Elever som bruker ASK, rommer et stort mangfold av elever med ulike særskilte behov. Derfor vil det være relevant å trekke inn tidligere forskning som undersøker skole-hjem-samarbeidet og overgangen fra barnehage til skole for elever med særskilte behov. Sentrale studier å trekke inn er Dolva (2006) sin studie der 43 foreldre til barn med Down syndrom ble intervjuet angående overgangen fra barnehage til skole. Litt over halvparten av foreldrene opplevde ikke overgangen som god. Erfaringene foreldrene hadde ble delt inn i to kategorier: Personlig og profesjonell kompetanse hos de ansatte i skolen og begrensninger på systemnivå (Dolva, 2006, s. 49). Den første kategorien gikk ut på at foreldrene opplevde mangel på kompetanse hos de ansatte i skolen mens den andre kategorien omfattet at mangel på ressurser som lønn og midler gjorde at barnas individuelle behov ikke ble ivaretatt (Dolva, 2006, s. 50). Erfaringene foreldrene i Dolvas (2006) forskning forteller om har likheter med det foreldrene i Goldbart og Marshalls (2004) studie benevner angående manglende kompetanse og mangel på tid og ressurser.

Noe nyere forskning rundt overgang fra barnehage til skole er Hogsnes og Moser (2014) sin studie som peker på viktigheten av at barn opplever sammenhenger mellom barnehage og skole, god planlegging og god kommunikasjons mellom barnehage, skole og hjemmet. At det er god dialog mellom partene, blir kalt kommunikasjonsmessig kontinuitet og fremmer viktigheten av at partene har og utvikler kunnskap om og med hverandre (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). I studien viser det seg at den kommunikasjonsmessige kontinuiteten var den mest krevende i samarbeidet ved overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15). Til slutt ønsker jeg å trekke inn Lundeby og Tøssebro (2008) sin studie. De har intervjuet foreldre til barn med særskilte behov om hvordan de opplevde samarbeidet med skolen. I denne studien kom det frem at det var flere foreldre som opplevde at de ikke ble hørt i samarbeidet med skolen. Det som var et underliggende problem, var at foreldrene opplevde at deres kunnskap ikke ble verdsatt (Lundeby & Tøssebro, 2008, s. 258).

For å trekke noen linjer mellom de ulike studiene vektlegges god dialog, kompetanse, planlegging, tid og ressurser når det gjelder overgangen fra barnehage til skole og skole-hjem-samarbeidet. Det kan være relevant å benevne at en del av den tidligere forskningen som er nevnt ovenfor er eldre studier. Jeg håper dermed at forskningen min kan være et nyttig bidrag innenfor tematikk om ASK i skolen. Det er relevant å sammenligne funn i tidligere forskning opp mot funn i min forskning. Eksempelvis kan det være interessant å stille spørsmål til om det er ny tematikk som nevnes hos intervjupersonene i min undersøkelse eller om foreldrene har erfart noe av det samme som nevnes i tidligere forskning.

2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I denne oppgaven ønsker jeg å finne svar på hvordan foreldre til elever som bruker ASK opplever skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Da vil det være sentralt å bruke den bioøkologisk modellen for å utvikle en dypere forståelse for hvordan miljøet rundt foreldrene og foreldrene selv er med å påvirke skole-hjem-samarbeidet og overgangen fra barnehage til skole.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan vi se på miljøet som ulike deler som gjensidig påvirker hverandre mens individet i utvikling står i sentrum. Interaksjonen mellom individet og

miljøet er sentralt for å kunne få en forståelse for hvilke krefter som kan være med å påvirke individets utvikling over tid (Bronfenbrenner, 1979, s 3; Bø, 2011, s. 45). Modellen deles inn i fem systemnivåer som finnes i miljøet; mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet. Til å begynne med var det fire systemer, men Bronfenbrenner introduserte senere kronosystemet i sin teori i overgangen mellom 1980- til 1990-tallet (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 263, Kvello, 2013, s. 143).

Mikrosystemet kjennetegnes av individets egne tilstedeværelser i møtet med andre personer, ting eller symboler. Karakteristisk for mikrosystemet er at individet er aktivt og påvirkes av disse møtene som forekommer. Det er ulike situasjoner hvor individet er i direkte interaksjon med andre, ansikt-til-ansikt, der individets utvikling enten kan fremmes eller hemmes (Bø, 2011, s. 46; Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). For eksempel kan det være sosialt samspill i hjemmet eller på skolen. Den neste systemet er mesosystemet. Når det oppstår koblinger mellom to eller flere av individets mikrosystemer, oppstår mesosystemet (Bø, 2011, s. 50; Ertesvåg & Bø, 2008, s. 264). Eksempel på mesosystemet til et barn som snart skal begynne på skolen, kan være samarbeidet mellom skole-hjem og barnehage-hjem siden skolen, hjemmet og barnehagen er miljø barnet aktivt deltar i. Etter mesosystemet kommer eksosystemet. I eksosystemet er individet sjelden eller aldri selv til stede. Det kan være snakk om ulike steder, situasjoner eller andres mikromiljø. Likevel har systemet betydning for individet fordi det foregår ting eller blir tatt beslutninger som påvirker individet (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Det kan for eksempel være at skolens tildeling av ressurser ved overgangen fra barnehage til skole er med å påvirke overgangen til barnet. Makrosystemet inneholder for eksempel overbyggende mønster av verdsett, tradisjoner, politikk, tankegodt og ideologier (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Forhold på makronivået får konsekvenser for individet gjennom at forholdene kommer frem i de andre systemene og binder dem sammen slik at individets virkelighet, omgivelser og samhandling blir preget av momenter fra makrosystemet (Bø, 2011, s. 61; Ertesvåg & Bø, 2006, s. 164). For eksempel kan skolepolitikk og økonomisk politikk ha konsekvenser for elevene og foreldrene. Kronosystemet er en tidsdimensjon som understreker at individ og miljø utvikles og endres over tid (Kvello, 2013, s. 154).

Individet kan altså påvirkes direkte og indirekte av miljøet. Individet blir påvirket direkte i miljø hvor individet aktivt deltar selv. Den indirekte påvirkningen er når individet selv ikke er aktiv, men likevel blir påvirket. Den indirekte påvirkningen kan eksempelvis være hvordan interaksjon mellom foreldre og ansatte på skolen påvirker barnet selv om barnet ikke er til stede (Bø, 2011, s. 81). For eksempel kan en lærer som inkluderer og lytter til foreldrene i skole-hjem-samarbeidet indirekte fremme utvikling hos barnet. Dersom foreldrene gir ros og støtte til læreren, kan det også virke positivt for utviklingen til barnet (Bø, 2011, s. 81-82). Et godt skole-hjem-samarbeid ut ifra bioøkologisk modellen er dermed gunstig for foreldrene, eleven og læreren (Bø, 2011; Bronfenbrenner, 1979).

2.4 Overgang som begrep

Siden begrepet overgang er en sentral del av oppgavens problemstilling, vil det være hensiktsmessig å skape en forståelse for overgang som begrep. Som Storø (2017) peker på, blir begrepet overgang flittig brukt i forskning, praksis og i vårt dagligspråk. Dette kan gjøre at overgang er et omfattende begrep som kan lede til misforståelse og utfordringer i forskning dersom begrepet ikke blir definert (Storø, 2017, s. 770).

Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell vil bli benyttet for å forstå opplevelsene til intervjupersonene i overgangen fra barnehage til skole. Dermed vil det også være

relevant å benytte Bronfenbrenners (1979) definisjon av overgang. Bronfenbrenner (1979) ser på overgang som et skifte av individets situasjon. Det kan være snakk om skifte av en persons rolle, setting eller begge deler (Bronfenbrenner, 1979, s. 211). En overgang som preges av slik endring kalles en økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979, s. 211; Kvello, 2013, s. 151). Overgangen fra barnehage til skole vil ifølge Bronfenbrenner (1979) være en økologisk overgang fordi det er en endring i setting fordi skolen er en annen arena enn barnehagen. Rollen til barnet vil også kunne endres i overgangen til skole siden barnet får rollen som elev. En slik overgang kan bidra til positiv utvikling for barnet dersom det mestrer det nye mikromiljøet som skolen er (Bronfenbrenner, 1979, s. 211; Kvello, 2013, s. 151). Når barnet begynner på skolen kan barnet oppleve nye lærerike erfaringer, bli kjent med nye mennesker og få prøve seg på nye roller der barnet kan utvikle flere ferdigheter. Dette kan være positivt for barnets utvikling (Kvello, 2013, s. 151). På en annen side kan overgangen fra barnehage til skole medføre en fare for å mislykkes, for eksempel hvis barnet ikke klarer å mestre de nye forventningene på skolen eller ikke opplever å bli akseptert (Kvello, 2013, s. 151). Derfor er det sentralt med god planlegging og forberedelse av overgangen på tvers av mikromiljøet til barnet. Dette kan for eksempel være barnehagen og foreldrene til barnet som samarbeider med skolen for å få til en så trygg og god overgang som mulig. Det kan handle om at barnet før skolestart vet hva som forventes på skolen og hvilke kompetanser barnet bør ha for å mestre skolemiljøet (Kvello, 2013, s. 151). Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan det være viktig for barnets utvikling å ha med foreldrene i barnets overgang til skolen (s. 211). Dette er for å skape trygghet og sosialt samspill mellom barnet og skolen.

Hogsnes (2019) er sentral og aktuell innen nyere forskning og teori om overgang fra barnehage til skole. Jeg anser det derfor som relevant å trekke inn Hogsnes' (2019) definisjon av overgang. Ifølge Hogsnes (2019) deles overganger inn i vertikale og horisontale (s. 56). De horisontale overgangene handler om en endring som ikke er varig. Det kan for eksempel være snakk om at et barn endrer omgivelser når barnet er ferdig på skolen og skal hjem (s. 56). Vertikale overganger kjennetegnes av et eller flere brudd (Hogsnes, 2019, s. 56). I likhet med Bronfenbrenner (1979) er det snakk om at for eksempel settingen, omgivelsene eller personens rolle endres. Dermed vil overgangen fra barnehage til skole være en vertikal overgang fordi det oppstår et eller flere brudd, hvor en del av bruddene kan relateres til relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 56). Barnet må eksempelvis forholde seg til nye voksenpersoner, andre barn, ny kultur og nye forventninger. I denne oppgaven er det fokus på den vertikale overgangen.

Overgangen til skolen vil også kunne være en økologisk overgang eller en vertikal overgang for foreldrene. De må samarbeide med nye ansatte i en ny arena og gjerne på en annen måte enn i barnehagen (Bø, 2011, s. 84). Hvordan foreldre blir møtt av barnehagen og skolen i samarbeidet ved overgangen kan ha betydning for om overgangen oppleves som god for dem. Når det gjelder elever med særskilte behov og deres foreldre, er det ofte behov for grundigere planlegging og oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Forskning viser at foreldre til elever med særskilte behov ikke alltid opplever dette fordi det er mangel på kompetanse og ressurser på skolen (Dolva, 2006, s. 49). For elever som bruker ASK og deres foreldre vil overgangen til skolen gjerne føre med seg en del forandringer. Overgangen kan by på både positive muligheter, men også belastninger alt etter hvordan overgangen oppleves (Bø, 2011, s. 85). At skolen tar eleven og foreldrenes behov på alvor i en overgang som kan oppleves som krevende er sentralt. Gode relasjoner mellom foreldre, eleven,

barnehagen og skolen som kjennetegnes av likeverdighet for partene i det nye samarbeidet kan føre til en tryggere og mer koordinert overgang (Hogsnes, 2019, s. 61)

2.4.1 Sammenheng i overgangen

Det er viktig for barn å se sammenhenger når de opplever overganger, spesielt ved overgangen fra barnehage til skole. De vil gjerne søke etter det som virker kjent og trygt. Begrepet «Å bygge bro» er en metafor som ofte brukes om sammenheng i overgang mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 57). Ved å bygge bro mellom barnehage og skole, skapes forbindelser mellom disse arenaene slik at barna kan bevege seg frem og tilbake mellom det som er kjent og det som gjerne er mindre kjent. Dette kan videre skape trygghet for barna. For å kunne bygge bro mellom skole og barnehage, er det nødvendig med et godt samarbeid mellom dem (Hogsnes, 2019, s. 57). Eksempler på hvordan skolen og barnehagen kan sikre at barnet opplever sammenheng kan være at barnehagen viderefører informasjon om hva barna er interessert i, nysgjerrige på og ulike arbeidsmåter som engasjerer dem slik at skolen kan bygge videre på dette (Hogsnes, 2019, s. 123-125).

Hogsnes (2019) fremhever viktigheten av at broen tilpasses alle barn og deres behov. Ved broen mellom barnehage og skole, oppstår det også flere broer. Disse broene må konstrueres til å bli forbindelser til broen mellom skole og barnehage. For å skape slike forbindelser krever det at barna, barnehagelærere, grunnskolelærere, SFO-ansatte og foreldrene bidrar og samarbeider (Hogsnes, 2019, s. 58). I Hogsnes & Moser (2014) sin studie belyses viktigheten av godt samarbeid og god kommunikasjon mellom barnehage, skole og hjemmet for at overgangen skal bli så god som mulig. Dette støttes i veilederen *Fra eldst til yngst* som peker på nødvendigheten av et godt samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre i overgangen for å skape sammenheng for barnet i en overgang som kan være krevende både for barnet og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

Når et barn som bruker ASK skal begynne på skolen, må skolen bli kjent med den alternative kommunikasjonsformen og de behovene barnet og familien kan ha, samtidig som de også skal bli kjent med selve barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21; Kleppenes & Sande, 2015, s. 68). Derfor er det avgjørende at barnehagen, foreldre og eventuelt andre instanser gir skolen informasjon om hva barnet mestrer, trenger støtte til og hvilke behov barnet kan ha (Kleppenes & Sande, 2015, s. 68; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). For elever som har behov for særskilt tilrettelegging, kan det være nødvendig å begynne samarbeidet av overgangen fra barnehage til skole i god tid før skolestart. Det kan variere hva god tid er. For noen barn vil det for eksempel være et halvt år før skolestart mens for andre vil det kunne være snakk om flere år (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21).

God planlegging og sammenheng vil også være viktig når barnet som bruker ASK begynner på skolen (Tetzchner & Martinsen 2002, s. 122; Dalen & Tangen, 2014, s. 228). Det kan være nødvendig med rutiner for overføring av informasjon til skolen for å skape kontinuitet i opplæringen, og for å unngå at barnets ferdigheter forsvinner eller ikke utvikles mer (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 122). Skolen må utvikle kompetanse rundt elevens kommunikasjonsform, slik at de kan møte elevens behov og sikre læring og utvikling (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 123; Kleppenes & Sande, 2015, s. 68). Det kan være snakk om at skolen må få informasjon om selve kommunikasjonsformen til barnet og beskrivelser og informasjon om systemene som blir brukt, hvordan barnet utfører håndtegn eller bruker grafiske tegn og i hvilke situasjoner barnet bruker ulike tegn eller symboler (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 123). Informasjon som kan skape

god sammenheng med tanke på språk og rutiner bør foreldre og barnehagen være med å gi skolen, slik at de kan skape en godt tilrettelagt overgang. Dette krever at skolen, barnehagen og foreldrene er tydelige på forventninger til hverandre, og skaper en felles forståelse for hvordan de kan møte forventningene (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 123; Dalen & Tangen, 2014, s. 228).

2.5 Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid blir belyst som en rettighet og prinsipp i kapittel 2.1, som gunstig for barnets utvikling i kapittel 2.3 og som nødvendig for å få til en trygg overgang for barn som skal begynne på skolen i kapittel 2.4. Fordi skole-hjem-samarbeid er en sentral del av oppgavens problemstilling, og en viktig tematikk som blir tatt opp i empiridelen, ønsker jeg å gå i dybden på begrepet. Dette er også for å gi lesere av oppgaven en dypere forståelse for sentrale aspekter ved skole-hjem-samarbeid samt hvilke utfordringer og muligheter skole-hjem-samarbeid kan skape. Først vil ulike typer samarbeid introduseres etterfulgt av teori angående inkludering og forskjellige roller i skole-hjem-samarbeidet. Skole-hjem-samarbeidet for ASK elever vil bli belyst løpende i teksten.

2.5.1 Ulike typer samarbeid mellom skole og hjem

Ved overgangen fra barnehage til skole oppstår det et nytt samarbeid: skole-hjem-samarbeidet. Begrepet skole-hjem-samarbeid er et overordnet begrep som skal beskrive en gjensidighet i relasjonen mellom begge parter (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Samarbeidet foregår både på uformelle og formelle måter. Vi kan skille mellom det representative-, det direkte og det kontaktløse samarbeidet. Disse ulike typene av samarbeid er forankret i opplæringslova, og finnes på hver skole. Hvordan praksisen rundt samarbeidet blir gjort, kan likevel variere fra skole til skole (Opplæringslova, 1998; Nordahl, 2007, s. 31).

Det representative samarbeidet omfatter det mer formelle samarbeidet mellom skole og hjem. Dette handler eksempelvis om foreldreråd og samarbeidsutvalg (Nordahl, 2007, s. 31). For eksempel kan dette handle om Foreldrenes Arbeidsutvalg (FAU) som finnes på hver enkelt skole eller foreldrekontakter som er valgt inn i hver enkel klasse.

I det direkte samarbeidet er den mer løpende og daglige kontakten mellom skole og hjem i fokus (Nordahl, 2007, s. 32). Dette kan være formelle møter ansikt-til-ansikt mellom skole og hjem for eksempel ved foreldremøter, konferansetimer eller utviklingssamtaler der det kan tilrettelegges for dialog mellom foreldre og skolen angående hvordan de i best mulig grad skal møte og støtte barnets læring og utvikling (Dalen & Tangen, 2014, s. 221; Nordahl, 2007, s. 32). Det kan også være snakk om mer uformell kontakt som henting og levering av barna, e-post, tekstmeldinger, telefonsamtaler, kontaktbøker og liknende. Slikt samarbeid kan skape hyppigere kontakt og formidling av informasjon mellom skole og hjem (Dalen & Tangen, 2014, s. 221; Nordahl, 2007, s. 32). Nordahl (2007) peker på at det er nødvendig med direkte samarbeid for å kunne møte og tilrettelegge opplæringen best mulig ut ifra hvert enkelt barns behov (s. 32)

Det kontaktløse samarbeidet foregår hjemme hvor det på en eller annen måte oppstår en samtale, oppmuntring eller støtte rundt skolen eller skolegangen mellom foreldre og barnet (Nordahl, 2007, s. 33). Det er ikke noe direkte kontakt med skolen, men foreldrene kan likevel støtte skolearbeidet til barnet og det som skjer i skolen (Nordahl, 2007, s. 33). Eksempler på et slikt kontaktløst samarbeid kan være at foreldre formidler

positive holdninger om skolen, er engasjerte og støttende ved lekser eller at de sørger for at barna har med seg det de behøver til skoledagen (Nordahl, 2007, s. 33). Dersom det kontaktløse samarbeidet blir gjort hver dag, er det gunstig for et tett samarbeid med skolen (Nordahl, 2007, s. 33).

