

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Samarbeid mellom hjem og skole

*en studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor
autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*

Helene Myrvoll Pettersen

ST306L Masteroppgave i tilpasset opplæring: 4/2012
40stp

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

ISBN: 978-82-7314-679-3
ISSN: 1890-4998

Innhold

Sammendrag	iii
Abstract	iv
1 Innledning	1
1.1 Tema for oppgaven.....	1
1.2 Bakgrunn for oppgaven	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Presiseringer og avgrensninger av oppgaven	4
1.5 Formål og aktualitet av oppgaven	5
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	5
2 Skole-/hjemssamarbeid.....	7
2.1 Et historisk tilbakeblikk.....	7
2.2 Opplæringsloven	8
2.3 Skole og hjem.....	8
2.4 Føringer fra departementet om foreldreinvolvering	12
2.5 Hvilken betydning kan samarbeidet mellom hjem og skole ha?	13
2.6 Med rett til spesialundervisning	15
2.7 Etisk perspektiv	15
3 Diagnose, tiltak og familie.....	17
3.1 Diagnostisering.....	17
3.2 Theory of mind.....	19
3.3 Barneautisme	20
3.4 Asperger syndrom	22
3.5 Spesialpedagogikk og autismspekterforstyrrelser	24
3.6 Resiliens i skolen.....	26
3.7 Å være forelder til et barn med funksjonshemming	27
4 Forskningsmessig tilnærming.....	31
4.1 Vitenskapsteori.....	31
4.2 Valg av metode.....	33
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	33
4.4 Fra intervju til tekst	36
4.5 Analyse av intervjuene	37

4.6	Utvalg av informanter	38
4.7	Kvaliteter ved et intervju og mulige svakheter.....	38
4.8	Validitet og reliabilitet.....	39
4.9	Forskningsetikk	40
6.4	Metoderefleksjon etter utført undersøkelse	42
5	Presentasjon og analyse av data.....	47
5.1	Pers historie	47
5.2	Opplevelsen av samarbeidet med skolen 1	48
5.3	Gjensidige forventninger 1	51
5.4	Avsluttende betraktninger fra mor 1.....	52
5.5	Kristians historie.....	53
5.6	Opplevelsen av samarbeidet med skolen 2.....	55
5.7	Gjensidige forventninger 2.....	56
5.8	Avsluttende betraktninger fra mor 2.....	57
5.9	Sammenfatning av funn.....	59
6	Drøfting av funn	63
6.1	Informant 1	63
6.2	Informant 2.....	66
6.3	Ulike opplevelser av samarbeidet mellom hjem og skole	69
7	Oppsummering og avsluttende kommentar.....	73
7.1	Oppsummering	73
7.2	Avsluttende kommentar.....	75
	Litteratur.....	78

Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Sammendrag

I dette studiet kartlegger jeg hvordan to foreldre med barn innenfor autismspekterdiagnosen opplever samarbeidet med skolen.

Informantene er to mødre. Informant 1 har en gutt med Asperger syndrom og informant 2 har en gutt med barneautisme.

Teoridelen i oppgaven tar for seg samarbeid mellom skole og hjem, samt teori om autismspekterdiagnosen. Teoridelen gir bakgrunnskunnskap for tema og i drøftingsdelen blir funnene sett i lys av teorien.

Felles for begge informantene er at deres barn ikke forteller hvordan de selv opplever sin egen skolesituasjon. Foreldrene ønsker et samarbeid med skolen der gjensidig informasjon og respekt vektlegges.

I studiet blir det tatt utgangspunkt i foreldrenes opplevelse av samarbeidet og det er kun informantenes syn på samarbeidet som blir belyst. For å få fram opplevelsen av samarbeidet har jeg brukt semistrukturert intervju der den gode samtalen er forsøkt ivaretatt, samtidig som det er fokus på det faglige innholdet.

Informant 1 opplever store utfordringer i samarbeidet med skolen. Hun opplever at skolen har intensjoner om god struktur, forutsigbarhet og godt faglig innhold. På tross av dette er hennes opplevelse at skolen ikke greier å gjennomføre planene. I tillegg understreker hun at individuelle opplæringsplaner ikke blir fulgt, og at det ikke gjennomføres evalueringer av planene. Samarbeidet med skolen utvikles mellom to parter, og selv om informant 1 fortsatt er i en fase der samarbeidet skal finne en god form, forteller hun at det har vært en positiv utvikling det siste året. I den positive utviklingen er særlig loggbok nevnt som en faktor.

Informant 2 gir inntrykk av et samarbeid med skolen som fungerer godt. Det er flere årsaker til at samarbeidet fungerer. Her vektlegges det stabile personalet som ivaretar sønnens behov for struktur og forutsigbarhet. Hjemmet får god informasjon om læringsinnhold og kan følge opp faglig innhold hjemme, noe informanten mener har bidratt til en god faglig utvikling hos barnet.

Mine to informanter har gode refleksjoner rundt samarbeidet og har delt mye informasjon som igjen har bidratt til å gi et godt bilde av situasjonen.

Abstract

In my study I am looking into some issues which two parents with children with autism spectrum disorders meet, focusing on their cooperation with school.

My informants are two mothers. Informant 1 has a boy diagnosed with Asperger's syndrome and informant 2 has a boy with child autism.

The theory I have chosen to bring into the paper will focus on the collaboration between home and school. I will also mention theory on the diagnosis of autism. This theory will provide relevant background knowledge for the issue in hand. My discussion will be seen in light of the information in the theory.

There is a common situation for both of the informants. Both of the children do not give a description of their daily life in school and how they experience it. The parents expressed wish is cooperation with the school where both mutual information and respect are valued.

In my study I have chosen to focus on the parent's point of view and their experience of the cooperation. In doing so I have used semi structured interview where the conversation is important in itself, but at the same time there will of course be a strong focus on the content of my task.

Informant 1's experience is that there are numerous challenges in cooperating with the school. The school has, in her opinion, good intentions on many levels, such as good structure, predictability and professionalism in relation to subjects. Despite of all this, her opinion is that the school is not able to fulfill their plans and intentions. In addition she stresses that IOP's are not followed and plans are not being evaluated. The cooperation is being developed between two parts, and even though she still is in a phase to find a good platform for working together, she feels that there has been a positive development the last year. A log is used as an example to substantiate this.

Informant 2 gives the impression of a functioning cooperation with the school. There are several reasons for this. She values the stable personnel who take care of her son's need for structure and predictability. The home is given good information about the content of subjects

and is therefore able to work with subjects at home. The informant feels that this has given her child a good development, when it comes to schoolwork and results.

The two informants have shared information and their reflections have given me a good understanding of the situation.

1 Innledning

I det første kapitlet presenteres tema for oppgaven. Deretter kommer bakgrunn for at jeg valgte dette studiet og problemstillingen det er jobbet ut fra. Til slutt er det presiseringer, formål/aktualitet og oppbygging av oppgaven.

1.1 Tema for oppgaven

I dette masterprosjektet er det ønskelig å få belyst samarbeidet mellom hjem og skole ut fra et foreldreperspektiv. Det er situasjonen til to mødre som skal belyses og barna deres har en diagnose innenfor autismespekteret.

Samarbeidet mellom skole og hjem som skal belyses foregår på to ulike skoler og har ulike systemer på hvordan samarbeidet blir tilrettelagt for elever med særskilte behov. Skolene ligger ikke i samme kommune og den ene skolen er en liten skole på et lite sted med et elevantall under 30, mens den andre skolen ligger i en liten norsk by og har et elevantall som ligger rundt 150 elever.

Relasjonene mellom hjem og skole, det vi ofte kaller skole-/hjemsamarbeid er et tema de fleste som har barn vil innbefatte seg med i løpet av livet. Det er naturlig å anta at de fleste barn i Norge tilhører en skole som har lærere og skoleledere foreldre skal samarbeide med. Det som er spesielt for de to informantene i denne undersøkelsen er at de har barn som har behov for særskilt tilrettelegging i skolen. Det har vært en utfordring å finne litteratur på området som omhandler samarbeidet mellom hjem og skole med barn som har diagnose innenfor autismespekteret. Selve temaet som omhandler samarbeidet mellom hjem og skole fortjener å få større fokus enn det har i dag. I møte med foreldre som er interessert i elevens læring og utvikling bør lærere ha redskaper nok til å møte denne utfordringen. En klasse på 30 elever, har i utgangspunktet 60 foreldre som skal være samarbeidspartnere til en person, læreren. Dette betyr at det er en som skal forholde seg til mange og det krever kompetanse for å få til et godt felles samarbeid med foreldre uten at læreren bruker for mye tid på samarbeidet til hver enkelt. Dette kan bli u hensiktsmessig tidsbruk. Det vil være rimelig å anta at foreldre som har barn med funksjonshemminger ofte har et behov for tettere samarbeid med skolen, enn det mange andre foreldre har.

For at vi skal kunne forstå og sette oss inn i de utfordringene som møter informantene i denne oppgaven må vi ha kunnskap om de to diagnosene disse barna har. Det er to gutter der den ene har diagnosen barneautisme (Kaland 2004), og den andre gutten har diagnosen Asperger syndrom (Kaland 2004). Dette er to diagnoser innenfor autismspekteret, men det ligger ulike kriterier for hva som gir hvilken diagnose. Som vi kan høre ut fra begrepet autismspekter, er det et spekter innenfor diagnosen og barna er på ulike funksjonsnivå innenfor dette spekteret (Kaland 2004). Ofte har diagnosen Asperger syndrom blitt sett på som en lettere utgave av autisme (Kaland 2004), men for den enkelte kan likevel livssituasjonen være like utfordrende uansett hvilken diagnose man har. Det kan antas at det er viktig for barna at familie og skole legger til rette for barnets utvikling, at barna har det trygt og blir tatt hensyn til på sine arenaer. Dette er noe samarbeidet mellom skole og hjem kan bidra til å legge til rette for.

I intervjuene gir informantene klart uttrykk for at det har stor betydning for hele hverdagslivet at barna har det bra på skolen, og at de er avhengig av at den som er sammen med barnet legger godt til rette i skolehverdagen. De to barna i undersøkelsen forteller ikke hvordan skoledagen har vært når de kommer hjem. Foreldrene får lite informasjon fra barnet om hva de har lært, hvilke aktiviteter de har deltatt i eller andre ting som foreldrene gjerne hører fra søsken eller andre barn. Dette betyr igjen at den informasjonen foreldrene sitter inne med når det gjelder deres eget barn er den informasjonen skolen gir. Dette gir ekstra utfordringer og krever et tettere samarbeid enn hos elever uten disse vanskene.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

I denne masteroppgaven ønsker jeg å finne mer ut av hvordan foreldre til barn med barn som har en diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen. Helt siden jeg startet min videreutdanning innenfor spesialpedagogikk har dette vært et område jeg har funnet interessant. I starten av utdanningen slet jeg litt med å forstå hva diagnosen innebar og hvordan livssituasjonen oppleves for mennesker med diagnosen. Etter flere prosesser kom jeg fram til at det var nettopp det uhåndgripelige som fenget meg og min interesse for barn med vansker innenfor autismspekteret. Det å sette seg inn i hvordan mennesker med autisme eller Asperger syndrom opplever verden, er vanskelig å forstå. Likevel er det viktig at det finnes fagfolk som studerer ulike sider ved det å leve med diagnosen. Dette kan være studier rundt både personen med diagnosen, foreldre, søsken, annen familie, skole og andre som har tilknytning til barnet. Ved å få mest mulig kjennskap til ulike sider ved barnets liv, vil vi i

størst mulig grad kunne hjelpe barnet til å få en meningsfull hverdag med utvikling på alle områder ut fra eget ståsted.

I min yrkeskarriere har jeg selv vært lærer mange år. Etter noen år i yrket kom interessen med tilretteleggingen for barn med særskilte behov. Videreutdanningen i spesialpedagogikk ga et større perspektiv på hele nettverket rundt et barn med særskilte behov og det var naturlig for meg å sette fokus på foreldreperspektivet i et tema som omhandler samarbeidet mellom skole og hjem.

Mitt inntrykk er at en del av foreldre med barn som har særskilte behov står alene i møtet med ulike systemer. Jeg har gjort meg noen tanker rundt dette og de følgende påstander kan ikke bekreftes av forskning. En familie som har et funksjonshemmet barn jobber ofte ekstra på mange områder. Det er ikke bare innenfor samarbeidet mellom hjem og skole foreldrene må legge ekstra trykk. Dette trykket må ofte legges på alle livets områder ut fra det behovet barna har. Fra dagens start med påkledning og spising fram til barnet sovner om kvelden kan utfordringene stå i kø gjennom dagen. Dette kan igjen føre til slitasje på foreldre og at de er slitne eller eventuelt handlingslammet i møte et stort system der en ofte må kjempe for barnets ressurser.

Jeg ønsker å fortelle om hvordan to mødre opplever samarbeidet med skolen. Det vil bli to ulike historier fordi det er to ulike barn fra to ulike skoler. Det er opplevelsen av hvordan de opplever samarbeidet med skolen som skal besvares i oppgaven.

1.3 Problemstilling

Selve problemstillingen lyder som følger:

Hvordan opplever to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret samarbeidet med skolen?

Problemstillingen handler om å få et svar på hvordan foreldre opplever samarbeidet med skolen. Hva ligger så i ordet samarbeid? Samarbeidet mellom hjem og skole kan innebære ulike faktorer fra foreldre til foreldre og fra skole til skole. I samarbeidet mellom skole hjem

er det flere faktorer. Dette kan for eksempel være de ulike forventningene partene har til hverandre. I denne oppgaven er det foreldrenes perspektiv som er det viktige. Opplever de at deres barn og de som foreldre blir godt ivaretatt i forhold til at deres barn har behov for særskilt tilrettelegging? Hva er foreldrenes forventninger til skolen og hvilket innhold legger foreldrene i et godt samarbeid med skolen? Dette er noe jeg ønsker at foreldrene skal sette ord på til meg. Foreldrene til de barna som blir mine informanter har flere barn. Barna går på ulike klassetrinn og det vil være naturlig å tro at de gjennom flere år har dannet en skolehistorie som ligger som et grunnlag for hvordan de mener samarbeidet bør tilrettelegges.

I studiet belyses det hvordan barnet fungerer i skolen og hvilket funksjonsnivå barnet har. Barnets diagnose, funksjonsnivå og behov danner sammen med opplæringsloven utgangspunktet for den tilrettelegging samarbeidet mellom skole og hjem skal ha. For å operasjonalisere problemstillingen er kunnskap om diagnosen sammen med intervju og drøfting av funn vektlagt.

