

Hedda Lahus og Malin Fried Hansen

«Hvorfor skal ikke ho få være med?»

En kvalitativ studie av fem foreldre til barn med utviklingshemming sine opplevelser med samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Sidsel Marianne Holimann

Mai 2024

Hedda Lahus og Malin Fried Hansen

«Hvorfor skal ikke ho få være med?»

En kvalitativ studie av fem foreldre til barn med utviklingshemming sine opplevelser med samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Sidsel Marianne Holimann
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative studien bygger på fire semistrukturerte intervju med fem foreldre som alle har barn med utviklingshemming. Gjennom disse intervjuene har vi fått innsikt i foreldrenes erfaringer med samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. De har bidratt til å fremheve betydningen av forventninger, medbestemmelse og tillit, og kommunikasjon.

Flere av foreldrene forteller om en opplevelse av at ungdomsskolen møter barnet deres med lave forventninger allerede før skolestart. Noen foreldre rapporterer om vellykkede forsøk på å inkludere barnet deres i klasse, mens andre opplever at barnet blir ekskludert fra ulike aktiviteter i skolen. Foreldrenes ønske er at barna møtes med forventninger og at barna blir inkludert i skolen. De har et behov for at skolen møter elevene med et åpent sinn og gir foreldrene rom og trygghet til å ta rollen som en støttende skoleforelder.

Medbestemmelse og tillit fremheves som to viktige elementer i samarbeidet mellom skole og hjem. Mangelen på medbestemmelse kan føre til frustrasjon og tap av tillit til at skolen har evne til å ivareta barnets behov. Når skolen viser tillit ved å involvere foreldre i beslutningsprosesser og trygge dem i overgangssituasjonen, bidrar det til å bygge en positiv relasjon, tillit og et godt samarbeid mellom skole og hjem. Manglende tillit fra skolen, for eksempel ved å bagatellisere bekymringer eller tvile på foreldrenes kunnskap og erfaring, kan svekke tilliten betydelig.

Kommunikasjon spiller også en sentral rolle i å bygge tillit og styrke samarbeidet. Kommunikasjon mellom skole og hjem i overgangen til ungdomsskolen er avgjørende, men noen av foreldrene opplever den som mangelfull eller ensidig fra skolens side. Flere foreldre etterlyser et samarbeid preget av åpen kommunikasjon, tillit og respekt for hverandre. Oppgavens mål er å løfte frem foreldrenes erfaringer, og se de i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Ved å belyse foreldrenes side av samarbeidet vil det forhåpentligvis bidra til refleksjoner hos lesere som står som parter i et skole-hjem samarbeid.

Abstract

This qualitative study is based on four semi-structured interviews with five parents, all of whom have children with developmental disabilities. Through these interviews, we gained insight into the parents' experiences with collaboration with the school during the transition from primary school to secondary school. They have contributed to highlighting the importance of expectations, co-determination and trust, and communication.

Some parents describe an experience where the secondary school already meets their child with low expectations even before the start of school. Some parents report successful attempts to include their child in class, while others experience situations where their child is excluded from various activities at school. The parents' desire for expectations for their children and inclusion for both themselves and their children emphasizes the need for the school to approach students with an open mind and provide parents with the space and security to take on the role of supportive school parents.

Co-determination and trust are highlighted as two important elements in the collaboration between school and home. The lack of codetermination can lead to frustration and a loss of trust in the school's ability to meet the child's needs. When the school shows trust by involving parents in decision-making processes and reassuring them during transition situations, it helps build a positive relationship, trust, and good collaboration between school and home. Lack of trust from the school, such as trivializing concerns or doubting parents' knowledge and experience, can significantly weaken this trust.

Communication also plays a central role in maintaining trust and strengthening collaboration. Communication between school and home during the transition to secondary school is crucial, but some parents experience it as lacking or one-sided from the school's side. Several parents call for collaboration characterized by open communication, trust and mutual respect. The goal of this study is to highlight parents' experiences and view them in light of theoretical perspectives and previous research. By highlighting the parents' side of collaboration, it will hopefully contribute to reflections among readers who are involved in school-home collaboration.

Forord

Er det en ting vi har lært av idretten, så er det at alt blir bedre dersom man er en del av et lag. Vår tanke er at dette er overførbart til alle situasjoner, også det å skrive en mastergrad. Det er en rikdom å ha flere perspektiver som diskuterer sammen i et slikt prosjekt, og du får utfordret både dine egne og andres forståelser, meninger og argumenter. Valget om å spille på lag i denne prosessen, var derfor helt naturlig for oss. På mange måter blir lagkameraten din en gratis virkelighetssjekk, som du ikke alltid har bedt om på forhånd. Som lag har vi hatt både oppturer og nedturer, og når livet skjer på utsiden har det vært godt å være to.

I starten av 2024 var vi så heldige å få sette oss ned med et knippe modige og åpne foreldre, som delte deler av sin historie med oss. Uten dere ville ikke prosjektet vårt vært mulig å gjennomføre, og vi er veldig takknemlige for at dere valgte å dele deres innsikt og erfaring med oss. Vi vil også rette en takk til Annette Jensen i SAFO, som satt oss i kontakt med flere av foreldrene vi har snakket med.

En stor takk retter vi også til vår veileder Sidsel Marianne Holiman, som med sin faglige dyktighet og gode tilbakemeldinger har støttet oss gjennom denne prosessen. Vi har satt stor pris på ærligheten og de nyttige perspektivene du har gitt oss dette halvåret.

Vi må også takke våre kjære medstudenter Live Sofie Myreng Mikalsen, Ragnhild Hjelle og Synne Nordistuen Løvik for og gjennom det gode læringsfellesskapet vi har utviklet sammen ha bidratt med god innsikt, kritiske refleksjoner og enorme mengder med støtte i et prosjekt som tidvis har vært både utfordrende og krevende.

Hedda vil takke mamma for fantastisk støtte og oppmuntring og at du har orket å høre meg fortelle om det samme om og om igjen. Takk til tante Marit for gjennomlesing og gode tilbakemeldinger på det jeg har sendt. Jeg vil også rette en takk til pappa – da jeg hadde forklart deg kvalitativ metode for fjerde gang skjønnte jeg også hva det var. Og til slutt må jeg uttrykke en stor takk til Malin, min samarbeidspartner i dette prosjektet. Takk for din effektivitet, store samarbeidsvilje og ditt engasjement gjennom dette prosjektet. Du har støttet meg gjennom perioder hvor jeg har tvilt på egen evne og du tar tatt meg i nakken og gitt meg et spark bak når det har vært nødvendig. Ikke minst vil jeg takke deg for alle gode refleksjoner, samtaler og latter vi har delt gjennom dette prosjektet.

Først og fremst så vil jeg (Malin) takke min fantastiske lillebror. Du har lært meg og alltid se det positive i alt og alle, å leve i øyeblikket og den enorme verdien som ligger i at vi mennesker er ulike. Du har alltid vært, og vil alltid være et stort forbilde. Jeg må også rette en stor takk til min samboer for rom og plass til meg både når det er finvær, og når det stormer på alle fronter. Til slutt må jeg rette en stor takk til min kjæreste lagkamerat Hedda. Tusen takk for alt du har lært meg dette året. Tusen takk for at du har vært tålmodig og generøs, og alltid latt tvilen komme meg til gode. Jeg kunne aldri tenkt meg å gjøre dette med noen andre enn deg.

Vi vil også begge gi en stor takk til Kristin Berge Lahus for korrekturlesing.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
1 INNLEDNING	6
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	8
2.1 HVEM AV OSS SNAKKER VI OM?	8
2.1.1 <i>Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming</i>	8
2.1.2 <i>Utviklingshemming</i>	8
2.2 HVEM AV OSS SNAKKER VI MED?	9
2.2.1 <i>Om foreldrerollen</i>	10
2.3 SKOLE-HJEM SAMARBEID	10
2.3.1 <i>Lovverk og medbestemmelse</i>	11
2.3.2 <i>Tillit og kommunikasjon</i>	11
2.4 INKLUDERING I SKOLEN	12
2.4.1 <i>Et lite historisk tilbakeblikk</i>	12
2.4.2 <i>Integrering, inkludering og berikelsesperspektivet</i>	13
2.4.3 <i>Hva med i dag?</i>	14
2.5 FORVENTNINGER OG TILPASSET OPPLÆRING	15
2.5.1 <i>Forventninger til elever med utviklingshemming</i>	15
2.5.2 <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	16
2.6 OVERGANGEN MELLOM BARNESKOLEN OG UNGDOMSSKOLEN	17
2.6.1 <i>Overgangen til ungdomsskolen i skolens styringsdokumenter</i>	17
2.6.2 <i>Hvordan påvirker overganger mellom skoleslag familien?</i>	18
2.6.3 <i>Foreldres innsikt i overgangsprosessen</i>	18
3 METODE	20
3.1 EN KVALITATIV FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	20
3.1.1 <i>Hermeneutikk</i>	20
3.1.2 <i>Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn</i>	20
3.1.3 <i>Abduktiv tilnærming</i>	21
3.2 METODEVALG	21
3.2.1 <i>Kvalitative forskningsintervju</i>	21
3.2.2 <i>Bruk av semistrukturert intervju</i>	21
3.2.3 <i>Intervjuguide</i>	22
3.3 FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING	22
3.3.1 <i>Deltakere</i>	22
3.3.2 <i>Rekruttering</i>	23
3.3.3 <i>Intervjuernes roller og påvirkning</i>	24
3.3.4 <i>Vårt utgangspunkt</i>	24
3.3.5 <i>Informert samtykke</i>	25
3.3.6 <i>Etiske hensyn knyttet til det å studere menneskers opplevelser</i>	25
3.4 ANALYSE	26
3.4.1 <i>Transkribering</i>	26
3.4.2 <i>Analyseprosessen</i>	26
3.5 KVALITET	27
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	27
3.5.2 <i>Validitet</i>	27
3.5.3 <i>Generaliserbarhet</i>	28

4 ANALYSE MED DRØFTING	29
4.1 HA TROA PÅ AT BARNET MITT KAN!	29
4.1.1 <i>Ha forventinger til barnet mitt</i>	29
4.1.2 <i>La barnet mitt være inkludert, både faglig og sosialt</i>	31
4.2 MEDBESTEMMELSE OG TILLIT	33
4.2.1 <i>Gi oss muligheten til medbestemmelse</i>	33
4.2.2 <i>Ha tillit til oss og gi oss grunnlag for å ha tillit til dere</i>	35
4.3 KOMMUNIKASJON	37
4.3.1 <i>Bruk barneskolen som den ressursen de er</i>	37
4.3.2 <i>Snakk med oss!</i>	38
5 GENERELL DRØFTINGSDEL	42
5.1 LOVVERKET OG KONSEKVENSEN AV MANGLENDE FØRINGER	42
5.2 HVA DEFINERES EGENTLIG SOM «SKOLEN»?	43
5.3 MULIGE KONSEKVENSER FOR MANGLENDE SAMARBEID	44
5.4 VIDERE FORSKNING.....	44
OPPSUMMERING	45
REFERANSELISTE	46
VEDLEGG	50
VEDLEGG 1: VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER.....	50
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	51
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	54
FIGURER:	
FIGUR 1: «UTVIKLINGEN AV ANDEL BARN UTENFOR VANLIG KLASSE I PERIODEN 1999-2012 FORDELT PÅ TYPE FUNKSJONSNEDESETTELSE».....	15

1 Innledning

Da vi startet dette prosjektet hadde vi begge et ønske om å se nærmere på barn med utviklingshemming i en skolekontekst. Ellingsen og Sandvin (2014) skriver at selv om det på 1980- og 1990-tallet var stor oppmerksomhet både i politikken og forskningen rundt de dårlige levevilkårene til personer med utviklingshemming, har det siden årtusenskiftet vært mer stille om situasjonen (s. 11). Dette skjer ifølge Hausstätter (2017) til tross for at det blant annet eksisterer data som tydelig viser at denne gruppen ikke opplever et tilfredsstillende utbytte av skolegangen. Videre skriver Hausstätter (2017) at det kan virke som vi befinner oss i en epoke der vi forsøker å glemme, og gjennom stillhet og likegyldighet forsøker å få problematikken til å forsvinne. I 2014 publiserte ekspertutvalget for spesialundervisning en gjennomgang av eksisterende forskning, og denne viste at forskningsmiljøene i Norge fokuserer lite på elever med utviklingshemming (Forskningsrådet, 2014). Hausstätter (2017) poengterer at denne gjennomgangen peker på at feltet står svakt i norsk spesialpedagogikk og at det finnes marginalt med forskning på området. Denne tendensen ønsket ikke vi som masterstudenter i spesialpedagogikk å være en del av, og sammen med våre personlige erfaringer dannet dette grunnlaget for vårt valg av tema.

Videre diskuterte vi ulike innfallsvinkler og bestemte oss for at vi ville se nærmere på overganger i skolen for barn med en utviklingshemming. Vi så nærmere på fire ulike overganger: Overgangen mellom barnehage og barneskolen, overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole og overgangen fra videregående skole til arbeidslivet. Vi så at de to sistnevnte hadde interesse fra flere fagfelt og fant derfor en del oppgaver på området. Derfor så vi grundigere på de to førstnevnte overgangene. Vi fant ut at det er skrevet flere mastergrader og liknende om overgangen fra barnehagen til skolen. Da vi skulle se nærmere på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen for barn med utviklingshemming fant vi betydelig færre studier. Flere av studiene vi fant var også av eldre dato, og flere gjennomført før 2010. Det er 14 år siden, og derfor tenkte vi at her må det være rom for mer og oppdatert kunnskap!

Hvert år sier ca. 65 000 elever farvel med barnetrinnet og sier hei til ungdomstrinnet. Uavhengig av skolens organisering vil det å begynne på ungdomstrinnet representere en overgang for alle elever (Strand, 2022a, s. 16). I all opplæring av barn og unge må skolen samarbeide med foreldrene, og særlig viktig er dette når eleven har spesielle behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 191). Strand (2022a) argumenterer for at støtte fra hjemmet sammen med støtte fra lærere og venner er helt sentralt for en god overgang (s. 74). Ettersom samarbeidet med foreldre sees som særlig viktig generelt, men også for å legge til rette for gode overganger for barn med utviklingshemming, ønsket vi å se nærmere på hvordan dette samarbeidet oppleves for foreldrene. Denne studien bygger på følgende problemstilling:

Hvilke opplevelser har foreldre til barn med utviklingshemming av samarbeidet med skolen i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?

Vi begynner oppgaven med et teorikapittel der vi redegjør for begreper og teoretiske perspektiver, og presenterer tidligere forskning gjort på området. Deretter følger metodekapittelet der vi redegjør for hvordan prosjektet er gjennomført, og hvilke

vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger bak våre valg i forskningsprosessen. Etter metodekapittelet følger en analyse- og drøftingsdel der vi løfter frem våre funn og drøfter disse opp mot valgt teori og tidligere forskning. Videre følger en generell drøftingsdel der vi diskuterer noen tanker som ikke er representert i våre funn, men som likevel er aktuelle for oppgaven. Til slutt har vi en oppsummering med referanseliste.

Da gjenstår det bare for oss å ønske deg riktig god lesing!

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer vi det teoretiske grunnlaget vi har valgt for denne masteroppgaven. Vi har valgt å ikke skille teori og tidligere forskning, og heller gi en tematisk presentasjon av det samlede teoretiske grunnlaget. Vi vil først redegjøre for forskjellen mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming, og for utviklingshemming. Deretter vil vi skrive om foreldrerollen og skole-hjem samarbeid. Etter det følger en del om inkludering, forventinger og tilpasset opplæring. Til slutt kommer et delkapittel som handler om overganger.

2.1 Hvem av oss snakker vi om?

Vi trenger ord for å kunne konkretisere verden, og de ordene vi bruker er sjelden verdinøytrale (Eidslott, 2014, s. 141). Ettersom vi har valgt å se nærmere på barn med utviklingshemming i skolen, vil vi her redegjøre for hvordan vi skiller mellom det å ha en funksjonsnedsettelse og det å oppleve funksjonshemming. Vi vil også redegjøre for hva utviklingshemming er.

2.1.1 Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming

Shakespeare (2015) skiller mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Funksjonsnedsettelse er for eksempel å ha en utviklingshemming eller å ha nedsatt bevegelsesfunksjon. Dette er noe som i de fleste tilfeller er uforanderlig, og som eies av barnet (s. 31). Ifølge Vygotsky (1987) har ikke barn med en funksjonsnedsettelse utviklet seg mindre enn andre, men de har utviklet seg annerledes (s. 30). Vygotsky (1987) understreker også at et barn med en funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis er et funksjonshemmet barn (s. 37). For mange er det nemlig ikke funksjonsnedsettelsen som er problemet, men funksjonsnedsettelsen i samspillet med miljøet (Shakespeare, 2015, s. 31). Ellingsen og Sandvin (2014) skriver at det er i møtet mellom individets funksjonsnedsettelse og miljøet rundt at funksjonshemming oppstår. Diskriminering og utestenging er et uttrykk for at samfunnet ikke blir bygget og tilpasset slik at det passer for alle som skal leve sine liv der (s. 13). Funksjonshemming er et resultat av diskrepansen mellom individets funksjonsnedsettelse og samfunnets fysiske, organisatoriske, kulturelle og holdningsmessige hinder for alles deltakelse (Hjelmbrekke et al., 2014, s. 16). Eksempelvis vil en person som er avhengig av rullestol oppleve å bli gjort funksjonshemmet dersom han befinner i en bygning med bare trapper og skal opp til 5. etasje, men dersom bygningen har en heis vil han ikke oppleve dette i samme grad. Dette synet, som vi legger til grunn i denne oppgaven representerer som Hjelmbrekke et al. (2014) skriver et relasjonelt syn på funksjonshemming og betegnes ofte som «det nordiske perspektivet» (s. 16). Denne tankemodellen baserer seg på både medisinsk og psykologisk forståelse av individets forutsetninger og en sosiologisk og kulturanalytisk forståelse av funksjonshemming som en sosial og samfunnsmessig kategori (Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 14).

2.1.2 Utviklingshemming

Utviklingshemming er den betegnelsen som er i tråd med FNs konvensjon om funksjonshemmede personers rettigheter, som Norge ratifiserte i 2013 (De forente nasjoner, 2006). Likevel er det mange som er definert som utviklingshemmede som mener at ordet er negativt vurdert og stigmatiserende (Kittelsaa & Kermit, 2015, s. 143). Derfor er det viktig å reflektere over om det finnes andre ord som er mer velegnet. Det er et kjent fenomen at ord kan bli slitt, de kan endre betydning og de kan få et mer

negativt innhold enn det som var tiltenkt (Kittelsaa & Kermit, 2015, s. 14). Vi kan se tendenser til at ordet utviklingshemming har fått mer negativt innhold enn hva som først var tiltenkt ved utsagn som «Er du helt hemma eller?» eller «Herregud, du er så hemma». Eksempelvis brukte vi tidligere ord som «evneveik», «ikke-opplæringsdyktig» og «åndssvak» som betegnelser på denne gruppen. Det er et tankekors at vi bruker betegnelser som mange motsetter seg og forsøker å forhandle seg bort ifra (Kittelsaa & Kermit, 2015, s. 14).