I løpet av et skoleår har foreldre og eleven rett på to utviklingssamtaler. Foreldre til elever som bruker ASK kan ha behov for mer kontakt og samarbeid enn de to utviklingssamtalene (Utdanningsdirektoratet, 2020; Kleppenes & Sande, 2015, s. 68). Dialog gjennom e-post, møter, telefonsamtaler, henting og bringing av elevene og kontaktbøker kan være eksempel på mer hyppig kontakt mellom partene. Dette viser til det mer direkte og uformelle samarbeid mellom skole og hjem (Bæck, 2019, s. 19; Nordahl, 2007, s. 32). Utdanningsdirektoratet (2020) fremmer hyppig dialog mellom skole og hjem som et tiltak for å styrke skole-hjem-samarbeidet. For foreldre til elever som bruker ASK kan tett dialog der terskelen er lav for å ta kontakt fra begge parter gjøre at overgangen til skolen oppleves tryggere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samarbeid gjennom god dialog mellom hjem og skole kan bidra til en felles forståelse av eleven som bruker ASK og hvordan de skal imøtekomme elevens behov (Rasmussen, 2015, s. 249).

2.5.2 Roller og ansvar i samarbeidet

I opplæringslova står det at skolens virksomhet skal gjennomføres i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Forskning viser at foreldre til barn med særskilte behov ikke opplever å bli hørt i samarbeidet med skolen. Det som har vært et underliggende problem, er at foreldrene opplever at deres kompetanse ikke blir verdsatt (Lundeby & Tøssebro, 2008). Å lytte til foreldrene og inkludere dem i samarbeidet kan ha betydning for om foreldrene føler seg trygge med tanke på barnets nye tilværelse på skolen. I tillegg kan det være positivt for foreldrenes opplevelse av en mening i skole-hjem-samarbeidet (Bø, 2011, s. 162). Dette kan ha betydning for om foreldrene klarer å støtte og motivere barnet sitt i overgangsprosessen og videre i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er skolen som har det overordnede ansvaret når det gjelder å ta initiativ og legge til rette for samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spurkeland (2011) peker på at det er viktig å få til et godt samarbeid og en god relasjon mellom skole og hjem allerede ved første møtet. At skolen arbeider med å skape en god relasjon og inkluderer hjemmet i samarbeidet helt fra start, kan være et godt utgangspunkt for videre samarbeid (Spurkeland, 2011, s. 30).

Felles ansvar er et prinsipp som kan føre til inkludering og medvirkning av foreldrene i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Når skolen og hjemmet har et felles ansvar, kan begge parter oppleve gjensidighet og likeverdighet ved ansvar for elevens læring og utvikling. Dette krever dialog fra begge sider hvor de prøver å komme til en enighet som kan gagne elevens læringsutbytte positivt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Et felles ansvar vil kunne forebygge at foreldrene ikke opplever å bli hørt eller at deres kompetanse ikke blir verdsatt (Drugli & Nordahl, 2016; Lundeby & Tøssebro, 2008). Ved felles ansvar unngås scenarier der skolen blir overlatt til de fleste oppdragelsesoppgavene eller at det blir et splittet samarbeid der skolen får ansvaret for alt som har med læring og utvikling mens foreldrene tar ansvaret for oppdragelse og sosial utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Et samarbeid hvor foreldrene blir sett på som likeverdige parter har likheter med prinsippet om medvirkning som karakteriseres av at foreldrenes roller som foreldre er i sentrum, hvor de blir sett på som ressurser for skolen og for barnets læring og utvikling (Dalen & Tangen, 2014, s. 224). Prinsipp om foreldrenes medvirkning i skolen handler dermed om at skolen anerkjenner og inkluderer foreldrene i samarbeidet som likeverdige

partnere, og at skolen har viljen og evnen til å forstå foreldrenes situasjon og forventninger (Dalen & Tangen, 2014, s. 224).

Når det gjelder elever som bruker ASK, kan det være hensiktsmessig at skolen skaper et godt samarbeid med hjemmet for å sikre en så god og trygg skolegang som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2015; Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Ifølge Samnøy (2015) er det sentralt at læreren lytter i dialog med foreldrene for å skape inkludering av foreldrene i samarbeidet (s. 109). Dette er fordi foreldrerollen kan oppleves som mer krevende for dem enn for foreldre til elever som ikke bruker ASK. De kan være mer bekymret og føle på et stort ansvar for barnets utvikling (Samnøy, 2015, s. 109). Ifølge stortingsmeldingen fra 2010-2011 viser det seg at foreldre til barn med særskilte behov opplever manglende oppfølging ved skole-hjem-samarbeidet. Dette medfører at de føler på et ansvar for å sikre at deres barn får det opplæringstilbudet barnet har krav på (Meld. St.18 (2010-2011), s. 10). For å unngå at foreldre til elever som bruker ASK opplever slikt, blir det sentralt med god kontakt mellom skolen og foreldrene. Skolen må lytte til foreldrenes erfaringer, forventninger, bekymringer og perspektiv, og vise at de tar det på alvor (Samnøy, 2015, s. 109). Videre vil et godt skole-hjem-samarbeid kunne innebære at foreldre og skolen sammen blir barnets «forsvarsadvokater». Hovedsaken deres vil være å hjelpe barnet til å mestre eget liv med utgangspunkt i de forutsetningene og behovene barnet har (Samnøy, 2015, s. 110).

Ifølge Samnøy (2015) har foreldre og lærere ulike roller. På den ene siden har læreren kjennskap til opplæringslova, læreplaner, klassemiljøet, skolens rammer og rutiner. I tillegg har læreren utdanning og kompetanse i hva som er god opplæring (Samnøy, 2015, s.13). På den andre siden kjenner foreldrene barnet sitt best fordi de har fulgt barnets oppvekst og utvikling gjennom årene (Samnøy, 2015, s. 14). Foreldrene og lærerne ser derfor ulike sider av barnets liv, og har ulik kompetanse på barnet (Samnøy, 2015, s. 14). På bakgrunn av dette er det avgjørende at foreldrene også er interesserte i hva læreren har å si for å sikre at eleven får et så godt opplæringstilbud som mulig (Samnøy, 2015, s. 14). Dette støttes i Bø (2011) som fremhever at et godt samarbeid mellom skole og hjem preges av at begge parter får fortelle og vurdere (s. 162). Bø (2011) hevder at skole og hjem påvirker hverandre, og at vi kun kan forstå barnet ved å se på sammenhengen mellom skole og hjemmet (s. 143). Det krever et gjensidig samarbeid hvor skolen og hjemmet får innblikk i hverandres tanker og kunnskap. Skolen og foreldrene sitter på viktig kompetanse og kunnskap rundt barnet. Gjennom god dialog, inkludering og samarbeid kan kunnskapen flettes sammen for å skape et godt oppvekstmiljø for barnet (Bø, 2011, s. 162; Dalen & Tangen, 2014, s. 224; Utdanningsdirektoratet, 2020).

3 Metode

Opgaven ønsker å belyse opplevelser med skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet som foreldre til barn som bruker ASK har. For å fremme foreldrenes opplevelser, er det hensiktsmessig med en åpen interaksjon. Derfor benyttes kvalitativt intervju som metode. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan prosjektets design og arbeid med empirien har formet prosjektet. Fokuset vil være på valg som er blitt tatt, refleksjoner som er blitt gjort og muligheter og begrensninger ved metoden. Kapitlet er delt opp slik: Først går jeg inn på prosjektets design, så presenteres analysemetode før jeg til slutt går inn på forskningskvalitet og forskningsetikk.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning skiller det mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. I denne undersøkelsen blir kvalitativ metode benyttet fordi jeg ønsker å få innblikk i intervjupersonenes opplevelser. Jeg har, i likhet med Thaagard (2013), valgt å benytte begrepet *intervjuperson* fremfor *informant*. Istedenfor å tenke at jeg skal «hente ut» informasjon fra personene som studeres, som er mer typisk i kvantitativ forskning der begrepet *respondent* ofte brukes, anerkjenner jeg at personene sitter på unik kunnskap og kompetanse rundt det jeg skal forske på (Thaagard, 2013, s. 50). Tanken er at gjennom dialog vil jeg få innblikk i, og mer forståelse for den kunnskapen intervjupersonen ønsker å dele med meg (Thaagard, 2013, s. 50). Det som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning er vektlegging av forståelse fremfor forklaring, at forskeren har en nærhet til intervjupersonene ved hjelp av åpen interaksjon istedenfor avstand fra intervjupersonene og at empirien kommer i form av tekst istedenfor tall (Tjora, 2021, s. 27).

Når vi forsker kvalitativt, ønsker vi å forstå intervjupersonenes perspektiv (Postholm, 2020, s. 17). I denne studien er dette ønskelig ved å forstå foreldre til elever som bruker ASK sine opplevelser av skole-hjem-samarbeid i en overgang som kan være ny og ukjent for dem. For å belyse foreldrene sine erfaringer, vil det være hensiktsmessig med åpen dialog med intervjupersonene. Derfor vil jeg benytte meg av intervju som forskningsmetode. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan den vitenskapelige tilnærmingen er med å prege forskningsmetoden, samt gå i dybden på intervju som metode med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier for intervju som metode. Disse er: 1. Tematisering, 2. design, 3. intervjuet, 4. transkribering, 5. analysering, 6. verifisering og 7. rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38).

3.2 Vitenskapelig tilnærming

Siden jeg ønsker å få innblikk i foreldreperspektivet ved skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet for foreldre til elever som bruker ASK, er det naturlig å se hva foreldrene selv legger i opplevelsene. Oppgaven har et fokus hvor foreldrenes subjektive opplevelser og individet selv er i sentrum. Derfor vil oppgaven være preget av en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2020, s. 42; Bø, 2011, s. 44). Postholm (2020) hevder at fenomenologi baserer seg på Husserls filosofiske perspektiv som handler om å etablere vitenskapelig kunnskap på bakgrunn av konsentrerte studier

av erfaringer ved hjelp av det reflekterende selvet (Postholm, 2020, s. 42). Vi kan tenke oss at kunnskap etableres, formes og opprettholdes ved hjelp av tenking. Et fenomen vil dermed kunne eksistere i menneskers bevissthet (Postholm, 2020, s. 42). Bø (2011) hevder at fenomenologi vektlegger hvordan mennesker opplever situasjonen sin (s. 44). Med utgangspunkt i Postholm (2020) og Bø (2011) vil jeg argumentere for at jeg har en fenomenologisk tilnærming fordi jeg retter blikket mot erfaringene til foreldre gjennom intervju som metode, hvor jeg ønsker å få tilgang til deres subjektive opplevelser for å forstå situasjonen deres bedre.

En hermeneutisk tilnærming er også et sentralt perspektiv i min studie. Hermeneutikk går ut på å tolke og forstå historiske, kulturelle, sosiale og intersubjektive prosesser (Thagaard, 2013, s. 41; Fuglseth, 2018, s. 167). Jeg ønsker å forstå og tolke foreldrenes subjektive erfaringer av skole-hjem-samarbeidet i en overgang de selv har opplevd. Jeg ønsker også å sammenligne erfaringene deres opp mot de andre intervjupersonenes erfaringer, tidligere forskning og teori (Thagaard, 2013, s. 41; Fuglseth, 2018, s. 167). At jeg ønsker å få innblikk i intervjupersonenes subjektive opplevelser og videre skape forståelse og mening til disse opplevelsene vil forme studien min (Thagaard, 2013, s. 41).

3.3 Forarbeidet

Forarbeidet med masteroppgaven begynte høsten 2022 hvor fokuset var på tematisering og planlegging, som er de to første stadiene i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). Tidlig i høstsemesteret visste jeg at jeg ønsket å skrive om ASK, men ikke så mye mer. Min forforståelse når det gjelder interesser og kunnskap har vært med å påvirke valg av tema. Spesialpedagogisk og pedagogisk kunnskap som jeg har tilegnet meg ved lærerutdanningen har påvirket tematisering. I tillegg har arbeid ved en avlastning for barn og unge med særskilte behov hvor jeg har møtt barn som bruker ASK gitt meg inspirasjon. At jeg har et familiemedlem med særskilte behov kan også ha påvirket forforståelsen ettersom jeg kan relatere til å ha et familiemedlem med særskilte behov. Noe som er viktig å være bevisst med tanke på forskningen, som jeg senere vil kommentere i kapittel 3.5, er at mitt utgangspunkt kan ha betydning for forståelsen jeg har utviklet i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013, s. 194).

Videre begynte jeg å undersøke hva som fantes av forskning om ASK i skolen. Jeg fant relativt lite forskning rundt tematikken. Dette gjorde at jeg fikk enda mer lyst til å skrive om temaet. Det var ofte pedagogenes perspektiv som var i fokus i forskningen som fantes. Derfor ble jeg nysgjerrig på foreldreperspektivet og hvilke erfaringer de hadde med skole-hjem-samarbeidet. I samtale med min veileder begynte idémyldring for å konkretisere temaet. Etter veiledningsmøte hadde jeg bestemt meg for hva jeg ville undersøke: Foreldre til elever som bruker ASK sine opplevelser av skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet. Grunnen til at jeg ville undersøke dette var fordi jeg ønsket å få frem foreldrenes stemmer. Jeg ønsket å kunne lære mer om hva foreldrene opplevde som godt skole-hjem-samarbeid i overgangen, og hva som muligens kunne oppleves som utfordrende i samarbeidet. Videre håpet jeg at masteroppgaven kunne gi meg selv og andre inspirasjon, refleksjon og nye tanker rundt tematikken. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) begynte jeg dermed i høst med å tenke over undersøkelsens hva- og hvorfor-spørsmål, som er sentralt i tematiseringsfasen (s. 137). Jeg hadde funnet ut hva jeg ville undersøke og hvorfor jeg ønsket å undersøke det. Dette ga meg mulighet til å begynne å tenke over hvordan jeg

skulle undersøke det. Etersom det var foreldrenes erfaringer jeg ville rette fokus på, ble det hensiktsmessig å bruke intervju som metode.

Når jeg hadde tematisert oppgaven, kunne jeg begynne planleggingen av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). Det første jeg gjorde var å utforme en prosjektskisse. Prosjektskissen tok utgangspunkt i tema, problemstilling, forskningsmetode, muligheter, teoretiske perspektiv, vitenskapsteoretiske perspektiv, etiske hensikter ved metoden, forskningsplan og sikring av kvalitet på studien. Dermed ble Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier ved intervjuundersøkelse tatt hensyn til allerede i prosjektskissen.

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Med utgangspunkt i problemstillingen, ønsker jeg å ha fokus på foreldrenes erfaringer og refleksjoner. Jeg har dermed en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som ønsker å fremme forståelse og mening rundt foreldres erfaring av skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole (Postholm, 2020; Thagaard, 2013; Fuglseth, 2018). På bakgrunn av dette vil det være sentralt å bruke intervju som metode (Tjora, 2021, s. 127; Thagaard, 2013, s. 95). Intervju som metode kan gi innblikk i hvordan foreldrenes erfaringer av skole-hjem-samarbeidet gjenspeiler hendelser i livene deres og hvordan de forstår opplevelsene (Thagaard, 2013, s. 95).

Kvalitativt forskningsintervju kan deles inn i strukturert, ustrukturert og semistrukturert. I et strukturert intervju blir intervjupersonene stilt de samme spørsmålene som er planlagt av forskeren på forhånd (Postholm, 2020, s. 69). Spørsmålene blir stilt i samme rekkefølge og intervjusituasjonene blir behandlet likt (Postholm, 2020, s. 69). Ustrukturert intervju har en åpen intervjusituasjon hvor spørsmålenes rekkefølge ikke er forhåndsbestemt. Intervjuene karakteriseres av uforutsette samtaler hvor spørsmålene blir formet av den åpne dialogen (Postholm, 2020, s. 73). Semi-strukturert intervju preges av en intervjuform hvor forskeren har noen spørsmål klar på forhånd, men er åpen for at intervjupersonen tar opp tematikk som ikke er forhåndsbestemt. (Postholm, 2020, s. 72). Det vil si at ny informasjon som forskeren ikke har tenkt over kan fremkomme i intervjuet, samtidig som forskeren kan få besvart spørsmålene som er laget på forhånd (Postholm, 2020, s. 72).

Siden jeg var interessert i en åpen dialog som skulle belyse foreldrenes egne opplevelser rundt skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole, var semi-strukturert intervju en hensiktsmessig metode å bruke (Tjora, 2021, s. 127). Karakteristisk for semi-strukturert intervju er å skape en dialog rundt tematikk eller kategorier som er forhåndsbestemt av forskeren. Når forskeren stiller åpne spørsmål som gir rom for at intervjupersonene reflekterer eller går i dybden der de selv ønsker, skaper forskeren rom for den åpne dialogen (Tjora, 2021, s. 128). Ved hjelp av en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, var jeg trygg på at undersøkelsens problemstilling ble besvart samtidig som intervjupersonene fikk gå i dybden der de ønsket. Ønsket de å gå inn på ny tematikk, var jeg åpen for dette fordi det ga meg mulighet til å få større forståelse for intervjupersonenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg vil argumentere for at forskningsmetoden ble bestemt ut ifra forskningsprosjektets tema og formål. Problemstillingen tok opp skole-hjem-samarbeid og overgangen fra barnehage til skole. Dette gjorde at spørsmål rundt foreldrenes erfaringer måtte ta utgangspunkt i tematikken. Formålet var å få frem foreldrenes egne opplevelser og refleksjoner for å kunne forstå deres perspektiver. Semi-strukturert intervju var en sentral metode å bruke for å få til dette (Tjora, 2021, s. 128)

3.4.1 Intervjuguide

Etter jeg hadde bestemt meg for tema, formål og metode, var det på tide å utforme intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som skal strukturere selve intervjuforløpet og gi forslag til rekkefølge av temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162; Thaagard, 2013, s. 110). Ved utforming av intervjuguiden, tenkte jeg over hva som var karakteristisk ved semi-strukturert intervju. Jeg ønsket den frie og åpne dialogen, men hadde noe tematikk som jeg behøvde svar på. Tematikk jeg hadde på forhånd var: skole-hjem-samarbeid før, under og etter overgangsprosessen, rettigheter, kompetanse, ansvar og inkludering. Intervjuguiden hadde en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming fordi jeg var opptatt av å fremme foreldrenes subjektive opplevelser slik at jeg kunne forsøke å tolke og forstå opplevelsene (Postholm, 2020, Bø, 2011).

Angående spørsmålene i intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i Tjoras (2021) mal (s. 159). Jeg startet med oppvarmingsspørsmål. Dette var enkle konkrete og uformelle spørsmål for å skape trygghet i intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 160). Her spurte jeg blant annet om skolehverdagen til barnet og hvilke ASK-kommunikasjonsform som ble brukt. Etter oppvarmingsspørsmålene kom refleksjonsspørsmålene. De danner kjernen i intervjuet fordi intervjupersonene kunne gå i dybden i ulike temaer som jeg ønsket besvart (Thaagard, 2013, s. 101; Tjora, 2021, s. 160). Ved refleksjonsspørsmålene var deres opplevelser i fokus. For eksempel stilte jeg spørsmål til hva som skjedde i overgangen fra barnehage til skole og hvilke kompetanse de ble møtt med. Til slutt var det avrundingsspørsmål for å skape en fin avslutning som skulle normalisere situasjonen mellom meg som intervjuer og intervjupersonene (Tjora, 2021, s. 160). Spørsmål i avrundingsfasen handlet om mulige refleksjoner om noe som kunne blitt gjort annerledes angående tematikken, eller om det var noe mer de ønsket å fortelle om. Intervjuguiden var ganske detaljert. Derfor ble spørsmålene stilt i mer åpen form under intervjuet. For eksempel ved tematikken om skole-hjem-samarbeid i overgangen spurte jeg om intervjupersonene kunne fortelle om selve prosessen mens intervjuguiden ble brukt som et hjelpemiddel hvis intervjupersonene trengte detaljer for å utdype. Jeg opplevde likevel at intervjupersonene hadde mye de ønsket å gå i dybden på, og kom selv inn på tematikk som var etablert i intervjuguiden. Dermed kunne jeg bruke intervjuguiden som en guide for meg selv for å sikre at temaet ble dekket imens foreldrene fortalte og reflekterte.