Jeg vil ha foreldrene til å sette ord på hva de opplever som positivt eller eventuelt negativt på samarbeidet som de selv har vært med på å definere. For å komme fram til svar på dette ble det utarbeidet en intervjuguide som lå som grunnlag for samtalen med foreldrene. Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju. Spørsmålene ble delvis endret underveis i intervjuet og oppfølgingsspørsmål ble stilt der det var naturlig. Intervjuguiden ligger som vedlegg i oppgaven.

Til slutt håper jeg at dette kan gi et bilde av hvordan hver enkelt forelder opplever samarbeidet mellom skole og hjem.

1.4 Presiseringer og avgrensninger av oppgaven

Oppgaven er en kartlegging av hvordan to familier opplever sin egen situasjon i samarbeidet med skolen. Dette er en oppgave som tar utgangspunkt i foreldrenes situasjon og skolen har ikke hatt anledning til å komme med sine refleksjoner over samarbeidet. Informantene har barn på hver sin skole med ulik størrelse og ulik tilgang til ressurser, både menneskelige og fysiske.

Måten studien gjennomføres på gir ikke grunnlag for generalisering til en større gruppe enn de to som er intervjuet. Hensikten er å belyse to situasjoner slik det oppleves fra foreldrenes side. Dette skal sees i lys av teori rundt temaene som er samarbeidet mellom skole og hjem og autismspekterdiagnosen.

Etter min vurdering ga informantene mye relevant informasjon om egen situasjon. I den informasjonen som er gitt kan det likevel tenkes at noe er glemt eller at det er forhold rundt samarbeidet med skolen de ikke ønsket å dele.

1.5 Formål og aktualitet av oppgaven

Målet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan to familier opplever samarbeidet mellom skole og hjem. Dette har blitt gjort gjennom intervju med to mødre.

Den vil ikke gi svar på hvilken opplevelse alle barn til foreldre med barn innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen, men den vil kunne sette fokus på at foreldre og elever i skolen har en hverdag der det er ulike perspektiver og forventninger til samarbeidet med skolen.

Samarbeidet mellom skole og hjem er et tema som det jobbes med kontinuerlig, fordi det ligger føringer for arbeidet i opplæringsloven. Departementet har de siste årene lagt klare føringer for innholdet i arbeidet og har samtidig skissert hvem som har hovedansvar på de enkelte områder (Stette 2010). I tillegg til de nedskrevne forventningene har barn krav på tilpasset opplæring §1.3(Stette 2010), og ved behov rett til spesialundervisning §5.1(Stette 2010). Dette innebærer igjen en foreldregruppe som er mer bevisst hvilke rettigheter og krav de kan ha til skolen.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven starter med innledning der oppgaven presenteres. Jeg sier litt om bakgrunn for oppgaven og problemstillingen. Deretter blir det presiseringer og avgrensning av oppgaven samt formål og aktualitet. Teoridelen tar for seg teori rundt området som omhandler samarbeidet mellom skole og hjem, teori om autismspekterdiagnosen og opplevelsen av å være forelder til et barn med funksjonshemninger. Deretter presenteres metodedelen der jeg

gir en liten oversikt over vitenskapsteori og den metoden jeg har valgt å bruke i kartleggingen. Etter dette skal jeg redegjøre funnene og drøfte dette i tråd med teoridelen i oppgaven. Til slutt i oppgaven er det et sammendrag av hele masteroppgaven.

2 Skole-/hjem samarbeid

I dette kapitlet presenteres generell teori rundt samarbeid mellom skole og hjem.

2.1 Et historisk tilbakeblikk

I 1850-årene gikk Ole Vig til motmæle mot undervisningsplikt og skoleplikt (Holthe 2000). Han mente at det skulle være opp til foreldrene selv å gi den oppdragelse og undervisning barnet deres skulle få. Skole skulle ikke være nødvendig dersom foreldrene ga barna sine undervisning selv, noe han mente i utgangspunktet var deres oppgave. Kirken sto sterkt med sitt behov for dåpsundervisning, men myndighetene fikk etter hvert en sterkere posisjon i forhold til skole og undervisning og vitenskapen fikk en mer sentral plass sammen med psykologien om barns utvikling (Holthe 2000). Å få på plass god moral var skolens fremste funksjon. Særlig blant bønder og arbeidere var det vanlig å holde barna hjemme fordi skolen opplevdes som fremmed og barna var økonomiske bidragsyttere som arbeidskraft hjemme på gården. Embetsmenn på sin side fryktet at barn av bønder med utdanning på sikt ble med på å viske ut forskjeller som kunne bidra til vansker med undertrykking og opprettholdelse av egen makt.

Innføring av skolen ble derfor av mange sett på som brudd på foreldrerettigheter. I 1827 vedtok regjeringen skoleloven som skjerpet skoleplikten fra 1739 om at barn skulle gå på skolen og lære kristendom og lesing. Foreldre ble etter hvert betraktet som lite kompetente til å ivareta undervisningen for sine barn. De fleste foreldre hadde ingen utdanning og lærerne ble eksperter på skole. Dette bidro til at foreldre ikke fikk ta del i skolens liv fra starten. Først på 1960-tallet ble foreldresamarbeidet sett på som en verdi. I grunnskoleloven av 1969 ble begrepet skoleplikt byttet ut med opplæringsplikt og dette skulle understreke foreldrenes primære mandat (Holthe 2000). Dersom foreldre kan sørge for en tilsvarende opplæring kan de ta barna ut av undervisning. Skolen har åpnet seg i større grad og innsynet har ført med seg at den må ta til seg meninger og kritikk fra utenforstående. Skolen har i dag en ideologi om at alle skal tilhøre fellesskapet og skolen bygger på ideologien om enhetsskolen (Holthe 2000). Det stilles også krav om ivaretagelse av tilpasser opplæring og det er utfordring for skolen å balansere disse kravene. Første lov om spesialundervisning kom i 1881 (Holthe 2000).

2.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven er en felles lov for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i skole og bedrift. I opplæringsloven finner vi et eget kapittel om foreldresamarbeid. I loven står det at skolen skal sørge for samarbeidet med hjemmet, jf. opplæringslova § 1-1 og §13-3d. Samarbeidet skal ha eleven i fokus og skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling (Stette 2010). I loven står det skrevet at det skal være et foreldremøte i starten av hvert skoleår. To ganger i året har foreldrene rett til en individuelt møte med kontaktlæreren om faglig ståsted. Det skal informeres om hvordan eleven arbeider på skolen. Samtalen skal ta for seg elevens videre utvikling og hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan legge best mulig til rette for dette. Eleven kan være med på denne samtalen. Etter fylte 12 år har eleven rett til å være med. Det skal foregå et kontinuerlig samarbeid mellom skole og hjem der foreldrene skal varsles dersom elevene står i fare for å miste vurdering eller kan settes ned i orden eller oppførsel. Dette er rettigheter skolen er pliktig til å informere om. For elever med særskilte behov kan det være nødvendig med et tettere samarbeid mellom hjem og skole for å skape faglig og sosial utvikling. En individuell opplæringsplan eller sakkyndig vurdering kan i noen tilfeller ha dette som eget punkt. Foreldrene jeg har som informanter har barn med en funksjonshemming som gjør det vanskelig å uttrykke opplevelser og følelser fra skoledagen. Da tenker jeg på det å minnes følelser og aktiviteter for deretter gjengi abstrakte tanker rundt dette når de kommer hjem. Samarbeidet kan kreve ekstra tilrettelegging som for eksempel hyppigere frekvens på møter.

2.3 Skole og hjem

Thomas Nordahl sier i sin bok om hjem og skole (2009) at det er lite forskning på området samarbeid mellom hjem og skole. Han påstår også at det har vært liten interesse for foreldrenes rolle i skolen. Det vil være naturlig å anta at alle foreldre vil det beste for barna sine, dette gjelder også skolesituasjonen. Barnet er en del av en arena, skolen, der vi som foreldre ikke tar en del i hverdagen. Foreldre må stole på andre og at de som ivaretar barna våre har den samme hensikten. På den annen side ønsker vi at barna våre oppfyller de forventningene vi har til de som elever på skolen og at de har en utvikling ut fra sine forutsetninger som mennesker. Det vil være vanskelig å gi en bestemt definisjon på hva samarbeidet mellom skole og hjem betyr. Nordahl (2007) beskriver formålet med samarbeidet mellom skole og hjem med at det er et felles mål om at barna skal få realisert sine muligheter

for læring og utvikling gjennom at de som barn får anerkjennelse, opplevelsen av tilhørighet, opplevelse av mestring og trygghet. Selv om foreldre og lærere har det samme målet kan det av ulike årsaker oppstå samarbeidsvansker mellom de to gruppene på tross av at begge parter har barnets beste i fokus.

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i et samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen (Kunnskapsløftet 2010). Med dette blir det tydelig hvem som har ansvaret for barnet, men det legger også føringer for et tett samarbeid mellom hjem og skole. For å gi barna den tryggheten de har behov for er det nødvendig at begge parter drar i samme retning. Ut fra det vi kan lese i kunnskapsløftet om at opplæringen i skolen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig og samtidig gi elevene gode skolefaglige kunnskaper, kan vi igjen se at det legges opp til et samarbeid rundt flere sider av elevens utvikling. Det vil være naturlig at det kontinuerlig forekommer diskusjoner om hvor mye ansvar skolen skal ta i barnas læring og utvikling, og hvor store krav foreldrene kan ha til skolen. Det finnes ingen tydelige grenser og hver skole, lærer og forelder må finne en god balanse i dette arbeidet. Barnet og dets beste skal være i sentrum for arbeidet. Foreldre i skolen har krav på informasjon, men også drøftinger rundt den pedagogiske praksisen som berører barnet.

St.meld.nr 14(1997-1998) bygger opp under det dialogbaserte samarbeidet der det arbeides mot et felles mål for barnet. Det forventes at det er engasjement fra foreldrenes side og god flyt av informasjon fra skolen.

For å få den riktige balansen i dette arbeidet må hjem og skole ha tro på hverandre som en ressurs for barnet. Det må ligge et grunnlag om gjensidig respekt for hverandre.

Ut fra opplæringsloven som det er referert til i forrige kapittel ligger det noen faste føringer for samarbeidet. Det er en klar fordel om møtene ligger som faste rammer for samarbeidet og at foreldre og skole seg imellom kan bli enig om hvordan samarbeidet skal foregå utenom disse faste rammene. Det er igjen en forutsetning for at samarbeidet skal fungere at begge parter følger opp de avtaler som har blitt gjort.

For foreldrene til elevene som følger klassens planer i alle fag samt de sosiale kompetansemålene vil det være naturlig å avklare hvordan det skal samarbeides på de ulike områdene. Det vil kanskje falle naturlig at lærerne har størst innvirkning på det faglige innholdet i selve skoledagen. For foreldre til barn som har en individuell opplæringsplan vil det være naturlig at det i større grad samarbeides rundt for eksempel faginnhold. For elever med rett til spesialundervisning er det ofte møter mellom skole og hjem når planene skal skrives og når de skal evalueres. Av denne grunn kan det ligge større forventninger fra den sistnevnte foreldregruppa når det gjelder samarbeidet mellom skole og hjem. Nordahl (2007) påpeker at alle barn ser ut til å forbedre læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen ved at skole og hjem samarbeider godt. Dette vil derfor være et område som kan føre til å gi barn like muligheter i skolen.

De to intervjuene som er gjort i dette arbeidet er av to elever som har vansker med å uttrykke med ord hvordan de selv opplever skolesituasjonen. For de to foreldrene som har blitt intervjuet i denne oppgaven er det derfor et tettere arbeid med skolen enn det er for elever uten særskilte behov. De to foreldrene har i motsetning fra hva som er vanlig i norsk skole en reell dialog med læreren der eleven ikke er til stede (Nordahl 2007) Rammene som ligger for kontaktmøter og foreldremøter i opplæringsloven blir ikke gjeldene på samme måte for disse foreldrene, som har funnet egne rutiner for samarbeidet mellom hjem og skole. Samtidig ligger det en del felles forventninger til skolen. Dette kan være oppfølging fra hjemmet i form av leksegjøring, skolemat, klær og lignende. Samtidig ligger det forventninger fra foreldrene om tilrettelegging for barnet, trygghet i skoledagen, faglig utvikling og gode omsorgspersoner. Dette vil jeg gå nærmere inn på i drøftingsdelen av oppgaven. Nordahl (2007) beskriver at foreldre til barn som problemer i skolen ofte er engasjerte foreldre som stiller krav til skolen og at disse har ord på seg som å være de slitsomme foreldrene.

St.meld.nr 18(2010-2011) støtter seg til Nordals forskning om hovedmønstrene rundt samarbeidet mellom hjem og skole. Dette hovedmønsteret går ut på at foreldre er positive til skolen og at de for det meste stiller opp på tiltak med initiativ fra skolen. Foreldre i skolen er stort sett fornøyd med mengden informasjon som kommer fra skolen. Dersom lærerne legger opp til at foreldrene skal være en samarbeidspartner om innholdet i undervisningen er foreldrene aktive og interesserte. Det blir påpekt at det er skolen som styrer samarbeidet og at den reelle innflytelsen fra foreldregruppen er liten.

Pedagogene i skolen har mange foreldre å forholde seg til. Det er foreldre med ulike erfaringer, ulik kompetanse og ulike forventninger til skolen. En lærer i skolen vil kun føle et press fra mange kanter og så mange sett med forventninger at det blir en umulig følelse å kunne tilfredsstill alle parter. Det er derfor nødvendig at læreren har kompetanse på et nivå der han eller hun har en profesjonell holdning til å dette arbeidet. Læreren må ha evne til å finne gode metoder for å kunne ha et godt samarbeid med hver enkelt. Samtidig må skolen ha en felles plattform for arbeidet. Dette kan være foreldremøter der læreren gir foreldrene god innsikt i klassens arbeidsmetoder, læreplanen og annet som er felles for klassen. En felles plattform kan også bidra til at foreldre med barn som har særskilte behov får en oversikt over de generelle samarbeidsrutinene og hvilke tilrettelegginger de har behov for.