Vårt dilemma er at vi er nødt til å bruke ord som er kjente og offisielle for å kunne få frem hvem vi snakker om (Kittelsaa & Kermit, 2015, s. 14). Med dette i bakhodet, endte vi opp med å spørre forskningsdeltakerne våre om hvilke ord de brukte. De aller fleste mente at det letteste var å «kalle en spade for en spade» og bruke velkjente ord i oppgaven. Forskningsdeltakerne våre og deres familier brukte ordet utviklingshemming og derfor gjør også vi det i denne oppgaven.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) regner med at mennesker med utviklingshemming utgjør ca. 1-3 prosent av jordas befolkning, mens Verdens helseorganisasjon (WHO) opererer med en generell forekomst på 1.5 prosent (Sigstad, 2017, s. 138).

Sigstad (2017) skriver at det som er felles for mennesker med utviklingshemming er at de oppnår en skår på 69 IQ-poeng eller lavere. I tillegg vil andre områder som motorikk, språk og sosiale ferdigheter vurderes (s. 134). Mange har også en så lett grad av vansker at de ikke uten videre sees på som utviklingshemmet (Wendelborg et al., 2017, s. 1). Det kan derfor i mange situasjoner være vanskelig å skille mellom generelle lærevansker og utviklingshemming hos barn i utvikling (Lorentzen, 2008, s. 201). Mange av de vi kaller utviklingshemmet kan nemlig assosiere aldersadekvat på noen områder, og samtidig ha store problemer på andre områder (Hjelmbrekke et al., 2014, s. 16). Sigstad (2017) understreker at diagnosen ikke er statisk, men at intellektuelle og adaptive ferdigheter kan endres over tid. Disse kan også styrkes gjennom trening, så diagnosen baserer seg på dagens faktiske funksjonsnivå (s. 134). Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) foreligger det alltid generelle lærevansker hos barn med en utviklingshemming (s. 70). Utviklingshemming er en av de vageste og vanskeligste konseptene i spesialundervisningen (Vygotsky, 1987, s. 123). Vygotsky (1987) understreker også at det er viktig å vite noe om hvordan diagnosen påvirker barnet, og hvilken rolle den spiller i hverdagen til barnet (s. 125). Med andre ord forstår vi ikke generelle lærevansker og utviklingshemming som det samme, men i gråsonen mellom dem kan det være vanskelig å skille, spesielt hos barn i utvikling. Ettersom en av våre forskningsdeltakere har et barn med store generelle lærevansker, som fortsatt befinner seg i en kartleggingsprosess (se mer om dette i kap. 3.3.1), vil vi i denne oppgaven se de alle under definisjonen vi bruker for utviklingshemming.

2.2 Hvem av oss snakker vi med?

Ettersom det var foreldres opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid vi skulle undersøke, vil vi i dette kapittelet skrive noe om det å ha et barn med utviklingshemming og foreldrerollen generelt.

2.2.1 Om foreldrerollen

Foreldre til barn med utviklingshemming er som Tidemand-Andersen (2010) skriver like forskjellig som andre foreldre, og det er derfor ikke mulig å lage en generell karakteristikk. Likevel er det noen egenskaper som gjerne er ekstra fremtredende i denne foreldregruppen. Blant annet er man gjerne litt mer var for omgivelsene, og litt mer i alarmberedskap enn andre foreldre (s. 121). Foreldrene, eller de som er i foreldrenes sted, er de viktigste voksne i livet til barna. Er vi som fagpersoner opptatt av barns liv, og skal vi arbeide med barn, må vi også være opptatt av foreldrene (Bø, 2011, s. 17).

Tidemand-Andersen (2010) skriver at de foreldrene som i dag har unge voksne med utviklingshemming på mange måter er den første foreldregenerasjonen som fra dag én har oppdratt sine barn til en normalisert tilværelse. Foreldrene ønsker at barna skal leve mest mulig som alle andre, og aksepterer ikke at de holdes utenfor (s. 124). De aller fleste foreldrene er opptatt av alle barnets sider, ser muligheter samtidig som de har et realistisk syn på begrensningene (Tidemand-Andersen, 2010, s. 123). Grøholt et al. (2007) skriver at å være forelder til et barn med utviklingshemming kan være belastende for et familieliv, og kan ha praktisk betydning for både yrkesvalg, fritid og sosialt liv. Det kan også være emosjonelt belastende for både foreldre og søsken (s. 422).

Foreldre til barn med utviklingshemming har i likhet med andre foreldre et mandat i at de har hovedansvaret for barna. Med andre ord har de både rett og plikt til å gi barnet oppdragelse og omsorg. Foreldrene delegerer noe av dette ansvaret til skolen, og skolen skal gjøre sitt arbeid i forståelse med hjemmet. Det er blant annet fastlagt i barneloven (1981) og opplæringsloven (1998) og (2023). Bø (2011) skriver at flere internasjonale erklæringer understreker foreldrenes fortrinnsrett når det gjelder å velge den form for omsorg, undervisning og oppdragelse deres barn skal få, blant annet verdenserklæringen om menneskerettighetene, den europeiske menneskerettskonvensjonen og barnekonvensjonen (s. 21). Ifølge Sigstad (2017) har foreldre rett til å velge den løsningen som passer best for sitt barn. Dette kan dreie seg om faglige aspekter, læringsressurser, tekniske løsninger og sosiale forhold. For mange dreier dette seg også om å gi barna reelle muligheter til samhandling med jevnaldrende (s. 155-156). En del foreldre som har barn med utviklingshemming må ifølge Tidemand-Andersen (2010) likevel jobbe med et system som ikke er i takt med de overordnede føringene, og de bruker mye av sine krefter på det de beskriver som en «kamp mot systemet» (s. 124).

2.3 Skole-hjem samarbeid

For vår problemstilling er skole-hjem samarbeid et sentralt tema, og vi vil i dette kapitlet se nærmere på formålet med samarbeidet og gjeldende lovverk. Etter det kommer et delkapittel som handler om viktigheten av tillit og kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet.

Formålet med skole-hjem samarbeid handler ifølge Nordahl (2015) om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling. De skal oppleve mestring, tilhørighet og trygghet både på skolen og hjemme (s. 14). Bø (2011) skriver at dersom foreldre og fagfolk har ulike roller i dette samarbeidet, så er rollene like viktige. Informasjon fra den

ene parten, er like vesentlig som informasjon fra den andre parten (s. 119). Videre skriver Bø (2011) at både foreldre og fagfolk har kompetanse når det kommer til barnets liv og utvikling, men begge har det bare delvis. Derfor er vi helt avhengig av hverandres innsikt. Foreldrene vet mest om sitt barns egenart, om tidligere utvikling og om barnets erfaringer utenfor institusjonen. Foreldrene har også spesielle kvalifikasjoner gjennom sitt følelsesmessige forhold til barnet. På den andre siden vet fagfolkene mest om barnets erfaringer og adferd i institusjonen, og de har utdanning og erfaring som kvalifiserer dem for dette arbeidet (s. 119). Ifølge Nordahl (2015) kan samarbeidet mellom foreldre og fagfolk bidra til felleskap, støtte, oppmuntring og motivasjon. Når vi lykkes med samarbeid blir de aller fleste oppgaver langt enklere å løse (s. 25).

2.3.1 Lowverk og medbestemmelse

Opplæringsloven danner grunnlaget for det som gjøres i skolen, og derfor vil vi her se nærmere på hva denne loven sier om skole-hjem samarbeid. Ifølge opplæringsloven (1998) skal opplæringen foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet. Den nye opplæringsloven (2023) som vil tre i kraft i august 2024 har videreført denne formuleringen. Begge lovene understreker at skolen skal samarbeide med foreldrene om opplæringen til eleven henholdsvis i §13-3d (Opplæringsloven, 1998) og § 10-3 (Opplæringsloven, 2023). I den nye versjonen av opplæringsloven (2023) understrekes det i §10-1 at i alle handlinger og avgjørelser skal barnets beste være et grunnleggende standpunkt. Foreldrenes og barnets rolle sikres gjennom §10-4 som sier at de skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering av skolens virksomhet gjennom skoledemokratiet (Opplæringsloven, 2023). Med andre ord handler §10-4 i den nye opplæringsloven om at foreldrene og barna har rett til medbestemmelse i skolen.

Det å gi foreldre og barn medbestemmelse er viktig i skole-hjem samarbeidet. Kanskje spesielt viktig er dette for foreldre som har barn med en utviklingshemming, fordi det krever et tettere samarbeid med skolen og stiller større krav til kommunikasjon. I Nordahl (2015) sin spørreundersøkelse viser det seg det kun er en mindre andel foreldre som opplever å ha medbestemmelse, og hele 83% av foreldrene svarte at de ikke opplevde å ha dette i skolen (s. 62). I Wendelborg et al. (2017) sin undersøkelse mente rundt 53% av foreldrene at deres synspunkter ble tatt hensyn til i stor eller svært stor grad. Det vil også si at rundt halvparten av de som var med i studien ikke opplevde at deres synspunkter ble tatt hensyn til i stor grad. En mor kommenterte at det ikke er en selvfølge at deres synspunkter ble fulgt opp og satt pris på, og beskrev hele opplevelsen som en kamp (s. 89). Det denne tidligere forskningen kan peke på er en tendens til at mange foreldre ikke er fornøyd med den plassen de har i skolen.

2.3.2 Tillit og kommunikasjon

Bø (2011) skriver at dersom et samarbeid skal fungere godt må det kunne romme konflikter. Det betyr at det skal være rom for at begge parter skal kunne komme med innvendinger og begge parter må være mottakelige for kritikk (s. 117). Videre skriver Bø (2011) at om vi ønsker at foreldre skal være en del av prosessen, er det viktig at fagfolk møter dem med åpenhet og nysgjerrighet, og ikke med ferdige svar. Ved å trekke frem foreldrenes opplevelser og deres tanker rundt veien videre inviteres foreldrene til å ha medbestemmelse i skolen (s. 170).

For at foreldre skal oppleve reell medbestemmelse og et godt samarbeid med skolen kreves det god kommunikasjon og at foreldrene opplever å bli møtt på en bra måte. I

Wendelborg et al. (2017) uttrykker flere informanter misnøye med kontakten med skolen og måten de mottar informasjon. Samtidig er det flere som er svært fornøyd (s. 110). Ifølge Bø (2011) er et godt samarbeid ikke nødvendigvis bare avhengig av hva skolen gjør, men hvordan skolen gjør det (s. 221). Nordahl (2015) skriver at lærere er representanter for det offentlige, og skal møte foreldrene på en slik måte at de får tro på egne muligheter og forutsetninger for å oppdra og støtte sitt eget barn (s. 30). Foreldrene vi har snakket med har alle barn som har behov for ekstra støtte i skolen. Da blir man ekstra avhengig av et godt samarbeid med skolen. Som Spurkeland (2012) påpeker er tillit en av de mest grunnleggende faktorene i alle relasjoner (s. 35). Bæck (2013) skriver at lærerrollen og skolen som institusjon i utgangspunktet har stor tillit i det norske samfunnet. Likevel er flere lærere som mangler tillit til foreldrene, og mange lærere opplever også å ha manglende tillit fra foreldrene (s. 79-80). Nordahl (2003) peker på at tillit utvikles hos foreldre når de opplever å bli hørt (s. 35). For foreldre til barn med utviklingshemming kan denne opplevelsen av å bli hørt være ekstra viktig fordi foreldrene kan ha barn som har utfordringer med å kommunisere selv. Som Bæck (2013) påpeker bygges tilliten i møtene mellom hjem og skole, og kommunikasjon er en viktig faktor (s. 80). Vetland og Aase (2018) skriver at sannsynligheten for at du vinner noens tillit er større når det du sier og det du gjør samsvarer, og du som fagperson kan bygge tillit om du viser faglig troverdighet i møte med foreldrene (s. 57-58). Videre skriver Vetland og Aase (2018) at noen vil trenge mer tid enn andre for å bygge tillit. Noen har også med seg erfaringer som gjør at det kreves mer for å etablere tillit til andre (s. 57). I samarbeidet mellom skole og hjem er det skolen som har ansvaret for å få samarbeidet til å fungere og dermed også gi foreldre erfaringer som bygger tillitsrelasjonen mellom partene.

2.4 Inkludering i skolen

Inkludering i skolen og hva dette innebærer har forandret seg i takt med den pedagogiske utviklingen som har skjedd i skolen og det generelle synet på mennesker i samfunnet. I dette kapittelet vil vi starte med å skrive litt om skolehistorie, før vi tar for oss begrepene integrering, inkludering og berikelsesperspektiv. Til slutt gir vi en kort oversikt over hvordan undervisningen for barn med utviklingshemming organiseres i dag.

2.4.1 Et lite historisk tilbakeblikk

For å få en god forståelse av dagens situasjon, må vi vite noe om hva som fikk oss hit. Derfor er det nyttig med et lite tilbakeblikk på barn med utviklingshemming i den norske skolekonteksten. For det har skjedd mye de siste 150 årene for disse barna i skolen. Befring (2014) skriver at folkeskolelovene av 1889, abnormskoleloven av 1881 og vergerådsloven av 1896 alle var radikale for sin tid. Abnormskoleloven ga blant annet rett til opplæring for blinde, døve og åndssvake, men denne hadde også enorme begrensninger. En stor gruppe som ble kalt ikke-dannelsedyktige ble satt utenfor skolen (s. 22).

Vendepunktet for denne tanken startet med FN-konvensjonen om barns rettigheter (1966) som fastslo at alle barn hadde rett til opplæring. Folkeaksjonen i 1965 ville vekke folkeopinionen og presse myndighetene til å skape bedre opplærings- og livsvilkår for barn med en funksjonsnedsettelse. Aksjonen bidro også til at foreldrene kom i front som en politisk maktfaktor (Befring, 2014, s. 23-24). I 1975 gjorde Norge endringer i

grunnskoleloven, og dette ble en milepæl som satte til side ideene om de ikke-opplæringsdyktige barna som lenge hadde ført til livsvarig utestengelse fra opplæring (Befring, 2014, s. 23). Dette er bare 50 år siden. Befring (2014) skriver at 1970-tallet på mange måter ble et vendepunkt for spesialpedagogikken. Dette knyttes ofte til integrering, men det refereres også til nærhets- og normaliseringsprinsippet. Alle barn skulle tilhøre fellesskapet i den lokale skolen, og spesialundervisning og spesialinstitusjoner skulle ha supplerende funksjon til elevens beste (s. 25). En sentral begivenhet var FN-året (1981) og det etterfølgende FN-tiåret for personer med en funksjonsnedsettelse (1983-1992) som proklamerte full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger. Da Norge, sammen med flere land, fulgte opp med «inkludering i et tilgjengelig samfunn» som mål, ble det satt en ideologisk rettesnor for alle deler av samfunnslivet (Befring, 2014, s. 26).

2.4.2 Integrering, inkludering og berikelsesperspektivet

Befring (2014) skriver at integrering handler om at man tenker at fellesskap dannes gjennom felles rammer og omgivelser, mens inkludering handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av fellesskapet (s. 25). For eksempel kan barn med en utviklingshemming være integrert i skolen ved å gå i felles klasse med alle de andre barna, men i realiteten opplever de ikke å være inkludert før de opplever at klassen ser dem som en verdifull og likeverdig deltaker i klasserommet. Inkludering er forankret gjennom den overordnede delen av læreplanen ved at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det sentrale ved inkludering som skolebegrep er ifølge Befring (2014) at det setter fokus på barn og unges opplevelse av å bli sett og verdsatt som likeverdig deltaker. Det utfordrer skolen til å styrke barn og unges selvspekt, selvtillit og personlige kompetanse. I tillegg innebærer begrepet et krav om å gjøre slutt på alle former for ydmykelser og å avskaffe alle nedverdiggende rangeringer (s. 26).

I takt med fremveksten av problemdiagnostiserende fag som psykiatri, psykolog og spesialpedagogikk, ble det ifølge Befring (2014) etter hvert utviklet flere tester for å kunne kartlegge variasjoner i kognitive evner og personlighetstrekk, og da spesielt intelligens tester og kunnskapsprøver (s. 21). Videre skriver Kittelsaa og Kermit (2015) at vi ut ifra disse kartleggingene ser en tendens til at personer med blant annet utviklingshemming blir forstått som en gruppe like personer, og at tjenestene rundt blir etablert ut ifra en slik tankegang. Når omgivelsene forholder seg til personer med en diagnose på denne måten, og ikke ut ifra personlige egenskaper og andre vesentlige personlighetstrekk, kan vi risikere å fremstille disse som mennesker som i vesentlig grad skiller seg fra andre (s. 21). Ifølge Befring (2014) er det selv i dag langt igjen før likeverd, inkludering og en positiv holdning til mangfoldet fremstår som den rådende pedagogikken. Forståelsen av mangfoldet som en berikelse og ikke et problem, er en fremtidsvisjon for både skolen og samfunnet ellers (s. 21).

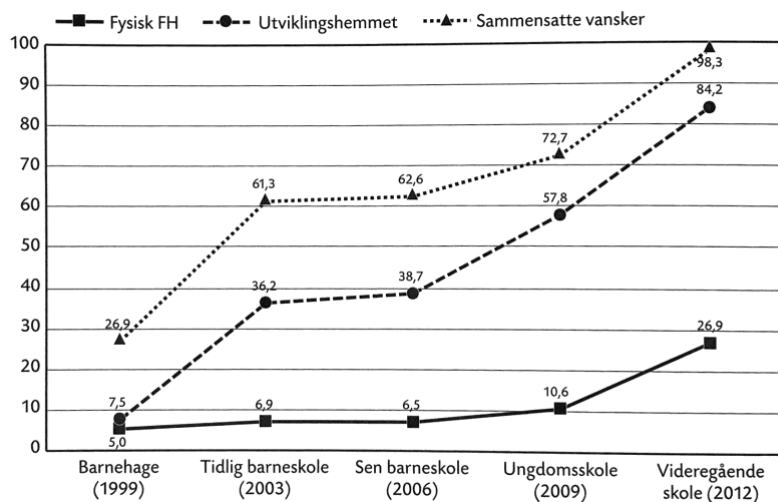
Befring (2014) skriver at berikelsesperspektivet kan sees som spesialpedagogikkens svar på det helsefaglige perspektivet «Empowerment», der fokuset settes på selvhjelp og vilkårene for å gjøre noe med egen helse- og livssituasjon. Innholdet i berikelsesperspektivet er basalt; om vi gir gode vilkår for personer med en funksjonsnedsettelse, så bidrar vi samtidig til å skape de aller beste betingelsene for alle (s. 29). Sentralt for dette perspektivet er at alle har et lærings- og utviklingspotensial,

og ikke først og fremst mangler. Mangfoldet er en positiv ressurs, og dette innebærer en interesse for hva det enkelte barn vet, kan og vil. Dette synet representerer på mange måter et systematisk alternativ til den forståelsen som ligger til grunn for den tradisjonelle prestasjons-, kontroll- og diagnosepedagogikken (Befring, 2014, s. 29). For lærere i en hektisk og turbulent skolehverdag, kan nok berikelsesperspektivet til tider fortone seg som et urealistisk arbeidsgrunnlag. Like klart er det at en skole som praktiserer en utdatert pedagogikk, med vekt på ytre kontrollerende struktur og ulike typer nedverdigelser for elever som ikke lever opp til forventningene, vil være i risiko for å bli stående stille, uten å kunne være i nærheten av å realisere skolens sentrale mandat (Befring, 2014, s. 31). Berikelsesperspektivet blir dermed sentralt for å legge til rette for inkludering av barn med utviklingshemming i klasserommet.