3.4.2 Rekrutterning

Da intervjuguiden var ferdig, kunne jeg sende den inn sammen med meldeskjema til Sikt for godkjenning av at prosjektet var i tråd med lovverk om personvern. Etter jeg hadde fått godkjent, kunne jeg begynne rekrutteringsprosessen. Det var ikke enkelt å komme i kontakt med intervjupersoner siden jeg var på leting etter et lite utvalg. For det første anslås det i forskning at mellom cirka 0.4 og 1.2 av befolkningen har behov for ASK. I Norge vil det bety at for barn mellom 1-18 år vil det være mellom 4320 og 12960 som har behov for ASK (Næss & Karlsen, 2015, s. 6). For det andre måtte disse barna gå på småtrinnet, som gjorde utvalget enda smalere. Ifølge Thaagard (2013) brukes ofte strategisk utvalg som metode for å komme i kontakt med intervjupersoner (s. 60). Jeg brukte strategisk utvalg for å finne intervjupersoner som var aktuelle ettersom intervjupersonene måtte velges på bakgrunn av kvalifikasjoner som var strategiske for prosjektet (Thaagard, 2013, s. 60-61). For min oppgave måtte kvalifikasjonene være at foreldrene hadde et barn som brukte ASK på småtrinnet. For å finne intervjupersoner, tok jeg kontakt med en rekke skoleledere i landet, HABU, Statped, PPT og organisasjonen International Society of Augmentative and Alternative Communication

Norge (ISAAC Norge). Videre skrev jeg innlegg i facebookgrupper der foreldre til barn som bruker ASK muligens kunne være medlemmer. To av intervjupersonene tok kontakt med meg etter de hadde sett informasjon om prosjektet på Facebook. For å komme i kontakt med de andre intervjupersonene, fikk jeg hjelp av en pedagogisk leder og en ASK-koordinator. Til slutt hadde jeg seks intervjupersoner fordelt på fire intervju. Da jeg hadde kommet i kontakt med intervjupersonene, sendte jeg informasjonsskriv om prosjektet med utgangspunkt i Sikt sin mal. Alle intervjupersonene var fortsatt positive til å være med i prosjektet, og vi avtalte videre datoer for intervjuene.

3.4.3 Intervjuene

Som nevnt ovenfor, sendte jeg intervjupersonene informasjon om prosjektet med utgangspunkt i informasjonsmalen fra Sikt før intervjuene. Der fikk intervjupersonene detaljert informasjon om studiets formål, hvordan jeg skulle ivareta deres personvern og at de når som helst kunne trekke seg hvis ønskelig. Med utgangspunkt i informasjonen, samtykket intervjupersonene rundt deltakelse i forskningen. Under intervjuet ble diktafon brukt etter samtykke av foreldrene. Før vi startet intervjuet fikk intervjupersonene informasjon om at intervjuet skulle lagres i en sikker mappe som kun jeg hadde tilgang til, og at dette ville bli slettet etter prosjektets slutt. Intervjupersonene fikk også muntlig informasjon om hvordan jeg ville ivareta deres personvern og rettigheter før vi startet intervjuet. I tillegg åpnet jeg for at de kunne stille spørsmål dersom det var noe de lurte på angående rettigheter, personvern, samtykke eller undersøkelsens formål.

Intervjuene ble gjennomført med noen dagers mellomrom. Dette var for å få tid til å transkribere et intervju før jeg gikk videre på neste. I tillegg gjorde det at jeg kunne kvalitetssikre intervjuene gjennom å starte en tidlig analysefase og se over om det var behov for endringer til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). To av intervjuene var digitale og ble gjort over Teams, mens de to andre var fysiske. I de to digitale intervjuene snakket jeg med en forelder mens i de fysiske intervjuene snakket jeg med foreldrepar. Altså holdt jeg fire intervjuer, men intervjuet seks foreldre. Alle intervjuene varte mellom 60 og 90 minutter. De fysiske intervjuene ble gjennomført hjemme hos intervjupersonene. Ved intervju som metode vil intervjuets kontekst påvirke forskningen. Intervjuer, intervjupersoner og det fysiske miljøet vil ha betydning for resultatet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114) Siden det fysiske miljøet i intervjuet var hjemme hos intervjupersonene, kan det ha bidratt til en mer avslappet stemning fordi vi var på et trygt sted for dem (Tjora, 2021, s. 135). Dette kan ha hatt betydning for selve empirien. I de digitale intervjuene opplevde jeg at samtalen fløt i stor grad på samme måte som i de fysiske intervjuene. Det kan likevel ha gitt intervjukonteksten et mer formelt preg som har ført til noe mindre avslappet stemning. Kroppsspråket vil ikke i like stor grad komme frem på digitalt intervju (Tjora, 2021, s. 183). På en annen side hadde jeg mulighet til å nikke eller smile for å bekrefte intervjupersonenes utsagn. Til tross for at det skjedde digitalt, opplevde jeg en avslappet stemning der alle foreldrene hadde lyst til å fortelle om deres erfaringer. Varigheten ble omtrent lik som ved de fysiske intervjuene. Det er mulig at Covid 19 har gjort oss mer erfarne med møter på digitale plattformer. Dette kan ha ført til at de digitale intervjuene ble mer naturlig både for intervjupersonene og for meg som forsker.

Siden jeg ønsket en åpen dialog med intervjupersonene, var spørsmålene jeg stilte helt avgjørende for å skape en åpen dialog. Det krevde at jeg stilte åpne spørsmål og lyttet til det intervjupersonene sa for å stille gode oppfølgingsspørsmål, og for å be om utdypelse eller bekreftelse på tolkninger av deres utsagn (Thaagard, 2013; Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann 2015). Kvale og Brinkmann (2015) peker på at vi ikke kan si at et

forskningsintervju inneholder en helt åpen dialog mellom likestilte parter. Dette er fordi et forskningsintervju vil være en profesjonell samtale hvor det finnes et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg som forsker styrer samtalen ved å stille spørsmål, definere intervjusituasjonen samt bestemmer hvilke svar jeg følger opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Vi har også ulike roller i intervjuet. Jeg var den som skulle stille spørsmål og intervjupersonene skulle svare på dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Hensikten med den åpne samtalen var å besvare prosjektet. Noe utfordrende med intervjusettingen var at tematikk rundt overgangen til skole og skole-hjem-samarbeid kunne være sårbart for enkelte av foreldrene. Det at jeg skulle holde meg objektiv og videre styre samtalen når det kom tematikk som var viktig for dem, men ikke helt relevant for oppgaven kunne til tider være krevende. Det kunne for eksempel være bekymringer rundt framtidsplaner eller annen tematikk i hverdagslivet. Jeg vil likevel hevde at når foreldrene åpnet seg om slikt, kan det ha vært et tegn på trygghet i intervjusettingen ettersom de delte tematikk som kan ha vært sårbart for dem. På en annen side ga det meg mer innblikk i intervjupersonenes situasjon.

3.4.4 Transkribering

Under intervjuene ble det brukt diktafon etter samtykke av intervjupersonene. Som nevnt ovenfor ble intervjuene holdt med noen dagers mellomrom, slik at jeg hadde tid til å transkribere et intervju før jeg gikk videre til neste. Jeg synes det var fint å kunne ha fokus på et intervju om gangen med relativt god tid til å transkribere det ferdig før neste intervju. Det ga meg mulighet til å begynne smått med meningsanalysen av intervjupersonenes fortellinger samt gjorde meg bevisst på egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ettersom jeg hadde en abduktiv tilnærming, kan refleksjonene rundt ideer, teorier og tematikk som dukket opp ved transkriberingen av de første intervjuene ha påvirket de neste intervjuene (Thaagard, 2013, s. 201). På en annen side var det viktig å være åpen for og interessert i at ny tematikk og teori kunne forekomme ved de neste intervjuene.

Transkripsjoner handler om å gjøre talt språk om til skrevet språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er viktig å være bevisst at i et intervju oppstår det et sosialt samspill hvor kroppsspråk og stemmeleie er sentralt for intervjusettingen. I de transkriberte intervjuene kommer ikke momenter som dette frem. Det gjør at gjengivelsene i transkripsjonen blir svekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg har prøvd å gi så gode gjengivelser som mulig som svarer på prosjektets formål. Det har likevel vært nødvendig å skrive litt om på noe av transkripsjonen for å gjøre det mer tydelig på skriftspråk. Dette gjelder dialektord som jeg har gjort om til bokmål. Å gjøre dialekt om til bokmål ble også en del av anonymiseringsprosessen på bakgrunn av prosjektets lille utvalg. Jeg vil presisere at endringen til bokmål fortsatt skulle bevare meningsinnholdet i teksten (Thaagard, 2013, s. 227). Siden jeg gikk nøye gjennom transkriberingene, og sammenlignet dem med intervjuene i sin helhet, vurderer jeg meningsinnholdet i transkriberingene som uendret, og dermed bevart. Anonymiseringsprosessen er et omfattende arbeid der oppmerksomhet rundt hva som kan være potensielle identifiserende faktorer i datamaterialet er nødvendig (Thaagard, 2013, s. 29). Prosessen inneholder en hårfin balanse hvor en som forsker balanserer beskyttelse av intervjupersonenes identitet på ene siden opp mot opprettholdelse av meningen i datamaterialet på den andre siden (Saunders, Kitzinger & Kitzinger, 2015, s. 617; Thaagard, 2013, s. 29). Denne balansegangen har jeg forsøkt å ta hensyn til ved transkriberingen. Jeg har hatt oppgavens formål i tankene for å belyse sentral tematikk

og mening i dataen, samtidig som jeg har brukt pseudonymer, unngått å benevne intervjupersonenes lokasjon og eventuelle diagnoser hos barna for å beskytte intervjupersonenes privatliv (Thaagard, 2013, s. 179)

Ifølge Oliver et al (2005) er transkripsjon en nyttig representasjonshandling og et viktig analysemiddel (s. 1273). Hvordan transkripsjonen blir representert har betydning for konseptene og tematikken som oppstår i analysedelen. Det er en omfattende prosess, men intervjuene vil få en strukturert form som er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg opplevde som Kvale og Brinkmann (2015) belyser: at det ble enklere å skape oversikt over datamaterialet når det ble strukturert i skriftlig form (s. 205). Ved transkriberingen fikk jeg mer nærhet til datamaterialet og følte at transkribering var sentralt i analysearbeidet (Oliver et al, 2005; Kvale og Brinkmann, 2015; Braun & Clarke, 2006). Mens jeg transkriberte fikk jeg tanker rundt hva som kunne være viktige momenter å ta med i videre analysearbeid. I tillegg ble jeg bedre kjent med intervjuene og mer bevisst det intervjupersonene fortalte.

3.4.5 Analysen

Et sentralt spørsmål å stille i forskningssammenheng er når analysen starter. Nilssen (2012) og Thaagard (2013) hevder at analysen er i gang fra prosjektets start. Det skal være en gjensidig påvirkning mellom utformingen av problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning (Thaagard, 2013, s. 31). Likevel vil det være faser i prosjektet hvor det er økt fokus på systematisering og tematisering av datainnsamlingen (Nilssen, 2012, s. 101). Her vil det i stor grad omfatte undersøkelser av sammenhenger og mønstre i intervjuene (Nilssen, 2012, s. 101). Å undersøke sammenhenger og mønstre i intervjuene startet både før og under intervjuet, hvor jeg begynte å reflektere over mulige tematikker som kunne være interessante å arbeide videre med i analysearbeidet. Noe som kan påvirke analysearbeidet under intervjuene, er min egen intervjuerfaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Etersom jeg kun har benyttet intervju som metode en gang før masterundersøkelsen, opplevde jeg å ha mer kapasitet til å reflektere, analysere og trekke sammenhenger på tvers av intervjuene under og etter transkriberingsarbeidet (Braun & Clarke, 2006; Oliver et al, 2005). På en annen side hadde jeg en notatbok med meg til hvert intervju hvor jeg skrev ned refleksjonstanker som kunne være nyttige med tanke på analysen. Likevel, opplevde jeg nok at jeg i fasene under og etter transkriberingen hadde størst fokus på systematisering og tematisering av empirien (Nilssen, 2012).

Undersøkelsen benytter en abduktiv tilnærming. Abduktiv tilnærming står mellom deduksjon og induksjon (Thaagard, 2013, s. 198). En deduktiv tilnærming omfatter en analyse hvor forskeren tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver mens i en induktiv tilnærming er temaene tett knyttet til dataen ved at empirien er en guide til hvilke spørsmål og teorier som tas utgangspunkt i (Braun & Clarke, 2006, s. 83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Abduksjon blir dermed i en posisjon mellom den induktive- og deduktive tilnærmingen hvor det er et samspill mellom teori og empiri (Kvale & Brinkmann, 2015; Thaagard, 2013, s. 198). Teori har spilt inn på hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. For eksempel kan Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell og annen pedagogisk teori ha påvirket hvordan jeg har tolket datamaterialet. På en annen side har jeg også vært åpen for å se hvordan intervjupersonenes innspill og erfaringer har vært med å skape teorigrunnet (Thaagard, 2013, s. 198)

Da jeg var ferdig med transkriberingen, skrev jeg ut intervjuene for videre analysearbeid. Siden jeg ønsket å skape sammenheng i datainnsamlingen, valgte jeg å benytte tematisk

analyse. Ved tematisk analyse rettes oppmerksomheten mot ulike temaer som blir presentert i datamaterialet (Thaagard, 2013, s. 181). Første trinn er å transkribere fordi det gir forskeren mulighet til å bli kjent med, og utvikle større forståelse for intervjuinnholdet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Neste steg i analyseprosessen var utviklingen av koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Da jeg begynte kodingen av datamaterialet, hadde jeg oppgavens problemstilling i tankene, som ønsker å få svar på hvordan foreldre til elever som bruker ASK erfarer skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehagen til småtrinnet. Etter jeg hadde kodet manuelt, skrev jeg alle kodene inn i et Word-dokument. Jeg markerte alt som potensielt kunne være relevant og endte opp med et stort utvalg koder. For å få oversikt, måtte jeg fargekode. For eksempel fant jeg at under temaet *overgangen til skolen* var det et vidt og bredt spekter av koder. Derfor ble det hensiktsmessig å lage undertemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). I denne prosessen så jeg at alle intervjupersonene snakket om planleggingen av overgangen og det første møtet med skolen. Det gjorde at *planlegging* og *første møte* ble to viktige undertemaer. Alt som hadde med *planlegging* å gjøre fikk fargen oransje mens alt som hadde med *det første møte* fikk fargen gul. Dermed ble dette sentrale funn å ta med i undersøkelsens empiridel.

Under kodingsarbeidet fant jeg også at foreldrene snakket om samarbeidet med skolen. Det var relevant med tanke på undersøkelsens problemstilling. Jeg markerte derfor alle koder som gikk inn på samarbeid med skolen i blått. *Samarbeid med skolen* ble et vidt tema og derfor var det hensiktsmessig med undertemaer. Noen mindre kategorier inneholdt ikke nok data til å ta med i analysen og ble dermed forkastet. Undertemaene som jeg har valgt å ta med er *dialog*, *kompetanse* og *ansvar*. Dette var temaer alle, eller nesten alle intervjupersonene snakket om. *Dialog* fikk fargekoden grønn, *kompetanse* fikk fargekoden lilla og *ansvar* fikk fargekoden rosa. Ved hjelp av fargekodene fikk jeg laget et godt system slik at jeg kunne holde orden i undertemaene.

Jeg endte opp med to hovedtemaer ved analysearbeidet: *Overgangen til skolen* og *Samarbeid med skolen*. *Overgangen til skolen* består av undertemaene *planlegging* og *det første møtet*. *Samarbeid med skolen* består av undertemaene *dialog*, *kompetanse* og *ansvar*. I kapittel 4 vil temaene bli belyst og drøftet.

3.5 Prosjektets kvalitet

I et forskningsprosjekt er det nødvendig å diskutere forskningskvaliteten. Med utgangspunkt i begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil jeg gi forståelse for hvilke valg jeg har tatt for å sikre forskningens troverdighet og kvalitet (Tjora, 2021, s. 283). Hva som har vært utfordringer og hvordan jeg har håndtert utfordringene vil også belyses. Til slutt går kapitlet inn på hvilke etiske retningslinjer som er gjort for å ivareta intervjupersonenes rettigheter og privatliv.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Her stilles spørsmål om hvorvidt leseren av prosjektet overbevises om undersøkelsens pålitelighet (Thaagard, 2013, s. 194). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det sentralt å stille spørsmål til om forskningsresultatene vil samsvare dersom andre forskere undersøker samme tematikk på et annet tidspunkt (s. 276). Det er likevel nødvendig å være oppmerksom på at i kvalitative studier vil det være utfordrende å argumentere for at forskningsresultatet ville vært identisk i en ny undersøkelse med en annen forsker. Dette er fordi intervjuene og

intervjupersonene er særegne, der intervjuforhold og personene stadig er i endring (Postholm, 2010, s. 169; Thaagard, 2013, s. 194).

For å sikre forskningens reliabilitet bør forskeren redegjøre for, og reflektere rundt hvordan datautviklingen har foregått (Thaagard, 2013, s. 194; Tjora, 2021, s. 264). Jeg vil argumentere for at jeg har gjort dette ved å beskrive og diskutere selve forskningsprosessen. For eksempel med tanke på egen forforståelse og interesse, forarbeid ved metoden, intervjukontekst, transkriberingsprosessen og analysearbeidet. Dette er blitt gjort for å skape forståelse og pålitelighet ved forskningen min. Slike beskrivelser vil kunne være til hjelp for å få så like resultater som mulig dersom en annen forsker skulle gjøre en lik undersøkelse ved et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Påliteligheten i forskningsprosjektet omfatter også sammenheng mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s. 264). Spørsmål som kan stilles for å reflektere over påliteligheten kan være om intervjusitatene som er valgt er relevante med utgangspunkt i teorien eller om det som står skrevet angående metode- og analyseteori samsvarer med den faktiske analysen av datamaterialet (Tjora, 2021, s. 264). For å skape pålitelighet rundt analyseteori og analysen tok jeg utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) ulike trinn i tematisk analyse og noterte hvordan jeg utførte selve analysen. Dette har jeg beskrevet i kapittel 3.4.5. Da jeg valgte ut sitater, tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og oppgavens formål. Ved å ha en abduktiv tilnærming gjennom hele prosjektet, også med tanke på sitatvalg og teorivalg, har jeg forsøkt å få til en så god sammenheng som mulig.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene i undersøkelsen (Thaagard, 2013, s. 194). Når det gjelder oppgavens gyldighet, er det vesentlig at jeg som forsker går kritisk gjennom grunnlaget for tolkning av empiri (Thaagard, 2013, s. 194). For eksempel kan det at jeg kan relatere til å ha et familiemedlem med særskilte behov, at jeg har arbeidet med barn som bruker ASK eller kunnskapen som jeg har tilegnet meg gjennom lærerutdanningen hatt betydning for mine tolkninger. På en annen side er jeg utenforstående på den måten at jeg ikke er forelder til et barn som bruker ASK og har heller ikke vært forelder til et barn i overgangen fra barnehage til skole. Dette kan også ha betydning for den forståelsen jeg har utviklet gjennom prosjektet (Thaagard, 2013, s. 194).