I studiet ser jeg på hvordan hjemmet opplever samarbeidet med skolen. Informantene har begge barn med en diagnose innenfor autismespekteret. Ingen av barna uttrykker hvordan de opplever dagen sin eller hvordan de opplever lærere eller assistenter de har rundt seg. Foreldre som er i den situasjonen at de har barn med store tilretteleggingsbehov er avhengig av stor tillitt til de ansatte på skolen for at de selv skal kunne overlate barna sine i andres hender. Berglyd (2003) hevder at det er lagt lite vekt på samarbeidet mellom hjem og skole i lærerutdanningen. Videre sier hun at lærerne har blitt pålagt en stor ansvarsoppgave som de nødvendigvis ikke har fått opplæring i. Hun påpeker også at det ikke er skissert løsningsmodeller fra skolemyndighetene lenger opp i systemet. Dette kan vi knytte opp mot det vi har sett på tidligere i kapitlet om hvor viktig det er at lærerne har kompetanse på området. Uten denne kompetansen kan det lett bli samarbeidsvansker som igjen svekker tillitten til foreldre. Det vil være spesielt viktig for denne gruppen av foreldre at en sammen med skoleleder, lærer og eventuelt Pedagogisk Psykologisk Tjeneste kommer til en enighet om innholdet i samarbeidet. Det er lettere å følge stien dersom kurset er staket ut i forkant. Det vil også være fruktbart for samarbeidet å evaluere dette arbeidet etter hvert skoleår.

Kan foreldre til barn med særskilte behov risikere å møte et skolesystem som ikke tar høyde for at barn er ulike og har ulike behov? I utgangspunktet er det tenkt at en klasse skal ha rundt 30 elever med en læreplan med kompetansemål for elevene. Ofte er bygningene konstruert slik at det kan være vanskelig å komme seg fram for enkelte elever. Så snart en elev kommer utenfor en eller flere av de nevnte rammene vil det være behov for tilpasning eller særskilt tilrettelegging (Ericsson og Larsen 2000). Det er i denne situasjonen mine informanter befinner seg i. Samarbeidet mellom skole og hjem skal foregå på alle plan som berører eleven.

I skoledagens mange utfordringer er det en styrke å ha foreldre med evne og vilje til å stille opp og på denne måten også tar oftere kontakt med skolen.

Mine informanter har i tillegg til et samarbeid med skolen, samarbeid med andre instanser. For å få sakkyndig vurdering etter utredning med tilråding om ressurs og arbeidsmåter, må PPT inn som en samarbeidspartner. Et samarbeid mellom flere instanser er mer strukturert med hensyn til koordinering og ledelse (Haugen 2009).

Foreldre til barn med spesielle behov kan møte ekstra utfordringer i samarbeidet med skolen og andre instanser (Haugen 2009). Gode systemer i instansene samt godt samarbeid mellom de ulike instansene kan virke positivt på samarbeidet mellom hjem og skole (Haugen 2009). Ofte blir skolen veiledet av andre instanser. I St.meld.nr 18(2010-2011) står det at mange foreldre til barn med særskilte behov føler at ikke får tilstrekkelig oppfølging. Her kan skolen bidra i samarbeidet med å gi god informasjon om støtteapparatene som finnes. I grunnskolen skal Foreldreutvalget være en sentral bidragsyter til samarbeidet. Det står også skrevet i St.meld.nr 18(2010-2011) at departementet vil utvikle en veileder for foreldre som har barn med behov for særskilt hjelp og støtte.

Det kan bli en ujevn balanse i samarbeidet mellom skole og hjem. Skolen kan for eksempel sitte med en del testresultater og/eller ha samarbeidet med andre hjelpeinstanser der barnet har fått en diagnose. Ut fra diverse testresultater har skolen og spesialpedagogene i sin profesjon stor makt til å legge opp et læringsløp for barnet som de mener er det beste og fortelle foreldrene og elevene hvordan de er, om hva som er problemet er og hvordan dette skal løses. Her gjelder det å finne den riktige balansen som kan gi et godt samarbeid mellom partene. Ved at partene unytter at de jobber med barnet i to ulike system, hjem og skole, kan det utvikles god kunnskap om barnet som igjen kan være faktorer til læring. Tre stikkord for et samarbeid mellom hjem og skole er respekt, tillitt og forståelse (Wilson og Hausstätter 2010).

2.4 Føringer fra departementet om foreldreinvolvering

Opplæringsloven regulerer samarbeidet mellom skole og hjem i den norske skole. Fra departementet er det lagt føring for at skolen har det faglige ansvaret for opplæringen og at foreldrene har ansvaret for oppdragelsen til barnet. I St.meld.nr 31(2007-2008) har det blitt

gjort en oppsummering av ansvarsområdene. I hovedtrekk går dette ut på at foreldrene har ansvaret for å kjenne til regelverket på skolen, holde seg informert om sitt barns skolesituasjon, at barna møter forberedt på skolen, at barna gjør lekser (skolen kan ikke kreve at det gis faglig hjelp hjemme) og gi nødvendig informasjon om barna som skolen bør kjenne til. Skolen har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene, at de kan dokumentere elevens læring og utvikling. Skolen har ansvar for at skolens mål, innhold og arbeidsformer blir klargjort og informert om. De har ansvar for å informere elevene og de foresatte om rettigheter og plikter, å bidra til å utvikle sosiale ferdigheter, å støtte foreldrene i oppdragelsen av barna, å lytte og samarbeide med de foresatte i skolens utvikling av innhold og virksomhet og være informert om den enkelte elevs situasjon og jevnlig dele denne informasjonen med de foresatte.

Det understrekes i Stort.meld.nr 31(2007-2008) at begge parter må være tydelig i kommunikasjonen slik at det ikke blir uklarhet rundt de forventninger man har til hverandre. Uklarhet kan bidra til misforståelser mellom partene. Hver enkelt skole bør klargjøre rollene til begge parter. De som ikke har kjennskap til det norske skolesystemet bør få ekstra god informasjon. Dette kan igjen bidra til å hindre at skolen bidrar til utviklingen av sosiale ulikheter.

Det presiseres fra departementet at foreldre bør engasjere seg i sitt barns skolehverdag. Avklaringer og forventninger mellom skole og hjem bør forankres lokalt. Departementet er positive til å bidra til å investere i ressurser som for eksempel foreldreskoler der foreldrene inviteres på kveldstid. Hensikten med dette er at skole og hjem sammen skal definere hvordan de sammen kan bli en bedre ressurs med tanke på elevenes læring.

2.5 Hvilken betydning kan samarbeidet mellom hjem og skole ha?

I et samarbeid mellom hjem og skole bør det være en forutsetning at aktørene ser på hverandre som likeverdige parter og at begge parter er en ressurs for barnets generelle utvikling og læring. Dersom vi ser på Bronfenbrenners mikro-, meso-, ekso og makronivå er samarbeidet mellom skole og hjem en del av dette systemet. Mesosystemet er det systemet som innebærer samspillet mellom de som er i mikrosystemet, for eksempel venner, familie, skole og barnehage. Det som kjennetegner teorien er at vi er gjensidig avhengig av hverandre

og under påvirkning av hverandre. Dersom vi ser på samarbeidet i et større perspektiv kan det hjelpe oss til å få et mer fullstendig og helhetlig bilde av barnet. Fokuset bør ligge på samspill, mestring og løsninger framfor skyldfordelinger, begrensninger og hindringer (Olsen og Traavik 2010).

Skolen har, som jeg tidligere har presisert, ansvaret for å tilrettelegge samarbeidet mellom skole og hjem. Det har stor betydning for eleven og foreldrene hvor store kommunikasjonsferdigheter læreren har. Her kan det nevnes flere egenskaper som legger grunnlag for å få til et godt samarbeid. Eksempler på slike egenskaper er å være en aktiv lytter og kunne stille egnede spørsmål. Holdninger, empati, respekt og anerkjennelse er også egenskaper læreren bør inncha. Selv om skolen har ansvar for å legge til rette for samarbeidet har også foreldrene selv et ansvar for å bidra til et godt samarbeid (Olsen og Traavik 2010).

Som støttende teori til at samspill har betydning for læring og utvikling har vi i tillegg til Bronfenbrenner, Vygotsky og hans teori om at læring og utvikling skjer kontinuerlig i samspill med omgivelsene (Bodrova og Leong 2007). Samarbeidet mellom skole og hjem utgjør en del av det miljøet barnet vokser opp i. En annen teori som støtter opp under dette er Antonovsky og teorien Sence of Coherence, opplevelsen om at verden henger sammen. Opplevelsen av mening og sammenheng, som elever kan føle med et godt og nært samarbeid er sterkt knyttet opp til menneskers psykiske helse (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 2008).

Hos familier med funksjonshemmede barn er det viktig at skolen som står i daglige samarbeidet med familiene leter etter mestringsmulighetene hos barnet framfor begrensningene.

Gillberg (1997) hevder at skolene må øke kunnskapsnivået på alle alvorlige nevropsykiatriske funksjonshindringer, under her ligger autismespekterdiagnoser. Grunnen til dette er at skolen har en viktig pedagogisk rolle for elevene og kan tilrettelegge undervisningen. I tillegg kan skolen oppdage elever som bør utredes eller som har behov for å motta behandling.

2.6 Med rett til spesialundervisning

I samarbeidet mellom skole og hjem gjelder de samme prinsippene uansett hvilket funksjonsnivå barnet har. I tilfeller der elever har behov for spesialundervisning vil ofte samarbeidet med skolen bli tettere. Spesialundervisning kan bli aktuelt når eleven har behov for større individuell tilpasningen enn det som kan gis med tilpasset opplæring. I opplæringsloven §5-1 står det:

«Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga for kva for opplæringstilbud som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. §2-2 og §3-3 (Stette 2010,29)»

Foreldre kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven har behov for spesialundervisning. Foreldrene skal gi samtykke til at det blir skrevet sakkyndig vurdering og har rett til å uttale seg om innholdet før det blir gjort vedtak om spesialundervisning. Så langt det er mulig skal innholdet i spesialundervisningen utformes sammen med foreldrene til eleven. Dette står beskrevet i opplæringsloven §5-4 (Stette 2010). Foreldrene kan ta kontakt med PP-tjenesten for utredning på eget initiativ. For at opplæringen skal oppleves meningsfull og for å få engasjerte foreldre er det viktig at foreldrene tar del i planleggingen av spesialundervisningen og utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen. Spesialundervisningen av elever med individuell opplæringsplan skal evalueres hvert halvår, også dette er et område foreldrene skal ha innsyn i, og ikke minst kunne vurdere endringer i planene sammen med skolen.

2.7 Etisk perspektiv

Hvilke holdninger møter elever og foreldre som har behov for spesialundervisning? I skolen utføres en stor del av spesialundervisningen av assistenter. En tetthet av voksne i spesialundervisning er positivt, men dette setter krav til at assistentene rundt barnet har en

tydelig assisterende funksjon og ikke får tildelt store undervisningsoppgaver (Wilson og Hausstätter 2010). En elevgruppe som har behov for spesialundervisning er stort sett mindre enn en vanlig klassegruppe. Det kan se ut til at det i skolen har vært en tendens til sammenblanding av vikarressurser og timer til spesialundervisning (Wilson og Hausstätter 2010). Dette kan være med å bidra til holdninger fra skolen om nedprioritering av spesialundervisning, som igjen kan gi negative signaler til foreldrene.

En god balanse i samarbeidet mellom skole og hjem kan være en medvirkende faktor til å skape en situasjon der foreldre blir trygge i sin rolle som en god samarbeidspartner. Foreldrenes krav må kunne tilpasses de rammebetingelsene som er innenfor klassen og skolen.

3 Diagnose, tiltak og familie.

”Jeg er ikke som andre barn.

Du må forstå at jeg ikke er som dere.

Dere forstår ingenting.

Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre.

Jeg pleier ikke å ha venner.

Jeg vil være alene.”

Gutt 3. klasse

I dette kapitlet beskrives trekk ved barneautisme og Asperger syndrom. Det vil også være en tilnærming til tiltak i skolen med fokus på mestring og til slutt vil jeg skrive litt om situasjonen til foreldre med funksjonshemmede barn.

3.1 Diagnostisering

Det er mange individuelle atferdsmønstre hos en person med autisme, som hos alle andre mennesker. Likevel er det noen sentrale kjennetegn som brukes når en skal sette diagnose. To diagnosesystemer nevnes her. Dette er DSM-IV(1994) og ICD-10(1993) For at diagnosen autisme skal stilles kreves det i diagnosesystemet DSM-IV barnet fungerer unormalt på et av følgende punkter før barnet når treårsalderen: 1) sosialt samspill 2) språket brukt i sosial kommunikasjon 3) symbolsk eller forestilt lek.

Fra boken Autisme og Asperger syndrom av Kaland (2004) er det listet opp kriterier innenfor hvert område. Han har tatt utgangspunkt i DSM-IV. Dette er:

Totalt seks (eller flere) kriterier fra (1), (2) eller (3), med minst to fra (1) og en hver fra (2) og (3):

(1) Kvalitativt svekket evne til sosialt samspill, som kommer til uttrykk ved minst to av følgende:

(a) markert avvikende ikke-verbal atferd som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester for å regulere sosialt samspill.

(b) manglende evne til – på en måte som svarer til utviklingsnivået- å utvikle relasjoner til jevnaldrende.

(c) deler ikke spontan glede, interesser eller aktiviteter med andre (viser ikke, peker ikke på eller gir gjenstander av interesse)

(2) Kvalitativt svekket evne til kommunikasjon, som kommer til uttrykk ved minst en av følgende:

(a) forsinket, eller ikke utviklet talespråk (ikke forsøk på å kompensere dette gjennom alternative kommunikasjonsmåter som gester eller miming)

(b) hos individer med adekvat talespråk: markert svekket evne til å ta initiativ til eller holde gående en samtale med andre.

(c) stereotyp og repetitiv bruk av eller særegen språkbruk.

(d) mangel på variert, spontan late-som-lek eller sosial imiterende lek som tilsvarer utviklingsnivået.

(3) Snevre, repetitive og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter, som kommer til uttrykk ved minst en av følgende:

(a) overdreven opptatthet av en eller flere stereotype og begrensede interesser.

(b) ufleksibel tilknytning i spesielle, ikke-funksjonelle rutiner eller ritualer.

(c) stereotype og ensformige bevegelsesmanerer (for eksempel vifting med eller vridning av hånd/ fingrer eller komplekse kroppsbevegelser)

(d) vedvarende opptatthet av deler av objekter.

Diagnosen Aspergers syndrom har like kriterier foruten at punkt 2 om kvalitativt svekket evne til kommunikasjon ikke gjelder. Det er i tillegg hevdet at personer med diagnosen Asperger syndrom ikke har signifikant forsinket språkutvikling og kognitiv utvikling.