2.4.3 Hva med i dag?

Ifølge Wendelborg (2014) kan skolesystemet i dag fortsatt ha et klart skille i organisering av undervisningen av «vanlige barn» og barn med særskilte behov, og denne formen kalles ofte for to-spor-modellen. Den alternative ett-spor-modellen bestreber seg på og i minst mulig grad benytte seg av segregering med et skille i organiseringen av undervisningen (s. 36). Wendelborg (2014) skriver at for å kunne håndtere det økende gapet mellom elever med en funksjonsnedsettelse sine forutsetninger og samfunnets økende krav til barna som samfunnsdeltakere, overfører kontaktlærerne ansvaret til spesialpedagoger. Forklart på en annen måte kan vi si at vi lener oss mot en to-spor-modell som får som konsekvens at avstanden mellom enkeltelever og klassen blir større siden kontaktlæreren ikke forholder seg til elever med funksjonsnedsettelse på lik linje som de gjør med elever uten (s. 47). Selv om man kan tenke at vi har en ett-spor-modell fordi alle barn tilhører den lokale skolen, vil vi understreke at vi i dag ser en tendens til en to-spor-modell innad i skolesystemet. Haug (2004) skriver at spesialsporet i stor grad fokuserer på å reparere mangler ved individet, heller enn å arbeide med systemet slik at dette tilpasses individets forutsetninger (s. 169-171).

Det viser seg også at det er store variasjoner i hvordan undervisningen til barn med en funksjonsnedsettelse er organisert i Norge, og denne økte sannsynligvis ytterligere da reglene for klasseinndeling i opplæringsloven ble opphevet i 2003 og ordet gruppe ble innført istedenfor klasse. Skoler begynte i større grad å benytte muligheten til å sette sammen grupper basert på behov (Wendelborg, 2014, s. 38). Vygotsky (1987) skriver at det er viktig at vi ikke tar fra elever som trenger litt ekstra støtte muligheten for deltakelse, tilhørighet og andre deler av den normale skolehverdagen (s. 67). Ifølge Wendelborg (2014) ser vi av Figur 1 at utviklingen i dag tilsier at jo lenger i skoleløpet man kommer, jo flere elever med utviklingshemming finner man utenfor den vanlige klassen. For barn med en utviklingshemming skjer det også noe ved overgangen mellom ulike skoleslag hvor flere skilles ut og havner utenfor en vanlig klasse (s. 42).



Figur 1: «Utviklingen av andel barn utenfor vanlig klasse i perioden 1999-2012 fordelt på type funksjonsnedsettelse» etter Wendelborg, C, 2014, s. 42.

Blant annet ser vi i Figur 1 at 38,7% av barn med utviklingshemming er utenfor vanlig klasse på mellomtrinnet, mens hele 57,8% havner utenfor på ungdomsskolen (Wendelborg, 2014, s. 42). Dette understreker poenget med at det kan se ut som vi lener oss mot en to-spor-modell, der vi skaper et skille mellom personer med utviklingshemming og klassen innad i skolen. Med andre ord er elever med utviklingshemming i varierende grad integrert i klasserommet. Da kan vi også stille oss spørsmålet om hvorvidt skolen legger til rette for en inkluderende skole.

2.5 Forventninger og tilpasset opplæring

På bakgrunn av funnene i denne oppgaven og det vi drøfter i analysen, vil vi i dette delkapittelet gjøre rede for betydningen av forventninger. Ettersom barna vi snakker om har en utviklingshemming, har vi også med et delkapittel om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

2.5.1 Forventninger til elever med utviklingshemming.

Meld. St. 18 (2010-2011) slår fast at barn og unge med store sammensatte lærevansker og utviklingshemming blir møtt med lave forventninger, og at betingelsene for å utvikle seg i skolen ikke er gode nok (Wendelborg et al., 2017, s. 4). Woolfolk (2004) henviser til en undersøkelse gjennomført av Rosenthal og Jacobsen for over 30 år siden som fikk mye oppmerksomhet, og debatten om studiens betydning pågår fortsatt (s. 375). Effekten studien påsto å finne var en slags selvpoppfyllende profeti, som handler om at dersom du har høye forventninger til at en elev kan mestre, vil de mestre mer (Woolfolk, 2004, s. 375). Woolfolk (2004) skriver også at den sterkeste effekten er blitt funnet i de tilfellene elevene undervurderes. Dersom læreren har et inntrykk av at eleven ikke kan mestre, vil de organisere opplæringen på en måte som ikke gir eleven muligheten til å prøve. Dette blir beskrevet som en dobbel byrde, der det både stilles for lave forventninger til elevene, samtidig som elevene ikke får muligheten til å utvikle seg på lik linje med andre (s. 377).

Som Wendelborg et al. (2017) skriver opplever mange foreldre at de må være aktive for at elevene skal få den opplæringen de trenger og har krav på. Flere foreldre gir uttrykk for at skolen stiller for få krav til elevene, og enkelte foreldre må kjempe for at skolen

skal opprettholde læringstrykk gjennom prøver og lekser (s. 110). Ved caseskolene i Wendelborg et al. (2017) sitt materiale mener skolelederne at det fremdeles stilles for få krav til elever med utviklingshemming, men at det varierer stort fra skole til skole (s. 110). Midtsundstad (2019) skriver at dersom vi møter elevene med for lave forventninger, fratar vi de muligheten for en best mulig utvikling. Elevene utvikler elevrollen sin ved å se etter hvilke forventninger som gjelder, og hva medelevene gjør i møtet med disse. På bakgrunn av disse observasjonene utvikler hver enkelt elev sin egen rolle. Ved å senke eller fjerne forventningene våre, utelukker vi elevene fra dette fellesskapet og dermed fratar vi de også muligheten for å utvikle sin elevrolle og føle tilhørighet i klasserommet (s. 54-56).

Med tanke på at vår oppgave ser på foreldres opplevelser av samarbeid i en overgang, er møtet mellom foreldrenes og skolens forventninger til dette samarbeidet noe som er interessant å se i lys av våre funn. I et samarbeid mellom skole og hjem vil det fra begge parter ligge noen forventninger til hva den andre parten bør eller ikke bør gjøre. Dette understreker også Wendelborg et al. (2017) som peker på at det kan være store forskjeller mellom foreldres og skolens forventninger til elevens skolegang. For foreldre kan møtet mellom de ulike forventningene oppleves som arroganse, latskap, og manglende kompetanse og løsningsorientering fra skolen sin side, mens skolene kan oppleve foreldrene som urealistiske, kranglete og kravstore (s. 110). Skolen er en sterk aktør som på mange måter kan diktere tilbudet til elever med utviklingshemming, eller ikke følge opp planer. Faren er at skolen gir et tilbud de synes er passende, ikke ut ifra elevens behov, men ut ifra deres holdning til foreldrene (Wendelborg et al., 2017, s. 110).

2.5.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Eidslott (2014) skriver at dersom man får tunnelsyn på enkeltfaktorer eller diagnoser, kan man havne i fallgraven der et barn primært blir sett ut ifra denne annerledesheten og at de sekundært, om i det hele tatt, blir sett for de unike individene de er (s. 141). I skolens møte med foreldrene og elevene er det derfor viktig å unngå å bare fokusere på utviklingshemmingen og diagnosen som står på papiret, og heller se alle de mangfoldige sidene ved barnet som individ. Som Vygotsky (1987) skriver må vi aldri dvele ved den lille steinen med utfordringer, men heller rette fokuset til det store fjellet med potensiale og muligheter (s. 68). Løsningen er å snakke med eleven og foreldre, og sammen reflektere over hvordan ting kan løses dersom det finnes bekymringer knyttet til eleven eller elevens situasjon (Midtsundstad, 2019, s. 55). Ifølge Tidemand-Andersen (2010) er det spesielt etter barneskolen mye usikkerhet i skolen når det kommer til hvordan undervisningen skal tilpasses for barn med utviklingshemming. Foreldre er frustrerte over manglende kompetanse og endringsvilje i skolen, og noen resignerer (s. 127).

Gjennom barnekonvensjonen (1989) artikkel 23 understrekes det at barn med en funksjonsnedsettelse har rett til undervisning og opplæring på en måte som fremmer sosial integrering og personlig utvikling hos barnet. De foreldrene vi har snakket med i forbindelse med denne oppgaven, har alle barn som har krav på spesialundervisning.

I overgangen til ungdomsskolen vil det også være behov for å vurdere elevenes behov for spesialundervisning på nytt. Denne vurderingen kan begynne før skolestart i en dialog med eleven, foreldrene og den tidligere skolen. Som hovedregel kan man ikke bruke samme enkeltvedtak på barnetrinnet og ungdomstrinnet, men det er mulig å fatte

et tidsbegrenset enkeltvedtak i en overgangsperiode som bygger på sakkyndig vurdering fra barnetrinnet, inntil ungdomsskolen har fattet et nytt enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Før det fattes vedtak om spesialundervisning skal Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) utarbeide en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven, 1998, §5-3). Ut ifra den sakkyndige vurderingen skal det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning og på bakgrunn av dette enkeltvedtaket skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringsloven, 1998, §5-5). Retten til spesialundervisning er en individuell rettighet og den kan ikke begrenses eller avvises av økonomiske årsaker (Nordrum, 2019, s. 96). Som vi ser er det noen steg som skal gjøres før enkeltvedtak og IOP er på plass. Selv om en elev venter på dette, har de fortsatt krav på tilpasset opplæring, og tilrettelegging i skolehverdagen. Denne retten kommer gjennom §1-3 om tilpassa opplæring i opplæringsloven som sier: «Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven [...]» (Opplæringsloven, 1998). Skolen er dermed pliktig til å gi alle elever tilpasning til sitt faglige nivå innenfor den ordinære undervisningen. Næss et al. (2019) skriver at retten til tilpasset opplæring, som innebærer at elevene har krav på å få opplæring i samsvar med deres forutsetninger og behov, gjelder for alle elever. Dette innebærer tilpasning av undervisningen til elevens kognitive og adaptive fungering. I tillegg skal skolen ta hensyn til eventuelle helsemessige utfordringer og legge vekt på aktiviteter som kan bidra til deltakelse i et støttende miljø (s. 403).

2.6 Overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen

I denne studien ønsket vi å spesifikt se på skole-hjem samarbeid i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, og vi vil i dette delkapittelet derfor se nærmere på overgangen i lovverket, hvordan overganger kan oppleves for familier som har barn med ekstra behov, og viktigheten av kommunikasjon i overgangsprosessen.

2.6.1 Overgangen til ungdomsskolen i skolens styringsdokumenter

Ulike styringsdokumenter legger føringer for hvordan skolene skal drive sin virksomhet. Overgangene mellom skoleslag er omtalt flere ganger i dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Likevel er overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen lite omtalt i de ulike styringsdokumentene skolen forholder seg til. Strand (2022a) skriver at kommunene ikke har plikt til å utarbeide en plan for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen (s. 58). Overgangen mellom barnehage og barneskole, og overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole synes å ha fått større oppmerksomhet både i opplæringsloven (1998) og i den overordnede delen av læreplanen. I tillegg vil det i den nye opplæringsloven (2023) være en ny paragraf som skal sikre overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole i §9-5 (Opplæringsloven, 2023). Det kan virke som om grunnskolen fremstår som en enhet, og at det dermed ikke skal være et stort skille å for eksempel begynne i 7.klasse og det å begynne i 8.klasse (Strand, 2022a, s. 43). Som Strand (2022a) også påpeker er overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen hovedsakelig kommentert i Meld. St. 6 (2019-2020) og Meld. St. 22 (2010-2011) hvor det legges vekt på å gjøre overgangen så god som mulig, men den er ellers ikke nevnt eksplisitt i andre styringsdokumenter (s. 43). For de aller fleste elever innebærer overgangen til ungdomsskolen store endringer både fysisk, psykisk og sosialt, og det vil dermed medføre en større endring enn når man starter i 7. klasse. Strand (2022a) viser til et høringsutkast til den nye opplæringsloven som trer i kraft i august 2024, hvor det ble

vurdert å lovfeste en plikt om samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen (s. 51). Det ble likevel bestemt at man ikke skulle gå videre med et slik forslag denne gangen, og det ble begrunnet med at offentlige barne- og ungdomsskoler har samme skoleeier og at departementet derfor måtte vise varsomhet i å lovfeste en plikt som griper inn i kommunens interne organisering (Strand, 2022a, s. 51).

2.6.2 Hvordan påvirker overganger mellom skoleslag familien?

Noen av de mest krevende periodene i livet til familier med barn med en utviklingshemming, dreier seg ofte om overganger i barnets liv, som overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Ofte innebærer dette at foreldre må starte på nytt når det gjelder å forhandle om barnets utdanning og behov (Egilson & Traustadóttir, 2015, s. 99). Strand (2022a) skriver at overgangen vil påvirke samhandlingen og gjør at foreldre også erfarer en overgang til en ny rolle som skoleforelder (s. 30). Det skal nevnes at Strand (2022a & 2022b) skriver om overganger for alle foreldre, uten et spesielt fokus på barn med utviklingshemming. Som vi tidligere har nevnt skiller ikke foreldre til barn med utviklingshemming seg stort fra andre foreldre, og vi ser det derfor aktuelt å se våre funn i lys av funnene til Strand.

At barna begynner i barnehage eller på skole, er viktige overganger med ringvirkninger for flere enn barnet. På sett og vis begynner hele familien på skolen (Bø, 2011, s. 85). Overganger kan by på både spesielle muligheter og påkjenninger. De kan både forverre og forbedre situasjonen, og som regel krever overganger noe ekstra av oss med tanke på at det forgår mange endringer samtidig (Bø, 2011, s. 85). Overgangen til ungdomsskolen er krevende fordi faglige krav øker og elevene får flere lærere å forholde seg til, noe som kan føre til mer utrygghet og uforutsigbarhet for noen elever (Havik, 2018, s. 83). Kontinuitet, forutsigbarhet, trygghet og struktur er trolig noen av de viktigste og mest brukte kriteriene som beskriver hvordan behovene til elever med en utviklingshemming best kan ivaretas. Mangel på dette kan gjøre at den nye skolehverdagen blir utfordrende (Munthe-Kaas et al., 2010, s. 4).

2.6.3 Foreldres innsikt i overgangsprosessen

En av hovedgrunnene til at overganger fortsatt er vanskelige er mangelen på informasjon til familien angående overgangene og mangel på kommunikasjon og samarbeid mellom de forskjellige hjelpeinstansene (Egilson & Traustadóttir, 2015, s. 100). Dette gjelder også foreldre til barn med utviklingshemming. Blant annet viser spørreundersøkelsen til Kittelsaa og Tøssebro (2014) at foreldre har varierende erfaringer med hjelpeapparatet, og understreker at formelle ordninger synes å fungere bedre på papiret enn i virkeligheten (s. 163). I spørreundersøkelsen til Kittelsaa og Tøssebro (2014) var det et flertall av foreldrene som mente at hjelpen de fikk var svært avhengig av at de traff riktig person i hjelpeapparatet (s. 165). Det ble oppsummert slik i et intervju med en mor: «Systemet er alt for mye personavhengig. Det er alt for regelorientert framfor å se på utradisjonelle og kreative løsninger» (Kittelsaa og Tøssebro, 2014, s. 165).

Strand (2022b) skriver at foreldrenes innsikt i overgangsprosessen er sentralt med tanke på å kunne gi barnet den støtten det trenger. Med denne innsikten er foreldre mer forberedt på og kjent med endringene som elevene møter på ungdomstrinnet (s. 167). I sin studie fant hun også at foreldre erfarer at informasjonsmengden de får om skolehverdagen til barna sine er mindre enn den de kjenner fra barneskolen. Denne

forminskningen av informasjon gjør at foreldre oppfatter dette som at mottaksskolen ikke er inviterende til foreldresamarbeid (Strand, 2022b, s. 177-178). Bø (2011) skriver at det er en utfordring for pedagoger og ledere å sørge for at både barn og foreldre får tilstrekkelig informasjon, råd og konkrete erfaringer på forhånd når barnet skal begynne på ungdomsskolen (s. 122). En annen faktor som Strand (2022b) har funnet at påvirker foreldres opplevelse av skole-hjem samarbeid er om lærerne som elevene møter på 8.trinn blir kjent med dem og barnet. Funnene i studien kan tyde på at dette påvirker foreldres opplevelse av at de og lærerne har felles forståelse av barnet og behovene som ligger der i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, både de faglige og de sosiale (s. 178).

3 Metode

Dette kapittelet tar for seg de metodiske valgene vi har tatt og hvordan vi har gått fram i den empiriske undersøkelsen i oppgaven. I denne studien har vi arbeidet ut ifra følgende problemstilling: «*Hvilke opplevelser har foreldre til barn med utviklingshemming av samarbeidet med skolen i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?*». Først vil vi gå gjennom kvalitativ tilnærming og hvilke kunnskapssyn og tolkninger som ligger til grunn for dette. Deretter vil vi kommentere metodevalget vi har gjort. Videre redegjør vi for forberedelsene som er gjort knyttet til gjennomføringen av dette prosjektet, blant annet hvem vi har intervjuet. Til slutt vil vi kommentere hvordan vi har sikret kvaliteten i studien.

3.1 En kvalitativ fenomenologisk tilnærming

I dette prosjektet blir det benyttet en kvalitativ fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010) skriver at kvalitative studier er studier hvor menneskelige problemer eller prosesser blir utforsket i sin naturlige setting (s. 43). Som Thagaard (2018) skriver går fenomenologi ut på at man har den subjektive opplevelsen av en situasjon eller hendelse, et fenomen, som utgangspunkt for studien sin (s. 36). En fenomenologisk tilnærming har ifølge Creswell og Poth (2018) som mål å beskrive en felles mening med utgangspunkt i flere individers opplevelse av det samme fenomenet (s. 75). I denne oppgaven valgte vi å gjennomføre en kvalitativ fenomenologisk studie da vårt mål har vært å undersøke foreldrenes subjektive opplevelser av overgangen. Postholm (2010) poengterer at målet med en fenomenologisk tilnærming er å få tilgang til og forståelse av de dypere meningene i personers opplevelse av et fenomen (s. 41). Ved å bruke en kvalitativ tilnærming ga dette oss muligheten til å få en dypere forståelse av foreldrenes opplevelse av overgangen. Dette er knyttet til hermeneutikken som vi vil gjøre rede for i neste delkapittel.

3.1.1 Hermeneutikk

Som flere forfattere skriver er målet med hermeneutikk å tolke og prøve å forstå meningene bak fenomenet forskningsdeltakerne forteller om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Som Thagaard (2018) skriver legger en hermeneutisk tilnærming vekt på at et fenomen kan tolkes på flere måter og at det ikke nødvendigvis finnes en definert sannhet (s. 37). Smith et al. (2009) viser til det han omtaler som dobbel hermeneutikk (s. 35-36). Den doble hermeneutikken går ut på den doble tolkningen som foregår når forskningsdeltakerne forteller om sine tolkninger av det opplevde fenomenet og at forskerne tolker forskningsdeltakernes opplevelser (Smith et al., 2009, s. 35-36). Analysearbeidet som er gjort i denne oppgaven faller innenfor en slik dobbel hermeneutikk fordi forskningsdeltakerne våre har, gjennom intervjuene, gitt sine tolkninger av fenomenet de har opplevd, og vi har forsøkt å tolke deres erfaringer knyttet til overgangen.

3.1.2 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Siden vi er interessert i forskningsdeltakernes egne opplevelser av et fenomen beveger oppgaven vår seg innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Creswell og Poth (2018) skriver at et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn innebærer at man tar utgangspunkt i personers livsverden og deres opplevelse av virkeligheten (s. 24). Som Postholm og Jacobsen (2018) påpeker har den sosiale, kulturelle og historiske

konteksten man lever i betydning for hvordan hvert menneske oppfatter og forstår verden rundt seg. Verden er ikke objektiv, fordi vi mennesker konstruerer den aktivt og fordi verden konstant er i endring (s. 50). Tjora (2021) understreker hvordan forskjellige mennesker kan ha helt ulik oppfatning av «samme» fenomen, og som forsker vil man prøve å forstå hvordan prosessene skapes i sosiale sammenhenger (s. 31). Alle våre forskningsdeltakere har opplevd samme fenomen, men siden de er ulike og har møtt forskjellige skoler, vil de likevel ha ulike opplevelser av det samme fenomenet.