Forskningens validitet påvirkes av om det er en rød tråd mellom problemstilling, metodevalg, datainnsamling og intervju spørsmål (Tjora, 2021, s. 262). Ettersom jeg har en abduktiv tilnærming i forskningen, ble teorien og intervju spørsmålene formet av forforståelsen min, men også på bakgrunn av det intervjupersonene fortalte. Det har vært viktig å ha oppgavens formål og problemstilling i tankene ved utarbeidelse av teori. Et sentralt spørsmål vil være om metoden jeg har brukt faktisk undersøker prosjektets formål (Tjora, 2021, s. 262; Kvale & Brinkmann, s. 276). Jeg vil argumentere for at siden jeg har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, er intervju som metode en hensiktsmessig metode å benytte for å skape forståelse for intervjupersonenes opplevelser (Postholm, 2020, s. 40; Thaagard, 2013, s. 41). Noe som var utfordrende med tanke på å opprettholde den røde tråden, var når intervjupersonene fortalte om tematikk som ikke var relevant for oppgaven, men som likevel betydde mye for dem. Jeg opplevde det som krevende og ikke helt riktig å avbryte dem for å rette fokus tilbake til relevant tematikk når de delte sårbare opplevelser. Det medførte at intervjuene varte litt

lenger, og at jeg stilte oppfølgingsspørsmål som rettet fokuset tilbake til studiets formål når jeg følte at det var naturlig tidspunkt å gjøre det på. På den annen side kan det ha ført til en økt forståelse for intervjupersonenes situasjon.

3.5.3 Generaliserbarhet

Ved generalisering i kvalitative studier vil det ikke være like relevant å stille spørsmål om intervjuresultater kan generaliseres på globalt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). For eksempel kan ikke jeg med utgangspunkt i intervjuresultatene hevde at alle foreldre til barn som bruker ASK har de samme erfaringene rundt skole-hjem-samarbeid i overgangen fra barnehagen til småtrinnet. Et spørsmål som heller bør stilles er om intervjuresultatene vil være relevante for andre liknende tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290; Tjora, 2021, s. 268). Ved å ha en rød tråd mellom teori, metode, tidligere forskning og empirien forsøkes det å gi leseren mulighet til å vurdere om intervjuresultatene kan generaliseres til en annen situasjon. Slik generalisering kalles leserbasert analytisk generalisering, og er avhengig av gode beskrivelser av intervjuetoden og drøfting av funn opp mot teoretiske aspekter og tidligere forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Å trekke inn tidligere forskning kan gi leseren mulighet til å vurdere om det finnes noe generaliserbart i liknende undersøkelser som har likhetstrekk med min studie.

3.5.4 Etikk

Siden jeg har intervju som metode, er det en rekke etiske retningslinjer angående personvern som må tas hensyn til. I min undersøkelse kan det være følelsesmessig vanskelig for intervjupersonene å snakke om barna og deres utfordringer. Dette var viktig å være bevisst på under intervjuene, hvor jeg tydeliggjorde at hensikten med intervju spørsmålene kun skulle være å forstå intervjupersonenes livsverden (Postholm, 2020, s. 17). I følge den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap (NESH) poengteres det at forskeren har ansvar for personvernet og menneskeverdet til personene som inngår i eller deltar i forskningen (NESH, 2016, s. 8). Som nevnt i delkapittel om intervjuene, samtykket intervjupersonene i å delta i masterundersøkelsen på bakgrunn av informasjon de fikk angående prosjektets metode, formål og ivaretagelse av deres personvern og rettigheter. Informasjonen angående dette fikk intervjupersonene i et skriftlig informasjonsskriv på mail, men også muntlig før intervjustart.

Tjora (2021) peker på at det er en rekke etiske hensyn som må tas hensyn til ved kvalitative intervjuer (s. 187). Ettersom studien tar opp tematikk som kan oppleves som sårbar for intervjupersonene, var det viktig at jeg som forsker ivaretok dem i intervjuetsettingen. Derfor minnet jeg dem på at de kunne avslutte eller ta pauser hvis de trengte det, og at diktafonen kunne slås av når som helst. Slik som Tjora (2021) påpeker, kan det være utfordrende å vite hvordan man skal respondere når intervjupersonene deler opplevelser som er følsomme for dem (s. 189). Dette opplevde jeg også som krevende, men jeg forsøkte å få til en trygg intervjuetsetting og god kommunikasjon gjennom å gi respons som viste at jeg lyttet, tok deres innspill på alvor, ga intervjupersonene tid dersom de hadde behov for det og respekterte deres grenser hvis de ikke ønsket å dele mer om noe som var sårbart for dem (Postholm, 2020, s. 149; Tjora, 2021, s. 188).

4 Analyse

Hensikten med undersøkelsen er å belyse opplevelser som foreldre til elever som bruker ASK har av skole-hjem-samarbeidet ved overgangen fra barnehage til småtrinnet. I analysekapittelet er empiridelene og drøftingsdelene slått sammen fordi jeg anser det som mer oversiktlig. Det vil si at hver empiridel vil bli presentert individuelt, etterfulgt av en drøftingsdel tilhørende den spesifikke empiridelen. Jeg starter med en redegjørelse for undersøkelsens kontekst slik at leseren får litt kjennskap til intervjupersonene og de ulike temaene i analysen. I kapittel 5 kommer det en oppsummerende diskusjons- og konklusjonsdel som skal binde de øvrige empiri- og drøftingsdelene sammen. Før jeg presenterer undersøkelsens empiri- og drøftingsdel, vil jeg redegjøre for undersøkelsens kontekst for å skape en større kjennskap til intervjupersonene og de ulike temaene i analysen.

4.1 Kontekst: Om foreldrene og barna

Undersøkelsen har fire kvalitative intervjuer med totalt 6 foreldre til elever som bruker ASK på småtrinnet. I intervjuene ble jeg kjent med foreldrenes opplevelser. Opplevelsene deres er subjektive, men det er interessant å sammenligne opplevelsene deres. På bakgrunn av anonymiserings- og etiske prinsipper, velger jeg å ikke gå inn i detaljer om barnas eller foreldrenes særpreg ettersom det kan være identifiserende (Thaagard, 2013, s. 29). Det jeg presenterer vil kun være informasjon relevant for prosjektet. Foreldrene i intervjuet er Anne, Line, Per og Sara og Ole og Mina. Navnene som brukes er pseudonymer. Anne er mor til Maren på 3.trinn som bruker tegn til tale som supplement til talen. Lines sønn, Espen, går på 1.trinn og bruker digitale kommunikasjonsmidler som Tobii og iPad samt symboler som supplement til talen. Ole og Mina er foreldre til Ella på 2.trinn som bruker digitale hjelpemidler som Tobii og multimodale hjelpemidler som supplement til talen. Martin, som er sønn til Per og Sara, går på 1.trinn og bruker tegn til tale, Tobii og tastatur som alternativer til talen. Barna går på ulike trinn, men alle går på småtrinnet. De beskriver forskjellige opplevelser, men opplevelsene er også like i den grad at de er foreldre til elever som bruker ASK og har opplevd en overgang fra barnehage til småtrinnet for ikke alt for lenge siden. De samarbeider også med en rekke like aktører. For eksempel ansatte i skolen som rektor, spesialpedagog, assistenter og kontaktlærer, ansatte i barnehagen og andre instanser som HABU, PPT og Statped. For å skape oversikt over intervjupersonene og barna deres, har jeg laget en tabell som kan være hensiktsmessig å ta i bruk ved lesing av empiri- og drøftingsdelene.

Tabell 1:

Oversikt over foreldrene og barna

Foreldrene	Barna	Klassetrinn	ASK
Per og Sara	Martin	1.trinn	Tegn til tale (manuelt tegn), Tobii og tastatur (digitale hjelpemidler) som alternativ til talen.

Ole og Mina	Ella	2.trinn	Tobii (digitalt hjelpemiddel) og multimodale hjelpemidler som supplement til talen
Anne	Maren	3.trinn	Tegn til tale (manuelt tegn) som supplement til talen
Line	Espen	1.trinn	Tobii (digitalt hjelpemiddel) og symboler (fysiske hjelpemidler) som supplement til talen

4.2 Temaoversikt

Før jeg går videre til empiridelen, ønsker jeg å presentere temaene som ble funnet gjennom analysearbeidet i en tabell for å skape oversikt over temaene og tilhørende undertemaer. Som nevnt i kapittel 3.4.5, ble tematisk analyse benyttet for å skape sammenheng i empirien. Etter et omfattende kodingsarbeid der kodene ble sortert sammen etter tematikk, kom jeg frem til temaene og undertemaene som står skrevet i tabellen under:

Tabell 2

Oversikt over analysens tema og undertema

Tema:	Undertema:
1. Overgangen til skolen	1.1 Planlegging 1.2 Første møte
2. Samarbeid med skolen	2.1 Dialog 2.2 Kompetanse 2.3 Ansvar

4.3 Overgangen til skolen

Temaet overgangen til skolen er en viktig del av oppgavens problemstilling, og sentralt å gå inn på i undersøkelsens empiri og drøftingsdel. Dette er en overgang som kan være krevende og ukjent for eleven og foreldrene. Intervjupersonene ble bedt om å fortelle hvordan overgangen opplevdes og hva som skjedde under overgangsprosessen. Funnene baserer seg på foreldrenes egne beskrivelser av erfaringene. *Overgangen til skolen* inneholder undertemaene *planlegging* og *det første møte*. Først presenteres *planlegging* etterfulgt av en diskusjonsdel før *det første møtet* presenteres, også etterfulgt av en diskusjonsdel.

4.3.1 Planlegging

Undertemaet *planlegging* inneholder koder som *forberedelsestid*, *samarbeid mellom barnehage og skole* og *følelser*. Forberedelsestid handler om hvor lenge før skolestart planleggingen begynte. Det var alt fra noen dager før skolestart til et år før skolestart. Hvordan foreldrene opplevde planleggingen var svært forskjellig. Noen av foreldrene beskriver planleggingen som god, mens andre forteller om mindre god planlegging.

Samarbeidet mellom barnehagen og skolen varierte. For noen av foreldrene opplevde de et godt samarbeid mellom skole, hjem og barnehage mens andre opplevde ikke det. Det var ulike følelser rundt planleggingen, noen positive og noen mer krevende.

Foreldrene til Martin, Per og Sara, beskriver en lang prosess hvor de begynte å besøke skoler to år før skolestart for å finne skolen som hadde ressurser til å dekke Martins behov. Etter hvert ble de ringt av rektor på sønnens nåværende skole, som spurte om de ville vurdere skolen. Et år før skolestart begynte de planleggingen med skolen, og de beskriver en koordinert overgang ved hjelp av ASK-koordinatoren fra barnehagen. Rundt spørsmål om de opplevde overgangen som trygg, forteller Per videre:

Det vil jeg si. Koordinatoren i barnehagen var jo den sentrale personen her. Hun la til rette for møter, hun var jo vår koordinatør. Så hun inviterte kommunen med skolen ned på våre møter, og hun dro opp dit og kartla skolen. Det var absolutt en forberedelsesfase. Det var et tilrettelagt løp med en koordinert overgang. (Per)

Per beskriver et godt samarbeid mellom barnehagen, hjemmet og skolen der koordinatør var den sentrale personen i oppretting og ivaretagelse av samarbeidet. Dette skapte trygghet i overgangen.

I likhet med Per og Sara, beskriver Ole og Mina en god planlegging av overgangen, der de prøvde å finne ut hvilken skole som passet best for Ella. Etter informasjon om at Ella hadde fått plass på hennes nåværende skole, begynte barnehage og skole å planlegge overgangen ni måneder før skolestart. Angående spørsmål rundt deres opplevelse av planleggingen, forteller Ole og Mina om god planlegging fra barnehagen og skolens side. Skolen kom på besøk i barnehagen og de besøkte skolen. Ansatte i skolen og barnehagen beskrives som profesjonelle og det fortelles videre om en smidig overgang som ivaretok dem.

Line som er mor til Espen, beskriver en planlegging som var preget av frustrasjon. For Line ville barnehagen begynne planleggingen av overgangen et år før skolestart. Dette var en kontrast til skolen som hadde noe mer avslappet holdning til planleggingen. Ifølge Line mente skolen at de hadde god tid, noe som stresset Line. Noen dager før skolestart fikk Line informasjon om hvem som skulle være med Espen og en grov skisse over hvordan skolestart skulle bli. Dette ble altfor seint, opplevde Line. Hun beskriver en planlegging der «ingenting var på plass», hvor hun følte at hun måtte begynne på 1.trinn med Espen. Angående overgangen, sier Line at hun ikke opplevde den som god fordi hun var redd for Espen.

For Maren, kunne Anne fortelle at planleggingen startet en måned eller to før skolestart. Hun beskriver at det kun var ett møte og mangel på kartlegging og planlegging. Videre forteller hun at selv om det ikke var kjempelenge før, kunne det blitt gjort mer for å planlegge en god overgang. Når det gjelder samarbeid mellom barnehage og skole, var det ifølge Anne vanskelig å overføre kompetansen fra barnehagen. Hun mener skolen og barnehagen hadde et møte, men stiller spørsmål til hvor mye kunnskap og planlegging som kan skje ved et møte. Anne opplevde ikke en god overgang, som hun begrunner i dårlig planlegging og dårlig samarbeid mellom barnehage og skole. Hun beskriver følelser som frustrasjon og oppgitthet når hun forteller om planleggingen:

Du blir som forelder veldig frustrert og oppgitt. Jeg har hørt andre som sier: «Ja, du må ha mange møter med skolen før du skal begynne, kartlegge og god overgang». Det var ingenting av sånt som skjedde da min datter begynte. (Anne)

4.3.2 Drøfting: Planleggingens påvirkning av overgangen

Intervjupersonenes opplevelser rundt overgangen fra barnehage til skole var todelt. Enten opplevde foreldrene at overgangen var god, eller så opplevde de den som mer krevende. Når foreldrene beskriver opplevelser av overgangen, forteller de mye om erfaringer ved planleggingen av overgangen. Denne drøftingsdelen tar for seg hvordan planleggingen av overgangen fra barnehage til skole kan påvirke overgangen videre.

Hogsnes (2019) definerer overgangen fra barnehage til skole som en vertikal overgang fordi den kjennetegnes av brudd (s. 56) Det kan være snakk om å komme til en ny arena der en må forholde seg til nye ansatte. Bronfenbrenner (1979) kaller overgangen en økologisk overgang fordi det skjer en endring av omgivelser og situasjon (s. 211). Med utgangspunkt i foreldrenes beskrivelser, kan vi se at overgangen fra barnehage til skole ikke bare ble en overgang for barna deres, men også for foreldrene selv. Dette er noe Bø (2011) poengterer ved å beskrive at foreldrene får nye samarbeidspartnere og samarbeidsmåter på skolen (s. 84). For intervjupersonene skjer de nye samarbeidsmåtene allerede ved planleggingen av overgangen. Det kan for eksempel være snakk om nye typer møter med skolen der det planlegges å sikre en koordinert overgang for Martin som Per og Sara forteller om, eller flere besøk på skolen til Ella for å bli kjent med skolen som Ole og Mina beskriver.

Intervjupersonene er enige om at planleggingen av overgangen må begynne i god tid før skolestart for å sikre trygghet. Ole og Sara, som er foreldrene til Ella og Per og Sara som er foreldrene til Martin forteller at overgangen opplevdes som god fordi planleggingen skjedde i god tid før skolestart der de hadde et godt samarbeid med skolen og barnehage fra start. Dette samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2002) som påpeker nødvendigheten med den gode planleggingen før skolestart for at overgangen skal skape sammenheng for barnet som bruker ASK (s. 122-123). Gjennom tidlig planlegging og tett samarbeid mellom skole, hjem, barnehage og eventuelt andre instanser som for eksempel PPT, Statped eller HABU, skal skolen tilegne seg den informasjonen om rutiner og ASK som behøves for å ivareta barnet og foreldrene i overgangen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 123; Kleppenes & Sande, 2015, s. 68)

Line og Anne derimot, som er mødre til Espen og Maren, forteller at mangel på planlegging og kompetanse gjorde at overgangen opplevdes som utrygg. Det førte til følelser som redsel, frustrasjon og stress framfor en følelse av trygghet som Ole og Mina og Per og Sara beskriver. Ole og Mina og Per og Sara beskriver muligheter som etablering av et godt skole-hjem-samarbeid ved planleggingen av overgangen mens Anne og Line beskriver at opplevelsen av dårlig planlegging førte til belastninger både med tanke på overgangen og skole-hjem-samarbeidet (Bø, 2011, s. 85). Med utgangspunkt i Line og Annes beskrivelser og Hogsnes og Mosers (2014) studie ser vi eksempel på hvordan den kommunikasjonsmessige kontinuiteten, altså hvordan kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage, skole og hjemmet kan være utfordrende (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15). Line forteller at det var kontraster mellom barnehagens holdning til planlegging som ønsket å begynne planleggingen et år før skolestart og skolen som hadde mer avslappet holdning til dette. Det gjorde at Line ikke fikk særlig informasjon fra skolen før noen dager før skolestart. Anne forklarer at skolen og barnehage kun hadde ett møte, og er kritisk til hvor mye informasjon og kompetanse som ble delt på dette møtet.

Anne ble involvert i planleggingen av overgangen to måneder før skolestart. Dette er en motsetning til når Per og Sara og Ole og Mina startet planleggingen av overgangen, som

var mellom ni måneder og et år før skolestart. Det er også en motsetning til hva Kunnskapsdepartementet (2008) beskriver ved planlegging av overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov. Ifølge Veilederen *Fra eldst til yngst* skal planlegging av overgangen skje i god tid før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). Hva som defineres som god tid vil variere. For noen kan det være snakk om flere år før, mens for andre kan det være snakk om mindre enn dette. Med utgangspunkt i Anne og Lines beskrivelser kan det argumenteres for at de ikke opplevde at planleggingen skjedde i god nok tid for dem. Dette var ifølge Line en av grunnene til at hun var bekymret for Espens overgang til skolen. Stortingsmeldingen (2010-2011) beskriver at flere foreldre til elever med særskilte behov ikke opplever tilstrekkelig oppfølging ved overgangen til skole. En konsekvens av dette er at foreldrene opplever et ansvar om å påta seg selv rollen som en koordinator. At Line begynte på 1.trinn med Espen kan være et eksempel på et ansvar hun følte på etter opplevelsen av utilstrekkelig oppfølging (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 10).