De fleste barn får diagnosen når de er mellom tre og fem år (Kaland 2004). Det er veldig stor grad av ulikhet når det gjelder personer som har en diagnose innenfor autismespekteret. Forskningen har kommet fram til resultater som forklarer trekk ved autismespekterforstyrrelser ved at man finner forstyrrelser i utviklingen av sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne. Som en følge av dette kan vi se rigid og repetitiv atferd. Innenfor autismespekteret finner vi mennesker som er alt fra fysisk funksjonshemmet og utviklingshemmet med liten evne til sosial samhandling og en rekke andre vanskeligheter til høytfungerende og intelligente mennesker som har vansker med kommunikasjon og sosial samhandling (Kaland 2004).

3.2 Theory of mind

I begrepet "theory of mind" ligger det å kunne forstå at andre mennesker har andre tanker enn deg selv (Kaland 2004). Selve teoribegrepet innebærer vår måte å forstå det abstrakte, eller forklare det og kunne forutsi hva som kan komme til å skje. Dette er en egenskap vi kan bruke til å forstå og andre menneskers handlinger.

Fra omkring 6 måneder vil et barn utvikle atferd som er rettet mot felles oppmerksomhet. Dette kan for eksempel gjøres ved at barnet peker på et objekt som det vil at en annen person skal se på sammen med seg selv eller at barnet følger en annens blick og selv bruker blick for å skape oppmerksomhet mot noe. Når barnet er rundt 12 måneder kan det leke en lek der barnet later som noe, dette kan være å drikke av en kopp uten innhold. Et barn som er rundt 13 til 14 måneder utvikler en lek som er funksjonell ved at selve leken er den perseptuelle likheten mellom den gjenstanden barnet leker med og den gjenstanden som er ekte. Dette kan for eksempel være å leke med bil. Barnet får også evnen til å leke symbollek ved at barnet leker med andre gjenstander eller fraværende gjenstander av den egentlige gjenstanden. Et eksempel på dette er at barnet bruker en stein som bil. I en alder av to år kan barnet forstå at når noen bruker en hårbørste som mikrofon, skjønner personen selv at dette ikke er virkelig. Ved tre års alderen kan et barn skille mellom den fysiske og mentale verden. Nå kan barnet forstå at andre mennesker har egne tanker (Kaland 2004). For å kunne forstå om et barn har vansker med «theory of mind» må man ha kunnskap om normal utvikling hos et barn.

3.3 Barneautisme

Barneautisme er det mest brukte begrepet på den tilstanden vi forbinder med autisme. Kanner beskrev denne tilstanden i 1943 (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 1998). Tilstanden er sjelden og finnes hos en halv til en promille hos befolkningen. Tilstanden beskrives som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som vedvarer livet ut. Som vi kan lese ut fra diagnosekriteriene tidligere i dette kapitlet gjenkjennes denne tilstanden med at barnet har forstyrrelser på området som berører sosial kommunikasjon, atferd som er stereotyp og repetitivt og har språkvansker. Tre fjerdedeler av barn som får diagnosen er utviklingshemmet og epilepsi rammer en tredjedel innen puberteten. Det er flere gutter enn jenter som får diagnosen, og forskning viser en genetisk komponent som en stor årsak til tilstanden. Det er stor enighet om at barneautisme skyldes en organisk hjernesvikt. Det er ingen spesifikke tester som skiller disse barna fra andre barn.

Theory of mind er en teori som spiller en sentral rolle i beskrivelse av et menneske med autisme. Rundt 80% av barn med diagnosen barneautisme har vansker med å forstå at andre mennesker har egne tanker og følelser. Evnen til å oppfatte sosiale signaler er redusert og mange barn har redusert evne til felles oppmerksomhet med mennesker rundt seg. Planlegging og organisering, kan i likhet med barn med mange andre diagnoser være vanskelig. Når det gjelder bearbeiding av informasjon kan det se ut til at all informasjon gis like mye mening, og at evnen til å skille ut viktig informasjon fra en mengde informasjon som ikke har en stor betydning er vanskelig. Fra testresultater kan det se ut til at oppgaver med visuell informasjon løses lettere enn oppgaver med verbal informasjon.

Det er store ulikheter innenfor diagnosen. Det er tre områder som særlig skiller seg ut der vi kan se store individuelle forskjeller. Det første området er språk. Den beste utviklingen hos barn med autisme kan vi finne i den gruppe som har utviklet språk. Språket kan brukes til å redusere andre vansker barnet har. Et barn som har normale kognitive evner, ikke-verbal intelligens og et utviklet språk i førskolealder har gode utsikter med tanke på en funksjonsnivå der en tilpasser seg den sosiale omverden som voksen. Som følge av disse observasjonene vil derfor det viktigste tiltaket for barn med autisme være tidlig språkstimulering og trykk på innlæring av språk (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 1998). I dag kan det se ut til at mindre enn 20% av barn med autisme er uten talespråk. Målet for opplæringen hos de som har svakest språk er å etablere en kommunikasjon slik at personen kan få uttrykt sine behov og

kan forstå grunnleggende kommunikasjon. Hos de som har språk bærer språket preg av få ord og setninger som blir brukt stereotyp, gjentakende og lite nyansert. Selv om en person med diagnosen autisme har et rikt vokabular vil personen ofte ha semantiske og pragmatiske språkvansker som innebærer vansker med å forstå språket i den sosiale konteksten det blir brukt i (Martinsen og Tellevik 2008).

Det andre området med store individuelle forskjeller er som hos alle andre mennesker personlighetstrekk og temperament. Dette beskriver en del av de to siste punktene i den «autistiske triaden» som beskriver språklige ferdigheter, hvordan personen forholder seg til andre mennesker og deres spesielle reaksjoner på omgivelsene. Et trekk ved diagnosen er liten sosial forståelse, manglende sosiale ferdigheter og bokstavelig tolkning av sosiale regler og det andre sier. Rigiditet og manglende evne til fleksibilitet er beskrivende for vanlige forhold. Dette innebærer at det for mange er negativt når rutiner blir brutt, når det er forandringer i omgivelsene eller om en ny type oppgaver skal løses. Alle de samme særtrekkene kan vi også finne hos den øvrige befolkningen. Psykiske vansker og depresjoner har en høyere forekomst hos mennesker med autisme eller Asperger syndrom. Særlig er angst og depresjon utbredt hos høyt fungerende mennesker med autisme eller Asperger syndrom (Martinsen og Tellevik 2008).

I likhet med det jeg tidligere har skrevet om i samarbeidet mellom skole og hjem kan vi bruke Antonovskys teorier som støtte i et mestringsperspektiv (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 1998). Det er særlig viktig for denne gruppen med barn å skape opplevelse av sammenheng. Siden barn med autisme har reduserte evner til å forstå sosiale situasjoner, vansker med å forholde seg til verbale situasjoner og ta signaler fra mennesker rundt seg samt å trekke ut meningsbærende informasjon vil verden med det mylderet av mennesker i ulike sosiale sammenhenger være et vanskelig sted å forholde seg til. Dette kan bidra til at mennesker med autisme opplever kaos og finner kommunikasjonsmåter som ikke er hensiktsmessige og forståelige for andre. Derfor vil det å mestre språk og betydningen av å bruke språket oppleves som mestring for et barn med disse vanskene. Dette vil gi barnet et redskap til å finne mening og sammenheng med den verden de kanskje opplever at de står utenfor (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 1998).

3.4 Asperger syndrom

Hans Asperger, en østerriksk barnepsykolog fra Wien beskrev tilstanden i 1944. Syndromet er anerkjent som en undergruppe innenfor autismespekteret. Det er egne kriterier for denne diagnosen. Diagnosekriteriene er like på punkt 1 og 3 i DSM-IVs kriterier, men punkt nr.2 er tatt bort. I diagnosen Asperger syndrom er det mindre grad av språkforsinkelse eller ingen språkforstyrrelse. Det ekspressive språket er bedre og funksjonsnivået hos eleven er generelt høyere (Kaland 2004).

Det er ikke alltid enkelt å oppdage et barn med Asperger syndrom og for foreldre og lærere kan det virke som om at det noe med barnet som de ikke klarer å sette ord på. Barn med Asperger syndrom har en del like trekk. Dette kan være manglende empati, liten evne til gjensidig sosial samhandling, avvikende språk, spesielle interesseområder, redusert evne til å oppfatte kommunikasjon som ikke er verbal, motorisk klossethet og tvangsmessige behov for rutiner. Som hos barn med autisme vil det også innenfor dette området kun være felles trekk, og store individuelle forskjeller hos hvert enkelt menneske. Asperger syndrom er også en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som har innvirkning på de fleste av livets områder. Diagnosen blir ofte satt i ungdomsårene der den sosiale samhandlingen blant ungdom blir viktigere og ikke minst at det benyttes mye ikke-verbal kommunikasjon. Ungdommen vil føle at det er vanskelig å komme inn det sosiale fellesskapet og dette kan igjen føre til vansker som depresjoner, skolevegring eller andre problemer. Det kan være dette som utløser en utredning i hjelpeapparat som igjen fører fram til en diagnose (Attwood 1998).

For å gi en nærmere beskrivelse av trekk som er felles for diagnosen Asperger syndrom skal jeg ta for meg noen punkter som er beskrevet av Tony Attwood i boka «Asperger syndrom, en håndbok for foreldre og fagfolk» (2004).

Et barn med Asperger syndrom skiller seg ikke ut med fysiske kjennetegn. Det som gjør at et barnet blir lagt spesielt merke til er at atferden skiller seg ut i klasserommet eller hjemme. Et barn som ikke mestrer å omgås barn på samme alder, er likegyldig til andre, ikke oppfatter signaler eller har en upassende atferd vil få problemer med lek sammen med jevnaldrende. Eksempler på dette er at barnet er direkte i sine kommentarer, som kan være upassende. Barnet har kanskje et behov for å ha kontroll over leken, noe andre barn ikke vil innfinne seg i. Det kan være at barna helst er opptatt av sine særinteresser og helst bare vil leke innenfor et

tema eller sitte for seg selv og lese. Barn med diagnosen kan ha en mimikk som er vanskelig å lese noe ut av, de kan være stive i blikket, ha ubegrenset bruk av gester eller være klossete. Avvikende ikke-verbal kommunikasjon kan være vanskelig for andre mennesker å forstå.

Et barn med diagnosen Asperger syndrom kan ha flytende språk. Likevel kan det være vanskelig for barnet å føre normale samtale på grunn av vansker med deler av språket som pragmatikk (hvordan språket blir brukt i sosiale sammenhenger) som fører til at alt blir bokstavelig tolket, semantikk (at uttrykk kan ha flere betydninger) og prosodi (uvanlig tonehøyde, trykk eller rytme)

Interesser kan bli overveldende og kan dominere tidsbruken hos en person. Rutiner og vaner kan bli så dominerende at de er vanskelige å frigjøre seg fra. Mange har interesser som faller innenfor statistikk, symmetri og orden.

Motorisk klossethet er vansker som vi kan finne innenfor flere grupper, men det er også et trekk ved diagnosen Asperger syndrom. Det første tegnet kan være forsinket gange, det kan være vanskeligheter i ballferdigheter, vansker med å knytte sko eller at barnet har en merkelig gange eller måte å løpe på. Det kan være vansker med håndskrift og etter hvert ukontrollerte rykninger i ansiktet.

Som beskrevet tidligere kan funksjonen beskrevet som theory of mind være påvirket hos mennesker med Asperger syndrom. Vi kan også se overfølsomhet på visse områder. Dette kan være overfølsomhet for berøring, farger, lukter, lyder og annet. Det kan komme store reaksjoner på små inntrykk som igjen kan føre til angst eller panikk.

Når det kommer til selvinnsett viser en undersøkelse gjort av Lee og Hobson (1989), at ungdommer med autismspekterforstyrrelse snakker om sine følelser, men at uttalelsene er mindre varierte (Vermeulen 2008). I følge en studie av Jonathan Green (2000) og hans kolleger har omentrent halvparten av ungdommene med Asperger syndrom begrep om sin funksjonshemming, men av disse kunne bare en av fire gi en adekvat beskrivelse. Dette var basert på uttalelser fra foreldrene til barna. Det var i følge foreldrene vanskelig for ungdommene å få innsikt i hvor stor del de selv har i problemene med andre, og de strever med å forstå hvorfor andre synes de er annerledes (Vermeulen 2008). Det som blir viktig i forhold til samarbeidet mellom hjem og skole er hvor viktig det er at systemene rundt barna

fungerer godt når barna selv sliter med bevisstheten og kunnskapen om følgene av å ha en autismspekterdiagnose, formidle meninger og hvilke følger dette har for det praktiske hverdagslivet.

3.5 Spesialpedagogikk og autismspekterforstyrrelser

Som vi kan forstå ut fra de vanskene som er beskrevet vil personer med denne diagnosen ha utviklingsforstyrrelse som griper inn på alle livsområder. Det er likevel store individuelle forskjeller for hvert enkelt menneske.

Fagpersoner som skal utvikle tiltak for et barn som for eksempel er i skolealder må ta høyde for at det kun er diagnostiske trekk som er like hos barn med autisme og at hvert enkelt barn må ha individuell tilrettelegging ut fra sine behov.

I tillegg til varierende personlighetstrekk som vi finner på alle områder hos mennesker er særlig det gjennom de språklige ferdighetene og evnen til kommunikasjon vi kan belyse funksjonsnivået til hver enkelt person. Hos mennesker innenfor autismspekteret kan vi finne alt fra de som har høyt utviklet talespråk til de som har totalt fravær av språk. Fagpersoner rundt barnet må derfor utarbeide individuelle planer med utgangspunktet i det språket barnet har og med målsetninger om hvor man vil med språktreningen. De som skal ha ansvaret for utarbeidelse av planer må ha kompetanse på området og kjennskaper til ulike arbeidsmåter og metoder som kan passe for barnet. Dette gjelder ikke bare tilrettelegging innenfor språktrening, men må ligge til grunn for alt arbeid både innenfor faglig og sosial kompetanse. Hvert barn må kartlegges med styrker og svakheter og som i all annen læring må mestring være fokus.

Mennesker med diagnosene autisme og Asperger syndrom har en høyere risiko for å få tilpasningsvansker og psykiske vansker som følge av de problemene de har knyttet til selve diagnosen. Dette gir en spesialpedagogisk utfordring når barn skal møte barnehage eller skole. Dersom barnet går på sin lokale skole, kreves det at den spesialpedagogiske kompetansen er på den skolen barnet er.

Det er tre klare utfordringer i spesialpedagogisk tenkning når det gjelder barn med diagnose innenfor autismspekteret. Den første utfordringen er utarbeidelse av ulike arbeidsformer.

Dette skal gjøres henhold til føringer som omfatter tilbud til barn med behov for særskilt opplæring. Den andre utfordringen er å tilpasse opplæringen med utgangspunkt i de trekkene som er felles for mennesker med autisme, og ikke minst må opplæringen ivareta individuelle særtrekk og vansker hos de som har autisme (Sigstad 2008).