3.1.3 Abduktiv tilnærming

Gjennom forskningsprosessen har vi hatt en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) en tilnærming hvor man kontinuerlig veksler mellom empiri, forskerens tolkning og teori (s. 103). Mellom empiri og forskerens tolkning oppdages det nye spørsmål og perspektiv som igjen må utforskes i lys av teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Vi startet med et teoretisk grunnlag basert på problemstillingen vår og perspektiver vi tenkte kunne være aktuelle. I etterkant av intervjuene dukket det opp perspektiver som gjorde at vi hentet inn andre teoretiske perspektiver og forskning.

3.2 Metodevalg

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for hvorfor vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle empiri, hvordan vi valgte å gjennomføre intervjuet og hvordan vi har utviklet intervjuguiden vår.

3.2.1 Kvalitative forskningsintervju

Ettersom vi valgte å gjennomføre en fenomenologisk studie av forelderens opplevelser, var den mest hensiktsmessige måten å samle empiri på gjennom et forskningsintervju. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver er målet med å gjennomføre kvalitative forskningsintervju å undersøke og forstå ulike sider av hverdagslivet til forskningsdeltakeren fra deres perspektiv (s. 42). Siden fokuset vårt er rettet mot forskningsdeltakernes egne subjektive opplevelser så vi det også som mest hensiktsmessig å oppsøke dem på deres hjemmearenaer, noe som kalles feltintervju. Slik Befring (2007) forklarer fungerer feltintervju slik at man oppsøker forskningsdeltakeren i deres livsmiljø, enten det er på skolen, på arbeidsplassen eller der de bor (s. 124). Dette skulle i utgangspunktet ta oss på en reise til både Sørlandet, Vestlandet og Trøndelag. Tre av intervjuene vi har gjennomført er gjennomført som feltintervju. Det siste, som skulle foregå på Vestlandet, ble på grunn av sykdom gjennomført via Teams. Dette kan ha påvirket intervjusituasjonen, men vi fikk likevel lagt til rette for en god dialog og gjennomført intervjuet i sin helhet digitalt.

3.2.2 Bruk av semistrukturert intervju

Vi valgte å ta utgangspunkt i at intervjuet var semistrukturert fordi vi er opptatt av å fortelle foreldrenes historie. Et semistrukturert intervju går ut på at intervjuet er rettet mot visse tema som forskeren har bestemt på forhånd, men som likevel åpner for å spille videre på perspektiver som ikke er en del av intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Vi valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju fordi det ga muligheten til å utforske fenomenet, samtidig som det åpnet for å spille videre på perspektiver som muligens dukket opp underveis i intervjuet. Kleven og Hjordemaal (2018) peker på at ved å bruke semistrukturert intervju vil det åpne seg

muligheter for at forskningsdeltakerne opplever settingen som en mer uformell, hverdagslig samtale som igjen kan gjøre det lettere for dem å åpne seg for oss som forskere. Dette kan videre gi mulighet til å belyse andre sider eller nyanser som ellers ikke ville kommet frem i et strukturert intervju (s. 44). Ettersom det er vanskelig for oss å forutse hva foreldrenes opplevelse er på forhånd, så vi denne måten å legge opp intervjuet på som svært hensiktsmessig for vår problemstilling. Likevel skal man som Kvale og Brinkmann (2015) skriver være klar over at et forskningsintervju ikke er en hverdagslig samtale hvor deltakerne er likestilte og at dette kan skape en skjev maktbalanse (s. 52). Valget om å bruke semistrukturert intervju krever en del intervjukompetanse fra oss. Som Kleven og Hjordemaal (2018) understreker krever intervjusituasjonen at vi er klar over vår påvirkning på forskningsdeltakerne gjennom ikke-verbale signaler som kroppsspråk og stemmebruk (s. 42). Videre peker Kleven og Hjordemaal (2018) at en annen utfordring å være bevisst på er at vi ikke stiller ledende spørsmål, fordi disse kan påvirke svarene og øke sjansen for at vi får bestemte svar i stedet for bredde i svarene fra forskningsdeltakerne (s. 42). Derfor prøvde vi gjennom vår intervjuguide å unngå og lage spørsmål som kunne virke ledende for våre forskningsdeltakere, samtidig som spørsmålene omfattet det vi ønsket å undersøke. For å sikre kvaliteten på intervjuene gjennomførte vi et prøveintervju med en av våre bekjente som ikke var med i studien, men som selv har et barn med en utviklingshemming som har vært gjennom denne overgangen.

3.2.3 Intervjuguide

Som Dalen (2011) skriver er det behov for å utvikle intervjuguide i alle prosjekter som bruker intervju som metode, særlig når det anvendes et semistrukturert intervju (s. 26). Vi så for oss at vi kom til å møte forskjellige opplevelser, derfor utformet vi intervjuguiden basert på tema. Temaene handlet om generell opplevelse av elevens skolegang, opplevelse av overgangen som har skjedd fra barneskolen til ungdomsskolen, samarbeidet med avgangsskolen/mottaksskolen, samarbeid mellom skolene, i tillegg til samarbeid med andre aktører knyttet til skolen. På slutten av intervjuguiden la vi opp til et «åpent» tema slik at forskningsdeltakerne kunne legge til eller fortelle noe de følte ikke var dekket under intervjuet. Som tidligere nevnt spurte vi også forskningsdeltakerne våre på slutten av intervjuet om hvilke ord de brukte i sin hverdag, for å få noen perspektiver på hvilke ord vi skulle bruke i denne oppgaven.

3.3 Forberedelse til datainnsamling

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for planleggingsprosessen vår. Vi kommenterer hvilke kriterier vi la til grunn for utvalget vårt, hvordan vi har rekruttert forskningsdeltakerne våre, og vår rolle og påvirkning under intervjuene. Videre redegjør vi for vårt utgangspunkt, innhenting av samtykke og etiske overveielser gjort underveis i prosessen.

3.3.1 Deltakere

På bakgrunn av problemstillingen vår så vi det nødvendig å gjøre et kriterieutvalg da vi søkte forskningsdeltakere. Creswell og Poth (2018) skriver at et kriterieutvalg er at informantene som søkes oppfyller visse kriterier som forskeren setter (s. 157). Når man skal undersøke et fenomen er det sentralt at alle deltakerne som deltar har opplevd fenomenet som skal studeres (Creswell & Poth, 2018, s. 157). For vår forskning og problemstilling satte vi derfor disse kriteriene til grunnlag for utvalget vårt:

- Foreldre til barn med utviklingshemming.
- Foreldre til barn med utviklingshemming som går i 9. eller 10. klasse.
- Foreldre til barn med utviklingshemming som har vært gjennom en fysisk overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen

Vårt utgangspunkt var å intervju foreldre til barn med utviklingshemming. Vi intervjuet fem foreldre i fire intervjuer. I et av intervjuene var begge foreldrene til stede. I et av intervjuene møtte vi en forelder som hadde et barn med store generelle lærevansker. Vi stilte oss derfor spørsmålet om dette ville være aktuelt for vår problemstilling. Forskningsdeltakeren fortalte oss at hennes barn fortsatt var aktuell for videre kartlegging, men at denne var satt på vent som følge av en utfordrende overgang til ungdomsskolen. Det kan være vanskelig å skille mellom generelle lærevansker og utviklingshemming for barn i utvikling (Lorentzen, 2008, s. 201). Forskningsdeltakeren mente at barnet ville passe inn under flere av kriteriene for en utviklingshemmingsdiagnose. På bakgrunn av videre kartlegging og forskningsdeltakerens egen forståelse av situasjonen valgte vi å inkludere datamateriale fra dette intervjuet i vår analyse.

Selv om vi hadde satt kriterier på forhånd møter man av og til problemstillinger knyttet til kriteriene som man ikke klarer å forutse. Dette opplevde vi i møte med et foreldrepar vi intervjuet, der barnet deres hadde gått gjennom to overganger – først mellom 5. og 6. klasse til en spesialskole og deretter tilbake til den opprinnelige skolen mellom 8. og 9. klasse. Ettersom disse foreldrene har opplevd en fysisk overgang til ungdomsskolen, men på et annet tidspunkt enn hva vi forventet, har vi likevel valgt å ta med deres erfaringer i denne oppgaven. Skolegangen for barn med spesielle behov er ikke nødvendigvis en rett linje, og vi synes derfor at dette er viktige perspektiver å ha med i vår oppgave.

Grunnen til at vi opprinnelig satte kriteriet om at barnet skulle gå på 9. eller 10. trinn var for å unngå å holde intervjuene mens foreldre og ungdommen fortsatt sto midt i overgangen. Strand (2022a) argumenterer for at en overgang ikke kan tidsbegrenses, og at det kan ta alt fra noen få uker til år etter skolestart før elever opplever å endelig bli en del av ungdomstrinnet, mens andre aldri opplever å finne plassen sin (s. 33). Selv om vi søkte etter foreldre til 9. og 10. klassinger kom vi i kontakt med foreldre hvor barnet fortsatt gikk i 8.klasse, og de kunne gjerne tenke seg å være med og dele sine erfaringer. Derfor består utvalget av foreldre til elever på alle ungdomsskolens klassetrinn.

Grunnlaget for det tredje kriteriet handler om at det finnes mange alternative skoleruter, spesielt for barn med en utviklingshemming. Dermed ble det lagt til grunn at det måtte være en fysisk overgang mellom skoleslagene. Derfor var det ikke aktuelt å se på elever som har gått på en 1-10 skole, fordi denne overgangen ikke alltid innebærer en fysisk overgang mellom ulike skoler. Grunnen til dette var at vi ønsket å utforske hvordan foreldrene opplevde samarbeidet og mottakelse fra en skole hvor personalet ikke kjente til eleven fra før, slik man kan oppleve på 1-10 skoler.

3.3.2 Rekruttering

Vi brukte flere metoder for å få tak i forskningsdeltakerne våre. Blant annet la vi ut en melding Norsk-nettverk for Downs Syndrom (NNDS) sin Facebook-side som Malin er

medlem av fra før. Vi sendte også e-post til flere forbund som knytter seg til ulike typer funksjonsnedsettelse, som Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) og Landsforeningen for utviklingshemmede og pårørende (LUPE). Som Thagaard (2018) peker på kan det å rette en formell henvendelse i en naturlig setting være hensiktsmessig (s. 56). For å gjøre dette bør man få tak i personer som har anledning til å legge frem prosjektet for personer som kan være aktuelle (Thagaard, 2018, s. 56). Dette var også fremgangsmåten vi benyttet her. Gjennom NFU ble vi videresendt til Samarbeidsforumet av funksjonshemmedes organisasjoner (SAFO). Via en kontaktperson i SAFO ble vårt prosjekt presentert til aktuelle forskningsdeltakere og vi fikk kontaktinformasjonen til de foreldrene som samtykket til å bli kontaktet av oss. Ved å gjøre det på denne måten unngikk vi også en etisk konflikt ved å hente ut kontaktinformasjon uten samtykke. Alle foreldrene vi har snakket med, er aktive medlemmer i ulike organisasjoner for foreldre som har barn med ulike funksjonsnedsettelse. Derfor kan det diskuteres om dette er et representativt utvalg for alle foreldre som har et barn med utviklingshemming. Vår problemstilling er at det var gjennom organisasjonene vi kunne få kontakt med alternative forskningsdeltakere, og at dersom vi skulle funnet forskningsdeltakere ved andre metoder ville det vært gjennom egne nettverk eller gjennom å aktivt søke ut enkeltindivider. Da ville vi også møtt på utfordringer knyttet til habilitet og personvern. På grunn av tidsperspektivet og masteroppgavens omfang, var det også begrenset hvor mange intervjuer vi kunne gjennomføre. Derfor kan det ikke garanteres at funnene i studien er representative for alle foreldre som har barn med utviklingshemming, både på grunn av foreldrenes organisering og med tanke på det begrensede utvalget. Likevel mener vi at funnene er viktige for forskningsfeltet, og dette kommenterer vi videre i delkapittel 3.5.3.

3.3.3 Intervjuernes roller og påvirkning

Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker skal man være bevisst på at det i forskningsintervju skapes kunnskap i interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker (s. 49). Blant annet har vi vært bevisste på at vi i flere av intervjuene har vært to intervjuere og en forskningsdeltaker. Dette kan ha påvirket maktbalansen og var også en begrunnelse for hvorfor vi valgte at bare en av oss holdt intervjuet selv om vi begge var til stede. Hvordan forskeren behandler dynamikken med forskningsdeltakeren kan ha mye å si for hva slags kunnskap man får ut av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at om man bytter ut en av partene med noen andre kan samspillet endre seg og det vil produseres en annen kunnskap (s. 49). Dette var noe vi måtte være bevisst på møtet med forskningsdeltakerne våre, fordi vi byttet på å holde intervjuene og at dette kan ha påvirket intervjuene på ulike måter. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskjellige intervjuere som bruker den samme intervjuguiden kan gi ulike utsagn om temaene i intervjuet på grunn av ulik sensitivitet til temaet og forkunnskap (s. 49). Siden forskeren er en delaktig part i konstruksjonen av kunnskap i intervjusituasjonen skriver Creswell og Poth (2018) at det derfor er sentralt at man som forsker anerkjenner egen subjektivitet i prosessen og hvilken posisjon man har i datainnsamlingsprosessen (s. 33). Dette vil vi kommentere i neste delkapittel.

3.3.4 Vårt utgangspunkt

For å aktualisere hvorfor vi har valgt å undersøke akkurat den problemstillingen er det sentralt å redegjøre vår bakgrunn og interesse i forskningsfeltet. Utgangspunktet vårt er at vi begge har personlig erfaring knyttet til funksjonsnedsettelse gjennom familie. I tillegg har begge erfaringer med personer med utviklingshemming gjennom jobb.

Det å være så tett på familiene våre i oppveksten har gitt oss et innblikk i hvordan det kan være å møte et skolesystem når man har et barn med spesielle behov. Dette har i stor grad bidratt til at vi har valgt den problemstillingen vi har. Vi mener at selv om man har kommet langt i det norske samfunnet, er det fortsatt holdninger knyttet til det å ha en diagnose som kan gjøre de av oss med funksjonsnedsettelse funksjonshemmet. Siden vi utdanner oss til å bli lærere synes vi det var interessant å utforske dette i en skolesammenheng. På bakgrunn av våre forforståelser og opplevelser har vi gjennom dette prosjektet vært nødt til å være bevisste på vår egen posisjon og hvordan dette har utspilt seg i møte med forskningsdeltakerne våre. Som Repstad (2024) skriver er det i kvalitativ metode nødvendig å bevege seg mellom nærhet og distanse til forskningsfeltet og forskningsdeltakerne (s. 11). Postholm og Jacobsen (2018) utdyper dette med å peke på at nærheten gjør det mulig å forstå virkeligheten til forskningsdeltakeren, mens distansen er sentral for at oppfatningen skal kunne settes inn i et videre perspektiv (s. 107). I møte med forskningsdeltakerne våre opplevde vi det som en fordel å kunne relatere til det å ha en litt atypisk familie, samtidig som vi i analyseprosessen har måttet ha en viss avstand til det for å kunne analysere og drøfte utsagnene. Selv om man forsøker å opprettholde en viss distanse i forskningsprosessen, vil våre personlige utgangspunkt påvirke prosjektet, blant annet gjennom valg av tema og problemstilling, men også gjennom de resterende delene av prosjektet.

3.3.5 Informert samtykke

Et annet viktig steg i planleggingen av et slikt prosjekt er å ivareta forskningsdeltakernes personvern og innhente samtykke. Informert samtykke vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015) si at forskningsdeltakerne informeres om hovedtrekkene i designet, altså hvordan man tenker å gjennomføre undersøkelsen, samt undersøkelsens overordnede formål. I tillegg blir de gjennom informert samtykke opplyst om mulige fordeler og risikoer de utsetter seg for ved å delta i forskningsprosjektet (s. 104). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert generelle krav til etikk i samfunnsforskning. Disse generelle kravene viser til at samtykket skal være informert, fritt og uttrykkelig, altså at det ikke skal være tvil om det er fritt samtykke (NESH, 2021, s. 20). Man skal også kunne ta tilbake samtykket når som helst under forskningsprosessen uten å oppgi grunn eller at det skal ha noen konsekvenser for forskningsdeltakerne (NESH, 2021, s. 18-19). At forskningsdeltakerne har fullstendig åpen informasjon om formål og prosessen i forskningen skal være med på å forhindre at deltakerne villedes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 105). Dette sikret vi ved å sende forskningsdeltakerne samtykkeskjema som var forhåndsgodkjent av Sikt i tillegg til at vi også muntlig understreket deres rett til å trekke seg uten å oppgi grunn.

3.3.6 Etske hensyn knyttet til det å studere menneskers opplevelser

I all forskning er det alltid etiske hensyn som må vurderes. I fenomenologiske studier hvor man tar for seg menneskers egen oppfatning av virkeligheten rundt seg og fenomenet de har opplevd bør man som forsker være bevisst på hva man undersøker og hvilke konsekvenser det kan få for forskningsdeltakerne. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker:

«Vi vil ikke påstå at kvalitativ forskning er spesielt etisk suspekt, men den er heller ikke i seg selv spesielt etisk god.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

Dette er et perspektiv som er viktig å ha med seg gjennom hele forskningsprosessen for å etterstrebe og gjøre forskningen på en så sensitiv måte som mulig ovenfor de involverte. Som Kvale og Brinkmann (2015) peker på er det i planleggingsprosessen viktig å reflektere over mulige konsekvenser både for forskningsdeltakerne og gruppen de representerer. Potensielle fordeler for forskningsdeltakerne og kunnskapen man innhenter bør veie tyngre enn konsekvenser for forskningsdeltakerne (s. 107). Vi har gjennom dette prosjektet kontinuerlig hatt etikk i bakhodet, og vi har ved flere anledninger diskutert etiske dilemma knyttet til prosjektet og vi har gjennomgående valgt de løsningene som fremmer forskningsdeltakernes opplevelse i størst mulig grad.

3.4 Analyse

Postholm og Jacobsen (2018) viser til at analysearbeidet starter så fort forskeren begynner å intervjuer for å samle inn datamateriale (s. 139). I analyseprosessen skal datamaterialet som er samlet inn bearbeides, undersøkes og deretter tolkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Vi har på bakgrunn av problemstillingens formulering valgt å gjøre en tematisk analyse. Først kommer vi kort til å kommentere transkriberingen før vi går inn på selve analyseprosessen.

3.4.1 Transkribering

I denne prosessen fikk vi anledning til å teste ut nettskjema.no og den tilhørende diktafonappen. Nettskjema.no er utviklet av Universitetet i Oslo (UiO) og er et nettbasert undersøkelsesverktøy hvor man kan lagre og administrere datainnsamling og undersøkelser. For at lydbasert datamateriale som er samlet inn skal gjøre seg bedre evnet til analyse kreves det at lydopptakene fra intervjuene blir gjort om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015) at det finnes noen problemstillinger knyttet til arbeidet med transkribering, blant annet overføringen fra talespråket til tekst (s. 207). De kommenterer også at om man er flere som transskriberer til samme undersøkelse er det viktig at man bruker samme skriveprosedyre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi var begge deltakende under alle intervjuene og delte transkripsjonsarbeidet mellom oss. At begge var deltakende i alle intervjuene gjorde at vi videre i analyseprosessen kjente igjen sitatene i transkripsjonene som den andre hadde skrevet og hadde derfor grunnlag for å sammenlikne de utskrevne intervjuene.