Ved planlegging av overgangen møtes foreldre og barnehagen, altså barnets daværende mikromiljø, med barnets fremtidige mikromiljø som er skolen. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det sentralt at barnets mikromiljø er delaktige i planleggingen for å skape trygghet og forutsigbarhet for barnet (s. 211). Intervjupersonene forteller at en god overgang er avhengig av en planlegging som sikrer at barna deres blir ivaretatt på en trygg og god måte. Det direkte samarbeidet mellom skole, foreldrene og barnehage vil være elevens mesonivå ettersom eleven selv ikke er til stede (Ertesvåg og Bø, 2006, s. 264). Intervjupersonenes opplevelser av samarbeidet med skolen ved planleggingen av overgangen, har variert. Foreldrene beskriver likevel å være delaktige i større eller mindre grad. Dette har vært med å direkte påvirke deres opplevelser av overgangen (Bø, 2011; Ertesvåg & Bø, 2006). For eksempel har samarbeidet og planleggingen av overgangen påvirket om de som foreldre opplever overgangen og samarbeidet med skolen som godt eller mer krevende. De opplevelsene foreldrene har av samarbeidet kan påvirke barna deres indirekte (Bø, 2011, s. 81). I tilfeller hvor planleggingen oppleves som god på bakgrunn av god kommunikasjon mellom foreldre og skole, kan foreldrene oppleve en følelse av trygghet, motivasjon og engasjement angående barnets skolestart. Dette kan være med å påvirke om barnet føler seg trygg i overgangen fordi foreldrene da kan bidra til et positivt kontaktløst samarbeid der de er oppmuntrende og støttende rundt barnets skolegang (Nordahl, 2007, s. 33). Motsatt kan dårlig planlegging føre til at foreldrene blir stresset og frustrerte i overgangen, som kan føre til at barnet føler seg engstelig i overgangen.

Ovenfor har påvirkning av planleggingen i overgangen på mikro- og mesonivå blitt diskutert. Makronivået vil også kunne påvirke planleggingen av overgangen. For eksempel finnes det ulike lovverk som tydeliggjør nødvendigheten av god planlegging ved overgangen fra barnehage til skole for barn som bruker ASK. Dette er viktige rettigheter og lovverk som skal ivaretas og påvirker planleggingen av overgangen. Skolepolitikk, tradisjoner, verdsett, tankegods og liknende er også eksempler på faktorer i makromiljøet som kan påvirke planleggingen av overgangen (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). På eksonivå kan ressurser og økonomi kommunene, barnehagene og skolene har samt hvordan de klarer å imøtekomme og planlegge overgangen fra barnehage til skole påvirke overgangen. Dette vil kunne ha betydning for hvordan foreldrene blir møtt ved planlegging av overgangen, og hvordan de opplever planleggingen.

4.3.3 Første møtet

Undertemaet *Første møte* inneholder koder som *inntrykk, forventninger og bekymringer*. Det er fire forskjellige første møter, og det varierer om foreldrene har det første møtet kun med rektor eller med flere av skolens ansatte.

For Anne var det første møte kun med rektor. Ved møtet fortalte Anne om Maren og hennes forventninger og bekymringer rundt skolestart. Forventningene hun hadde var at skolen skulle gjøre sitt ytterste for at Maren skulle være med i undervisningen, og at hun skulle lære. Bekymringer Anne hadde var at Maren ikke skulle bli forstått. Anne opplevde at rektoren skjønnte dette. I tillegg ble hun fortalt at de ansatte skulle få tegn til tale kurs.

Ole og Mina snakker mye om inntrykket de fikk ved første møte på avdelingen til Ella der primærkontakt og de andre ansatte var med. De beskriver de ansatte på skolen som veldig engasjerte i Ella og de opplevde at de ansatte gjorde mye for å hjelpe dem.

De var veldig profesjonelle og faglige. Veldig flinke der. Vi har møtt veldig lydhøre, veldig vilje, stor enorm vilje til å samarbeide med oss og forsøke å strekke seg til å legge ting til rette for datteren vår. (Ole)

Mina sier at hun var bekymret for om Ella kom til å bli inkludert. Hun var også bekymret for om datteren kom til å bli mobbet. Videre forteller Mina at skolen var flink til å se Ella og hennes behov. Det inntrykket Ole og Mina sitter igjen med ved første møtet er positivt. De forteller at de følte seg trygge når det gjaldt samarbeidet og skolestart.

Line forteller også om et fint første møte med skolen:

Første møtet med skolen var egentlig fint. De sa: «Herregud tror du at du er alene med et barn som har dårlig språk? Vi har fått så mye rart på skolen». De hadde en sånn fin måte å normalisere det her på. At det var liksom ikke noe katastrofe. Det er lett å føle seg veldig alene når du har et barn med spesielle behov. (Line)

Hun opplevde at de normaliserte situasjonen hennes når de fortalte at Espen ikke var første elev på skolen med språkvansker. Videre sier hun at det var en fin erfaring som gjorde at hun følte seg mindre alene. Likevel presiserer hun at selv om møtet med skolen var fint, forstod ikke skolen helt viktigheten av en god overgang.

For Per og Sara var de ikke i tvil etter første møtet med skolen at det var riktig skole for Martin. De fikk et godt inntrykk av skolen og skolens ansatte som hadde erfaring med barn med særskilte behov. Per forteller at de snakket om Martins styrker og behov ved første møtet. Besøket opplevdes som begynnelsen av en prosess som måtte modnes, slik at skolen kunne gjøre justeringer og tilpasninger for å dekke Martins behov. Når det gjaldt kompetanse, forteller de at skolen hadde tegnspråkkompetanse som ikke er helt det samme som tegn til tale. De fikk dermed inntrykk av at skolen ville bruke tegnspråk, som bekymret dem. De opplevde at skolen ville at de skulle trekke seg litt unna siden skolen måtte bli kjent med sønnen. Per forteller at dette gjorde at deres behov som foreldre ikke ble helt møtt.

4.3.4 Drøfting: Det første møtet

Det første møtet mellom foreldrene og skolen foregår under planleggingen av overgangen til skolen. Ifølge Spurkeland (2011) er det viktig med et fint første møte ettersom relasjonen mellom skole og hjem starter allerede her (s. 30). En positiv opplevelse av det første møte kan gi skolen og foreldrene mulighet til å skape et godt samarbeid når det gjelder videre planlegging av overgangen. I tillegg kan det første

møtet gi skolen forståelse for hvilken kompetanse, tilpasninger eller tilrettelegginger som behøves for å imøtekomme elever som bruker ASK når de begynner på skolen (Spurkeland 2011, s. 30. Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 123)

Det som er interessant i denne undersøkelsen er hvordan alle foreldrene generelt er positive til det første møtet med skolen. Line forteller om et første møte der skolen normaliserte situasjonen hennes som forelder til et barn med språkvansker. At skolen er bevisst og forståelsesfulle for at det kan være krevende å være forelder til et barn med særskilte behov, er noe Samnøy (2015) peker på som sentralt i møte med foreldrene (s. 109). Med utgangspunkt i Lines beskrivelser og Samnøy (2015), virker det som at skolen forstod Lines situasjon som forelder til Espen som bruker ASK og at de derfor ønsket å normalisere situasjonen hennes. På en annen side er det interessant at skolen sier at de har hatt «så mye rart» for å normalisere situasjonen. Ordet «rart» er et ord som gjerne ikke er særlig positivt ladd, og kan oppleves som mindre inkluderende. For noen foreldre kan det være greit å høre en slik formulering mens for andre kunne en slik formulering ført til en mindre positiv opplevelse av det første møtet med skolen. Det må presiseres at det er mulig at dette var en formulering Line kom med under intervjuet for å forklare hvordan hun opplevde skolens evne til å normalisere situasjonen. For Line, var opplevelsen som hun beskriver likevel fin og hun følte seg mindre alene og mer trygg etter møtet. Det virker som at skolen ønsket å etablere en god relasjon med Line fra start som kan vært et godt utgangspunkt med tanke på videre samarbeid i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Spurkeland, 2011).

ASK-brukere er en mangfoldig gruppe når det gjelder utfordringer, styrker og behov. Derfor vil foreldrene også være en mangfoldig gruppe med ulike behov, bekymringer og forventninger (Statped, 2021; Tetzchner & Martinsen, 2002). Overgangen fra barnehage til skole kan oppleves forskjellig for barna, men også for foreldrene. Det er nødvendig at skolen er bevisst det store mangfoldet av bekymringer, forventninger og behov foreldrene kan ha ved det første møtet (Hogsnes, 2019, s. 58; Kleppenes & Sande, 2015, s. 58). Hvordan skolen imøtekommer foreldrene, hvilke holdninger de har og hvordan de formulerer seg i møte med foreldrene kan ha betydning for om skolen klarer å skape trygghet, inkludering og gode relasjoner med foreldrene fra start. Dette kan også ha betydning for hvordan overgangen oppleves for foreldrene (Hogsnes, 2019; Samnøy, 2015). Ole og Mina beskriver engasjerte, lydhøre og inkluderende ansatte i skolen ved det første møtet. Det tyder på at skolen møtte Ole og Minas behov og at det gjorde dem trygg i Ellas overgang til skolen samt videre samarbeid med skolen.

Per og Sara forteller om et første møte som ga dem et godt inntrykk av skolen. Skolens utforming og ansattes kompetanse ga dem trygghet i at skolen var den riktige for Martin. Veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) vektlegger at skolen skal bli kjent med selve barnet ved overgangen fra barnehage til skole. Med utgangspunkt i Per og Sara beskrivelser av det første møtet som en begynnende prosess der skolen ville bli kjent med Martin for å imøtekomme Martins behov, virker det som at skolen vektla å bli kjent med eleven. På en annen side forklarer Per og Sara at skolens arbeid med å bli kjent med Martin gjorde at de som foreldre måtte trekke seg tilbake. Dette imøtekom ikke helt deres behov, spesielt fordi de var bekymret for Martins alternative kommunikasjonsmiddel. Per og Sara forteller om opplevelser som var positive ved det første møtet: altså at det var erfarne ansatte og en godt tilrettelagt skole. I tillegg beskriver de hendelser som var mer utfordrende: altså rundt ASK og deres rolle i samarbeidet med skolen. At Per og Sara følte de måtte trekke seg tilbake ved det første møtet, kan ha ført til en manglende følelse av et «felles ansvar» med skolen i samarbeidet rundt overgangen fordi de i

mindre grad kunne medvirke (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Dette kan ha ført til mer bekymring rundt Espen og hans alternative kommunikasjonsmiddel på skolen. Selv om veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) fremmer nødvendigheten av at skolen må bli kjent med barnet som skal begynne på skolen, virker det som at det også er nødvendig å bli kjent med foreldrene og deres behov i overgangen. Å lytte til foreldrene, inkludere dem i samarbeidet og la de medvirke kan være sentralt for å sikre at foreldrene opplever det første møtet som godt (Lundeby & Tøssebro, 2008; Kleppenes & Sande, 2015; Dalen & Tangen, 2014)

Anne, som er mor til Maren, fikk i møtet med rektor snakket ut om forventninger og bekymringer ved overgangen til skolen. Hun beskriver et første møte der rektor viste forståelse og lyttet til henne. Med utgangspunkt i Annes beskrivelser, Lundeby & Tøssebro (2008) og Samnøy (2015), virker det som at selve første møtet opplevdes som positivt for Anne fordi hun ble hørt og forstått av rektor. Noe som er interessant, er at til tross for at Anne beskriver et fint første møte, opplevdes ikke videre samarbeid ved overgangen som godt. Dette er noe Line også forteller om. Det kan tyde på at et positivt første møte med skolen kan være et fint utgangspunkt for utvikling av gode relasjoner, samarbeid og relasjoner allerede fra start som Spurkeland (2011) peker på. På en annen side vil det være viktig at det som blir sagt og gjort ved det første møtet samsvarer med videre planlegging av overgangen. Dette vil diskuteres i kapittel 5.

4.4 Samarbeid med skolen

Problemstillingen stiller spørsmål til hvordan intervjupersonene opplever skole-hjem-samarbeidet som foreldre til elever som bruker ASK på småtrinnet. Det er nødvendig å påpeke at det varierer hvilke trinn barna deres går på. Det er alt fra 1.trinn til 3.trinn, som gjør at det kan være noe ulikt i hvordan samarbeidet erfares. Likevel er det interessant å sammenligne erfaringene opp mot hverandre. Temaet *samarbeid med skolen* har tre undertemaer: *Dialog*, *kompetanse* og *ansvar*. Slik som det er blitt gjort over vil et tema presenteres etterfulgt av en diskusjonsdel tilhørende det spesifikke temaet før neste tema blir presentert etterfulgt av diskusjonsdel tilhørende dette temaet.

4.4.1 Dialog

I undertemaet *dialog* ble koder som *daglig kontakt*, *møter*, *åpenhet*, *bekymringer* og *forventninger* opprettet. Enkelte av foreldrene har daglig kontakt med skolen gjennom henting og levering på skolen eller ved bruk av en kontaktbok. De fleste av foreldrene opplever en åpen dialog, men noen av dem er redd for å bli sett på som krevende dersom de ytrer forventninger eller sier ifra ved uenighet.

Ole og Mina forteller at de har en åpen dialog med skolen. Gjennom den åpne dialogen, sier Ole at de ser en utvikling hos Ella. Dersom endringer må gjøres, møtes alle som jobber rundt Ella for å diskutere. De opplever at de kan fortelle hva de ønsker å vektlegge, og så gir skolen innspill om ting de ser på som viktig. Angående daglig kontakt, har Ella en kontaktbok som de skriver i om hva som har skjedd hjemme mens skolen informerer om det som har skjedd på skolen.

Når Anne blir spurt om hvordan hun opplever dialogen med skolen, sier hun:

Jeg skulle ønske vi hadde litt oftere og litt mer kontakt med læreren. Du blir en litt krevende mor når du skal ha så mye tett dialog med skolen og læreren. (Anne)

Her forteller Anne om et ønske om flere møter, men føler på byrden av å være en krevende mor ved å ønske dette. Når det gjelder daglig dialog, forteller Anne at de av og til får informasjon fra skolen om hvordan skoledagen til Maren har vært mens andre dager får de det ikke. Anne sier at hun skulle ønske at de visste mer om det faglige, slik at de kunne bygge videre på dette hjemme. De har fått til to eller tre møter i halvåret. Likevel føler Anne at hun må presse på for å få til møtene. Når det gjelder opplevelsene av møtene med skolen, peker Anne på det vanskelige med å ytre forventninger om tilrettelegging for Maren fordi hun vet at der er tidkrevende.

Line har daglig kontakt med skolen. Hun leverer og henter Espen på skolen og treffer da spesialpedagog som jobber tett med sønnen. Espen har en kontaktbok som gir oversikt over Espens skoledager. Line beskriver en god dialog med spesialpedagog, hvor de har blitt enige om at hun kan ringe når hun føler behov. Dette har gjort at hun føler det er lav terskel å kontakte spesialpedagog. Når det gjelder møter med skolen, skulle det ifølge Line være en gang i måneden, men hun sier at det er en stund siden nå. Hun forteller likevel at hun ikke kjenner på noe savn fordi hun får den gode, daglige kontakten med spesialpedagog. Når det gjelder det mer utfordrende ved dialog i skole-hjem-samarbeidet, forteller Line at det har vært krevende å oppleves som en «styrete» forelder når hun ringer til skolen hvis hun opplever at skolen trækker over noen grenser.

Per og Sara forteller om et samarbeid som er der, men som ikke er så tett. De har ikke løpende kontakt med lærer eller spesialpedagog, som gjør at de av og til lur på hvordan det går med Martin. De presiserer likevel at det ikke er noe problem for dem å ta kontakt når de ønsker. Sara sammenligner dialogen i barnehagen med dialogen på skolen:

Den største forskjellen er at vi mangler den daglige kontakten som vi hadde med barnehagen. For vi var jo den som kjørte Martin frem og tilbake, så da møter du jo folk i barnehagen som du prater med. Men nå når han er på skolen kommer det taxi. Så vi er begrenset til her, og han er der. Så det blir ikke det daglige møtet da. (Sara)

Etter spørsmål om de ønsker mer kontakt med skolen, forklarer Per at de ser for seg at de har et økt behov for å vite mer om hva de skal jobbe med hjemme, spesielt med tanke på gjennomføring av lekser.

4.4.2 Drøfting: Muligheter og utfordringer i dialog med skolen

Skolen og hjemmet er to av barnets viktigste mikromiljø (Bronfenbrenner, 1979). For å støtte barnets lærings- og oppvekstmiljø, er det sentralt med et godt samarbeid mellom dem. Derfor kan en hyppig, og åpen dialog mellom skole og hjem være et viktig prinsipp for å sikre læring og utvikling for eleven som bruker ASK (Utdanningsdirektoratet, 2020; Tetzchner & Martinsen, 2002). I denne drøftingsdelen vil foreldrenes opplevelser av dialogen med skolen belyses med særlig fokus på muligheter og utfordringer som kan oppstå i dialogen.

Ole og Mina beskriver en dialog med skolen som både er formell og uformell (Nordahl, 2007; Bæck, 2019) Den formelle formen er for eksempel møter når tilpasninger eller endringer må gjøres for Ella. Den uformelle formen er for eksempel dialog gjennom kontaktboken som Ella har med til og fra skolen. Line forteller om et uformelt samarbeid som skjer daglig ved henting og levering av Espen der hun får møtt spesialpedagog eller vernepleier. Hun forteller også at Espen bruker en kontaktbok slik som Ella. Rasmussen (2015) peker på at foreldre til elever som bruker ASK kan ha behov for hyppigere og mer

kontakt enn de to utviklingssamtalene som finner sted i løpet av et år. Det virker som at Ole, Mina og Line får behovene dekket angående hyppig og god dialog med skolen fordi den skjer daglig og er åpen. På bakgrunn av dette får de mulighet til å få daglig oppdatering om hvordan det går med Ella og Espen på skolen. For Anne virker det ikke som hennes behov om hyppig og tett dialog med skolen blir ivaretatt siden hun forteller at hun ønsker oftere og mer kontakt med læreren. Per og Sara forteller om en dialog som ikke er særlig tett med skolen. Den mindre tette dialogen med skolen gjør at både Anne, Per og Sara lurer på hvordan det går på skolen med Maren og Martin. Å ikke bli oppdatert i stor grad om hvordan det går på skolen, kan være en utfordring med tanke på å vite hvordan hjemmet skal bygge videre og støtte utviklingen og læringen som arbeides med på skolen. Dette beskriver Anne som en utfordring ettersom hun har lyst til å være en ressurs for skolen, og hun ønsker å kunne medvirke samt være en støtte for Marens utvikling og læring. Per og Sara forteller også om et økt behov for tettere dialog, slik at også de kan hjelpe Martin med det faglige som blir gjort på skolen. Det viser til hvilke forventninger de har til deres roller i skole-hjem-samarbeidet. Deres forventninger har likheter med hvordan Bø (2011) hevder at foreldrene har behov for å være delaktig fremfor mer passive i skole-hjem-samarbeidet. Forventningene deres har også likheter med Samnøy (2015) som forteller at foreldre til elever med særskilte behov ønsker at skolen og hjemmet skal arbeide sammen for å sikre elevens utvikling og læring.