En løsningsorientert lærer vil for eksempel bruke en elevs særinteresse som utgangspunkt for undervisning i andre fag. Det finnes ulike metoder skolen kan sette seg inn. Dette er ikke noe jeg skal gå nærmere inn på i denne oppgaven, men metoder som sosiale historier og TEACCH kan nevnes. Sosiale historier kan være enkle historier fra barnets hverdagsliv som beskriver hvordan en bestemt handling skal utføres. TEACCH- metodikken legger opp til at det skal det skal skapes oversikt og struktur i miljøet rundt barnet. Andre momenter som kan være greie å forholde seg til i undervisningen er forståelse, tålmodighet, struktur, planer, tydelige instruksjoner, modellering og annet som fremmer elevens utvikling. Elever med diagnose innenfor autismespekteret ser ut til å ha høyere forekomst av vansker med eksekutive funksjoner. Dette innebærer å ha evnen til bruke adekvat problemløsning for å nå et framtidig mål (Maddock 1998).

En inkluderende skole skal tilpasse seg elevenes behov for læring, utvikling og personlig vekst. En elev med autisme eller Asperger syndrom vil nesten bestandig skille seg ut fra andre elever i klassen eller på skolen. Forskjellene kan bli mer synlig etter hvert som elev blir eldre og sosialisering blant de andre ungdommene øker. Ved å være åpen om diagnosen slik at personene rundt eleven med diagnose har forståelse, kan man forebygge sårende kommentarer eller i verste fall mobbing. Dette er omdiskutert fordi det kan tenkes at å navngi en diagnose kan føre til forsterking av en plaging som allerede foregår (Engh 2010).

Det vi kan konkludere med når det kommer til spesialundervisning er altså at hvert enkelt barn må ha sin individuelle plan med utgangspunkt i sitt eget funksjonsnivå. Opplæringen skjer i nærmiljøet og der må den faglige kunnskapen være. De grunnleggende prinsipper for fagfolks samarbeid med foreldre er de samme uansett hvilket funksjonsnivå barnet har. I en del tilfeller vil være nødvendig med et økt og tettere samarbeid for å legge best mulig til rette for barnas utvikling. De siste årene har det vært en positiv utvikling innenfor holdninger og syn på foreldre som ressurs og likeverdig samarbeidspartner. Det er likevel ikke alle som opplever dette i samarbeidet mellom skole og hjem (Sætersdal, Dalen og Tangen 2008).

3.6 Resilience i skolen

Skolen kan gjennom sin tilrettelegging for elevene ha fokus på tiltak som kan forbygge eller hindre problemer som vil komme. Dette kan være at risikofaktorer reduseres og at beskyttende faktorer styrkes. Tidlige tiltak er viktig for at barnet skal ha best mulig utbytte av ressurser som blir satt inn. Hos et barn med diagnosen barneautisme kan tidlig innsats på språk i barnehagealder være et godt redskap på mange områder i livet. Begrepet resilience står i overført betydning for evnen til å hente seg inn (Olsen og Traavik 2010). Evnen til å hente seg inn kan foregå på ulike områder i livet til et menneske, både emosjonelt, intellektuelt og atferdsmessig. Resilience er å utvikle seg positivt ut fra en risiko barnet har vært utsatt for. Mennesker med en diagnose innenfor autismspekteret kan være utsatt for depresjoner og diagnosen er da en risiko i seg selv. Nettverket rundt barnet som er både hjem og skole utgjør en arena som kan være beskyttende eller motsatt.

I skolen er mestring en viktig resiliencefaktor. Mestring kan være at barnet har ferdigheter på ulike områder. Det kan være faglige eller sosiale ferdigheter. Faktorer som kan virke beskyttende på barnet er altså et samspill av mange faktorer som skal virke sammen. Dette betyr at hjem og skole sammen kan være en resiliencefaktor. Ved samarbeidsproblemer kan dette virke motsatt.

Antonovsky har vært en sentral person innenfor resiliensetenkningen (Olsen og Traavik 2010). Han la fram en teori om salutogenese som hadde fokus på hvilke faktorer som dempet sykdom og hvilke faktorer som fremmet helse. Patogenese, som er fullstendig sykdom er i den ene aksene og salutogenese i den andre aksene. For Antonovsky var poenget å legge til rette for en utvikling som kom så salutogenesen som mulig. Teorien hans om opplevelse av mening og sammenheng (SOC), var sentral for å oppnå denne utviklingen. SOC innebærer troen på egne krefter og god selvoppfatning (Olsen og Traavik 2010).

For å iverksette forebyggende tiltak må hjemmet ha kompetanse, og ofte kan foreldreveiledning være et hjelpetiltak. Skolen bør kjenne barnet godt, ha kunnskap om de vanskene barnet har og ha god kunnskap om diagnosen barnet har. Respekt bør ligge som en plattform for alt arbeid med barnet og foreldrene. En lærer må ha evne til å se hva som er det beste for barnet. For et barn med en diagnose innenfor autismspekteret vil det å skape gode relasjoner bety tilrettelegging av et trygt miljø. Miljøet rundt eleven må være forutsigbart i

den grad at det er struktur og oversiktlige planer over hva som skal skje. Det enkelte barn må bli sett og det må være tydelige voksne rundt barnet. En lærer som har gode positive relasjoner til klassen har store muligheter for å skape et godt klassemiljø med et godt sosialt klima. For en elev med autisme eller Asperger syndrom kan dette være en beskyttelsesfaktor mot for eksempel mobbing.

For å skape mestring kan læreren undervise ut fra elevens utviklingsnivå, veilede og ikke minst gi ros og oppmuntring til eleven. Vygotskys proksimale utviklingszone er et begrep vi kan knytte til utviklingsnivå. Her møter vi barnet på det nivået barnet er, og tar utgangspunkt i læring ut fra dette nivået. Vi vil ha eleven i «flyt» sonen der eleven får utbytte av læringen. Hverken for vanskelige eller lette oppgaver vil gi eleven godt læringsutbytte. I flytsonen er det balanse mellom elevens kunnskap og de utfordringer eleven får sammen med den kompetente voksne (Bodrova og Leong).

Den gode lærer har evne til å reflektere over sin egen praksis. Dette betyr ikke at alt læreren gjør er riktig, men at læreren kan se på egen undervisning og legge om kursen dersom det er nødvendig. Kollegaveiledning kan bidra til at man får revurdert eller reflektert over egen praksis.

3.7 Å være forelder til et barn med funksjonshemming

Å få et barn som har funksjonshemming oppleves for mange foreldre som et sjokk. Foreldre til barn som har diagnose innenfor autismespekteret opplever i de fleste tilfeller at diagnosen settes i løpet av småbarnstiden. Diagnosen Asperger syndrom kan i mange tilfeller ikke bli satt før barnet har blitt ungdom eller helt inn i voksenalder. Sjokket til denne gruppen vil være av en annen type enn hos foreldre som får barn med tydelige funksjonshemming og forholder seg til dette allerede på fødeavdelingen. Foreldre til barn innenfor autismespekteret sier ofte at de hadde mistanke om at deres barn var annerledes og at det var noe som ikke stemte når de sammenliknet barnet med andre barn eller søsken. Likevel oppleves det som en sorgreaksjon for mange etter at utredningen har kommet fram til barnets diagnose. Etter at den første fasen er over har familien behov for å få hjelp til å orientere seg innenfor hjelpeapparatet og til å finne ut hvilke rettigheter barnet og familien har. På et tidspunkt skal barna begynne på skolen og skolen blir en nær samarbeidspartner over lengre tid.

I 1975 kom det endringer i lov om grunnskolen. Endringene la føringer for at barna skulle gå på den skolen de tilhørte, mens den tidligere tanken var at de skulle gå på spesialskoler. Barn med særskilte behov har rett til å tilhøre en klasse eller gruppe. Dette betyr også at foreldre til funksjonshemmede barn i større grad følger opp sine barn i skolehverdagen. I hovedprinsippet skal foreldrene velge nærskolen, men andre valg blir gjort ut fra ulike grunner som for eksempel at det foreligger et tilbud fra en spesialskole.

Foreldre til barn med funksjonshemninger er i stor grad aktive i forberedelsene til skolestart (Lundeby 2006). Ofte er de med i samtaler om hvordan både de fysiske og menneskelige ressursene skal benyttes slik at barnet får trygghet og best læring ut fra sitt behov.

Sårbarheten kan bli stor for foreldre som har barn som har behov for særskilt tilrettelegging i skolen. Det kan ofte være tett og hyppig samarbeid med få personer i skolen og både elever og foreldre er prisgitt disse personene. Forutsigbarhet i skolehverdagen oppleves som viktig for foreldrene og at det oppleves trygt at det er to til tre personer som er tilknyttet barnet slik at sårbarheten blir mindre ved fravær. Dersom foreldre opplever samarbeidet med skolen som problematisk er det mange som bruker det hjelpeapparatet de har rundt seg for å få løst den vanskelige situasjonen. Dette kan være habiliteringsteam, PP-tjenester, autismeteam eller andre samarbeidspartnere rundt barnet. Når barnet er rundt åtte til ti år spiller skolen en sentral rolle i barnas liv. I tillegg til at barnet oppholder seg daglig på skolen sitter skolen ofte i ansvarsgrupper. Det kan være forskjellig hvem som har de sentrale rollene på skolen. Det kan være alt fra rektor, spesialpedagog, kontaktlærer eller assistent. Skolene legger ofte opp til at personalet har ulike roller ut fra hvem barnet fungerer best samme med (Lundeby og Tøssebro 2004).

I 1991 ble skolefritidsordningen innført i Norge for elever mellom 1. - 4.klasse. Her skal elevene få tilbud om aktiviteter som er tilpasset alder og utvikling og foregår etter skoletid. Det er ulikt hvordan dette organiseres fra sted til sted og hvordan sammensetningen av personalets utdanning er. Det ligger ingen føringer fra staten om hvordan tilbudet til barn med funksjonshemninger skal være foruten at barnet skal ha god oppfølging. For foreldre til barn med funksjonshemninger kan det oppleves belastende at begge parter jobber fulltid og det kan være en merbelastning at barna som i utgangspunktet er slitne etter skolen må være på SFO.

Det har vist seg at det er mødrene som går ut i deltidsstillinger i familier med funksjonshemmede barn (Åmot 2006). Innenfor mikrosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell finner vi hjemmet som tar ansvar for sosialiseringen av medlemmene. Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret blir forsterket i familier med funksjonshemmede barn (Clausen og Eck 1998). Til dette mønsteret hører det med at mannen er ute i yrkeslivet mens kvinnen i større grad tar oppgaver i hjemmet. Samtidig kan en forsterkning av familiebåndene oppstå dersom familiens medlemmer er bevisst på å ha en åpen kommunikasjon rundt situasjonen. Et nettverk med familie og venner som kan utgjøre støtte eller hjelpe til med å avlaste kan ha stor betydning for familien i det daglige. Innenfor familier med funksjonshemmede barn kan det oppstå søskenproblematikk der enten søsken tar på seg rollen som omsorgsperson og skal beskytte eller det kan være mobbeproblematikk fordi søsken har en bror eller søsken som er funksjonshemmet eller at den funksjonshemmede blir mobbet mens søsken er vitner til dette. I de fleste tilfeller vil søsken ta det funksjonshemmede barnet i forsvar (Clausen og Eck 1998).

I dette avsnittet vil det være naturlig å trekke inn begrepet empowerment. Dette innebærer at foreldre som tidligere ikke hadde makt over egen situasjon, i større grad får ta kontroll og får medbestemmelsesrett over egen situasjon ved at det tilrettelegges for dette. Den som søker hjelp skal styrkes gjennom rådgivning med fokus på mestringsopplevelser og kompetanseutvikling. Tanken er at kompetanseutviklingen skal skje både hos rådsøker og rådgiver. Metoden bygger på de økologiske systemmodellene der det tas utgangspunkt i at det er gjensidig påvirkning. Empowerment skal altså ta utgangspunkt i individet som en del av systemet der systemet rundt som innehar midlene skal være best mulig tilrettelagt for å gi rådsøkeren best mulig vekstvilkår. Kommunikasjon og dialog mellom partene vektlegges innenfor metoden. Enkelte betegner metoden som hjelp til selvhjelp fordi den skal frambringe ideoende krefter og ferdigheter hos rådsøkeren. Rådgiveren må jobbe med hele systemet slik at det styrkes for igjen å kunne ivareta rådsøkeren (Lassen 2008). Dette innebærer at rådgiveren må kunne ha et overordnet perspektiv og kunne ha fokus på flere personer samtidig. Målet er å tilrettelegge for en positiv vekst og utvikling hos rådsøkeren. Empowerment er en metode som kan oppleves tidkrevende å gjennomføre i skolen og det ligger ikke føringer for at skolen skal benytte det i rådgivning til foreldre. Andre hjelpeinstanser rundt familien har større mulighet til å jobbe med systemrettet rådgivning inn mot familiene. Skolens rolle blir som en av aktørene innenfor den økologiske modellen som skal styrkes.

4 Forskningsmessig tilnærming

Kapittel 4 inneholder vitenskapsteori, valg av metode, intervju, validitet/reliabilitet og forskningsetikk.

4.1 Vitenskapsteori

«Kvalitativ forskning innebærer det å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem» (Postholm 2010, 9).

Min kvalitative forskning har ikke som mål å finne et fasitsvar eller generalisere svar på spørsmålene. Oppgaven vil ha en fortellende form som beskriver de to informantenes opplevelse av det forskeren spør om i lys av aktuell teori.

Selve studien vil ha en kvalitativ forskningstilnærming. Det overordnede målet for denne type forskning er å utvikle en forståelse for det enkelte menneskets situasjon i en sosial virkelighet. Dette vil uttrykkes gjennom et muntlig intervju som blir presentert fra forskeren i skriftlig form (Dalen 2011). I min oppgave vil det være å fordype seg i hvordan situasjonen til to foreldre med barn innenfor en bestemt diagnose opplever samarbeidet mellom hjem og skole.

Det vil alltid ligge en forforståelse hos intervjueren. Vi har alle erfaringer og opplevelser som gir oss meninger og oppfatninger om verden rundt oss. Som forsker er et ønskelig å bruke forforståelsen som et virkemiddel for å få størst mulig forståelse for det informanten har av opplevelser og uttalelser (Dalen 2011).