3.4.2 Analyseprosessen

I analyseprosessen gjorde vi en tematisk analyse. Ifølge Thagaard (2018) retter man i tematisk analyse fokuset mot representerte temaer i prosjektet og analyserer datamaterialet fra hver enkelt forskningsdeltaker innenfor de enkelte temaene (s. 171). Videre skriver Thagaard (2018) at målet med en tematisk analyse er å utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema gjennom å sammenlikne datamaterialet til alle forskningsdeltakerne (s. 171). Denne prosessen startet allerede under intervjuene og transkripsjonsprosessen hvor vi merket oss noen overordnede temaer som gikk igjen hos flere forskningsdeltakere. Etter at vi var ferdig med alle intervjuene og transkripsjonene gikk vi mer systematisk til verks og kodet intervjuene våre. Som Dalen (2011) skriver er koding av datamaterialet et sentralt steg i analyseprosessen fordi man setter merkelapper som sier noe om hva datamaterialet egentlig handler om (s. 62). Etter å ha gått gjennom alle transkripsjonene og kategorisert alle aktuelle sitater i kategorier gikk vi dypere inn i hver kategori for å se hvilke kategorier som kom inn på

samme tema. Ifølge Gjærum (2010) kalles denne prosessen den aksiale kodingen og her er det rom for å endre og skape nye kategorier (s. 154). Det endte med at vi hadde relativt mange koder. Etter å ha samlet en del kategorier til nye, fjernet noen og endret andre satt vi igjen med et overordnet bilde av hvilke kategorier som kunne være aktuelle å analysere for å kunne svare på problemstillingen vår. Deretter jobbet vi oss frem mot de tre kategoriene vi presenterer i kapittel 4.

3.5 Kvalitet

En viktig del av forskning er å sikre kvaliteten. Dette metodekapittelet er vårt forsøk på å være transparent i forhold til hvordan vi har gått frem i dette prosjektet. Transparens er ifølge Tjora (2021) å begrunne hvorfor en studie er gjennomført, hvordan den er gjennomført, eventuelle problemer som har dukket opp, teoriene vi har brukt, knytte teoriene til funn og lignende (s. 264). Tjora (2021) skriver at reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som regel benyttes som tre indikatorer på kvalitet i forskning (s. 259). Vi er klar over at flere forfattere bruker ulike ord på disse indikatorene, men som Tjora (2021) påpeker er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet kriterier som allerede er godt innarbeidet i forskning, noe som gjør det ugunstig å innføre andre ord (s. 259). Derfor har vi valgt å forholde oss til disse ordene og vil i dette delkapittelet kommentere kvaliteten ved studien med utgangspunkt i reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.5.1 Reliabilitet

Et viktig aspekt når man skriver mastergrad er å sikre reliabiliteten. For å sikre reliabilitet i en mastergrad peker Tjora (2021) på at man må være bevisste og tydeliggjøre sammenhengene mellom alle delene av mastergraden (s. 263). Som Postholm (2010) skriver måler man vanligvis studiers reliabilitet ved å sjekke i hvor stor grad resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette samsvarer nødvendigvis ikke med kvalitativt forskningsintervju fordi det ikke kan reproduseres (s. 169). Dette støttes av Postholm og Jacobsen (2018) som poengterer at fenomener kan endre seg relativt raskt, noe som kan gjøre det vanskelig å etterprøve (s. 223). I kvalitativ forskning vil det være mer aktuelt å knytte reliabilitet til refleksjon over hvilken påvirkning forskeren eller undersøkelsen eventuelt har hatt på resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Tjora (2021) skriver også at transparens knyttet til valgene vi tar, gjennomføring av empiriinnsamling og analyseprosessen er viktige områder å belyse for å gi mastergraden vår reliabilitet (s. 264). Dette har vi forsøkt å gjøre under delkapittel 3.3.3 «Intervjuernes rolle og påvirkning».

3.5.2 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskap handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om hvorvidt en metode er egnet til å utforske det hensikten er å undersøke (s. 276). Som Postholm (2010) peker på er et av kriteriene for at en fenomenologisk studie har høy validitet avhengig av hvorvidt leseren klarer å henge med gjennom hele forskningsprosessen (s. 170). Med dette innebærer det at vi klarer å skape en rød tråd mellom teori, metode, analyse og drøfting. Videre skriver Postholm (2010) at en viktig del av dette er at forskerens refleksjoner og kritiske bevissthet på sin egen rolle i forhold til forskningsdeltakerne sine og forhold til forskningsfeltet kommer fram (s. 170-171). Dette støttes av Dalen (2011) som skriver at ved å redegjøre for vår tilknytning til feltet redegjør vi eksplisitt for validitet knyttet til forskerrollen (s. 95). Dette belyses i delkapittel 3.3.4 «Vårt utgangspunkt».

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet tar utgangspunkt i hvilken grad funn i en kontekst kan generaliseres til andre kontekster (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). Som Tjora (2021) skriver er generalisering i en eller annen form et mål innenfor store deler av samfunnsforskningen (s. 267). Postholm og Jacobsen (2018) peker på at ved kvalitativ forskning vil generaliserbarheten hovedsakelig være knyttet til om de som leser forskningen kan kjenne seg igjen i det som drøftes (s. 238). Det er vanskelig å gi et entydig svar på om det som kommer fram i intervjuene kan generaliseres fordi utvalget er av noe begrenset størrelse. I tillegg er alle foreldrene vi har snakket med (som vi kommenterte i kap. 3.3.2) aktive deltakere i ulike organisasjoner for foreldre som har et barn med funksjonsnedsettelse. Disse fem foreldrenes svar vil kanskje ikke være representative for denne gruppen som helhet, men som tidligere nevnt er hensikten med generalisering i kvalitativ forskning at leseren skal kunne kjenne seg igjen i det som drøftes. Vi ser flere likheter mellom våre funn og tidligere forskning på området, og dette kan være et tegn på generaliserbarhet. Vi mener derfor at det er stor sannsynlighet for at flere foreldre til barn med utviklingshemming vil kunne kjenne seg igjen i funnene i denne studien.

4 Analyse med drøfting

Foreldrene vi har snakket med i vårt utvalg er ulike og unike. Barna vi snakker om i intervjuene er ulike og unike. Foreldrenes opplevelse blir dermed en kvalitativ unik opplevelse. Vår intensjon er å løfte frem disse unike opplevelsene, se dem i lys av teori og tidligere forskning, og formidle noen funn vi mener kan være verdifulle bidrag til et komplekst forskningsfelt. Videre kan det være verdifull informasjon i læreres utviklingsarbeid og en viktig erfaringsdeling for andre foreldre. I vårt datamateriale kom vi frem til tre kategorier som vi vil bruke i analysen og drøftingen. Disse er «Ha troen på at barnet mitt kan!», «Medbestemmelse og tillit» og «Kommunikasjon». Selv om vi har gjort denne kategoriseringen i analysen, vil vi presisere at i mange tilfeller kan være vanskelig å skille mellom de ulike aspektene og at disse både vil påvirke og påvirkes av hverandre. Vi har i vår analyse valgt å drøfte funnene underveis.

4.1 Ha troa på at barnet mitt kan!

«Ha troen på at barnet mitt kan!», handler både om de forventningene som møter barnet i skolen, og om sosial og faglig inkludering i skolen. Vi har valgt å dele kategorien i to delkapittel, der det første handler om forventninger (4.1.1) og den andre handler om sosial og faglig inkludering (4.1.2).

4.1.1 Ha forventinger til barnet mitt

Forskningsdeltakerne vi snakket med, hadde alle vært i flere overføringsmøter i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. Flere av barna hadde også vært på besøk eller hospitering på ungdomsskolen i løpet av det siste året på barneskolen. Da en far skulle fortelle oss om sitt første overføringsmøte med ungdomsskolen, fortalte han dette:

«Da vi hadde møte med skolen på våren før han skulle begynne så jeg på ansiktsuttrykket fra avdelingsleder at de var usikre om de skulle få til dette for mitt barn.»

Av sitatet kan vi se at et første møte kan ha stor innvirkning på foreldrene. Hvilken opplevelse de sitter igjen med etter et slikt møte, vil kunne påvirke det videre samarbeidet. Denne faren opplever at avdelingsleder sine holdninger og forventninger til barnet er satt gjennom diagnosen og andre dokumenter skolen har fått kjennskap til på forhånd. Dette er ikke noe avdelingsleder har sagt, men heller en opplevelse faren sitter igjen med i etterkant av møtet. Vi kan heller ikke garantere at avdelingsleder har disse holdningene, men uavhengig av dette vil denne opplevelsen påvirke de neste møtene mellom skole og hjem. Tidligere skrev vi om hvordan Shakespeare (2015) skiller mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Funksjonsnedsettelse ligger hos barnet, altså selve utviklingshemmingen i dette tilfellet, mens funksjonshemming er noe som skapes i møtet med et miljø som ikke er tilpasset alle som hører til der. Ellingsen og Sandvin (2014) skriver at samfunnet og skolen stiller store krav til dagens elever, og at personer med en utviklingshemming ofte vil kunne oppleve å være funksjonshemmet i møtet med samfunnet og skolen (s. 22). På mange måter vil faren i dette tilfellet oppleve at skolens motvilje og usikkerhet til å ta imot hans barn gjør barnet hans funksjonshemmet i møte med skolen. Vygotsky (1987) understreker viktigheten av at skolen ser diagnoser og eventuelle utfordringer som en del av et komplekst og helt barn

(s. 68). Også andre foreldre hadde fortellinger om hvordan møtet med skolen ga dem en opplevelse av at skolen hadde gjort seg opp en mening om barnet deres på forhånd. Da en mor skulle fortelle oss om sitt barns opplevelse av møtet med ungdomsskolen sa hun dette:

«For hun har jo ikke følt at skolen har forstått ho, og hu har vært kjempefortvilet og frustrert.»

Utviklingshemming er som Vygotsky (1987) skriver et av de mest diffuse og komplekse konseptene i spesialundervisningen, og vi må være like opptatt av resten av barnet for å kunne legge til rette for mestring og muligheter (s. 68). I dette sitatet ser vi at forelderen sitter igjen med en opplevelse av at skolen ikke ser forbi diagnosen og ser alle de andre sidene ved barnet. Hvilket syn skolen har på eleven danner også grunnlaget for hvilke forventninger som stilles til eleven. Woolfolk (2004) skriver om «Rosenthal-effekten» og selvoppfyllende profetier, at dersom skolen har lave forventninger til en elev, vil den eleven mest sannsynlig mestre mindre. Woolfolk (2004) beskriver den «doble byrden» for disse elevene. I tillegg til at de møtes med lave forventninger, blir heller ikke undervisningen lagt opp på en måte som legger til rette for mestring for elevene (s. 377). Da en mor skulle fortelle om sin datters opplevelse av skolens forventninger sa hun dette:

«Det er jo sånn at vårt barn kan føle seg... Hun sier: «Mamma jeg er jo dum». Eller hun kan si at; «De andre må tro jeg er dum».

Midtsundstad (2019) skriver at elevene utvikler sine elevroller ved å se etter hvilke forventninger som gjelder og hva andre elever gjør i møtet med disse forventningene (s. 54). Det kan derfor tenkes at eleven i dette tilfellet ser at de andre blir stilt ovenfor helt andre forventninger enn det hun selv blir. Som en konsekvens av dette får hun tanker om at hun er dum, eller at de andre tror hun er dum. Skolehverdagen for barn og unge med funksjonsnedsettelse er allerede preget av mye prøving og feiling der lista legges enten for høyt eller for lavt ifølge Tidemand-Andersen (2010, s. 127). Midtsundstad (2019) skriver at dersom vi unntar enkeltelever fra forventninger som alle andre elever møter, så føler de seg annerledes (s. 57). Det er ikke vanskelig å tenke seg at en forelder som hører sitt barn si at hun er dum, eller at de andre tror hun er dum, vil få en klump i magen og vil se til skolen for støtte og endring for å hindre at slike holdninger og tanker blir sittende i barnet. Da er det viktig at skolen møter barnet og foreldrene på dette, og at de sammen med foreldrene blir enige om hvor man skal legge seg for å både opprettholde et læringstrykk, men også sørge for at lista ikke blir lagt for høyt. Slike funn kan vi også se i Wendelborg et al. (2017) som fant at foreldrene opplevde at skolen stilte for lave forventninger til barna, og at de måtte kjempe for at skolen skulle opprettholde læringstrykk (s. 110).

Videre slår også Meld. St. Nr. 19 (2010-2011) fast at barn med utviklingshemming blir møtt med for lave forventninger i skolen og muligheten for å utvikle seg er ikke gode nok (Wendelborg et al., 2017, s. 4). Da vi snakket med en annen mor, fortalte hun dette om skolens forventninger og karaktersetting:

«Jeg tenker at alle skal måtte kjempe for å få en toer. Det er jo der vi må starte [...]. Vi kan ikke ha det sånn at det blir automatisk fritak for alle karakterer om du har en utviklingshemming.»

Opplevelsen til denne moren er at det er en slags felles konsensus rundt at alle med en utviklingshemming skal ha fritak fra alle karakterer på ungdomsskolen. Hun påpeker også at karakterskalaen starter på en toer. Fritak vil dermed være et alternativ for de elevene som ikke vil kunne oppnå en toer i det faget. Som Hjelmbrække et al. (2014) skriver så har mange personer med en utviklingshemming en ujevn evneprofil, det vil si at selv om de har store utfordringer i noen fag, vil de kunne ha evner og muligheter til å mestre i andre fag (s. 16). Ved å automatisk gi barn med en utviklingshemming fritak fra karakterer i alle fag, vil vi også frata dem muligheten til å oppnå mestring og karakterer i andre fag. Sigstad (2017) påpeker også at intellektuelle og adaptive ferdigheter kan endre seg over tid og styrkes gjennom øving og trening (s. 134). Skolen må derfor ha øynene åpne for at selv om en elev har store problemer i matematikk, sier ikke dette noe om elevens evner og ferdigheter i norsk, kroppsøving eller musikk. I tillegg må man ha med seg at selv om eleven har store problemer i matematikk i dag, vil dette kunne endre seg med tid og trening. Derfor må avgjørelser om barnets situasjon og nivå være dynamiske og mulige å endre dersom situasjonen til eleven tilsier det.

4.1.2 La barnet mitt være inkludert, både faglig og sosialt

Skolens forventninger til barnet vil også knytte seg til elevens faglige og sosiale inkludering. Ifølge Wendelborg (2014) havnet hele 57,8% av elevene med utviklingshemming utenfor den ordinære klassen på ungdomsskolen (se Figur 1 kap. 2.4.2). Det kan se ut som om inkludering av disse barna blir mer utfordrende jo eldre barna blir. Da vi snakket med en mor om barnets inkludering i skolen fortalte hun dette:

«De ville gjerne plassere ho i en gruppe med andre barn, som hadde ulike type utfordringer og diagnoser. Hun følte seg aldri velkommen i klasserommet.»

Dette sitatet ser vi i lys av tendensen Kittelsaa og Kermit (2015) skriver om at personer med en diagnose blir forstått som en gruppe like individer, og at tjenestene rundt blir etablert med dette som utgangspunkt (s. 21). Foreldrene vi snakket med forteller om en opplevelse av at skolen ønsker å plassere barnet deres i en gruppe med andre barn som har både samme og andre diagnoser og utfordringer. Dette opplæringsperspektivet baserer seg på en to-spor-modell, og som Wendelborg (2014) skriver er dette at ansvaret for denne gruppen overføres til spesialpedagoger eller assistenter (s. 47). Det å ha en diagnose sier veldig lite om barnet, og gruppesammensetning på bakgrunn av dette kan være uheldig. Kittelsaa og Kermit (2015) skriver at om det skal legges til rette for inkludering, må vi gjøre det på bakgrunn av personlige egenskaper og vesentlige personlighetstrekk, og diagnose er nødvendigvis ikke en av disse (s. 21). Risikoen dersom vi ikke gjør dette er ifølge Kittelsaa og Kermit at vi fremstiller disse barna som barn som i vesentlig grad skiller seg fra andre (s. 21). Som Tidemand-Andersen (2010) understreker så viser tidligere forskning at foreldre er opptatt av at barna skal være inkludert, og aksepterer ikke at de skal holdes utenfor (s. 124). Når skolen plasserer elever sammen i en gruppe på bakgrunn av diagnose og gir dem andre rom og opplegg, kan de være med på å forsterke følelsen av å være annerledes. Slike tiltak må alltid være til barnets beste, og et alternativ dersom barnet selv ønsker det. Likevel sier flere av foreldrene vi har snakket med at «gruppen» barnet er en del av eller barnet ofte blir satt til helt andre aktiviteter enn det klassen de tilhører gjør, uten at dette er foreldrenes eller barnets ønske. På en annen side sa noen av foreldrene vi møtte at skolen prøvde å legge til rette for inkludering av barna i klassen. En mor fortalte dette om sin egen datters inkludering i klassen:

«Hu fikk en god kontaktlærer som har klart å plassere ho sammen med de snille jentene, og de godtok henne. De fikk også koblet på noen av de ho kjente fra barneskolen.»

Ved noen få, men gjennomtenkte grep er det kanskje mulig å legge til rette for inkludering i klasserommet for disse barna. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skal skolen jobbe for å: «utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (s. 16). Ungdomsskolen er en utfordrende tid for alle barn, og foreldrene vi har snakket med er opptatt av at systemet ikke skal være med på å forsterke følelsen av å være annerledes. Det skal også nevnes selv om skolen legger til rette for inkludering, er dette ingen garanti for at inkludering skjer. Som Befring (2014) presiserer er inkludering et indrebegrep som handler om barnets opplevelse av å være verdsatt som en del av fellesskapet (s. 25). Morens opplevelse av at jentene er snille, og godtar hennes barn kan tyde på at hennes inntrykk er at datteren er inkludert. Dette sitatet kan også være et tegn på en lærer som ser mangfoldet i sin klasse som en ressurs, og dermed forsøker å legge til rette for at alle skal trives der. Dette er som Befring (2014) skriver, grunnlaget for berikelsesperspektivet, som sier at ved å gi gode vilkår for barn med en funksjonsnedsettelse bidrar dette samtidig med å skape de aller beste betingelsene for alle (s. 29). Berikelsesperspektivet kan nok fortone seg som et urealistisk arbeidsgrunnlag fra tid til annen for en lærer (Befring, 2014, s. 31). En av foreldrene vi har snakket med forteller at selv om lærerne er flinke til å legge til rette for inkludering mesteparten av tiden, finnes det situasjoner hvor ting svikter. Hun fortalte oss blant annet om en kroppsøvingstime hvor hennes barn ble satt på styrkerommet alene mens de andre hadde kroppsøving. Hun fortalte dette i forbindelse med hennes samtale med skolen i etterkant:

«Ja, hvorfor skal ikke ho få lov til å være med? Dere må jo klare å få til ting? Hvordan kan vi tilpasse sånn at alle kan være med? Det gjelder jo ikke bare ho [...]. Dette går ikke an.»