Noe som er interessant er at Ole reflekterer over hva som er positivt med den åpne dialogen med skolen. Han sier at de ser utvikling hos Ella, og mener det er på grunn av dialogen med skolen. Dette kan støttes i Bronfenbrenner (1979) og Bø (2011) som argumenterer for at god dialog mellom elevens mikromiljø, altså skole og hjem, kan gi barnet mulighet til å utvikle seg i trygge omgivelser der både skole og hjem samarbeider for å møte elevens behov og forutsetninger. Videre beskriver Ole og Mina en åpen dialog som har gitt dem muligheter til å snakke om det de har behov for mens skolen supplerer med deres synspunkt. Det tyder på at samarbeidet mellom skolen og Ole og Mina preges av et felles ansvar som Drugli og Nordahl (2016) fremmer i skole-hjem-samarbeidet ettersom Ole og Mina opplever at de får delta på lik linje som skolen. Beskrivelsene Ole og Mina gir av dialogen med skolen har også likhetstrekk med prinsippet om medvirkning som Dalen og Tangen (2014) skisserer ved at de opplever å bli lyttet til når de kommer med deres tanker. Dette gir Ole og Mina mulighet til å være ressurser både for skolen og for Ellas utvikling (Dalen & Tangen, 2014, s. 224.)

For Line virker det som at det viktigste for henne angående dialogen med skolen er den uformelle dialogen med spesialpedagog. Dialogen Line har med spesialpedagog gir Line mulighet til å ta kontakt ved behov. Det virker som Line opplever lav terskel for å ta kontakt med spesialpedagog, og det gjør videre at hun ikke føler behov for å ha formelle møter med skolen hver måned. Samarbeidet Line har med spesialpedagog er det Line trekker frem i størst grad når hun snakker om skole-hjem-samarbeidet. I dialog mellom Line og spesialpedagog virker det som at hun opplever å bli inkludert. Dette kan gi henne mulighet til å medvirke i samarbeidet, og gi henne en følelse av å bli lyttet til (Dalen & Tangen, 2014, s. 224). Lundeby og Tøssebros studie (2008) viser at flere foreldre til elever med særskilte behov ikke opplever å bli lyttet til av skolen. At ansatte på skolen som arbeider rundt eleven som bruker ASK gir foreldrene rom til å ta kontakt når de har behov, kan være et tiltak for å unngå at foreldrene ikke opplever å bli hørt. Et slikt tiltak er noe Samnøy (2015) og Utdanningsdirektoratet (2020) trekker frem ved et godt skole-hjem-samarbeid. Å oppleve at det er lav terskel å ta kontakt forteller også Per og Sara om når de snakker om dialogen med skolen. Til tross for at de ikke opplever en tett og

hyppig dialog med skolen, poengterer de likevel at det ikke er problem for dem å ta kontakt dersom de har behov for å snakke med skolen.

Å oppleves som en «styrete» forelder når Line ringer skolen i situasjoner der hun føler skolen har tråkket over grenser har vært en utfordring for Line. Dialogen Line har med skolen viser en kontrast til den åpne dialogen hun beskriver at hun har med spesialpedagogen. I likhet med Line, opplever Anne å være krevende forelder i dialog med skolen fordi hun ønsker hyppigere og tettere dialog. Bø (2011) fremhever at et godt samarbeid mellom skole og hjem preges av at begge parter får fortelle og vurdere, og at skole og hjem får innblikk i hverandres tanker og kunnskap (s. 162). Med utgangspunkt i Bø (2011) og Lines beskrivelser virker det som at hun opplever at skolen ikke tar henne på alvor i de tilfellene hun har ekstra behov for at skolen lytter. Det kan gjøre at Lines tanker og kunnskap ikke vektlegges i den grad hun har behov for i dialogen med skolen. Med utgangspunkt i Line og Annes beskrivelser kan det å oppleve seg som en krevende forelder i dialog med skolen gi en følelse av å være en byrde fremfor en ressurs. Dette kan i verste fall svekke opplevelsen av et godt skole-hjem-samarbeid (Dalen & Tangen, 2014; Lundebø & Tøssebro, 2008). Anne forteller at det er vanskelig å ytre hennes forventninger om tilrettelegging for Maren til skolen fordi hun vet det er tidkrevende. Dette viser at makro- og eksonivået er med å påvirke skole-hjem-samarbeidet (Ertesvåg & Bø, 2006; Bronfenbrenner, 1979). På den ene siden vet Anne at Maren har rett på tilrettelegging som skal møte hennes behov for det står nedfelt i lovverk, altså på makronivået. På en annen side vet Anne at mangel på ressurser i skolen som tid, økonomi, ansatte og liknende, som er eksonivået, kan påvirke skolens tilrettelegging for Maren. Annes forklaring av at skolens ressurser er med å påvirke skole-hjem-samarbeidet og Marens opplæringstilbud samsvarer med funn i Goldbart og Marshalls (2004) studie der foreldre til ASK-elever erkjente at organisatoriske utfordringer var med på å påvirke hjelpen de fikk i skolen (s. 204).

4.4.3 Kompetanse

Undertemaet *kompetanse* handler om hvordan foreldrene opplever skolens kompetanse i ASK. Sentral tematikk som foreldrene snakker om, er: Hvilken kompetanse blir foreldrene møtt med og hvordan opplever de at skolens kompetanse preger skole-hjem-samarbeidet? Hvorvidt foreldrene opplever at skolen har kompetanse på ASK varierer. For Per og Sara, Anne og Line har ikke ASK-kompetansen helt blitt møtt. Mens Ole og Mina er svært fornøyd med kompetansen skolen har møtt dem med.

Annes datter, Maren, bruker tegn til tale. Som nevnt tidligere hadde ikke skolen kompetanse i tegn til tale da Maren begynte på skolen. Når Anne snakker om skolens kompetanse, sier hun:

Maren har tegn, og når du ikke har noen som kan tegn før hun begynner på skolen, og de henger langt etter det nivået hun var på når hun begynte på skolen [...]. Så er det jo ikke sjans for henne. Altså det er jo hun som lærer de, sant? Og det burde det ikke være. Det burde være de som lærte henne. (Anne)

Anne beskriver en forventning hun har angående skolens kompetanse: De skulle hatt kompetansen slik at de kunne møtt datterens behov. Anne mener det er på overtid, og at skolen burde hatt kompetansen da datteren begynte på skolen. Videre forteller hun at de har spurt flere ganger om skolen kan få kurs, men at det ikke blir tatt tak i. Det har også vært vanskelig å få kurs grunnet Covid 19 og mangel på personer som kan holde kurset. Hun beskriver en følelse av frustrasjon rundt at skolen ikke har kompetansen. Likevel

forteller hun om kontaktlæreren som sitter på fritiden og prøver å lære seg tegn. Dette er hun takknemlig for, men hun presiserer at det burde lagt nok timer i lærerens jobbeskrivelser slik at hun ikke måtte sitte på fritiden å lære seg.

Når Per og Sara snakker om kompetanse, forteller de at skolen hadde kompetanse i noe annet enn Martin hadde behov for. De opplevde at skolen ville arbeide med tegnspråk og ikke tegn til tale, som ble gjort i barnehagen. Både Martin og de selv ble overveldet ettersom det var mye inntrykk med nye tegn. Det gjorde dem bekymret i samarbeidet med skolen fordi de ikke ønsket at Martin skulle ha tegnspråk. Flere diskusjoner måtte tas på grunn av dette. Etter hvert kom HABU inn i bildet og var tydelige på at Martin ikke burde drilles i tegnspråk, men heller på bokstaver. Da forteller Per og Sara at skolen kjøpte et tastatur slik at sønnen kunne øve på bokstaver. De sier videre at de var positive til tastaturet fordi de ønsket at Martin skulle få skrive digitalt på skolen, eller bruke skrive-til-tale.

Line forklarer at hun føler seg heldig som har en spesialpedagog som er engasjert og ønsker å fordype seg i kommunikasjonsformen til Martin. Videre sier hun at kompetanse betyr mye, men ikke alt fordi det i stor grad handler menneskesynet en har, og hvor lett en engasjerer og interesserer seg. Når det gjelder interesse og engasjement, føler hun seg heldig fordi hun opplever at de ansatte rundt har dette. Det er noe hun setter pris på i samarbeidet med skolen.

Når Ole og Mina går inn på tematikk om skolens kompetanse, sier Ole:

For å oppsummere det, så forsøkes et veldig bredt spekter av ASK-hjelpemidler. Vi merker resultater jevnlig. Hele tiden siden Ella begynte på skolen. Fremgang i språk, kognitiv trening og så videre. (Ole)

Ole og Mina er positive til skolens kompetanse. De forteller om forskjellige tilnærminger til språk som blir prøvd ut. Gjennom skolens kompetanse opplever de dermed å se en utvikling hos Ella. Videre beskriver Ole og Mina at læreren har god erfaring med barn med særskilte behov. De viser takknemlighet overfor læreren som viser dedikasjon og engasjement ved å stille opp på kurs digitalt på fritiden for å utvikle enda mer kompetanse.

4.4.4 Drøfting: Kompetansen i skole-hjem-samarbeidet

Kompetanse er noe flere fagfolk viser til som svært viktig i møte med elever som bruker ASK for å kunne sikre en god opplæring for eleven (Opplæringslova 1998; Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002). Som Næss (2015) peker på, er skolen og hjemmet de viktigste kommunikasjonsarenaene til eleven (s. 34) Dermed er det sentralt at skolen har kompetanse i ASK for å kunne være et trygt og godt kommunikativt miljø for eleven fra skolestart. Dette vil være sentralt for å gi eleven som bruker ASK lærings- og utviklingsutbytte (Næss, 2015, s. 34). Intervjupersonene i undersøkelsen er alle inne på viktigheten av at skolen har kompetanse på barnas alternative kommunikasjonsformer. Denne drøftingsdelen vil ta for seg hvordan skolens kompetanse på ASK kan være med å påvirke skole-hjem-samarbeidet.

Line forteller om en spesialpedagog som er engasjert, som ønsker å fordype seg Espens kommunikasjonsform. Det tyder på at det er en vilje til å utvikle kompetansen for å imøtekomme Espens behov rundt ASK. Opplæringslova (1998) vektlegger kompetanseutvikling som et sentralt prinsipp i skolen for å sikre at skolen opprettholder den kompetansen som behøves (§10-1). Line beskriver de ansatte rundt Espen som

engasjerte, motiverte og interesserte i Espen og hans alternative kommunikasjonsform. Kleppenes og Sande (2015) poengterer at det er tidkrevende å utvikle kompetanse innenfor ASK fordi en ofte må sette seg inn i nye metodikker, programvarer og nye måter å kommunisere på (s. 60). At de ansatte er engasjerte, motiverte og interesserte, kan være et godt utgangspunkt for å utvikle kompetanse rundt Espens kommunikasjonsform. Når det gjelder skole-hjem-samarbeidet, virker det som at selv om kompetansen rundt ASK ikke er helt utviklet ser Line likevel viktigheten av det positive menneskesynet og viljen til å ville fordype seg i ASK hos de ansatte. I likhet med Line, forteller Anne som er mor til Maren, og Ole og Mina som er foreldre til Ella om ansatte som er engasjerte i ASK. Dette er noe de er takknemlige for i skole-hjem-samarbeidet. Ifølge Næss (2015) er positive holdninger til ASK og motivasjon grunnleggende for etablering av et støttende kommunikativt miljø rundt elever som bruker ASK (s. 34). At foreldre ser ansatte som er engasjerte og motiverte i møte med deres barn som bruker ASK, kan trygge dem i at skolen ønsker å imøtekomme de behovene og forutsetningene barna deres har på skolen. Dette kan gi foreldrene positivt inntrykk av skolen som et kommunikativt miljø for barnet, samt bidra til å styrke relasjonene mellom foreldre og skolen.

Anne beskriver et skole-hjem-samarbeid som er preget av frustrasjon rundt skolens mangel på kompetanse i Marens alternative kommunikasjonsform. I likhet med Anne, opplevde Per og Sara at skolen manglet kompetanse rundt Martins alternative kommunikasjonsform. Dette har preget opplevelsene deres av skole-hjem-samarbeidet både indirekte og direkte (Bø, 2011, s. 81). Selv om de ikke er til stede under Marens eller Martins undervisning, kan det likevel påvirke dem indirekte hvis de bekymrer seg for i hvor stor grad barnas rettigheter, læring og utvikling blir ivaretatt på skolen. På en annen side påvirker mangelen på kompetanse dem direkte for eksempel når Anne flere ganger må be om tegn til tale kurs eller ved at Per og Sara må ta flere diskusjoner med skolen for at Espen skal bruke tegn til tale i skolen. I likhet med foreldrene som er intervjuet i Dolvas (2006) og Lundeby og Tøssebros (2008) studier tyder det på at Anne, Per og Sara opplever et mer krevende skole-hjem-samarbeid på grunn av manglende kompetanse og en følelse av å ikke bli hørt. Anne beskriver takknemlighet for kontaktlæreren i skole-hjem-samarbeidet, men på en annen side synes hun det er dumt at læreren må bruke fritiden sin på å lære seg ASK. Anne viser her et eksempel på hvordan eksonivået, altså skolens tildeling av ressurser, er med å påvirke skolens kompetanseutvikling som også er et sentralt poeng i Ertesvåg og Bø (2006) og i Goldbart og Marshalls (2004).

Ole og Mina opplever at skolen har god kompetanse rundt Ellas alternative kommunikasjonsform og angående barn med særskilte behov. De forteller om et bredt spekter av ASK-hjelpemidler som blir brukt rundt Ella. Dette beskriver de som positivt for hennes språklige og kognitive utvikling. Som Næss (2015) påpeker, er det viktig at de kommunikative miljøet har kunnskap og ferdigheter rundt ASK for å møte ASK-brukerens forutsetninger (s. 34). Med utgangspunkt i Ole og Minas opplevelse av kompetansen skolen har, virker det som at skolen vektlegger positive holdninger, motivasjon, kunnskap og ferdigheter i arbeidet med Ella. I tillegg kan det virke som at skolen arbeider med kompetanseutvikling kontinuerlig, som er nedfelt i opplæringslova, ettersom skolen prøver ut et bredt spekter av ASK-hjelpemidler for å bidra til Ellas læring og utvikling (Opplæringslova, 1998, §10-8). Det tyder på at skolen imøtekommer Ole og Minas forventninger og behov angående kompetanse på ASK, som påvirker skole-hjem-samarbeidet positivt.

4.4.5 Ansvar

Det er mye sorg og fortvilelse som ligger til oss som foreldre fordi vi er jo selvfølgelig redd for han, at han ikke skal få det som han vil ha eller det som han har rett på. (Line)

Ovenfor beskriver Line noe som kan være en frykt for foreldre til barn som bruker ASK: At barnet ikke får det som barnet har rett på. Både Anne og Line forteller flere ganger om bekymring angående dette i intervjuet, og videre om en følelse av ansvar for å sikre barnets rettigheter i skolen. Ole snakker om et ansvar rundt å sette seg inn i Ellas utfordringer for å informere skolen om hennes behov. Undertemaet *Ansvar* ble valgt for å gi et innblikk i mulige ansvar foreldre til barn som bruker ASK føler på i skole-hjem-samarbeidet.

Det er mange som sier: «Nei, nei, men det er ikke ditt ansvar». Men det blir ikke gjort. Sant? Det er ikke kapasitet til å gjøre det. Så hvis ikke jeg gjør det, så får ikke Maren tegn for de tingene. (Anne)

Anne forteller her om det å hjelpe å lage opplegg til Maren som hun kan ta med seg på skolen. Hun føler at hvis ikke hun gjør det, så vil ikke Maren få tegnene og den undervisningen hun har rett på. Anne forteller også at hun føler på et ansvar å kunne avlaste læreren, som hun er bekymret for har for mye å gjøre.

Når Line snakker om hvordan hun opplever ansvaret i skole-hjem-samarbeidet sier hun:

Jeg føler at hvis jeg ikke er på så får ikke Espen det han skal ha. Jeg føler at hvis jeg slipper skuldrene ned ett sekund, flyger alt ut av vinduet. (Line)

Line opplever et ansvar av å «være på» for å sikre at Espens rettigheter blir ivaretatt. Dersom hun ikke er på, er hun redd rettighetene og behovene til Espen ikke imøtekommes. At hun begynte på 1.trinn med Espen er et eksempel på et ansvar hun følte på.

Ole forteller dette om sitt ansvar i skole-hjem-samarbeidet:

Jeg har fulgt med og oppdatert meg så mye at jeg har fått et bilde over hva som skjer og hvorfor det skjer og sånt. Det er nødvendig. Det er et hjelpemiddel det også [...]. Det er veldig viktig at de rundt forstår og har en innsikt i dette. (Ole)

Ole forteller at han har satt seg inn i Ellas utfordringer i tre år for å kunne forklare skolen om hennes situasjon og behov på en forståelig måte. Det er et tidkrevende og omfattende ansvar, men han beskriver seg selv som et hjelpemiddel for skolen når han snakker om ansvaret.

4.4.6 Drøfting: Erfaringer av ansvaret i skole-hjem-samarbeidet

Slik som det står skrevet i Statped (2021), Lundeby og Tøssebro (2008) og Stortingsmeldingen (2010-2011) kan det å være forelder til et barn med særskilte behov, som for eksempel et barn som bruker ASK, være krevende og føre til opplevelser av andre ansvarsoppgaver enn hos foreldre flest. I denne diskusjonsdelen vil foreldrenes opplevelser av ansvar i skole-hjem-samarbeidet belyses med utgangspunkt i to spørsmål: Hvilke ansvarsoppgaver opplever de? Og hva kan være med å påvirke foreldrenes opplevelser av ansvar?

Line og Anne forteller om en følelse av ansvar for å sikre at skolen ivaretar rettighetene til Espen og Maren på skolen. Line forteller om følelser som sorg, fortvilelse og

bekymringer for Espen i skolen mens Anne beskriver bekymringer for både Maren's opplæring og for kontaktlæreren til Maren som har for mye å gjøre. I skole-hjem-samarbeidet er det vesentlig at skolen følger opp og tar foreldrenes bekymringer og forventninger på alvor slik at foreldrene ikke opplever å stå alene i ansvaret om å sikre en trygg og god skolehverdag for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2020; Samnøy, 2015; Meldt. St. 18 (2010-2011), s. 10). Med utgangspunkt i stortingsmeldingen (2010-2011) som forteller at flere foreldre til elever med særskilte behov opplever å måtte ta på seg ansvarsrollen på bakgrunn av mangel på oppfølging fra skolen, tyder det på at Line og Anne har like opplevelser som disse foreldrene. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020) er det skolen som skal følge opp og legge til rette for samarbeidet, men det kan virke som at Anne og Line opplever at det er de som må følge opp skolen. En konsekvens av dette har vært at Line begynte på 1.trinn med Espen og at Anne lager undervisningsopplegg hjemme for å sikre at Maren får bruke ASK i undervisningen. Vi ser at ekso- og makromiljøet er med å påvirke ansvaret som Anne og Line føler på (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Anne og Line vet om rettighetene Maren og Espen har i skolen, som er makronivået. Samtidig opplever de at disse rettighetene ikke blir møtt. Det kan for eksempel være på grunn av skolens mangel på ressurser og økonomi, som er eksonivået. Anne forteller at hun også føler på ansvar for å avlaste lærerens arbeidsmengde ved å lage undervisningsopplegg. Det viser at Anne er bevisst at arbeidsmengden til læreren blir påvirket av blant annet skolens ressurser.