Intervjuundersøkelsen som ble gjennomført har en induktiv tilnærming. Situasjonen med intervjuer er utgangspunktet for forskningen og setter farge på hele forskningsoppgaven. Samhandlingen med informant og svarene på spørsmålene blir igjen tolket ut fra min egen referanseramme. Jeg som student vil ha egne erfaringer, ha lest litteratur og ikke minst ha en personlighet som vil være med på å forme min mening og forståelse rundt det materialet jeg har samlet inn. Oppgaven blir av denne grunn ikke objektiv (Postholm 2010).

Hermeneutikken betyr læren om tolkning (Dalen 2011). Forskeren skal i hermeneutisk forskning oppdage og legge fram perspektivet av studerte menneskers meninger. Dette gjøres ved å studere språket eller talen til den skrivende eller snakkende. I den analysen som kommer etterpå blir meningen skapt. En annen måte å forklare det på er at det enkelte budskapet må settes inn i en større helhet, for eksempel å tolke et utsagn med fokus på et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart forstår når man står i intervjusituasjonen, for så å sette det inn i en større sammenheng (Dalen 2011). Den hermeneutiske sirkel er selve vekselvirkningen mellom det å se enkelte deler ut fra helhet, men også se helhet ut fra enkeltdele. Den hermeneutiske spiral kan vi forstå som den utvikling den hermeneutiske tolkningen har i samspillet mellom helhet og enkeltdele, forskeren og teksten samt førforståelsen forskeren går inn med i forskningen (Dalen 2011). Dette til sammen utgjør grunnlaget for en dypere forståelse av det som blir studert. Min studie vil ha hermeneutiske trekk ved seg fordi jeg vil inn å fortolke intervjuene jeg gjør, analysere tolkningene fra helhet til deler for å finne mening, for så endelig å komme fram til en dypere forståelse ved igjen å gå tilbake til helheten. Hensikten med forskningen vil være i tråd med hermeneutikkens mål om å fange opp opplevelser og hva andre menneskers tanker handler om.

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse. Denne opplevelsen er knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm 2010). Basert på denne definisjonen kan vi si at oppgaven har elementer fra fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010) mener at en forsker kan finne en felles essens ved bruk av tre informanter. Denne oppgaven har to informanter og jeg vil på tross av et lite antall se på noen felles essenser. De tilnærmingene min oppgave har til den fenomenologiske tilnærmingen ønsker jeg å se nærmere på.

Det er ulike retninger innenfor fenomenologisk tilnærming. Vi kan skille mellom et sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. Problemstillingen i studiet legger opp til en retning innenfor psykologisk tilnærming som innebærer et fokus på individet og dets opplevelser (Postholm 2010).

Vitenskapsteoretisk nærmer jeg meg konstruktivismen der kunnskap oppfattes som forståelse der mening som blir skapt under samhandling mellom mennesker (Postholm 2010).

4.2 Valg av metode

For å velge en kvalitativ tilnærming ligger det en tanke om at man skal prøve å forstå andre mennesker (Postholm 2010). Metodevalget er intervjuundersøkelse. Metoden vil være det kvalitative forskningsintervju. Intervjuet er semistrukturert med en intervjuguide som er utviklet på forhånd. Spørsmålene ble fulgt opp av mer utdypende spørsmål underveis der det var hensiktsmessig. Intervjuguiden er delt opp i flere temaer for å strukturere intervjuet. Spørsmålene er formet slik at jeg skal få den informasjonen jeg er ute etter samtidig som jeg ville ivareta den gode samtalen (Kvale 1997). Oppgaven baserer seg på to informanter som gjennom intervju skal fortelle og gi svar på sin opplevelse av samarbeidet med skolen.

Utvalget mitt er basert på to informanter. Designet, metoden og utvalget er bestemt ut fra problemstillingen. Informantene har gutter som har en diagnose innenfor autismespekteret, men har ulike sammensatte vansker, har ulik alder og går på forskjellig skole. Felles for disse barna er at de i stor grad ikke gjør rede for hvilke følelser de har rundt sine erfaringer på skolen og at foreldrene derfor er avhengig av et tett samarbeid for å kunne følge elevenes skolehverdag. Ettersom elevene går på ulike barneskoler, vil dette gi meg to ulike svar på opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole, og det er dette jeg er ute etter å kartlegge. Underveis i oppgaven kom jeg fram til at det var interessant å sammenligne resultatene jeg kom fram til.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Målet med å bruke kvalitative forskningsintervju er å kartlegge hvordan samarbeidet mellom skole og hjem oppleves for to foreldre. Vi kan skille mellom hverdagslige samtaler og forskningsintervjuer. Som intervjuer vil jeg ha et metodisk grunnlag, jeg vil i stor grad kunne styre samtalen og jeg vil tolke de svar som kommer med et kritisk blikk. Dette vil gi et ujevnt maktforhold, og dette vil jeg komme nærmere inn på under refleksjoner rundt de etiske perspektivene.

I følge Kvale (1997) finnes det ulike faser i en intervjuundersøkelse. Disse fasene vil jeg ta utgangspunkt i for å gi studien en metodisk struktur.

Den første fasen er tematisering. I denne fasen skal det være klargjøring av begreper, formuleringer av spørsmål og teoretisk analyse av temaet. I min oppgave vil dette være klargjøring av kjennetegn ved diagnosen autisme og hvilket funksjonsnivå barna er på i dag. Begrepet skole-/hjemsamarbeid skal jeg gjøre noen tanker omkring i tillegg til at foreldrene vil komme med sine definisjoner under intervjuet. Deretter skal jeg presentere de spørsmål som ligger til grunn for mitt arbeid. Jeg må innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes, intervju- og analyseringsteknikker og målet med undersøkelsen skal klargjøres. Metodene som skal brukes skal være planlagte slik at ikke intervjuprosjektet bærer preg av tilfeldigheter. Oppgaven har også et vitenskapsteoretisk perspektiv som jeg har gått noe inn på i første del av denne oppgaven.

Den neste fasen var planlegging. For min del var det viktig å få oversikt over undersøkelsen som skulle gjennomføres. Dette innebar både tidsperspektivet, metodene som skulle brukes og selve formålet med intervjuundersøkelsen. Det ble tidlig laget samtykkebrev, informasjonsbrev og sendt søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatilsyn. Parallelt med planleggingsfasen arbeidet jeg med intervjuguiden. Jeg planla hvor mange informanter jeg hadde behov for med tanke på mitt formål og hvilke ressurser jeg hadde tilgjengelig. Når jeg nevner ressurser tenker jeg på tid, tilgang på informanter og penger. For min del var det ikke gjennomførbart å reise for å treffe ulike informanter.

Gjennom samtale tror jeg at jeg kan få de beste svarene og komme nærmest det jeg er ute etter. Min problemstilling kan ikke besvares med observasjon eller spørreskjema der jeg kan lage statistikk av svarene. Det vil ikke gi et godt resultat for den problemstillingen jeg har laget meg. Jeg har heller ikke mange informanter, men få informanter slik at jeg kan gå dypere inn i hver enkelts livssituasjon. Som forsker vil jeg ha en viss kontroll over situasjonen fordi intervju og tema er bestemt på forhånd av meg som forsker.

Jeg ønsket å ha et intervju der jeg var i møte med de menneskene jeg skulle intervju. Det var ikke aktuelt å ha et gruppeintervju, fordi jeg var ute etter den enkelte informants svar på problemstillingen uten at de hadde mulighet til å påvirke hverandre.

Samtalen hadde en forskende karakter med det faglige i fokus. Samtidig ønsket jeg å få god kontakt med informanten. Et forskningsintervju er basert på en samtale som er hverdagslig,

men samtidig skal det være en dialog som fører fram til økt kunnskap for forskeren. Den skal ha et faglig tema.

Det vil være et krav at jeg setter meg inn i og forstår det informantene forteller. I etterkant ble intervjuet skrevet ned og det er gjort forsøk på å gjengi det helt korrekt. Et intervju vil være preget av forskerens forforståelse. Vi tar med egne erfaringer inn i forståelsen. Dette er et kjennetegn med hermeneutikken som handler om hvordan forståelse og mening kan bli mulig.

Som jeg nevner under punktet etikk, ble informantene i forkant informert om formålet for oppgaven og hvordan den skulle gjennomføres. Intervjuet ble avsluttet med en oppsummering av de hovedpunktene som har kommet fram i intervjuet. Dette ga informantene mulighet til å tilføye eventuelle utelatte punkter eller gi kommentar på noe de var uenige i med tanke på framstillingen av poenget. Informantene fikk igjen mulighet til å komme med siste ordet med å tilføye eller ta opp flere emner før vi avsluttet. Ved å arbeide på denne måten ville jeg at informantene skulle føle at de var tilfredse etter at de har forlatt intervjusituasjonen. Jeg vil også føye til at informantene til enhver tid kunne trekke uttalelser eller justere på uttalelsene.

På forhånd laget jeg meg en intervjuguide. Denne guiden inneholdt de temaene jeg skulle ta opp, og i hvilken rekkefølge de skulle tas opp. Målet med svarene var å kartlegge to situasjoner ut fra opplevelser som foreldrene sitter med. Jeg bruker en fortellende analyseform. For min del har det vært naturlig å lage en intervjuguide som er halvstrukturert. I min intervjuguide forsøkte jeg å lage spørsmål som var åpne og at det ikke lå i kortene at jeg ville ha fram positive eller negative svar. Jeg tok utgangspunkt i informantenes kunnskap om skolen, og ikke min. Spørsmålene var forsøkt gjort entydige slik at de ga minst mulig rom for mistolkning. Spørsmålene var satt opp tematisk, med en struktur i grunnen. Det ble tatt høyde for at informantene skulle få frihet under intervjuet slik at det ble naturlig å fortelle sin historie, og at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Spørsmålene til informantene inneholdt hverdagsbegreper. Spørsmålene var korte og enkle. I følge Kvale (1997) bør spørsmålene ha en deskriptiv form. Dette kan få fram spontan tale og opplevelser og unngå at informantene blir den som analyserer og tolker. Dette er en oppgave jeg som forsker har etter intervjuet. For å løse dette kan jeg ha spørsmål med hva- form framfor hvordan.

Intervjuguiden inneholder en rekke spørsmål, og mange av spørsmålene ble besvart underveis i samtalen uten at spørsmålet ble stilt til informantene. Derfor ble dette bearbeidet under

analysen av intervjuene. Ut fra intervjuene organiserte jeg informasjonen fra informantene med å lage underkapitler som jeg delte opp i ulike tema:

1. Barnets historie

Foreldre til barn med en diagnose innenfor autismespekterdiagnosen må kunne forutsette at læreren har kunnskap om diagnosen generelt og at læreren gjør seg kjent med barnet og de behov barnet har. Vi som lesere må vite noe om barnets funksjonsnivå for å kunne forstå hvor viktig det er for foreldrene at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer og hvilke behov de har i dette samarbeidet. Dette understreker også hvor viktig foreldrekompetansen er når det skal legges til rette for barn med særskilte behov. Særlig innenfor autismespekteret vil det ofte være slik at barn har behov for voksne som «tolker» verden for seg.

2. Gjensidige forventninger

Det ligger gjensidige forventninger i et samarbeid mellom skole og hjem. Informantene uttrykker tydelige forventninger til skolen og hvordan skolen skal legge til rette for dette arbeidet. De har også en bevisst holdning til hvilke forventninger skolen har til de som foreldre, og de mener selv at de bidrar til at forventningen er tilfredsstillende.

3. Opplevelsen av samarbeidet mellom hjem og skole

Dette er selve kjernen i problemstillingen og det som bidrar til størst engasjement i samtalen med foreldrene. Her kommer selve beskrivelsen av hvordan samarbeidet fungerer. Her kommer ulikhetene i opplevelsene fram og viser to foreldre med ulike erfaringer.

4. Avsluttende betraktninger

Mot slutten av samtalen fikk informantene tilføye tanker om samarbeidet som de ønsket å understreke eller vi ikke hadde vært innom i samtalen.

4.4 Fra intervju til tekst

Barna ble ikke intervjuet, det var kun to voksne informanter. Lydopptaket hjalp meg til å holde oversikt over intervjuene. Det tekniske utstyret ble prøvd ut i forkant og jeg tok en lydsjekk like før jeg satte i gang intervjuet. Med disse tiltakene fikk jeg testet at utstyret

virket, kvalitet på lyd og bakgrunnsstøy. Etter gode tips brukte jeg duk på bordet for å dempe lyder av for eksempel penner og kaffekopper. Informantene fikk tilbud om å lytte til lydbåndet. Jeg var åpen med hensyn til at det er deler de kan ta bort dersom de ikke ønsket at det skulle være med. Under intervjuet vil jeg noterte jeg hvordan jeg oppfattet intervjusituasjonen. Dette var kun noen få notater som hjalp meg til å få en fullstendig oversikt umiddelbart etter at intervjusituasjonen var over og informanten hadde dratt hjem.

Den største jobben kom når intervjuene var ferdige og resultatene skulle bearbeides. Intervjuet ble transkribert. Det skriftlige resultatet av transkriberingen var utgangspunktet for analysen av situasjonen. Dette materialet var min viktigste kilde og ble skrevet ned fra muntlig til skriftlig form, noe det kan stilles spørsmål til i forhold til reliabilitet. Dette vil jeg reflektere over i et eget punkt. Målet mitt med transkriberingen var at intervjuet ble strukturert og tilrettelagt for analyse. Jeg transkriberte ordrett fra intervjuet slik at utskriften av mine to intervju blir så pålitelig som mulig.

4.5 Analyse av intervjuene

Intervjuene drøftes i lys av aktuell teori, som også er en del av oppgaven. Ikke minst drøftes det hvorvidt undersøkelsen har gitt meg svar på problemstillingen og om den er valid. Jeg vurderer også hvordan etikken ble ivaretatt i intervjuene. Alle disse punktene blir beskrevet i oppgaven. Analysemetoden var planlagt på forhånd. Den var en veileder og hjelp i intervjusituasjonen. Metoden betyr veien til målet. I analysen er det sentrale å holde fokus på hva målet er og hva jeg skal finne ut. Mitt formål er ikke å teste en hypotese, men å kartlegge en situasjon. Kartlegging har som hovedhensikt å beskrive forekomster og sammenhenger innenfor et definert område, med sikte på å oppnå større oversikt og innsikt (Befring 2002). Analyse og delvis tolking av intervjuene blir min vei til målet. For å kartlegge to familiers situasjon blir det en beskrivelse ut fra individuelle erfaringer og opplevelser. I teksten som jeg har fått etter transkribering gikk jeg steg for steg fram på veien for å få fram helhetlig forståelse, sammenheng og mening i uttalelsene. Intervjuet ble skapt av informant og forsker. Man kan ikke skille personene fra hverandre, men man må se på intervjuet som et felles produkt der begge parter har vært involvert. Med dette mener jeg at svar fra en informant kan være delvis formet fra ut fra hvordan måte spørsmålet er stilt på, stemningen under intervjuet, forventninger og annet. Som Kvale (1997) sier, kan analysen av den transkriberte teksten sees

på som en videre dialog med selve teksten. Til sist under dette punktet konkluderer jeg med at det ikke brukes *en* analysemetode, men ulike tilnærminger for å få fram en god kartlegging. En tilnæringsmåte som benyttes er meningsstrukturering gjennom narrativer (Kvale 1997). Denne tilnæringsmåten bidrar til å videreutvikle dialogen med teksten etter endt intervju. Jeg har laget en framstilling som har et fortellende preg ut fra de tekstene jeg satt igjen med etter transkribering. Dette betyr at jeg ville forsøke å skape en sammenhengende historie basert på intervjuene. Dette gir igjen en del rom for tolkning, noe som forsterker subjektiviteten. Dette er noe jeg er bevisst på hele veien.