Denne moren stiller seg kritisk til hvorfor det ikke er tilrettelagt for deltakelse for hennes barn i denne timen. Vygotsky (1987) poengterer viktigheten av at vi ikke fratar elever som trenger tilpasning muligheten for deltakelse og et normalt skoleliv (s. 67). Hva som er bakgrunnen for at barnet ender opp utenfor klassen i dette tilfellet er vanskelig å si. Det kan handle om at læreren har lave forventninger til elevens evner og ferdigheter, manglende løsningsorientering eller fravær av tilpasset opplæring. Situasjoner som sitatet viser til understreker viktigheten av refleksjon rundt de valgene man tar ovenfor barnas opplæring. De aller fleste foreldre har som Tidemand-Andersen (2010) skriver et realistisk syn på barnas begrensninger, men de er i tillegg opptatt av å ivareta de andre sidene til barnet (s. 124). Dersom visjonen om inkludering skal oppfylles så må et berikelsesperspektiv ligge til grunn for alt som gjøres i skolen, enten det dreier seg om elever med en utviklingshemming eller ikke. Det å møte foreldrene og la dem ta del i den kritiske refleksjonen rundt elevens skoletilbud er viktig for å legge til rette for reell medbestemmelse. Foreldrene vi har snakket med er opptatt av dette, og har ulike opplevelser av hvorvidt de er gitt muligheten for medbestemmelse i skolen. Dette vil vi drøfte videre i neste kategori vi har valgt å kalle «Medbestemmelse og tillit».

4.2 Medbestemmelse og tillit

«Medbestemmelse og tillit» handler både om muligheten foreldrene har for medbestemmelse i skolen og om tillit mellom skole og hjem. Derfor har vi også valgt å dele denne kategorien i to delkapittel, der det første handler om foreldrenes opplevelse av medbestemmelse (4.2.1) og det andre handler om foreldrenes opplevelse av tillit til og fra skolen (4.2.2).

4.2.1 Gi oss muligheten til medbestemmelse

Som vi har sett tendenser til i den foregående kategorien ønsker foreldrene i stor grad at barna deres skal være inkludert og involvert i klassen, både i det sosiale og det faglige. Likevel er det noe foreldrene opplever at de må kjempe for at skal skje.

Medbestemmelse er både et grunnlag og et uttrykk for en god samarbeidspraksis i skolen. I gjeldende opplæringslov §1-1 og i ny opplæringslov §1-3 står det at opplæringa skal skje i samråd og forståelse med hjemmet (Opplæringsloven, 1998; Opplæringsloven, 2023). I overordnet del av læreplan står det at skolen har ansvar for «... at det gis mulighet til å ha innflytelse på sine egne barns skolehverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Foreldrenes opplevelse av mulighet for medbestemmelse i barnas skolehverdag har vært varierende. Mens noen foreldre har opplevd reell innflytelse på barnas skolegang har andre opplevelsen av å ikke bli tatt hensyn til i det hele tatt. En mor beskriver sin opplevelse av medbestemmelse slik:

«For det blir liksom sånn at du sitter hele tiden og påpeker skolens opplegg [...]. Og så sitter de med en sånn forventning [...] nå lager vi noe fint og greit. Men vi har jo ikke bedt om det, vi har jo bare bedt om det de andre elevene har.»

Av sitatet ser vi tendenser til at forelderen ikke opplever å ha medbestemmelse og en stemme i opplæringssituasjonen til barnet sitt. At moren spesifikt kaller det «skolens opplegg» gir en tydelig indikasjon på at det er skolen som har eierskap til opplæringen, ikke foreldrene eller barnet. Medbestemmelse er et av de grunnleggende prinsippene i skolen for foreldre og ikke minst eleven. Dette ser vi blant annet gjennom paragraf §10-4 i den nye opplæringsloven som sier at både foreldrene og eleven skal være med på planlegging, kvalitetsutvikling og gjennomføring av opplæringa i skolen (Opplæringsloven, 2023).

Ut ifra sitatet kommenterer også moren at de får presentert opplegg fra skolen som mor opplever at skolen forventer at foreldrene er fornøyd med. Flere ganger sitter moren igjen med at oppleggene de får presentert er noe helt annet enn det de og eleven har bedt om. Skolen lager et opplegg alene som de tror funker, men fordi de ikke gir foreldrene medbestemmelse på opplegget som er laget blir skolen møtt med kritikk fra foreldrene. På den andre siden opplever foreldrene at barnet deres ikke får den opplæringen og de undervisningsmetodene hun ønsker og mestrer. Her tyder det på at skolen kanskje ikke har oppfattet helt hva det er foreldrene egentlig ønsker i samarbeidet, i og med at det er en gjentakende opplevelse å mangle medbestemmelse i elevens skolehverdag.

Dette sitatet viser også et brudd i det hjemmet ønsker og forventer knyttet til elevens opplæring, og hva de opplever at faktisk skjer på skolen. Der eleven og foreldrene uttrykker et ønske om at eleven skal få være sosialt og faglig inkludert i klassen, driver skolen en praksis som legger hovedvekt på den sosiale biten. Det skjer på en måte der

barn og forelder opplever at skolen understreker at barnet er annerledes gjennom måten de organiserer undervisningen sin på. Wendelborg et al. (2017) understreker at skolen er en sterk aktør som på mange måter står i en maktposisjon i tilbudet de gir til eleven med utviklingshemming og at de da ikke gir et tilbud som er ut ifra barnets behov (s. 110). Skolen består av fagfolk som har kompetanse til å kunne si noe om hvilke opplegg og tiltak som kan være de beste for eleven, men likevel kan det argumenteres for at «barnets beste» i dette tilfellet ikke fokuseres nok på når foreldrene og eleven opplever at stemmen til eleven forsvinner eller ikke blir hørt. Denne plikten til å ta med eleven er nedfelt i barnekonvensjonen og understrekes ytterligere når ny opplæringslov trer i kraft fra høsten 2024 gjennom §10-2 som omhandler elevens rett til medvirkning (Opplæringsloven, 2023). At det i paragrafen benyttes fraseringen «rett til», betyr at det er pliktparagraf for skolen og en rettighetsparagraf for eleven. Det betyr at skolen er pliktig til å gjøre dette. Det skal også påpekes at foreldre har en innsikt i barnet som skolen ikke nødvendigvis har tilgang på. Paragraf §10-3 i den nye opplæringsloven sier: «Skolen skal samarbeide med foreldra om opplæringa til eleven.» (Opplæringsloven, 2023). Også her brukes ordet «skal» som igjen henviser til at det er en pliktparagraf og noe skolen må gjøre. Når foreldrene ikke opplever at skolen ser på dem som en ressurs, kan det også oppfattes som et signal om at skolen ikke er så interessert i de andre sidene ved barnet. Selv om vi fikk eksempler der opplevelsen av medbestemmelse var fraværende, fikk vi også eksempler på samarbeid hvor forelderen opplevde å ha medbestemmelse:

«På ungdomsskolen møtte vi en kontaktlærer som var veldig på. Jeg og ho ble liksom på lag. Så hadde vi to møter med de andre faglærerne om hvordan de la opp undervisningen.»

Som Bø (2011) skriver er det viktig at fagfolk møter foreldrene med åpenhet og nysgjerrighet uten ferdige svar om de skal erfare å være en reell del av overgangsprosessen (s. 170). At læreren er veldig «på» tolker vi som at moren har opplevd å bli møtt av en lærer som er interessert i samarbeidet. Læreren var nysgjerrig på foreldrenes innsikt i barnet sitt og viste interesse for foreldrene sine innspill. Sannsynligvis har foreldrene også blitt møtt av en lærer som tar dem med og gir dem medbestemmelse og handlingsrom i undervisningsopplegg og tilpasninger. At læreren ikke har ferdige svar betyr ikke at hun ikke har tenkt gjennom mulige tilpasninger på forhånd, men at hun ser på foreldrenes bidrag som viktig for å kunne ta undervisningsvalg som er til det beste for barnet.

Læreren som moren møter viser også en respekt ovenfor moren som en viktig part i samarbeidet. Bø (2011) understreker at man i et skole-hjem samarbeid er avhengige av hverandre som to likeverdige parter (s. 119). Dermed er det også skapt et samarbeid hvor det forhandles om barnets opplæring på bakgrunn av den innsikten hjemmet har i barnet og den skolen har om opplæring. Det er i samhandlingen mellom foreldre og skole man skaper de beste forutsetningene for en opplæring som er til barnets beste. Det at foreldrene opplever å ha medbestemmelse i skolen, vil derfor være en styrkende faktor i skole-hjem samarbeidet.

Moren forteller også at hun opplevde å bli på lag med kontaktlæreren. Vi tolker dette som en positiv opplevelse for moren. Å være lagspillere betyr at man spiller hverandre gode og ønsker hverandre vel. Det handler også om at man forsvaret hverandre og fremmer felles interesser. Da moren og kontaktlæreren hadde møte med de andre

faglærerne ble det ikke en opplevelse av at man satt skole og hjem som to motstridene parter som skulle konstruere en vei sammen. Her ble man sittende som likeverdige parter hvor moren opplevde reell medbestemmelse og innflytelse på opplæringen som skulle gis videre. Forelderen sitter med en opplevelse av støtte fra en lærer med faglig tyngde i møte med andre faglærere. Gjennom denne følelsen av lagarbeid, ble sannsynligvis skole-hjem samarbeidet styrket.

Opplevelsen av medbestemmelse kommer når foreldre ser at de har reell påvirkning på eget barns utdanning. Når skolen gir foreldre medbestemmelse viser dette også at skolen har tillit til foreldre som bidragsyttere i elevens opplæring. Det er med på å bygge tillit til skolen og tillit diskuteres videre i neste delkapittel.

4.2.2 Ha tillit til oss og gi oss grunnlag for å ha tillit til dere

Bæck (2013) understreker at tillit er en avgjørende faktor i relasjonen mellom skole og hjem (s. 79). Da vi snakket med en mor om tillit til skolen, fortalte hun om et overføringsmøte før oppstart på ungdomsskolen. Hun fortalte da dette:

«Skolen trygget oss på at dette kom til å gå fint. Så det var ikke noe vi tenkte at det kan bli vanskelig.»

Moren opplevde at skolen klarte å trygge dem i at de skulle få til denne overgangen på en så bra måte som mulig for eleven. En stor del av jobben til skolen i en overgangsprosess er å støtte og trygge foreldrene i en usikker tid. Dette er viktig for at foreldrene skal kunne være en god støtte for sitt barn i en overgang som består av mange endringer. Dette samsvarer med Strand (2022b) som viser til at foreldres innsikt i overgangsprosessen vil være sentral for at de kan gi barnet sitt den støtten de trenger (s. 167). Av sitatet over ser vi at skolen har trygget foreldrene i forkant av overgangen, og at de derfor ikke hadde noen tanker om at overgangen skulle bli spesielt vanskelig. Til tross for dette, fortalte den samme moren om realiteten av det som møtte henne ved skolestart:

«En i ledelsen sa i oppstarten av ungdomsskolen at kanskje hun hadde vokst av seg lærevanskene i løpet av sommeren.»

For å understreke problematikken ved å bli møtt med en slik uttalelse så er utviklingshemming ikke noe man kan vokse av seg, og som tidligere nevnt forekommer det alltid lærevansker ved en utviklingshemming (Buli-Holmberg & Ekeberg, s. 70). Når du som forelder blir møtt av fagpersoner som kommer med slike uttalelser er det ikke unaturlig at tilliten til skolen kan svekkes. Både fordi man kan bli usikker på hvilken kompetanse enkeltpersonen har, men også hvilke holdninger som ligger innad i skolen. Å få tillit til noen er nødvendigvis ikke noe som skjer på i løpet av et møte. Vetland og Aase (2018) påpeker at tillitsrelasjoner kan ta lang tid å bygge opp og noen trenger lengre tid enn andre. Erfaringer man har med seg kan også bidra til at det krever mer å gi den tilliten til andre (s. 57). Her har skolen i utgangspunktet klart å bygge opp tilliten til foreldrene bit for bit gjennom samarbeidet de har hatt fram til skolestart. Likevel ser man at det ikke skal mer til én enkelt uttalelse fra en enkeltperson i skolen for at store deler av tilliten man har bygget, raser sammen. Og det kan påvirke tilliten til skolen som institusjon. Som ansatte i skolen må man være bevisst på hvilken posisjon man står i, i forhold til foreldrene og hvordan det kan påvirke foreldres tiltro til skolen både i positiv

og negativ retning. Man kan også diskutere i hvilken grad foreldrene opplever at skolen bryr seg om barnet når de kommer med en slik uttalelse. Ved undergrave betydningen av funksjonsnedsettelsen som barnet har, kan det bidra til at foreldrene begynner å tvile på om skolen har kompetanse til å tilrettelegge for at eleven skal kunne utvikle seg ut ifra sitt potensial. Også andre foreldre uttrykte tvil til skolens kompetanse og evne til å legge opp opplæring for deres barn. En far uttrykte tvil knyttet til skolens kompetanse på denne måten:

«Altså det er gode mennesker på skolen, og gode mennesker gjør litt på gefyl, med kjærlighet og litt kunnskap. Og jeg tror det er mye kjærlighet. Kunnskapen er jeg mer usikker på.»

De aller fleste foreldrene vi snakket med hadde en opplevelse av at de fleste i skolen ønsket deres barn godt. Likevel opplevde foreldrene at mangelen på kompetanse knyttet til egne barns utfordringer og kompleksitet kunne være frustrerende å forholde seg til. Som Vygotsky (1987) skriver er det viktig å ha kunnskap ikke bare om diagnosen til barnet, men å vite hvordan den påvirker barnet og barnets hverdag (s. 125). Samtidig er barn med utviklingshemming like forskjellige som barn uten utviklingshemming og det er derfor viktig å ta hensyn til alle sidene av barnet i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen. Foreldre har et mandat i at de har ansvaret for omsorg og oppdragelse for barnet, men at de kan delegere noe av ansvaret til skolen. I dette ligger det at skolen skal ta ansvar for oppdragelse gjennom opplæring og omsorg. Denne faren er ikke usikker på om de ansatte på skolen ivaretar barnet hans og gir trygghet og omsorg. Han tviler heller ikke på at de ansatte gjør så godt de kan. Men, det ser ikke ut som det er så mye tiltro til at den faglige kompetansen er til stede for å gi barnet hans opplæring. Som Vetland og Aase (2018) påpeker bygges det tillit til deg som lærer om du viser faglig troverdighet (s. 57-58). Hvis foreldre til barn med utviklingshemming stadig opplever at opplæringen barnet deres får ikke er tilpasset, kan dette for mange påvirke tilliten de har til skolens opplæringstilbud.

Samtidig som det kan skapes brudd i tilliten til skolen ut ifra den faglige opplæringen, er det også mulig at tillitsbruddet skjer i skolens håndtering av elevens utfordringer i skolehverdagen. En mor vi snakket med hadde et møte med skolen fordi hun opplevde at datteren ikke trivdes:

«Vi var bekymret og ringte og fortalte om det. Da ble det sagt av denne personen at vi ikke måtte fokusere på det negative.»

Å bli møtt på denne måten når man tar kontakt med skolen knyttet til bekymring rundt eget barn vil nok i de aller fleste tilfeller oppleves vanskelig. Slik Tidemand-Andersen (2010) skriver kan man som forelder til et barn med utviklingshemming være litt ekstra var på omgivelsene rundt og mer i alarmberedskap enn andre foreldre (s. 121). Derfor bør man i møte med disse foreldrene være bevisste på at dette kan være tilfellet. Man skal likevel ikke bagatellisere denne morens erfaring i kontakten med skolen fordi det har stor innvirkning på tilliten til skolens ansatte. I møte med foreldre som har barn med utviklingshemming ligger det kanskje en forventning både hos skole og hjem at det kreves et tettere samarbeid enn skolen har med mange andre foreldre.

I skolens respons sår de også tvil hos foreldrene om i hvilken grad skolen er interessert i barnets trivsel på skolen. Både i overordnet del av læreplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2017) og i opplæringsloven (1998; 2023) understrekes det at alle elever har rett til et skolemiljø som fremmer trivsel og læring. Når skolen møter foreldrene med manglende interesse eller bagatellisering av foreldrenes bekymringer knyttet til elevens trivsel, er det et brudd på barnets rettigheter i skolen. Når det vises manglende interesse for å gjøre innsatsen for å bedre elevens trivsel hos skolens ansatte kan det etterlate foreldre med en følelse av maktesløshet. Dermed blir også tilliten til at skolen tar foreldres bekymringer på alvor brutt, noe som vil påvirke tilliten til samarbeidet videre. Skolens mangel på handlingsvilje kan i seg selv svekke tilliten til skolen som institusjon. Samtidig som møtet med skolen var et klart brudd på foreldrenes tillit til skolen ser man likevel at de tok opp telefonen og ringte for å fortelle at ting var vanskelig. Dette kan være et uttrykk for at det hos foreldrene finnes en form for tillit til skolen og en forventning om at skolen vil gjør noe med situasjonen.

Et annet perspektiv i dette sitatet er i hvilken grad skolen egentlig uttrykker tillit til hjemmet. At skolen møter foreldrene med en holdning om at det er foreldrene som fokuserer for mye på det negative er for det første uprofesjonelt. I denne konteksten er personen de møter på telefonen en profesjonell yrkesutøver og skal handle deretter. For det andre kan det tolkes som om skolen ikke har tillit til at det foreldrene forteller er sant. Det kan i hvert fall tyde på at foreldrene opplever at skolens inntrykk av situasjonen ikke er like alvorlig som de selv opplever det. Igjen kommer man inn på i hvilken grad skolen verdsetter den unike innsikten foreldrene har i barnet sitt og hvordan det i dette tilfellet ikke kommer fram.

Det er viktig å understreke at det i dette sitatet gjenfortelles en enkeltstående samtale med en enkeltperson i skolen. Likevel skal man ikke undergrave at samtalen sannsynligvis får store konsekvenser for foreldrenes tiltro til skolens interesse og evne til å ivareta barnets skole- og læringsmiljø.

Som det er påpekt gjennom det siste delkapittelet er tillit en viktig følelse når det kommer til samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Bæck (2013) viser til at tilliten bygges gjennom møtene skolen og hjemmet har, og at man er avhengig av at partene kommuniserer med hverandre og at man bekrefter hverandre som viktige parter i et samarbeid (s. 80). Foreldrenes tillit til skolen kan svekkes eller brytes både gjennom en enkelthendelse, og gjennom flere mindre tillitsbrudd over tid. En viktig del av opplevelsen foreldre har om medbestemmelse og tillit i skolen grunner i kommunikasjon, noe som diskuteres videre i kategorien vi har valgt å kalle «Kommunikasjon».

4.3 Kommunikasjon

Kategorien «Kommunikasjon» handler i denne oppgaven både om kommunikasjon mellom barneskolen og ungdomsskolen, og kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Kategorien er inndelt i to delkapittel, det første heter «Bruk barneskolen som den ressursen de er» (4.3.1) og det andre heter «Snakke med oss!» (4.3.2).

4.3.1 Bruk barneskolen som den ressursen de er

Egilson og Traustadóttir (2015) skriver at en av hovedgrunnene til at overgangen fortsatt er vanskelig er mangelen på informasjon til familien og mangel på kommunikasjon og samarbeid mellom de ulike hjelpeinstansene og skolene (s. 100). Flere av foreldrene vi har snakket med forteller om en slags hjelpeløshet i overgangen til ungdomsskolen, fordi

det for mange har betydd slutten på noe som fungerer. Foreldrene forteller om en følelse av å ta fra barna noe som fungerte på barneskolen og prøve å finne opp noe helt nytt. Da vi stilte en mor spørsmål om hvordan samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen hadde gått sa hun dette:

«Og det husker jeg også hun spesialpedagogen på barneskolen sa, at det er bare å ta kontakt om det er noe [...] Og det gjorde de etter åtte uker. Da tok de kontakt.»