Ole forteller om et ansvar for å oppdatere seg på Ellas utfordringer, slik at han kan være et hjelpemiddel for skolen. Med utgangspunkt i Oles beskrivelser, kan vi se at elever som bruker ASK er en mangfoldig gruppe med omfattende behov som kan være tidkrevende å sette seg inn i (Statped, 2021; Tetzchner & Martinsen, 2002). Siden Ole beskriver seg selv som et hjelpemiddel, tyder det på at Ole ønsker å medvirke og kunne være en ressurs i skole-hjem-samarbeidet, og at det er motivasjon for ansvaret hans. Drugli og Nordahl (2016), Dalen og Tangen (2014) og Samnøy (2015) vektlegger foreldremedvirkning i et godt skole-hjem-samarbeid ettersom foreldre sitter på mye kompetanse rundt eget barn, og har ofte behov for å kunne dele sine tanker med skolen. I tillegg vil både foreldre og skolen at eleven skal få en trygg og god skolehverdag. Dermed er det hensiktsmessig at foreldre og skolen jobber for felles ansvar i skole-hjem-samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6; Samnøy, 2015, s. 109). Ole forteller at det er viktig at skolen forstår Ellas situasjon. Gjennom at han leser seg opp på Ellas utfordringer, kan han ha rollen som informasjonsformidler om Ella i skole-hjem-samarbeidet. Ifølge Bø (2011) har foreldre i skole-hjem-samarbeidet behov for et gjensidig samarbeid. Oles ønske om å formidle informasjon til skolen er et eksempel på en forelders ønske om å være delaktig i skole-hjem-samarbeidet fremfor at skolen tar ansvaret alene for elevens læring og utvikling (Bø, 2011, s. 162).

5 Oppsummerende diskusjon: Betydningen av sammenheng og felles ansvar

Ovenfor har oppgavens empiridel blitt presentert, hvor hver empiridel har blitt drøftet individuelt. I den oppsummerende diskusjonsdelen skal temaene og de øvrige drøftingsdelene flettes sammen for å forsøke å finne en kjerne i intervjupersonenes opplevelser. For å finne en kjerne i undersøkelsen, blir det sentralt å ta utgangspunkt undersøkelsens problemstilling. Formålet med studien har vært å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet?

Jeg vil påpeke at intervjupersonene er foreldre til fire ulike barn med ulike særskilte behov. Dette gjør at deres opplevelser som foreldre i møte med skolen også blir forskjellige. På en annen side vil jeg argumentere for at intervjupersonene vektlegger to sentrale faktorer som er med å påvirke deres opplevelse av skole-hjem-samarbeidet i overgangen. Disse to faktorene er *sammenheng* og *felles ansvar*. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, teori, tidligere forskning, analysen og drøftingsdeler, vil jeg gå i dybden på hvorfor akkurat *sammenheng* og *felles ansvar* er to kjernefaktorer for intervjupersonenes opplevelser.

I teori om overgang fra barnehage til skole snakkes det i hovedsak om at barna som begynner på skolen må oppleve sammenheng. Sammenheng handler blant annet om at overgangen skal inneholde noe kjent i møte med den ukjente overgangen (Hogsnes, 2010, s. 57). Med tanke på elever som bruker ASK vil det eksempelvis gå ut på at kompetanse og rutiner rundt ASK videreføres til skolen (Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 123). I denne undersøkelsen kan vi se at overgangen fra barnehage til skolen også var en overgang for intervjupersonene som måtte samarbeide med nye ansatte, i en ny arena på andre måter enn de var vant til i barnehagen (Bø, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Hogsnes 2019). Med utgangspunkt i intervjupersonenes opplevelser, vil jeg argumentere for at det blir nødvendig å snakke om foreldres behov for sammenheng i overgangen. Intervjupersonene forteller om viktigheten av sammenheng mellom barnehagens, hjemmets og skolens arbeid med ASK, sammenheng mellom det som blir sagt på møter og tiltak som blir videreført og sammenheng mellom rettigheter barnet har og skolens tilrettelegging av dem. Hvorvidt foreldrene opplevde sammenheng, har vært med å påvirke om foreldre opplevde en trygg overgang basert på et godt samarbeid eller ei. Dermed kan sammenheng være et viktig tiltak for skolen å vektlegge i samarbeid med foreldre til elever som bruker ASK i overgangen fra barnehagen til småtrinnet.

Under planlegging av overgangen med skolen, forteller Per og Sara og Ole og Mina om positive erfaringer med ansatte fra barnehagen som deltok i samarbeidet. Det kan tyde på at de hadde behov for at noen kjente ble med i det nye, ukjente samarbeidet med skolen (Hogsnes, 2010, s. 57). At det var noen kjente ansatte til stede kan ha gjort at de som foreldre opplevde å bli mer ivaretatt. Intervjupersonene forteller om daglig kontakt med barnehagen da barnet gikk i barnehagen. Dette kan gjøre at ansatte i barnehagen oppleves som et trygt mikromiljø for foreldrene. Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan det

derfor være hjelpsomt at barnehagen er involvert i samarbeidet for å støtte foreldrene i overgangen. Line og Anne, opplevde en mer krevende overgang hvor samarbeidsmøter mellom barnehage, hjem og skole ikke ble gjort i stor grad. Det tyder på at Anne og Line ikke opplevde like stor sammenheng i planleggingen, som videre kan ha ført til følelser som frustrasjon og redsel ved overgangen. Med utgangspunkt i intervjupersonenes erfaringer, kan det at barnehagen er et støttende mikromiljø som bidrar til sammenheng for foreldrene i den ukjente overgangen fra barnehage til skolen, være viktig for foreldrenes trygghetsfølelse (Bronfenbrenner, 1979).

Undersøkelsen tar for seg møter mellom foreldre, barnehage og skolen som alle er barnets mikromiljø. Hvorvidt barnet har fått medvirke og være til stede under planleggingen er uvisst. Det hadde vært interessant til videre forskning å se på barnets medvirkning i egen overgangsfase ettersom forskning peker på at elevmedvirkning kan være et positivt tiltak for å skape en trygg overgang (Hogsnes & Moser, 2014, s. 2). Når barnets mikromiljø møtes for å planlegge overgangen, oppstår barnets mesonivå. Selv om barnet ikke er til stede under møtene mellom foreldrene, skolen og barnehage vedrørende overgangen, vil møtene likevel kunne påvirke dem indirekte (Bø, 2011, s. 81). Når foreldrene opplever sammenhenger i overgangen der de føler seg trygge som for eksempel Per og Sara og Ole og Mina gjør, kan det gi foreldrene en positiv holdning til skolen. Dette kan vi se i intervjuene med Per og Sara og Ole og Mina, som alle er positive og takknemlige for skolen. Denne holdningen kan indirekte være med å påvirke barnets holdning til skole, og gi barnet en følelse av trygghet ved egen skolegang (Ertesvåg & Bø, 2006; Bø, 2011).

Det er relevant å påpeke at foreldrene kan bli påvirket indirekte i skole-hjem-samarbeidet i overgangen. Interaksjonen barna deres har med skolen i overgangsfasen og videre i skolehverdagen kan påvirke foreldrenes opplevelser i skole-hjem-samarbeidet. Eksempel på dette er når intervjupersonene sier at deres opplevelse av overgangen og skole-hjem-samarbeidet påvirkes av hvordan barna deres opplever egen overgang og skolegang. Foreldrene er ikke til stede i barnets skolehverdag siden det er en interaksjon mellom skolen og barnet, altså foreldrenes mesonivå. Likevel blir foreldrene indirekte påvirket av interaksjonen mellom eleven og skolen (Bronfenbrenner, 1979; Ertesvåg & Bø, 2006). Hvis skolen tilrettelegger for en trygg overgang, kan eleven bli motivert og engasjert for å dra på skolen. Det kan gjøre at foreldrene får et positivt inntrykk av skolen, som kan være et godt grunnlag for videre skole-hjem-samarbeid. Et annet eksempel der mesonivået indirekte kan påvirke foreldrenes opplevelse av sammenheng i overgangen, er møter mellom skolen og barnehagen før skolestart. Ved slike møter kan barnehagen gi informasjon om hvordan de har tilrettelagt for barnet som bruker ASK og foreldrene for å fremme sammenheng og utvikling i overgangen (Hogsnes, 2019; Tetzchner & Martinsen, 2002; Bø, 2011). Anne fortalte at skolen og barnehagen hadde ett møte før Marens skolestart. Hun skulle ønske det var flere møter slik at overgangen og skole-hjem-samarbeidet opplevdes bedre. Per og Sara forteller at skolen og barnehagen startet med møter et år før skolestart. De opplevde overgangen og samarbeidet med skolen som godt. Anne, Per og Saras beskrivelser av barnehagen og skolens møter før skolestart viser at selv om de ikke var til stede under disse møtene, påvirket møtene likevel deres opplevelser av sammenheng og trygghet i overgangen og skole-hjem-samarbeidet.

Intervjupersonene beskrev alle viktigheten av at planleggingen skulle starte i god tid før skolestart. Hva som er god tid, vil variere etter foreldrenes og barnas behov. Dermed vil jeg argumentere for at det ikke er noe fasit på hva som er god tid. For enkelte foreldre

kan to år være hensiktsmessig tid å starte mens for andre vil det oppleves som alt for god tid. Det som er viktig er likevel at skolen får tid til å tilrettelegge og utvikle den kompetansen som trengs for å imøtekomme barnet og foreldrene i overgangen (Kleppenes & Sande, 2015, s. 68). Med utgangspunkt i intervjuene, kunnskapsdepartementet (2008) og Tetzchner og Martinsen (2002), kan det å starte planleggingen av overgangen i god tid før skolestart føre til en økt opplevelse av sammenheng for foreldrene. Det kan for eksempel være snakk om at foreldrene opplever sammenheng mellom skolens, barnehagens og hjemmets vektlegging av ASK som for eksempel Ole og Mina forteller om. Foreldrene forteller om ulike opplevelser rundt sammenheng mellom hjemmets, barnehagens og skolens vektlegging. At barnas mikromiljø, altså skolen, barnehagen og hjemmet, vektlegger arbeid med ASK likt, kan føre til trygghet og forutsigbarhet for barnet og foreldrene (Bronfenbrenner, 1979). Ole og Mina opplever en god sammenheng der de ble møtt med profesjonelle og engasjerte ansatte i skolen som ønsket å imøtekomme Ellas behov på best mulig måte ved første møtet. Det første møtet var derfor en viktig forutsetning for at Ole og Mina opplevde overgangen og det videre samarbeidet med skolen som trygt. Deres opplevelser støtter Spurkelands (2011) poeng om at det første møtet mellom skolen og foreldre kan være en god forutsetning for å skape gode relasjoner i skole-hjem-samarbeidet fra start (s. 30).

Et interessant funn i undersøkelsen er at selv om intervjupersonene opplevde et positivt første møte, var det likevel noen av foreldre som opplevde overgangen og samarbeidet med skolen som krevende. Anne ble fortalt på første møtet at skolen skulle få tegn til talekompetanse. Hun opplevde likevel å måtte etterspørre kurs flere ganger. Dermed var det ikke en god nok sammenheng mellom det som ble sagt på første møtet og videre planlegging av overgangen. Det beskriver hun som krevende i skole-hjem-samarbeidet. Hvorfor skolen ikke har utviklet kompetanse kan være på grunn av flere faktorer, men ekso- og makronivået kan være årsaker til dette (Bronfenbrenner, 1979). For eksempel kan politikk på makronivået påvirke eksonivået med tanke på hvilke ressurser som blir tildelt skolen. Makro og eksonivået vil derfor kunne virke inn på om foreldre til elever som bruker ASK opplever en sammenheng mellom barnets opplæringstilbud og de rettighetene og lovverkene som finnes for elevene (Bronfenbrenner, 1979; Ertresvåg & Bø, 2008).

Line opplevde et fint første møte der Espen og hennes situasjon ble normalisert. På en annen side forteller Line om en overgang der ingenting var på plass, som førte til redsel i overgangen. Kleppenes og Sande (2015) peker på viktigheten av at skolen setter seg inn i behovene barnet som bruker ASK og familien til barnet kan ha i skole-hjem-samarbeidet (s. 68). Med utgangspunkt i Lines beskrivelser kan det tyde på at ved det første møtet opplevde hun at skolen satt seg inn i hennes behov om å ikke føle seg alene. Med tanke på videre planlegging av overgangen og selve overgangsprosessen, opplevde hun likevel ikke at hennes eller Espens behov ble møtt, som gjorde overgangen utrygg. Dette førte til at skole-hjem-samarbeidet og overgangen ble utfordrende.

Med utgangspunkt i intervjupersonenes opplevelser, Spurkeland (2011) og Hogsnes (2019) virker det som at dersom det første møtet skal være et godt utgangspunkt for overgangen og videre skole-hjem-samarbeid, bør det være sammenheng mellom det som blir sagt og gjort ved første møtet og videre arbeid i overgangen. Et godt første møte som baserer seg på sammenheng videre i overgangen, kan bidra til å gi et positivt inntrykk av skolen som et trygt mikromiljø for foreldrene (Bronfenbrenner, 1979). I intervjuene tydeliggjøres også viktigheten av å oppleve sammenheng mellom formelle

møter etter barnets skolestart og skolens gjennomføring av tiltak (Bæck, 2019; Hogsnes, 2019). For Per og Sara startet skole-hjem-samarbeidet med noen uenigheter rundt Martins alternative kommunikasjonsform. Etter møtet med skolen og HABU, tok skolen bekymringene til Per og Sara på alvor og tilrettela for tegn til tale og «skrive til tale». Per og Sara opplevde dermed en sammenheng mellom tiltak de ble enige om på det formelle møtet og tiltak skolen gjorde videre for Martin. Dette kan ha bidratt til å styrke skole-hjem-samarbeidet (Hogsnes, 2019; Samnøy, 2015).

Når skolen lytter til foreldrene og tar det de sier på alvor, som for eksempel ved møtet Per og Sara hadde sammen med skolen angående Martins alternative kommunikasjonsform, preges skole-hjem-samarbeidet av et felles ansvar (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Intervjupersonene forteller at felles ansvar er nødvendig i overgangen til skolen, men også videre i skole-hjem-samarbeidet. Det må presiseres at jeg kun har snakket med seks foreldre som alle ønsket å bidra i samarbeidet, hvor det virker som alle i større eller mindre grad har kapasitet til å gjøre dette. Det er ikke gitt at felles ansvar er sentralt for alle foreldre til elever som bruker ASK. Elever som bruker ASK er en mangfoldig gruppe, og foreldrene kan ha mye ansvar i hjemmet med tanke på for eksempel oppfølging til fysioterapeut, møter med helsetjenester, arbeid med støttekontaktordning, aktivisering av barnet og liknende (Statped, 2011; Næss, 2015). I denne undersøkelsen belyses ikke ansvaret foreldrene har i hjemmet, men jeg ønsker å nevne at intervjupersonene fortalte om en rekke tidkrevende ansvarsoppgaver de hadde utenfor skole-hjem-samarbeidet. For enkelte foreldre kan ansvaret de har hjemme føre til at de ikke har kapasitet til å delta i et felles ansvar med skolen. Det kan også være foreldre som tenker at skolen og hjemmet har ulike roller og ulikt ansvar i barnets liv der skolen har ansvaret for barnets opplæring mens hjemmet har ansvar for oppdragelsen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Å undersøke hva som kan være årsaker til at foreldre ikke har et felles ansvar med skolen hadde vært interessant å forske videre på. Faglitteratur og intervjupersonene i denne undersøkelsen vektlegger likevel felles ansvar som et viktig tiltak for å fremme skole-hjem-samarbeidet (Samnøy, 2015; Dalen & Tangen, 2014; Drugli & Nordahl, 2016). For Ole og Mina virker det som at det var enighet mellom deres og skolens forventninger til felles ansvar allerede ved planlegging av Ellas overgang til skolen. Med utgangspunkt i Drugli og Nordahl (2016), Dalen og Tangen (2014) og Ole og Minas beskrivelser, kan det se ut som at felles ansvar i skole-hjem-samarbeidet har vært positivt for Ellas læring og utvikling samt relasjonene mellom skolen og hjemmet.

Line opplever samsvar mellom hennes og spesialpedagogens forventninger med tanke på dialog. Hun opplever lav terskel å ta kontakt, som kan være et godt tiltak for å få til et felles ansvar mellom Line og spesialpedagogen med tanke på Espens opplæring (Samnøy, 2015, s. 110). På en annen side opplever Line, i likhet med Anne, at hennes forventninger til dialog med skolen ikke imøtekommes. Dette har gjort at Line og Anne føler seg som krevende foreldre i dialog med skolen, der de ikke alltid opplever å bli hørt. Deres opplevelser har likheter med Lundebly og Tøssebro (2008) sine funn om at foreldre til elever med særskilte behov ikke opplever å bli lyttet til. Sammenlignet med det første møtet hvor Anne og Line opplevde at skolen lyttet og tok deres forventninger og bekymringer på alvor, virker det ikke som at de opplever at skolen gjør det i like stor grad lenger. Dette viser en kontrast mellom dialogen ved første møtet og videre skole-hjem-samarbeid. Ifølge Samnøy (2015) og Statped (2021) kan det å være forelder til et barn som bruker ASK, føre til andre bekymringer og utfordringer enn hos foreldre flest. Det gjør at de som foreldre kan ha andre behov, forventninger og bekymringer enn andre foreldre. At skolen er bevisst hvilke behov foreldre til elever som bruker ASK kan ha både før skolestart og videre i skole-hjem-samarbeidet kan være viktig for å få til et

trygt og godt samarbeid (Samnøy, 2015, s.109; Kleppenes & Sande, 2015, s. 68) En konsekvens av Line og Annes opplevelser, har gjort at de har følt på et ansvar alene om å ivareta barnas rettigheter i skolen. Framfor at skolen og hjemmet tar på seg et felles ansvar hvor de sammen blir forsvarsadvokater for å sikre et godt opplærings- og oppvekstmiljø for Maren og Espen, virker det som at Anne og Line føler at de selv må være forsvarsadvokatene (Samnøy, 2010, s. 110.). Jeg ønsker å påpeke at det er foreldrenes opplevelser som er i fokus i denne undersøkelsen. Skolens opplevelser blir dermed ikke belyst. Det hadde vært interessant å få innblikk i skolens tanker og erfaringer rundt dialogen i skole-hjem-samarbeidet for å gå enda mer i dybden på om skolen og foreldrenes opplevelser av samarbeidet samsvarer.