4.6 Utvalg av informanter

Det er en unik situasjon å få intervjuer mennesker som opplever å stå i den situasjon som det forskes på. Informantene kan gi en levende innsikt som verken bøker eller teori kan gjøre. Denne oppgaven skal som tidligere nevnt kartlegge to informanternes opplevelse av en situasjon. For å gi en slik kartlegging der jeg går grundig til verks med lange intervjuer og en dypere analyse vil det være nok med to informanter. I tillegg kommer det inn faktorer som tid og tilgjengelige informanter. På et senere tidspunkt kan oppgaven utvides ved å bruke flere informanter og eventuelt bruke flere analysemetoder. For å komme fram til målet med oppgaven er foreldrene til barna de informantene gir meg mest informasjon. Det er nettopp barnas mangel på evne til å uttrykke egne behov og følelser som skaper problemstillingen. Oppgaven handler også om hvordan skolens evne til å samarbeide oppfattes. Mine informanter er to mødre. Grunnen til at fedrene ikke er informanter er av personlige årsaker. Det ene barnet har mistet sin far og det andre barnet har en far som var syk på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført. På tross av dette ønsket mødrene å stille opp som informanter fordi de mente at jeg forsket på et område de er opptatte av og ville gi sitt bidrag til.

4.7 Kvaliteter ved et intervju og mulige svakheter

Intervjuene som ble gjennomført ble bearbeidet og avslutningsvis satt lys av aktuell teori for å få fram en god kartlegging på temaet. For at dette skal gi et så godt bilde av virkeligheten som mulig, var jeg avhengig av at det skulle bli god kvalitet på intervjuet. Under intervjusituasjonen måtte jeg hele tiden ha formålet med oppgaven klart for meg. Jeg har tidligere skrevet om hvilke forberedelser jeg hadde gjort før intervjuet. Planlegging er viktig for å få et godt

intervju. Som intervjuer forsøkte jeg å motivere og tilrettelegge spørsmålene underveis slik at det ble et godt intervju som hentet fram ny kunnskap. For å kunne manøvrere dette var det viktig at jeg som intervjuer hadde god kunnskap om de temaene vi snakket og hadde reflektert over min kunnskap om menneskelige relasjoner. Jeg forsøkte å få informantene til å føle seg trygge og at de på best mulig måte kunne uttrykke sine fortellinger. Som forsker og intervjuer er jeg uerfaren og har min kunnskap fra bøker. Mangel på praktisk erfaring fra intervju ga en ekstra utfordring. Som intervjuer brukte jeg derfor noen kriterier jeg prøvde å følge. Disse kriteriene vevde jeg inn i mine forberedelser til intervjuet. Etter at intervjuet var ferdig og transkribert forøkte jeg å hente ut det som var viktig informasjon for å få svar på min problemstilling. Til sist i dette punktet vil jeg nevne at jeg hadde et prøveintervju slik at jeg fikk gjort noen justeringer før intervjuene. Jeg fikk prøvd ut alle spørsmålene, fikk tilbakemelding og testet det tekniske utstyret. Jeg fokuserte ekstra på oppfølgingsspørsmål fordi jeg har liten erfaring som intervjuer og så på dette som en utfordrende prosess.

4.8 Validitet og reliabilitet

Intervjuet var et samarbeid mellom informantene og intervjuer. Målsetningen var at jeg som forsker skulle kunne beskrive eller gi svar på en problemstilling ut fra samtalen. Situasjonen er fra det virkelige liv og det var mitt fokus å få fram informantens perspektiv på en best mulig måte. Forskningen er ikke av en slik art at den strekker seg over et langt tidsrom, men er begrenset i form av to intervju.

Dalen (2011) deler inn forhold som er knyttet til validiteten i fem punkter. Dette er forskerrollen, forskeropplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet samt tolkninger og analytiske tilnærminger. I denne oppgaven er det gjort et forsøk på redegjøring av alle nevnte punkter.

I tidligere kapittel er det nevnt at en kvalitativ studie er subjektiv av flere årsaker. Det er nevnt at egne erfaringer, individuelle teorier, egne meninger og opplevelser vil sette sitt preg på oppgaven. Derfor er det viktig å si noe om eget ståsted slik at leseren kan forstå bakgrunnen for den eventuelle subjektive innflytelsen forskeren har gitt oppgaven.

Reliabiliteten som skal vise til at prosessen er gjennomført med nøyaktighet skal ligge som et grunnlag for at undersøkelsen er pålitelig og reliabiliteten kan testes ved at mange forskere

gjennomfører den samme undersøkelsen (Larsen 2007). Ved en kvantitativ undersøkelse kan dette gjøres enklere enn ved en kvalitativ undersøkelse. Siden denne undersøkelsen er kvalitativ vil sikring av høy reliabilitet by på utfordringer. Dette er særlig gjeldende ved intervju fordi informant og intervjuer sammen skaper en prosess der samtalen blir til. Samtalen kan ta andre retninger eller andre svar kan bli gitt dersom informanten blir intervjuet av en annen forsker. Nøyaktigheten ved tolkningen av intervjuet vil også ha en avgjørende rolle i hvor stor reliabilitet undersøkelsen har. I denne undersøkelsen er det kun to informanter og det er ingen sammenblandinger av svarene. På en annen side er det semistrukturert intervju med en åpen samtale som igjen er tolket med forskers forforståelse og bakgrunnskunnskap, dette vil prege undersøkelsen ved at den til en viss grad blir subjektiv.

4.9 Forskningsetikk

I dette avsnittet skal det redegjøres for noen etiske betraktninger i forhold til dette forskningsprosjektet. Det har vært fokus på etiske problemstillinger og avgjørelser gjennom hele oppgaven. Det var viktig at jeg som forsker hadde fokus på dette når jeg planla prosjektet fordi det forhåpentligvis ga større bevissthet under gjennomføringen. Det finnes ikke fasitsvar på hva som er riktig og galt i etikken. Vurderinger må tas underveis og det kan være greit å ha retningslinjer man har tenkt gjennom og kan forholde seg til. Med kunnskap om emnet og kjennskap til informantenes hverdagssituasjon kan man kanskje forutsi noen av de etiske problemstillingene som kan dukke opp. Som jeg skrev under punktet som tar for seg utvalget av informanter står begge familiene i situasjoner som er spesielle utover det at de har barn med særskilte behov. Det har vært tunge prosesser på andre deler av livet, noe som gjør at det etiske perspektivet blir særdeles viktig.

Problemstillingen i oppgaven ansees i utgangspunktet for å være lite problematisk med tanke på det etiske perspektivet. Den går ikke inn i nære personlige forhold ved barnet eller familiene til barnet. Selv om spørsmålene ikke dreier seg rundt personlige forhold kunne det tenkes at informantene likevel ønsket eller ubevisst trakk inn personlige faktorer underveis i intervjuet. Det er også et etisk spørsmål å kunne ta informantens perspektiv (Johnsen 2006). På forhånd hadde foreldrene skrevet under på et informert samtykke der det informeres om målet for oppgaven og hvordan jeg i hovedsak skulle løse den. Det ble informert om at samtalen ble tatt opp på lydbånd, at det var frivillig deltakelse og at de kunne trekke seg når

som helst i prosessen. Det kan være mye informasjon som kommer på lydopptak og det er mitt ansvar som forsker å påse at det som blir anvendt i studiet er relevant for problemstillingen. Det må til enhver tid ligge en etisk tanke bak de valg som blir gjort. Ikke minst skal forskeren sørge for at lydbåndet blir slettet innen et gjeldende tidspunkt. Underveis i prosessen skal opptaket oppbevares slik at det ikke under noen omstendigheter kan offentliggjøres. Personene har selvfølgelig fått andre navn, og det skal ikke kunne leses ut fra oppgaven hvem informantene er. Det skal ikke få konsekvenser for noen at de har deltatt som informanter i et intervju om et bestemt tema.

En slik oppgave gir etiske utfordringer. Foreldre som lever i en hverdag med mange utfordringer vil kanskje tenke at de endelig har noen å betro seg til eller at det endelig er noen som kan hjelpe. Avklaring av roller var en viktig faktor før arbeidet gikk i gang (Johnsen 2006). Dette førte til at det ble lettere å holde faglig fokus på samtalen og at informantene ikke snakket seg bort. Det ble ikke en utfordring for meg som intervjuer å falle for fristelsen til å bli rådgiver eller terapeut fordi informantene holdt seg til tema.

Kvale (1997) nevner tre etiske sider ved forskerens rolle i et forskningsprosjekt. Det første er det vitenskapelige ansvaret ovenfor profesjonen og informantene. Forskningen, som er kontrollert og verifisert skal i størst mulig grad produsere kunnskap av verdi. Den andre etiske siden er som tidligere nevnt forholdet til informantene. Den tredje og siste siden er hvordan omstendigheter rundt arbeidet kan påvirke forskerens uavhengighet.

Olsson og Sørensen (2008) legger vekt på forskningsetiske aspekter som at forskningen ikke skal utsette noen for smerte, her nevnes både fysisk og psykisk smerte. Respekten for menneskets integritet skal ivaretas, for eksempel vern om menneskers privatliv. De skiller ikke mellom kvalitativ og kvantitativ forskning fordi alt vitenskapelig arbeid skal ha de samme etiske normene som utgangspunkt. Olsson og Sørensen (2008) understreker begrepene konfidensialitet, taushetsplikt og anonymitet. I tillegg skal forskeren legge til rette for at utvalget av forsøkspersoner er representativt for det området som skal undersøkes.

6.4 Metoderefleksjon etter utført undersøkelse

Det ble tidlig i prosessen klart at intervju var det beste verktøyet for å få finne svar på problemstillingen. Problemstillingen var som følger: *Hvordan opplever to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret samarbeidet med skolen?*

Temavalget som omhandler opplevelsen av samarbeidet med skolen for to foreldre med barn innenfor autismespekteret har jeg funnet lite litteratur rundt. Jeg mener selv at en av styrkene med oppgaven er at den setter fokus på et område som bør få større oppmerksomhet.

Intervjuguiden som ble utarbeidet i forkant inneholdt de spørsmålene jeg mente var mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen. En arbeidskollega sa seg villig til å gå gjennom spørsmålene sammen med meg og jeg fikk reflektert sammen med denne personen som også er spesialpedagog. Dette førte til noen endringer der jeg blant annet stokket om på rekkefølgen på spørsmålene mine. Jeg fikk også testet lydopptakeren slik at jeg var trygg på at den virket og visste hvordan jeg skulle bruke den.

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og dette gikk problemfritt. I frykt for å miste data lastet jeg ned lydfiler på datamaskinen. Intervjuene ble transkribert og hvert ord ble skrevet ned slik at jeg skulle ha mulighet til å fange opp alle detaljer i analysen av intervjuet. Med hjelp av den transkriberte teksten og intervjuguiden fant jeg fram til opplysningene jeg var ute etter for å kartlegge opplevelsen av samarbeidet mellom skole og hjem.

Begge informantene hadde mye de ønsket å snakke om og begge var engasjert i temaet. De hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd og hadde hatt anledning til å reflektere over spørsmålene. Siden jeg skulle gjennomføre to semistrukturerte intervju la jeg opp til en åpen samtale der jeg ved enkelte anledninger hadde oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Det viste seg at begge informantene hadde lest over spørsmålene i forkant og gjort seg opp tanker rundt spørsmålene. Dette førte igjen til at begge informantene holdt seg innenfor tema og begge snakket over en time. Underveis i samtalen kom de selv innom de fleste spørsmålene. Derfor ble bare noen få av spørsmålene i intervjuguiden brukt, men den hjalp meg med å følge tråden gjennom utgreiingene om hvordan informantene opplever samarbeidet mellom skole og hjem. De to intervjusituasjonene var forbløffende like, med to engasjerte og reflekterte mødre som ønsket å sette fokus på temaet samarbeid mellom hjem og skole.

Intervju var den mest naturlige metoden å bruke for å komme fram til svar på problemstillingen. Semistrukturert intervju passet bra for informantene, som begge hadde utfyllende refleksjoner rundt sine opplevelser i samarbeidet mellom hjem og skole. Vi fikk sammen en naturlig intervjusituasjon og jeg føler at jeg fikk ivaretatt den gode samtalen, samtidig med at det ble holdt fast ved det faglige perspektivet (Kvale 1997) Informantene hadde reflektert over spørsmålene i forkant og holdt seg stort sett godt innenfor temaet.

Ved personlige intervju er det en risiko for at samtalen tar en annen retning enn det som var planlagt på forhånd. Dersom informantene er i en problematisk livssituasjon kan en intervjuer risikere å gå over i rollen som terapeut. Ved semistrukturert intervju, der det er lagt vekt på den gode samtalen gjennom åpne spørsmål, kan dette være en felle det er lett å gå i. For å forebygge dette ble intervjuguiden sendt til informantene i godt tid før intervjuet.

Informantene hadde begge reflektert over spørsmålene før intervjuet og vi fikk ikke utfordringen med at vi kom ut av det faglige i samtalen. Informantene hadde spørsmålene med seg og brukte de som retningslinje for å holde seg på sporet. I den transkriberte teksten var det likevel informasjon som jeg har valgt å utelate. Grunnen til dette er at jeg som forsker har vurdert at opplysningene er personlige og at informanten i ettertid kan føle seg ubekvem med skriftliggjøring av opplysningene. Det er min oppgave å sikre at informantene skal ha en god opplevelse med deltakelsen i kartleggingen. En annen faktor er de opplysningene som gjør at informantene lett blir gjenkjennbare. For at kartleggingen skal være etisk forsvarlig og at informantene skal bli godt ivaretatt har ulike vurderinger om hva som skal være med i oppgaven blitt gjort underveis. Som nevnt tidligere fører dette igjen til at dette blir en forskning der jeg har latt subjektive vurderinger påvirke resultatet av kartleggingen. Det etiske perspektivet er så viktig at disse vurderingene må tas.