Samtalen moren forteller om her, foregikk i et overgangsmøte på våren før barnet begynte på ungdomsskolen. Her uttrykte barneskolen et ønske om å bidra med sin kunnskap og sine erfaringer dersom behovet skulle oppstå. I oppstarten av ungdomsskolen ble ting veldig vanskelig for dette barnet, og likevel tok det åtte uker før de tok kontakt med læreren som hadde fulgt barnet gjennom hele barneskolen. Som Munthe-Kaas et al. (2010) påpeker er kontinuitet, trygghet og struktur noen av de viktigste punktene for å skape trygghet for elever med utviklingshemming (s. 4). Det er også viktige punkter for å skape trygghet for foreldrene. At ungdomsskolen og barneskolen ikke kommuniserer på en god måte kan bidra til at foreldrene ikke opplever at barnet får denne tryggheten og kontinuiteten som er ønsket. Dersom ungdomsskolen hadde tatt utgangspunkt i det som fungerte på barneskolen, hadde det minsket følelsen av å starte helt på nytt for foreldrene og barnet. Samtidig hadde skolen hatt et bedre utgangspunkt for den videre tilpasningen i en ny skolehverdag. Da hadde de startet med noe som var kjent og trygt for eleven, i en periode der alle andre aspekter som skolebygg, lærere og medelever er nytt. Det er derfor et tankekors at foreldrene sitter med en opplevelse av barneskolen som en ubrukt ressurs i overgangen til ungdomsskolen. Det kan ha en sammenheng med en holdning om at eleven skal få en ny start, eller det kan for eksempel handle om tidspress. Blant foreldrene vi snakket med var det et uttrykt ønske at denne ressursen skulle benyttes. Foreldrene fortalte at ungdomsskolen først tok kontakt med barneskolen dersom ting låste seg, eller ikke fungerte på den nye skolen. Kanskje kunne slike situasjoner vært unngått om det var et velfungerende samarbeid der til å begynne med.

4.3.2 Snakk med oss!

Ofte innebærer overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen at foreldrene må starte helt på nytt med forhandlingene om barnets utdanning og behov (Egilson & Traustadóttir, 2015, s. 99). Foreldrene opplever, som vi nevnte i forrige avsnitt at de i stor grad starter på bar bakke i samarbeidet med ungdomsskolen. Da en far skulle fortelle oss om overgangen til ungdomsskolen sa han dette:

«Nå har det jo nesten gått første skoleåret av ungdomsskolen og opplæringstilbudet er jo et rent oppbevaringstilbud.»

Dette sitatet kan være et uttrykk for flere ting, hvorav en av de er tilliten til at skolen har kompetanse til å lage et tilpasset faglig opplegg. Vi mener at sitatet også kan være et uttrykk for manglende kommunikasjon. Hva er det som gjør at denne faren har opplevelsen av at barnet ikke får noen form for opplæring? Mest sannsynlig foregår det jo en eller annen form for opplæring som ikke blir kommunisert til hjemmet. Bø (2011) skriver at når barna begynner på en ny skole, har dette ringvirkninger for flere enn barnet, og på en måte begynner hele familien på en ny skole (s. 85). Foreldrene vi har snakket med står også midt i en overgang som byr på mye usikkerhet både for dem selv

og barna. Bø (2011) skriver at overganger både kan forverre og forbedre situasjonen, men at den krever mye av oss fordi det er så mange endringer som skjer samtidig (s. 85). Foreldrene vil kanskje i overgangen ha behov for en ekstra støtte fra skolen i form av forsikring om at eleven har den skolehverdagen den har krav på. Selv om det blir en periode for å bli kjent, kunne skolen aktivt formidlet hva de hadde forsøkt og hvilke faglige aktiviteter de hadde gjort på skolen. Da blir det kanskje ikke grobunn for tanker om at barnet ikke får noen form for opplæring. Manglende kommunikasjon var noe flere av foreldrene fortalte oss om. En far sa dette da han skulle beskrive kommunikasjonen mellom han og skolen:

«Og ungdomsskolen har blitt enda mer lukka, de er kun tilgjengelige på telefon. [...] Det passer forbaska dårlig med en travel jobbhverdag [...]. Så de (ungdomsskolen) ringer for å gi beskjed om ting, men de ringer sjelden.»

En stor del av skole-hjem samarbeidet handler om at disse to viktige arenaene i barnas liv kommuniserer. Som Bø (2011) påpeker har foreldre og fagfolk ulike, men like viktige roller i samarbeidet (s. 119). Denne farens opplevelse av ungdomsskolen som en «lukket» institusjon sier noe om hvor lite kommunikasjon som forekommer i dette tilfellet. Det sier også noe om i hvilken grad faren opplever å være en del av barnets skolegang, når han tydelig blir stående utenfor dette lukkede samfunnet. Videre sier han noe om skolens valg av kommunikasjon og hvordan dette passer dårlig inn i foreldrenes hverdag. Alle foreldrene vi har snakket med er i utgangspunktet i full jobb. Med tanke på at foreldrene er i full jobb, kan man stille spørsmålet rundt hvem denne formen for kommunikasjon passer for. For lærerne passer det nok best at ting tas over telefon i deres arbeidstid, men dersom foreldrene er opptatt i sin egen jobb i samme tidsrom, ville det kanskje vært hensiktsmessig å ha etablert en form for kommunikasjon som passer for begge parter.

Det at skolen ringer for «å gi beskjed» om ting sier også noe om at dette kanskje først og fremst er formidling av informasjon og ikke en dialog mellom skole og hjem. Slik Strand (2022b) påpeker kan denne opplevelsen av mindre kommunikasjonsflyt enn det de er vant til fra barneskolen oppleves som at ungdomsskolen ikke inviterer til samarbeid og involvering fra foreldrene (s. 177-178). Faren sier også at skolen skal ringe for å gi beskjed om ting, men at de ringer sjelden. Opplevelsen er at dette ikke handler om at det ikke er noe å formidle, for faren beskriver tilfeller der ting er ødelagt eller det har skjedd ting på skolen som hjemmet ville hatt nytte av å vite, men at dette ikke blir kommunisert fra skolens side. Uten informasjon og dialog med skolen, blir det vanskeligere for foreldrene å gi barna den støtten de har behov for i en utfordrende overgangsperiode. Manglende kommunikasjon kan være problematisk av flere årsaker, der en av de er at det oppleves som en belastning for foreldrene å hele tiden måtte henvende seg til skolen om det samme. En mor beskrev kommunikasjon med skolen på denne måten:

«Han synes sikkert jeg var en skikkelig pain in the ass. [...]. Jeg måtte mase gjentatte ganger, for jeg gir meg ikke. Mange foreldre hadde nok ikke orket det.»

Denne moren poengterer et viktig tema, at det nødvendigvis ikke er alle foreldre som har kapasitet til stadig å måtte ta den kampen med å etterspørre informasjon og gjennomføring av avtaler. Dessverre er det slik at flere av foreldrene som deltok i forskningen vår kjente på at de ikke ble hørt og at ting som ble kommunisert på

ansvarsgruppemøter eller underveis måtte tas opp mange ganger før man opplevde at det ble tatt tak i eller at det ikke ble tatt tak i, i det hele tatt. Slik Tidemand-Andersen (2010) peker på er det nok mange foreldre til barn med utviklingshemming som bruker mye krefter og energi på å kjempe mot systemet (s. 124). Dette fikk vi også bekreftelse på gjennom våre intervju og konsekvensen endte med at noen foreldre måtte bytte på å ta sykemelding for å ivareta barnet sitt. Det er selvfølgelig komplekse årsaker til at det får så store konsekvenser for familielivet, men likevel tyder det på at foreldre opplever at skolens praksis og prosess rundt overgangen fører til en merbelastning for familielivet. På en annen side hadde de foreldrene som opplevde dialogen med skolen som god, en mer positiv opplevelse. En mor beskriver dialogen med skolen på denne måten:

«Vi har alltid hatt god dialog med skolen, og den har vært tett. Jeg har lav terskel for å maile eller ringe, og det går begge veier og det er så bra.»

I motsetning til det faren skrev tidligere om manglende kontakt, og moren som opplevde å måtte mase for å få beskjeder, beskriver denne moren kommunikasjonen mellom skole og hjem som en dialog, og at begge parter har lav terskel for å ta kontakt med hverandre. Hun beskriver også dette som en god dialog, som forteller noe om opplevelsen av denne måten å kommunisere på.

Bø (2011) definerer et godt samarbeid med at det kan inneholde konflikter, at det er rom for at begge parter kommer med innvendinger og at begge parter kan ta imot kritikk. Flere foreldre beskriver hvordan de opplever å stå i konflikter i samarbeidet mellom skole og hjem. En forelder sier dette når hun snakker om hvordan det er å havne i konflikt med skolen:

«Vi opplever som at skolens følelser kan ta litt overhånd når ting er vanskelig, og vi kan ikke håndtere skolens følelser.»

Denne morens opplevelse av at «skolens følelser tar overhånd» handler i stor grad om at skolen går i forsvarsposisjon når foreldrene stiller seg kritiske til jobben de gjør. Som i forskningen til Wendelborg et al. (2017) opplever også foreldrene vi har snakket med tidvis misnøye med kontakten med skolen og måten skolen kommuniserer med hjemmet (s. 110). Hvordan man kommuniserer med ordbruk, stemmebruk og kroppsspråk kan ha mye å si for hvordan samtalen blir mottatt av den andre parten. Moren sitter igjen med en opplevelse av at kommunikasjonen fra skolen er negativ og følelsesstyrt. Det kan oppleves som at skolen legger ansvaret for at situasjonen har blitt så vanskelig over på foreldrene. I tillegg virker det som om foreldrene opplever at ansvaret for å rette opp i de vanskelige følelsene hos de ansatte på skolen havner hos foreldrene. Selv om det mest sannsynlig ikke er skolens intensjon, er det uheldig at foreldre opplever det på denne måten. Sannsynligvis opplever skolens ansatte å være en del av en situasjon som de som fagpersoner ikke klarer å løse. Hvis situasjonen stammer ut ifra at de ansatte ikke føler de håndterer jobben på en god måte er dette leit for de ansatte, fordi det kan påvirke de ansattes tro på egen kompetanse og evne til å takle jobben sin. Likevel er det negativt at det går utover foreldrene. Ut ifra sitatet kan det også virke som at skolens ansatte ikke er villige å innrømme at de ikke får det helt til, noe som igjen kan være frustrerende for foreldrene. Det er mulig at kommunikasjonen mellom hjem og skole hadde fungert bedre om begge parter opplevde åpenhet rundt ting de ikke får til.

Videre beskriver foreldrene vi har snakket med at opplevelsen av profesjonalitet er svært personavhengig. De møter personer som viser ulik interesse og støtte til dem og deres barn, og det varierer hvor i skolen foreldrene møter disse personene. Som Kittelsaa og Tøssebro (2014) beskriver i sine funn var det et flertall av foreldrene som sa at hjelpen og kommunikasjonen er svært avhengig av dem de møter i hverdagen (s. 165). Dette kommer også fram i samtalene våre med forskningsdeltakerne våre. At det oppleves så personavhengig kan tyde på at det er noe i systemet skolen har som ikke fungerer optimalt. Som vi tidligere har vært inne på er overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen lite omtalt i styringsdokumenter, og personavhengig samarbeid er kanskje et symptom på dette.

I denne analyseprosessen har vi sett at å skille mellom kommunikasjon og tillit har vært vanskelig fordi det er så gjensidig avhengig av hverandre. Tillit er et grunnlag for god kommunikasjon og god kommunikasjon bidrar til å bygge tillit. Når kommunikasjonen mellom skolen og foreldre oppleves som en belastning for foreldrene kan dette være med på å bryte ned tilliten de har til skolen. Ved at skolen går i forsvarsposisjon slik foreldrene opplevde her, vil skolen kunne svekke både tilliten og relasjonen med foreldrene. Når følelsene tar overhånd har også mennesker en tendens til å si ting på en uheldig måte, noe som er problematisk når man skal være en profesjonell part i dette samarbeidet. Det kan også svekke foreldres tillit til skolens ansatte som fagpersoner i arbeidet med deres barn. Som Nordahl (2015) peker på er lærerne representanter for det offentlige, og skal møte foreldrene på en slik måte at de får troen på egne muligheter og forutsetninger for å oppdra sine barn (s. 30). Følelsen av å stadige «stikk» fra skolen oppleves nok ikke som veldig støttende for foreldrene. Ved stadig kritikk risikerer man også at foreldrene kan begynne å tvile på seg selv og sin kompetanse som forelder. Bø (2011) understreker at om man er opptatt av barns liv og skal jobbe med dem, må man også være opptatt av foreldrene (s. 17). I dette inngår det også at skolen må ha tillit til hjemmet. En måte skolen kan vise tillit til foreldrene på er å ta det foreldrene sier på alvor. Ut ifra det vi har kommentert av forrige sitat virker det som at skolen mangler tillit til det foreldrene kommuniserer til dem og at de derfor går i forsvarsposisjon. Dette kan igjen påvirke foreldrenes opplevelse av å bli tatt på alvor. Denne stadige vekslingen mellom kommunikasjon og tillit kan være grobunn for både et godt og et dårlig samarbeid. I dette tilfellet, hvor tilliten mellom partene er svekket, vil det nok kreve mye og åpen kommunikasjon for å bygge opp tillitsrelasjonen mellom hjemmet og skolen.

5 Generell drøftingsdel

Gjennom denne prosessen har det blitt tydelig for oss at en overgang ikke bare skjer i mai før skolestart og videre noen uker etter eleven faktisk har begynt på ungdomsskolen. På mange måter er overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen en langvarig prosess hvor mye kunnskap skal overføres, spesielt når det kommer til barn med utviklingshemming. I mange tilfeller starter denne prosessen over et år i forveien og mange foreldre regner nok ikke denne prosessen som ferdig før barnet deres har funnet seg til rette i sin nye skolehverdag. Som vi har sett fra kapitlene over kan dette ta tid.

I denne drøftingen diskuterer vi noen tanker som ikke er representert i våre funn, men som likevel er aktuelle for problemstillingen vår. Vi vil blant annet ta opp manglende føringer i lovverk, hva foreldrene mener når de snakker om «skolen», og mulige etterfølger av et mangelfullt skole-hjem samarbeid.

5.1 Lovverket og konsekvensen av manglende føringer

Etter en nærmere gjennomgang av opplæringsloven med overgang som hovedfokus ble det tydelig at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen ikke nødvendigvis sees på eller tolkes som en stor overgang, og at barneskolen og ungdomsskolen defineres som én sammenhengende grunnskole siden det er samme skoleeier, altså kommunen. Dette støttes av Strand (2022a) som peker på hvordan det er tendenser til at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen blir sett på som en indirekte overgang fra ett klassetrinn til neste i læreplanen (s. 43). Selv om det i Norge finnes flere skoler som er 1.-10. trinn er det fortsatt slik at mange ungdomsskoler er i et helt annet skolebygg, mange ikke i nærheten av barneskolen. I tillegg organiseres barneskole og ungdomsskole på ulike måter, med generelt flere faglærere på ungdomsskolen. Strand (2022a) peker på hvordan det å starte på ungdomstrinnet representerer en overgang for elever, uavhengig av hvordan skolene er organisert (s. 16). Som Strand (2022a) skriver er det hovedsakelig Meld. St. 22 (2010-2011) og Meld. St. 6 (2019-2020) som kommenterer at overgangen til ungdomstrinnet er en stor overgang i elevers liv og at det krever at det skapes kontinuitet og trygghet for elevene (s. 43).

At fokuset på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen hovedsakelig ligger som stortingsmeldinger og ikke i lovverk og i læreplanen (LK20) er interessant av flere grunner. For det første er det et signal til lærerne og skolen om at dette ikke er en stor overgang for elever, selv om forskning viser det annerledes (Strand, 2022a, s.43). Det at denne overgangen ikke eksplisitt er nevnt i LK20 eller opplæringsloven kan ha konsekvenser. LK20 og opplæringsloven danner grunnlaget for den jobben vi som lærere gjør i skolen, og derfor er det oppsiktsvekkende at dette ikke er nevnt eksplisitt her. For det andre gjør mangelen av skriftliggjøring av eksplisitt samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen at det er opp til hver enkelt kommune og sikre denne overgangen. Strand (2022a) understreker at kommunene ikke har plikt til å utarbeide en plan for overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet (s. 58). Dermed vil dette i praksis gjøres på svært forskjellige måter fra kommune til kommune, og det kan påvirke hvordan man som forelder blir møtt av skolen i denne overgangen. Som vi har sett fra tidligere sitater fra foreldre kan det se ut som om at samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen lider under de manglende retningslinjene for overgangen mellom dem.

Blant annet opplever foreldrene å ha manglende tillit til at ungdomsskolen tilrettelegger slik deres barn har krav på og at det er manglende kommunikasjon både mellom barneskolen og ungdomsskolen og mellom skolen og hjemmet. Dette kan sees i lys av de manglende føringene for denne overgangen, og at konsekvensen av dette ender hos elevene og de rundt.

5.2 Hva defineres egentlig som «skolen»?

Et viktig perspektiv vi tar med oss fra denne studien er at foreldrene vi snakket med ikke skiller mellom ledelse, lærere eller assistenter når de snakker om «skolen». Om de snakket om andre aktører, som for eksempel PPT, ble disse nevnt eksplisitt. Foreldrene vi snakket med henviste ofte til «skolen» uten å presisere om de snakket om rektor, lærere, spesialpedagoger eller assistenter. De så alle som representanter for skolen som en enhet. Vi så dette spesielt dersom foreldrene skulle formidle negative erfaringer som vi ser flere eksempler på i sitatene i kapittel 4.3.2. Dette understreker viktigheten av det interne samarbeidet på skolen, og at alle som jobber på skolen har kunnskap om viktigheten av skole-hjem samarbeid. Det understreker også viktigheten av at alle aktørene på skolen kommuniserer med, og ser hjemmet som en viktig bidragsyter i elevenes skolehverdag. For oss som lærere og spesialpedagoger er det et nyttig perspektiv å ta med seg, ettersom vi veldig snart vil være en aktiv deltaker i dette komplekse samarbeidet selv. Med tanke på at foreldrene ser skolen som en enhet, og alle er representanter for skolen, kom vi innpå tanken om at skolen burde utarbeide en slags beredskapsperm for foreldresamarbeid. Der kunne de blitt enige om hvordan de ønsker å møte foreldrene, en plan for samarbeidet og hvordan man skal gå frem dersom det oppstår en konflikt. På den måten hadde de ulike aktørene innad i skolen hatt en felles plattform og enighet om hvordan man skal fremstå og drive med skole-hjem samarbeid.