Med utgangspunkt i intervjuene, Samnøy (2015) og utdanningsdirektoratet (2015), tyder det på at foreldre til elever som bruker ASK kan føle på andre og gjerne flere ansvarsoppgaver enn foreldre flest. Intervjupersonene nevner hyppig barnas rettigheter i skolen når de snakker om deres ansvar i skole-hjem-samarbeidet. Dette viser hvordan makro- og eksonivået påvirker ansvarsfølelsen. For eksempel vet intervjupersonene hvilke rettigheter barna deres har i skolen. Tildeling av ressurser og økonomi har mye å si for intervjupersonenes ansvarsopplevelser. Anne forteller at mangel på ressurser og økonomi kan ha ført til at skolen ikke har ASK-kompetanse. Dette har vært krevende fordi hun har følt på et ansvar for å kjempe for at skolen må gi de ansatte kompetanse i ASK. Mesonivået kan også påvirke foreldrenes ansvarsopplevelse (Ertesvåg & Bø, 2006). Kommer barnet hjem og forteller om en fin skoledag der barnet har fått bruke sin alternative kommunikasjonsform i undervisningen med engasjerte ansatte på skolen, kan det trygge foreldrene i at skolen ønsker å tilrettelegge for et godt opplæringstilbud. Det kan være et godt utgangspunkt for opplevelse av felles ansvar, ettersom skole og hjemmet har like forventninger rundt ivaretagelse av elevens rettigheter. Holdninger, dialog, engasjement og kompetanse er noe intervjupersonene, men også Næss (2015) vektlegger i samarbeidet med skolen (s. 34). Hvis foreldrene opplever å møte ansatte i mikromiljøet som er kompetente, interesserte, engasjerte og på lik linje som foreldrene ønsker det beste for barnet, kan det være positivt for en opplevelse av felles ansvar (Bronfenbrenner, 1979; Næss, 2015) Dette er for eksempel noe Ole og Mina har vektlagt i samarbeidet, og har gjort at de opplever et trygt skole-hjem-samarbeid som bidrar til utvikling hos Ella.

Medvirkning er et sentralt prinsipp ved felles ansvar, hvor foreldre kan oppleve å være delaktige og viktige i samarbeidet med skolen. I intervjuene kommer behovet om medvirkning frem allerede ved planleggingen av overgangen, men fortsetter å være sentralt videre i skole-hjem-samarbeidet. Ole ønsker for eksempel å kunne være en ressurs ved å formidle kunnskap om Ella til skolen, slik at skolen kan imøtekomme Ellas behov. I likhet med Ole og Mina, forteller Line om viktigheten av at spesialpedagog og hjemmet deler tanker og erfaringer med hverandre. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1979) som poengterer at skolen og hjemmet, som er mikromiljøet til eleven, må samarbeide for å sikre læring, støtte og utvikling hos eleven. Anne, Per og Sara beskriver et ønske om å medvirke ved å bygge videre og støtte det som blir gjort på skolen. Å være en støtte og ressurs for skolen i hjemmet er et eksempel på det kontaktløse samarbeidet med skolen som er positivt for eleven, men også for utvikling av et godt skole-hjem-samarbeid (Drulig & Nordahl, 2016, s.33). Det kontaktløse samarbeidet kan være positivt å få i gang allerede ved planlegging av overgangen, slik at foreldrene kan bidra til trygghet og støtte for eleven i overgangen. Noe som er interessant er at foreldrene nevner ulike måter de ønsker å medvirke på. Det tydeliggjør at akkurat som elever som bruker ASK er foreldrene en mangfoldig gruppe som har ulike

behov med tanke på overgangen til skolen, skole-hjem-samarbeid og det felles ansvaret (Statped, 2021; Kleppenes & Sande, 2015).

Det er en rekke faktorer som kan påvirke foreldrenes opplevelser av ansvaret i skole-hjem-samarbeidet. I undersøkelsen har det kommet frem at alle i ulik grad opplever noe form for ansvar. De ønsker gjerne å ha et ansvar der de kan bidra, men i samarbeid med skolen. Det tyder på at ansvaret oppleves belastende hvis de opplever å stå alene i ansvaret. Hvis de derimot opplever at skolen og hjemmet har et felles ansvar som preges av at begge parter deler tanker, erfaringer og ser på hverandre som ressurser, vil foreldrenes ansvarsoppgaver oppleves som givende og motiverende. Det ligger dermed et behov for at skolen anerkjenner dem, tar dem på alvor og lar dem medvirke i samarbeidet slik at de får mulighet til å være aktive i barnets læring og utvikling. Dette er behov Bø (2011) også beskriver (s. 162). Et felles ansvar mellom hjem og skole kan være et sentralt tiltak å få i gang ved planlegging av overgangen for å fremme sammenheng, trygghet og gjensidighet i skole-hjem-samarbeidet fra start (Drugli & Nordahl, 2016; Hogsnes & Moser, 2014).

En begrensning ved oppgaven er at den kun belyser foreldreperspektivet. Skolens perspektiv, som også er sentralt å fremme ved skole-hjem-samarbeidet i overgangen blir ikke belyst. Det blir heller ikke elevens, barnehagens eller eventuelle andre aktører sine perspektiv. På en annen side har oppgavens formål vært å fremme foreldreperspektivet, ettersom dette er et perspektiv som ikke har blitt vektlagt i like stor grad når det gjelder forskning rundt ASK i skolen. Jeg har intervjuet seks foreldre som ønsker å bidra og har kapasitet til å ha et felles ansvar med skolen i skole-hjem-samarbeidet. Det er ikke gitt at alle foreldrene til elever som bruker ASK har kapasitet eller får til et felles ansvar med skolen. Andre foreldre til elever som bruker ASK kan vektlegge andre faktorer i skole-hjem-samarbeidet i overgangen enn faktorene som blir belyst her. Dette hadde vært interessant å forske videre på. Å belyse flere perspektiver, for eksempel rektorens, ASK-koordinatorens, spesialpedagogens eller kontaktlærerens perspektiv kan også være relevant ettersom planlegging av overgangen fra barnehage til skole skjer i samarbeid med flere av aktører. I tillegg kunne det vært interessant å observere samarbeidsmøter i overgangen for å få et annet perspektiv på tematikken. Likevel håper jeg at denne oppgaven kan være et bidrag som skaper refleksjon og forståelse rundt hvordan det kan oppleves å være forelder til et barn som bruker ASK i overgangen fra barnehage til skole. Jeg håper også teksten kan gi inspirasjon til hvordan arbeide med å sikre et så trygt og godt skole-hjem-samarbeid som mulig både før, under og etter overgangen for elever som bruker ASK og deres foreldre.

6 Konklusjon

Opgavens formål har vært å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til småtrinnet?

Til tross for at intervjupersonene beskriver ulike opplevelser, viser det seg at faktorene *sammenheng* og *felles ansvar* har hatt betydning for hvorvidt overgangen og skole-hjem-samarbeidet opplevdes som godt for dem. Tidligere forskning som finnes viser at mangel på kompetanse, samarbeid, dialog, ressurser og økonomi har svekket trygghet i overgangen og skole-hjem-samarbeidet for foreldre til elever som bruker ASK og elever med særskilte behov (Lundeby & Tøssebro, 2008; Dolva, 2006; Goldbart og Marshalls 2004). Med utgangspunkt i intervjuene, virker det som at slike faktorer fortsatt er med å påvirke overgangen og skole-hjem-samarbeidet. På bakgrunn av intervjupersonenes opplevelser, er *sammenheng* og *felles ansvar* sentrale tiltak å iverksette for å bidra til positive opplevelser rundt skole-hjem-samarbeid i overgangen.

Med utgangspunkt i analysen, drøftingsdelene og oppsummerende diskusjon vil jeg argumentere for at skolen bør tilrettelegge for sammenheng og felles ansvar i overgangen, men også videre i elevens skolegang. Ved planlegging av overgangen kan ansatte fra barnehagen delta i samarbeidet med skolen og hjemmet for å skape støtte og sammenheng for foreldrene i den nye, ukjente overgangen. Det kan bidra til at foreldrene opplever sammenheng i deres, barnehagens og skolens arbeid med ASK, hvor fokuset er at barnet skal kunne lære og utvikle seg på skolen. Videre bør det også være sammenheng i tiltak som blir avtalt på møter og skolens gjennomføring av tiltak.

Angående felles ansvar, kan foreldrenes opplevelse av å bli lyttet til, å kunne medvirke og oppleve seg som ressurser i samarbeidet være positivt for skole-hjem-samarbeidet. I undersøkelsen kommer det frem at et felles ansvar kan føre til at foreldrene opplever sammenheng i større grad med tanke på deres og skolens vektlegging av tiltak, tilrettelegging og planlegging for å sikre elevens rettigheter. At foreldrene opplever sammenheng og felles ansvar, vil derfor ikke bare være positivt for foreldrene, men også for skolen og eleven. For skolen kan det handle om at foreldrene får en positiv holdning til skolen, som gjør at de kan støtte og bygge videre på det som blir gjort på skolen (Drugli & Nordahl, 2016) For eleven selv kan sammenheng og felles ansvar i skole-hjem-samarbeidet gjøre at det er et gjensidig fokus på å støtte elevens utvikling, læring og opplæringstilbud (Hogsnes, 2019; Kleppenes & Sande, 2015).

Det må likevel presiseres at undersøkelsen belyser seks foreldres subjektive opplevelser. Dette er nødvendig å ta i betraktning ved vurdering av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

7 Referanseliste

- Befring, E. (2006). Forord. I A. Dolva. & M. Aalandslid (Red.), *Skolestart med muligheter: om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. (s. 8-11). Skauge forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(77), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Harvard University Press.
- Bæck, U.D. (2019). *Hjem-skole-samarbeid* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2014). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5.utg., s. 220- 237). Cappelen Damm.
- Dolva, A. (2006). Det går nok bedre enn dere tror. Forventninger, erfaringer og råd fra foreldre. I A. Dolva. & M. Aalandslid (Red.), *Skolestart med muligheter: om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. (s. 39-51). Skauge forlag.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0>
- Engen, A. (2006). Mamma, nå er jeg klar, hva er det du står og tenker på? Jon- 6 år og skolegutt. I A. Dolva. & M. Aalandslid (Red.), *Skolestart med muligheter: om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. (s. 23-36). Skauge forlag.
- Ertesvåg, S. K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans "arbeidsdag" på 60 år. *Nordisk pedagogik*, 26 (3), 258-274.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-05>
- Fuglseth, K. (2018) Kritisere for å forstå? Om hermeneutikk og negativ læring i religionsundervisning. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*. 69(2/3), 165-179.
<https://doi.org/10.5617/pri.6263>
- Goldbart, J. & Marshall, J. (2004). "Pushes and pulls" on the Parents of Children who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 20(4), 194-208.
<https://doi.org/10.1080/07434610400010960>
- Hogsnes, H. D. (2019) *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(6), 1-24.
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>

- Kleppenes, A. M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K-A. B. Næss. & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 47-69). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvillo, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I R. Karlsdottir & I. Hybertsen Lysø (Red.). *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika forlag.
- Lundeby, H. & Tøssebro, J. (2008). Exploring the Experiences of "Not Being Listened To" from the Perspective of Parents with Disabled Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258-274.
<http://doi.org/10.1080/15017410802469700>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Næss, K-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K-A. B. Næss. & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-40). Fagbokforlaget.
- Næss, K-A. B. & Karlsen, V. A. (2015). Forord. I K-A. B. Næss. & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 5-9). Fagbokforlaget.
- Oliver D. G., Serovich J. M. & Mason T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection. *Qualitative Research*, 84(2), 1273-1289.
<https://doi.org/10.1353/sof.2006.0023>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

- Rasmussen, T. D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: Et foreldreperspektiv. I K-A. B. Næss. & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 239-259). Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole* (1.utg). Gyldendal Akademisk.
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. I *Qualitative Research*, 15(5), 616–632. <https://doi.org/10.1177/1468794114550439>
- Spurkeland, J. (2011) *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statped (2021, 29.september). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen*. <https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/>
- Statped (2021, 29.september) *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Storø, J. (2017). Which transition concept is useful for describing the process of young people leaving state care? A reflection on research and language. *European Journal of Social Work*, 20(5), 770–781. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255879>
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 13. februar). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 30. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Østvik, J. (2017). *Friendships among students using AAC in Norwegian public mainstream primary schools*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet i Trondheim.

Vedlegg 1 – Sikt sin vurdering

16.05.2023, 13:42

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om ASK](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

689610

Vurderingstype

Standard

Dato

02.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave om ASK

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Sidsel Holiman

Student

Synnøve Solheim

Prosjektperiode

08.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.11.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET

Prosjektet vil innhente særlige kategorier om helse.

Tredjepersoner:

Det innhentes opplysninger om barna til de registrerte. Etersom barna er under 16 vil foreldre kunne samtykke til behandlingen av opplysningene. Merk at barna har rett til å informeres om behandlingen på en måte som er tilpasset deres utviklingsnivå. For større barn, mellom 12 og 16, bør deres mening om hvorvidt de vil inngå i forskningen tillegges økende vekt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.sikt.no/636c8b8a-e8a4-41c1-9b06-ca2bc2aca73/vurdering>

1/2

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Foreldre til barn som bruker ASK sine erfaringer av skole-hjem-samarbeid»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke foreldre til barn som bruker ASK sine opplevelser med skole-hjem-samarbeidet. I undersøkelsen ønsker jeg å belyse deres erfaringer av samarbeidet med skolen. Det som dermed er målet med oppgaven, er å besvare spørsmålet: «Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK samarbeidet med skolen i overgangen fra barnehage til skole?». I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er masteroppgaven min i spesialpedagogikk på lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Det som er målet med prosjektet, er å undersøke om de erfaringene foreldre til elever som bruker ASK har med skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole samsvarer med deres forventninger til overgangen. Ved å rette søkelyset mot foreldrenes erfaringer og forventninger, håper jeg at ansatte i skolen som arbeider, eller potensielt skal arbeide, med elever som bruker ASK kan lære av foreldrenes erfaringer i studien. Hjemmet er den viktigste arenaen i barns liv, og foreldre blir derfor de viktigste omsorgspersonene i barnas liv. Dermed sitter foreldre på mye kompetanse rundt barnet deres. Et mål er derfor å kunne få kunnskap om hvordan hjemmet og skolen samarbeider for å gi eleven en trygg og god overgang fra barnehage til skole, samt få innblikk i om foreldre blir inkludert i samarbeidet.

Angående foreldres erfaringer, ønsker jeg å undersøke erfaringene på disse områdene: Samarbeid med skolen før overgangen, samarbeid med skolen i selve overgangen, samarbeid med skolen etter overgangen, rettigheter, kompetanse, ansvarsfordeling og inkludering.

Det overordnede spørsmålet i undersøkelsen er:

«Hvordan opplever foreldre til elever som bruker ASK skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU, institutt for lærerutdanning. Sidsel Holiman (v/ Institutt for lærerutdanning, NTNU) er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å spørre deg om har lyst å delta i prosjektet mitt ettersom jeg har til hensikt å intervju foreldre til barn som bruker ASK om deres erfaringer og opplevelser rundt skole-hjem-samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Det er selvsagt et viktig utvalgsriterium at du selv ønsker å delta i prosjektet. Forespørselen har gått enten via en

ansatt på skolen der barnet ditt er en elev eller at du har tatt kontakt med meg etter informasjon rundt prosjektet. Jeg kjenner derfor ikke deres identitet før dere samtykker til deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuets varighet vil være på cirka en time og er planlagt å gjøres i februar. Angående tid og sted vil dette avtales nærmere med den enkelte deltakeren.

Intervjuet vil handle om dine erfaringer i samarbeidet med skolen hvor ditt barn er elev før, i og etter overgangen fra barnehage til skole samt kompetanse, rettigheter, ansvar og inkludering i skole-hjem-samarbeidet. Dine svar i intervjuet vil bli registret ved hjelp av et lydopptak fra en båndopptaker, og vil skrives ut som tekst (transkriberes). Opptakeren vil ikke være koblet til internett. Jeg vil også notere litt skriftlig underveis, dette for å dokumentere intervjukonteksten. Intervjudata vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder (for eventuell veiledning). Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for meg (Synnøve Solheim).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Intervjudata vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder (ved eventuell veiledning). Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for meg (Synnøve Solheim). Navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode og et pseudonym som lagres på en egen navneliste adskilt fra det øvrige datamaterialet. Det vil kun være jeg som har tilgang til lydopptaket av intervjuet. Alle personopplysninger vil bli anonymisert slik at de ikke er identifiserbare i transkripsjonen og forskningsrapporten. Du som deltaker vil dermed være helt anonym.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.juni. Etter prosjektet er slutt, vil alle personopplysninger og lydopptak slettes når oppgaven sensureres (senest høsten 2023)

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg og barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU v/Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU Institutt for lærerutdanning
- Veileder: Sidsel Holiman, på epost (sidsel.holiman@ntnu.no) eller telefon: 47 034 568
- Student: Synnøve Solheim (Synnsolh@stud.ntnu.no) eller telefon: 90 233 329
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon: 930 79 038
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synnøve Solheim

(Masterstudent, NTNU)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, *Foreldre til barn som bruker ASK sine erfaringer av skole-hjem-samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Foreldre til elever som bruker ASK sine opplevelser av skole-hjem-samarbeidet ved overgangen fra barnehage til skole.

Intervjuguide:

A. Åpningsspørsmål

- Er det en distriktskole eller sentrumsskole barnet ditt går på? Størrelse på skolen, cirka elever?
- Klassetrinn?
- Er barnet ditt i ordinær klasse, på spesialavdeling eller en kombinasjon av dette?
- I overgangen fra barnehage til skole, hva legger du i et godt skole-hjem-samarbeid?
- Hvilket ASK-hjelpemiddel bruker dere? Alternativ for talen/supplement?
- Tok det lang tid å sette seg inn i ASK-hjelpemiddelet?

B. Skole-hjem-samarbeidet før skolestart

- Kan du fortelle hvilken opplevelse du har av samarbeidet med barnehage, skole og eventuelt andre instanser før skolestart?
- Kan du fortelle litt om deres første møte med skolen, og hvilket inntrykk dere fikk?

C. Skole-hjem-samarbeid i selve overgangsprosessen

- Hvordan tilrettela skolen for samarbeidet med hjemmet i selve overgangen?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde samarbeidet med ansatte i skolen? Rutiner, faglig/sosial utvikling/sammenheng?
- Opplevde du i samarbeidet med skolen at de ville sikre en god overgang mellom barnehage og skole, med tanke på arbeidsmåter og tilrettelegging for å møte barnet ditt sine behov og sørge for faglig/sosial utvikling?

D. Skole-hjem-samarbeidet etter overgangsprosessen

- Hvordan følger skolen opp samarbeidet med hjemmet nå kontra ved overgangen?

E. Rettigheter

- Fikk du inntrykk av at skolen visste om rettighetene ditt barn har som ASK bruker?
- Hvordan erfarte du at skolen møtte deres barns rettigheter som ASK-bruker (f.eks. at skolen har tilgang til nødvendig utstyr/læremidler eller spesialundervisning)

- Tenker du at kommunens økonomi/skolens ressurser har vært med å påvirke hvordan ditt barns rettigheter ble møtt?

F. Kompetanse

- Hva tenker du om skolens innsats for å sikre at de ansatte får nødvendig kompetanseutvikling rundt ASK?
- Kan du fortelle om kompetansen skolen hadde rundt ASK før barnet deres begynte på skolen?
- Kan du beskrive hendelser i skole-hjem-samarbeidet hvor kompetanse rundt ditt barns ASK-hjelpemiddel har vært tematikk?

G. Ansvar

- Kan du fortelle hvordan du erfarte ansvarsfordelingen mellom hjem og skole i overgangen?

H. Inkludering i samarbeidet

- Opplever du å være inkludert i samarbeidet med skolen?

I. Avslutningsspørsmål

- Har du noen tanker om hva som kunne vært gjort annerledes i skole-hjem-samarbeidet deres?
Mer kontakt
- Er det noe vi enda ikke har snakket om som du tenker er relevant og ønsker å fortelle om rundt skole-hjem-samarbeidet i overgangen?