Når man har et barn med utviklingshemming er det som oftest mange utover kjernefamilien som er involvert. Det er lett å tenke at skolen er ledelsen, lærerne og fagarbeiderne som jobber på skolen. Et skole-hjem samarbeid blir dermed et samarbeid mellom disse og hjemmet. For foreldrene vi har snakket med, er dette samarbeidet mer komplekst og inkluderer mange flere aktører enn de vi har nevnt hittil. I overgangen må man snakke om skolen i en utvidet forstand med tanke på hvor mange ulike instanser som kan være involvert. Gjennom vår intervjurunde var vi innom pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, Habilitering for barn og unge (HABU), fysioterapeut, ergoterapeut, barneskolen, ungdomsskolen, barnebolig, statsforvalter, skolesjef og ansvarsgruppekoordinator. Det varierte noe mellom forskningsdeltakerne hvor mange instanser som var med på overføringsmøter og hvem som var innom skolen i tilknytning til eleven, men fellesnevneren her er at overgangen for elever med utviklingshemming ofte involverer flere enn hjemmet, avgangsskolen og mottaksskolen. Kompleksiteten av hva som kreves i et samarbeid mellom alle disse aktørene er noe vi følte for å nevne i oppgaven vår. Med det understreker vi også at vi i denne oppgaven først og fremst har sett på foreldrenes opplevelse av samarbeidet. Foreldrene vi har snakket med må som sagt forholde seg til veldig mange mennesker. Selv om de har en koordinator som planlegger møter og liknende, opplever de fleste foreldrene at de blir sittende med ansvaret for å følge opp at ting blir gjort. På den måten får foreldre som har barn med en utviklingshemming en mer kompleks foreldrerolle, der mange av de vi har snakket med opplever å være advokaten til sitt barn.

5.3 Mulige konsekvenser for manglende samarbeid

Selv om dette ikke er noe vi har hatt kapasitet til å se nærmere på i vårt prosjekt, er det verdt å merke seg at flere av foreldrene vi har snakket med forteller om depressive episoder, vonde tanker og skolevegring hos sine barn. Foreldrene vi har snakket med peker på manglende samarbeid med skolen som en stor bidragsyter for disse enorme konsekvensene. I hvilken grad manglende samarbeid står bak, er vanskelig for oss å si. Det er alvorlig dersom dette er tilfellet. Det er også svært alvorlig at foreldrene sitter med en opplevelse av at manglende samarbeid er grunnen til at deres barn har depressive episoder og skolevegring. Derfor ville vi trekke frem dette i denne oppgaven. Det er et tankekors at i en overgang som omtales så lite i opplæringsloven og andre føringer, har vi foreldre som uttaler at overgangen har enorme konsekvenser for deres barn.

Noe vi også merket oss i samtalene med forskningsdeltakerne våre var at manglende samarbeid ikke bare gikk ut over barna deres, men også foreldrene selv. Flere av forskningsdeltakerne våre har i perioder byttet på å ta ut sykemelding sammen med sin medforelder for å kunne støtte barnet sitt i overgangsprosessen. Dette kan sees i lys av det Bø (2011) sier om at en overgang gir ringvirkninger til hele familien og at foreldrene også på mange måter går gjennom en overgang når barnet deres gjør det (s. 85). Dette sier også noe om foreldrenes situasjon, og vil selvsagt i disse periodene påvirke deres samhandling og samarbeid med skolen.

Det å legge til rette for godt skole-hjem samarbeid er noe skolen kan gjøre noe med, helt ned på individnivå. Selv om det kan være vanskelig å endre lovverk og overordnede føringer, vil det å jobbe for et godt skole-hjem samarbeid være noe kommunen, ledelse, lærere og assistenter kan jobbe for det daglige. Ettersom foreldrene vi har snakket med forteller om mulige alvorlige konsekvenser ser vi det som helt avgjørende at det prioriteres daglig av alle aktørene i skolen.

5.4 Videre forskning

I dette delkapittelet vil vi presentere noen tanker og tendenser vi ser som spennende å forske videre på. Vi har i dette prosjektet pekt på at det er mange aktører i et skole-hjem samarbeid for foreldre som har barn med utviklingshemming. Det hadde vært interessant å se på samarbeidet i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen sett fra de andre aktørenes ståsted. Da kunne man fått frem kompleksiteten og de ulike sidene av dette samarbeidet. Videre synes vi på bakgrunn av at foreldrene våre snakker om alle de som jobber på skolen som en enhet, at det kunne vært interessant og prøvd ut tanken om en «beredskapsperm for foreldresamarbeid» i skolen og både utarbeide, teste ut og evaluere et slikt tiltak. Til slutt mener vi at de alvorlige konsekvensene foreldrene peker på som et resultat av manglende samarbeid er viktig. Her finnes det mange mulige innganger, men det hadde vært både viktig og interessant utforske sammenhengen dypere.

Oppsummering

Vårt ønske med denne oppgaven var å løfte frem noen opplevelser med overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen for foreldre til barn med utviklingshemming og vi har jobbet ut ifra følgende problemstilling:

Hvilke opplevelser har foreldre til barn med utviklingshemming av samarbeidet med skolen i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?

Disse opplevelsene har vi undersøkt ved hjelp av fire kvalitative intervju av fem foreldre. Videre benyttet vi oss av en tematisk analyse. Gjennom analysearbeidet var det spesielt tre kategorier som utpekte seg. De tre kategoriene vi fant var: «Ha troa på at barnet mitt kan», «Medbestemmelse og tillit» og «Kommunikasjon»

Foreldrene vi snakket med har en opplevelse av at barnet deres blir møtt med for lave forventninger i skolen. De opplever også at skolen har varierende kompetanse for å ivareta deres barn. Dette påvirker eleven både faglig og sosialt. Det at noen foreldre opplever at skolen vil plassere barnet deres i en gruppe med andre barn med liknende diagnoser utfordrer tanken om inkludering. Vi fant at foreldrene hadde varierende erfaring med medbestemmelse i barnets opplærings situasjon. Noen foreldre opplevde at de var på lag med læreren og samarbeidet godt, mens andre opplevde at de hadde liten innflytelse, og at skolen ikke var opptatt av deres rolle i samarbeidet. Tilliten til foreldrene var i stor grad knyttet til foreldrenes medbestemmelse og lærerens forventninger til eleven. Hvordan skolen møtte foreldrene når de presenterte bekymringer for barnet var også avgjørende for om de hadde tillit til skolen. Vi så også på det at skolen ikke legger opp til medbestemmelse for foreldrene som et symptom på at skolen hadde lav tillit til foreldrene. Kommunikasjon eller fraværet av denne var ofte en viktig faktor for foreldrenes tillit til skolen, og muligheten foreldrene har for medbestemmelse. Kommunikasjon knyttet seg også til samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen, da foreldrene vi snakket med uttrykte et ønske om å bruke barneskolen som den ressursen de er når man skal etablere et opplæringsstilbud for eleven på ungdomsskolen.

Funnene som er gjort i studien belyser bare en liten del av det komplekse samarbeidet som foregår mellom skole og hjem. Ut ifra erfaringene til foreldrene ser vi at mer kunnskap om overgangen vil være nyttig både for lærere og skolen. Selv om opplevelsen vil variere fra forelder til forelder og fra skole til skole, kan forhåpentligvis noen av funnene i studien skape mer bevissthet rundt overgangens sensitive natur og viktigheten av hvordan foreldrene opplever den.

Som snart ferdigutdannede lærere sitter vi igjen med enormt mye kunnskap etter arbeidet med denne mastergraden. Vi har blant annet fått innsikt i og erfaring med å bedrive forskning, og opparbeidet oss stor respekt for jobben som kreves når man forsker. I tillegg har vi gjennom våre samtaler med foreldrene blitt bevisst viktigheten av å lytte, og vi har fått bedre innsikt og forståelse for hvordan det kan oppleves å være forelder i skolen. Dette vil bli nyttig når vi om kort tid snart skal sitte på «den andre siden» og være en lagspiller med disse foreldrene. Forhåpentligvis kan foreldrenes erfaringer og perspektiv av et skole-hjem samarbeid som belyses i denne studien bidra til refleksjoner hos lesere, og kanskje være nyttige for andre som også står som en part i dette samarbeidet.

Referanseliste

- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I H. Hjelmbrække, L. Lundh & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2013). Lærer-foreldre-relasjoner under press. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 31(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v31i4.3750>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske linjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Egilson, S. T. & Traustadóttir, T. (2015). Familier med funksjonshemmede barn: Dagligliv i en sosial kontekst. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk*. Universitetsforlaget.
- Eidslott, E. (2014). *Livet med Marikken: hvordan down kan bli en opptur*. Kurér.
- Ellingsen, K. E. & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: Funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. Utviklingshemming i et nytt lys. I K.E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 11–29). Universitetsforlaget.

- Forskningsrådet (2014). Utdanning og forskning i spesialpedagogikk– veien videre. *Rapport fra ekspertutvalget i spesialpedagogikk*. Norges forskningsråd.
- Gjærum, R. G. (2010). *Usedvanlig kvalitativ forskning : metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* . Universitetsforlaget.
- Grøholt, E., R. Nordhagen og A. Heiberg (2007). Mestring hos foreldre til barn med funksjonshemminger. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 127 (4), 422 – 426
- Haug, P. (2004) Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (Red.), *Integrering och inkludering* (169-198). Studentlitteratur AB.
- Hausstätter, R. (2017). Spesialundervisning for Elever med utviklingshemming – et Nødvendig Område. *Spesialpedagogikk* 83(1): 44–54. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-for-elever-med-utviklingshemming--et-nodvendig-omrade/>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hjelmbrekke, H., Lundh, L., Skogdal, S. (2014). Innledning. I H. Hjelmbrekke, L. Lundh & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2014) Foreldres erfaringer med hjelpeapparatet. I Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (Red.) *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s.11-34). Gyldendal akademisk.
- Kittelsaa, A. & Kermit, P. (2015). Voksen og utviklingshemmet – motsetning eller mulighet? I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, E. (2008). Psykisk utviklingshemming – hvordan stilles diagnosen?. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 128 (2), 201-202.

<https://tidsskriftet.no/2008/01/kronikk/psykisk-utviklingshemning-hvordan-stilles-diagnosen>

- Midtsundstad, J. H. (2019). *Lokal skoleutvikling: sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Munthe-Kaas, B., Norsk forbund for utviklingshemmede, & Sørlandet kompetansesenter. (2010). *Elever med nedsatt funksjonsevne : fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU).
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. (NOVA Rapport 13/03). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?*. Universitetsforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Næss, K. A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gornæs, U. T., Moljord, G., & Sigstad, H. M. (2019). Barn og unge med utviklingshemming- deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K. AB Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 6, 396-422.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=opplæringslov>
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Shakespeare, T. (2015). Merkelapper og emblemer: Relasjonen mellom diagnoser og identitet for funksjonshemning og nevrodiverse samfunn. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk*. Universitetsforlaget.

- Sigstad, H. M. S. (2017). Hva er utviklingshemming? Definisjoner og beskrivelser. I Rygvold & Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, and research*. SAGE.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Strand, G. M. (2022a). *Overgangen til ungdomstrinnet: elevenes opplevelser og hvordan vi kan støtte dem*. Universitetsforlaget.
- Strand, G. M. (2022b). "Vi blir ikke sett på som en viktig ressurs" Foreldreinvolvering og skole-hjem-samarbeid i overgangen. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen: fra barnetrinnet til ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tidemand-Andersen, C. (2010). *Er jeg ungdom eller har jeg Downs syndrom?: erfaringer med en samtalegruppe*. Skauge forlag.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Vetland, B., & Aase, K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer: utnytt ditt potensial*. Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I Tøssebro, J., & Wendelborg, C. *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Rapport 2017. NTNU Samfunnsforskning.
- Woolfolk, A. H. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger

21.05.2024, 16:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 435316	Vurderingstype Standard	Dato 05.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel

Foreldre til barn med utviklingshemming sin opplevelse av samarbeid i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sidsel Holimann

Student

Hedda Lahus

Prosjektperiode

01.01.2024 - 31.08.2024

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 31.08.2024.

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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (tredjepersoner).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Erfaringer fra foreldre til utviklingshemmede barn med samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i deres opplevelser av samarbeid i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å løfte frem foreldres opplevelse av samarbeid med skolen i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen for barn med utviklingshemming. Dette er et mastergradsprosjekt for profesjonsutdanningen Grunnskolelærer 1-7.

Problemstillingen vi har formulert er følgende: Hvilke opplevelser har foreldre til utviklingshemmede barn av samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er forelder/foresatt til et barn med utviklingshemming som går på 9.- eller 10.-trinn. Vi har brukt ulike organisasjoner for å kunne nå ut til dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på et intervju som vil ta ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål som har som mål å løfte frem din opplevelse av samarbeid med skolen i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

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.

Du vil anonymiseres og ikke kunne gjenkjennes i prosjektet.

De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er studentene som skriver mastergraden, Malin Fried Hansen og Hedda Lahus, samt vår veileder ved NTNU, Sidsel Holiman.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak som gjøres under intervjuene vil lagres i Nettskjema.no, som er en sikker løsning for datainnsamling på nett som driftes av USiT (Universitetets senter for informasjonsteknologi) ved UiO. I tillegg vil vi bruke NICE-1 som er et sikkert fillagringsområde fra NTNU. Eventuelle notater som tas under intervjuet vil oppbevares utilgjengelig for andre enn Malin og Hedda.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. 27. august. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli umiddelbart slettet. Dette gjelder også lydopptakene gjort under intervjuene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 å 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: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved

Veileder: Sidsel Holimann

E-post; sidsel.holiman@ntnu.no

Tlf: 47 03 45 68

Student: Malin Fried Hansen

E-post: malinh@stud.ntnu.no

Tlf: 45 41 43 40

Student: Hedda Lahus

E-post: heddalah@stud.ntnu.no

Tlf: 90 93 87 00

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Tlf.: 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Veileder

Studenter

Sidsel Marianne Holiman

Malin Fried Hansen, Hedda Lahus

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Erfaringer fra foreldre til utviklingshemmede barn med samarbeidet med skolen i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole» 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 prosjektdeltaker, dato)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide (semistrukturert) til vårt mastergradsprosjekt

Problemstilling: Hvilke opplevelser har foreldre til barn med utviklingsvariasjon av samarbeidet med skolen i overgangen fra barne- til ungdomsskolen?

Forberedelser: Utvikling av denne intervjuguiden og ta med verktøy for taleopptak. Reise til forskningsdeltakernes livsmiljø. Nettskjema og app for diktafon.

Intervjuere: Hedda Lahus & Malin Fried Hansen

Rammer: En av oss vil holde intervjuet, og den andre vil fungere som sekretær og andrehjerne. Med det mener vi at andrepersonen holder styr på hvilke tematikker vi har vært innom, plukker opp og skriver ned interessante vinklinger og ev teoretiske perspektiver til ettertanke, og lager oppfølgingsspørsmål dersom intervjupersonen skulle misse en god inngang til et tema. Mot slutten av intervjuet slipper andrepersonen inn med ev oppfølgingsspørsmål og kommentarer.

Spørsmål som vi vil stille oppfølgingsspørsmål ut ifra	Sjekkliste for oss som intervjuer
<p>Oppstart og bli kjent</p> <p>Introdusere oss selv</p> <p>Introdusere prosjektet</p> <p>Forklare litt om rammer (taleopptak, rollen til andreperson og personopplysninger)</p> <p>Introdusere og skrive under samtykkeskjema (Skal sendes til dem på forhånd)</p> <p>Spørre om intervjupersonene har noen generelle spørsmål før vi starter</p>	<ul style="list-style-type: none">- Prøve å lage en trygg ramme og relasjon før vi starter- Få forskningsdeltakerne til å føle seg komfortabel i situasjonen og gi en følelse av eierskap og kontroll over samtalen vi skal ha- Få det formelle på plass og sjekke at taleopptak er i gang og fungerer- Sjekke at intervjupersonene ikke lurer på noe før vi starter
<p>Bakgrunn og introduksjon</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kan vi ikke først starte med at du/dere forteller meg litt om dere selv?2. Nå er det jo sånn at vi kommer til å snakke en del om ungdommen i hus, så kan du ikke fortelle meg litt om han/henne?	<ul style="list-style-type: none">- Familiekonstruksjon- Familiens vaner og interesser- Hvem er ungdommen?- Hvilke interesser har ungdommen?

<p>Innledende om skoleløp</p> <p>1. Jeg lurer på om du/dere kan fortelle meg litt om hvordan ungdommens skoleliv har vært så langt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken type skole har eleven gått på? - Hvordan har foreldrene opplevd ungdommens forhold til skolen - Forhold til lærere, medelever og ledelse - Generell skole/hjem samarbeid
<p>Overganger mellom ulike skoleslag</p> <p>1. Nå har jo ungdommen i huset vært gjennom to store overganger når det kommer til skolen, kan ikke du/dere fortelle litt om hvordan det har vært å være dere i de situasjonene?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes foreldrene har vært viktig ved overganger? - Hva synes de har vært vanskelig? - Noe de var veldig fornøyde med? - Hvordan var det for ungdommen?
<p>Før overgang barne- og ungdomsskolen</p> <p>1. Kan dere ikke fortelle litt om hvordan det var å ha en ungdom i hus som skulle begynne på ungdomsskolen?</p> <p>2. Kan dere ikke fortelle litt om hvordan denne overgangen foregikk?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forventninger til overgangen og skolen - Samarbeidsmøter og kommunikasjon - Gode/dårlige opplevelser - Planer vs praksis - Overraskelser?
<p>Samarbeid med avgangsskolen</p> <p>1. Hvilke forberedelser ble gjort i forkant av denne overgangen?</p> <p>2. Hvordan opplevde dere samarbeidet med barneskolen i forbindelse med overgangen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forberedelser av ungdommen? - Forberedelser av foreldre - Forberedelse av skolen - Forberedelse av andre instanser? - Samarbeid og informasjonsflyt mellom skole og hjem - Noe som var spesielt vellykket? - Noe som burde vært gjort annerledes? Hva?
<p>Samarbeid med mottaksskolen</p> <p>1. Kan dere ikke fortelle litt om deres første møte med ungdomsskolen?</p> <p>2. Hvordan opplevde dere samarbeidet med ungdomsskolen i overgangen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid og informasjonsflyt med ungdomsskolen - Gode opplevelser - Dårlige opplevelser - Oppfølging av vedtak og fornyelse av disse - IOP? - Noe som kunne vært gjort annerledes?
<p>Samarbeid mellom skolene og andre instanser</p> <p>1. Hvilken opplevelse sitter dere igjen med av samarbeidet mellom de to aktuelle skolene når det kommer til ungdommens overgang?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeidet skolene? - På hvilken måte samarbeidet de? - Hvordan involverte dette samarbeidet foreldrene og ungdommen?

<p>2. Hvilken opplevelse sitter dere igjen med av samarbeidet med skolen og eventuelle andre instanser?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeidet mellom skolen og ev andre instanser - Suksessfaktorer? - Risikofaktorer? - Gode og dårlige opplevelser - Ønsker til samarbeidet?
<p>Begrepsavklaring og holdninger</p> <p>1. Nå er det jo sånn at vi skal skrive en mastergrad, og i den anledning har vi i stor grad drøftet begrepsbruk. Vi ønsker jo at de som leser oppgaven skal ha en forståelse av hvem vi snakker om, og vi ønsker også at de vi skriver om skal oppleve å bli respektert. Derfor lurer vi på om dere har noen begreper dere foretrekker ovenfor andre? Hvorfor?</p> <p>2. Komme med våre forslag å høre på innspill?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Innspill til ønsker om begrepsbruk - Forklare hvorfor vi må ha begrep i forskning - Viktig at folk vet hvem vi snakker om - Inkluderende språk
<p>Avrundning og avslutning</p> <p>1. Er det noe dere har tenkt på/eller kommet på i etterkant om noe av det vi har snakket om i dag som dere vil fortelle mer om?</p> <p>2. Slippe inn andreperson med ev spørsmål og kommentarer</p> <p>Takke forskningsdeltakerne, og understreke hvor mye vi setter pris på deres bidrag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sørge for at forskningsdeltakerne har fått ut det de måtte ha på hjertet - Sørge for at vi har fått det vi trenger av intervjuet - Avslutte på en god måte, og takke forskningsdeltakerne