I intervjuguiden var spørsmålene åpne. Informantene ble ikke avbrutt underveis, men jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Begge intervjuene ble avsluttet med at informantene kunne greie ut om opplevelser av samarbeidet som ikke var kommet fram eller om de ønsket å understreke noe de mente var ekstra viktig ut fra det vi hadde snakket om. Med dette fikk informantene siste ordet i samtalen. De ble ikke avbrutt og de fikk selv sette punktum for samtalen. Dette er i igjen ment for at de skal sitte tilbake med en og følelse etter samtalen og at de selv har fått tatt avsluttende refleksjoner over temaet. I etterkant av intervjuet er det ønskelig at informantene sitter igjen med følelsen av at de har hatt en god samtale rundt et engasjerende tema uten at de

risikerer å utlevere for mye av seg selv eller andre. Det er mitt inntrykk at informantene følte seg avslappet i intervjusituasjonen og at den gode samtalen ble ivaretatt.

Sett ut fra et litt større perspektiv var informantene opptatt av de samme områdene innenfor samarbeidet. Etter analysen av intervjuene kan en tydelig se at de har to veldig ulike opplevelser av samarbeidet mellom hjem og skole. Det ble interessant for meg å sammenligne resultatene på intervjuene selv om dette på forhånd ikke var aktuelt å gjøre. Jeg valgte derfor å gjøre en individuell analyse og drøfting for deretter å se de situasjonene opp mot hverandre. Dette gir likevel ikke et grunnlag for å trekke slutninger om årsaksforhold, men det bidro til å reflektere over spørsmål rundt hvorfor informantene har så ulike opplevelser.

Teoridelen ble skrevet parallelt med transkriberingen og det ble naturlig for meg å ha en slags todeling. Den første delen omhandler teori rundt samarbeidet mellom skole og hjem. Selv om et barn har sakkyndig vurdering og ressurser i skolen har foreldrene det samme lovverket og de samme retningslinjene å forholde seg til som alle andre foreldre med barn i skolen. Deretter har jeg valgt å skrive en del om autismspekterdiagnosen. Det finnes ikke like barn, og dette innebærer også barn med autismspekterforstyrrelser. Mine to informanter har ikke barn med lik diagnose innenfor autismspekteret. Per har Asperger syndrom og Kristian har barneautisme. Begge har en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse der diagnosen settes ut fra noen felles særtrekk. Ingen av de to barna formidler hvordan skoledagen har vært og hvilke følelser til i forhold til skolen. Nettopp derfor er samarbeidet mellom hjem og skole så viktig for denne gruppen med barn. De har behov for talerør fra begge sider, både hjem og skole. Med dette som utgangspunkt er det ønskelig at teoridelen kan gi et godt bilde av diagnosen og hvorfor temaet samarbeid mellom hjem og skole er en stor del av livet til minen informanter.

Selv om jeg er fornøyd med gjennomføringen av prosjektet kan det stilles kritiske spørsmål. Et eksempel på dette er intervjuguiden. Selv om jeg hadde lagt opp til et semistrukturert intervju stilte jeg bare noen av spørsmålene underveis. Hadde intervjuguiden for mange spørsmål? Her ser jeg at det med fordel kunne blitt investert mer tid i prøveintervjuet. Samtidig har intervjuguiden vært et godt arbeidsverktøy å forholde seg til i analysen av intervjuene.

Informantene fikk de samme spørsmålene og dette gjorde det naturlig å sammenligne resultatene. Dersom jeg på forhånd hadde tenkt over dette hadde jeg sannsynligvis brukt tre informanter slik at jeg hadde fått et større grunnlag med tanke på å se på årsaksforholdene til opplevelsene informantene har. Likevel ble det meningsfullt å se de to informantene opp mot hverandre som grunnlag for refleksjon.

Som beskrevet i metoddelen er ikke målet med forskningen å generalisere eller finne fasitsvar. Dette vil jeg igjen understreke etter at kartleggingen er gjennomført og drøftet. Jeg ønsket med en kvalitativ tilnærming å utvikle en forståelse for de enkelte menneskers situasjon, noe som er forsøkt gjennomført (Postholm 2010). Gjennom intervju, analyse og drøfting har jeg forsøkt, i tråd med hermeneutikken, å fange to menneskers opplevelser og hva deres taker handler om (Dalen 2010). Intervjuet, som var transkribert av meg, ble brukt som grunnlag for drøftingen.

Analysene og drøftingene av resultatene ga interessante funn som man kan ta utgangspunkt i ved refleksjon av årsaksforhold. Teori og resultater av kartleggingen har en sammenheng og teoridelen ble brukt for å støtte under drøftingen.

Forskningsprosjektet er utført og tolket gjennom personlige referanserammer, noe som gjør dette til et subjektivt forskningsprosjekt. Dette var bevisst og det er forsøkt brukt som positivt at jeg har referanserammer ut fra mine erfaringer som lærer, PP-rådgiver, mor og student. Dette bidrar til at det ikke er et nytt tema for meg og at jeg kunne anvende egen kunnskap i forskning.

Samtykkebrev og et informasjonsskriv er en selvfølge dersom man skal intervju personer for deretter bruke informasjonen i forskning. Begge informantene fikk tilsendt brevene sammen med intervjuguiden slik at de kunne gjøre seg noen tanker rundt hva de svarte ja til delta på. Dette ga informantene en trygghet og de hadde gjort vurderingen før de skrev under. Selv om informantene kan trekke seg underveis i prosjektet reduseres sjansen for dette dersom informantene er godt forberedt og ingen overraskelser dukker opp underveis.

Både informant 1 og informant 2 påpekte at de så på seg selv som ressurssterke foreldre som gjerne kjempet for barnet sitt, noe de også hadde opplevd å gjøre. De hadde ved tidligere

anledninger hatt møter med skolen og andre hjelpeinstanser der det var blitt satt fokus på samarbeidet mellom skole og hjem. I ulike møter med lærere og hjelpeinstanser har de tidligere reflektert over i hvor stor grad de ønsker å utlevere informasjon om barna sine. Ut fra dette har jeg som forsker et inntrykk av at de selv var bevisst på det etiske perspektivet.

En kvalitativ forskning, der semistrukturert intervju benyttes for å få fram opplevelsene hos informantene benyttes blir ikke objektiv. Som forsker har jeg en egen referanseramme som former min forståelse av det informantene forteller meg. Dette fører til at jeg ønsker å være varsom i drøftingen. I et slikt prosjekt er det mulig å feiltolke informanten eller utelate informasjon som intervjuer ikke ser på som viktig, men som likevel er viktig for informanten.

Det må understrekes at resultatet baserer seg på et syn fra et perspektiv, foreldreperspektivet. Andre samarbeidspartnere har ikke hatt mulighet til å uttale seg og opplevelsen er den subjektive oppfatningen informantene har om situasjonen. Dette kan innebære at deres opplevelse er en annen enn skolens opplevelse av samarbeidet. Dette truer likevel ikke validiteten fordi problemstillingen tar utgangspunkt i å få fram foreldreperspektivet.

5 Presentasjon og analyse av data

I mine data er det to informanter som har besvart mine spørsmål og gitt en beskrivelse av hvordan de opplever samarbeidet med skolen. Det var naturlig i denne prosessen, og for å forstå skolesituasjonen å bli kjent med barnas historie. Derfor vil barnas historie ha en plass i analysedelen. Etter denne delen vil jeg beskrive hvilke opplevelser hjemmet har til samarbeidet med skolen, gjensidige forventninger mellom hjem og skole og til sist avsluttende betraktninger.

5.1 Pers historie

Per er 8 år og har diagnosen Asperger syndrom. Han ble adoptert og kom til Norge da han var 18 måneder. Mor vet en del om hans bakgrunn, men det foreligger ingen opplysninger om autisme i tidligere familie. Per bor sammen med storebror og sin mor. Han mistet sin far og har en sorg som han fortsatt bearbeider i forhold til dette tapet. Han var knyttet til sin far og far var et stort forbilde for Per. I tillegg til mor og storebror har Per mye familie rundt seg. Han har besteforeldre, tanter, onkler og søskenbarn han er knyttet til og som er en del av det daglige miljøet han ferdes i. Familien har vært til støtte for mor under fars sykdom der de hjalp til med praktiske ting i hverdagen.

Mor beskriver en gutt med empati på tross av at han har diagnosen Asperger syndrom. Han har alltid reagert dersom noen har slått seg eller vært lei seg. Han har sine interesseområder som han er veldig god på. Han er veldig lett lært på disse områdene og tar kunnskap om sine temaer raskt. Mor beskriver han også som en flink skuespiller som ikke er redd for å stå på scenen og som utfører sine replikker godt. Han har særlig en filmserie han er veldig glad i og har lært seg alle replikkene i denne serien.

Før skolestart kunne Per skrive hele alfabetet. Han kunne alle fargene og alle blandingene av farger da han var veldig liten. Dette var en av situasjonene foreldrene reagerte på i utviklingen. Det var også andre temaer han spesialiserte seg på som jevnaldrende ikke hang med på. Da Per gikk i barnehagen begynte mor å tenke at det var noe som ikke stemte. Hun kunne se at Per plutselig datt ut av leken. Etter en stund våknet han litt til igjen og skjønte ikke helt selv hva han lekte med. Dette ble også kommentert av de som jobbet i barnehagen. Han ble utredet av BUP og et autisteteam.

I det daglige møter mor mange utfordringer. Per har vansker med å sovne og har prøvd ut sovemedisiner. De hadde for mange bivirkninger og Per måtte slutte. Dette fører til at han er våken til klokka er ett til to om natta. Det er tungt for både Per og Mor å starte dagen med for lite søvn. Dette får igjen ringvirkninger med at han får hodepine og er svimmel. Han kan bli aggressiv og det er vanskelig for mor å vite hvordan hun skal håndtere sinnet hans. Det er særlig når han kommer hjem fra skolen at utbruddene kommer. Ettermiddagene må være planlagt ned til minste detalj for at det ikke skal bli vanskelig for Per. Av og til planlegger Per og mor turer til byen. Dette må gjøres når Per har lyst til det for i utgangspunktet er han ikke begeistret for bylivet. Turen må planlegges godt og han må forberedes på hvilke butikker til skal gå i og de må gjennomgå regler for oppførsel i byen. Mor sier at han har blitt fryktelig redd for døden og er engstelig for sine nærmeste. Han er redd for at mor skal dø og han er redd for at det ikke kommer en ny dag etter natta. Dette kan føre til at søvnvanskene blir større og at dagene igjen blir tyngre. Kosten må også planlegges da Per har plager med allergi. Dette er noe som har gått greit, men på grunn av en ny type allergimedisin har Per hatt en vektøkning slik at mor har vært enda mer nøye med kosten.

Per har hatt utfordringer i forhold til å takle bortgang av en av sine nærmeste. Dette kan bli særlig utfordrende for et barn som i utgangspunktet har vansker med å sette ord på følelser. Skole og hjem har til dels hatt et ulikt syn på hvordan Per har håndtert dette og hvilken betydning dette har hatt for den faglige utviklingen til Per. Tiden før tapet av far var Per mye sammen med nær familie og det ble av den grunn forandringer i de daglige rutine. I denne perioden var Per tilbaketrasket i lek og de rundt han opplevde han som rolig. Mor som kjenner Per godt skjønnte at dette var et uttrykk for at Per sperret følelser inne og at dette kunne føre til utagering på et senere tidspunkt, noe det gjorde. Da mor og far kom hjem i perioder for å være sammen med Per kunne han ha et voldsomt temperament i samhandling med dem. I disse periodene forteller mor at hun har brukt de hjelpeinstansene de har hatt rundt seg for å få råd og veiledning. Mor er fornøyd med den støtte og hjelp hun har mottatt.

5.2 Opplevelsen av samarbeidet med skolen 1

Mor gir først en beskrivelse av den skolesituasjonen Per har. Hun forteller at skoledagen har stor betydning for hvordan resten av dagen blir hjemme. Mor forteller at han til og med gjør lekser dersom dagen har vært god. Har han hatt en god skoledag er han i større grad faglig

fokusert og mor kan ha samtaler med Per om fag. Det er når det blir avvik fra planene at det skjærer seg for han. Jeg spør om det ofte er avvik fra planene. Mor forteller først om arbeidet rundt individuell opplæringsplan. Mor og personalet på skolen har blitt enig om at den fortløpende kan bli korrigerert dersom det skulle bli behov for det. Dette føler mor at hun ikke blir imøtekommet på. Det er også slik at det skal være evalueringsmøter hvert halvår når barnet har individuell opplæringsplan. Dette punktet har ikke blitt fulgt opp slik det skal.

En ukeplan som er tilrettelagt etter de behov Per har fungerer i utgangspunktet godt. Men i planene er det lagt opp til at Per skal ha lange økter med lite bevegelse. Dette er også noe de har snakket om på møter og har blitt enig om ikke skal skje. Likevel blir det lagt opp til stillesittende aktiviteter i lange perioder av skoledagen. Mor sier skolen lager en ukeplan før helga og på mandag kan alt være forandret. Dersom det er fravær av lærere på skolen kan assistenten som ellers er sammen med Per blir tatt fra undervisningen med han og satt til undervisning i andre klasser. Når dette skjer raseres hele uka for Per. I tillegg har Per hatt vansker med ustrukturerte dager som særlig kommer i forbindelse med høytider. Dette er dager skolen har planlagt i forkant og mor opplever at det ikke blir tatt hensyn til at dager uten struktur er vanskelige for Per. Dette er et tema som gjentatte ganger har vært diskutert mellom skole og hjem. Det det har vært enighet fra skolens side om at det er ugunstig for Per å følge klassen. Dette gjelder alle ekstraordinære dager der både strukturen i dagene og personaldisponeringen endres. Likevel opplever ikke mor endringer fra skolens side. I disse periodene opplever mor at det meste av aktiviteter etter skoletid må legges bort fordi Per er sliten og det kan ha ulike utfall. Dette betyr igjen at det som skal være en høytid for familien oppleves mer som kaos enn kos.

For at situasjonen skulle bli bedre for Per ble det bestemt at det skulle skrives en logg. Dette var et tiltak assistenten allerede hadde prøvd ut, men den ble ikke mottatt som et hjelpemiddel. I intervjuet fortalte mor at nå var loggen blitt tatt fram som et ledd i tiltakene. Mor nevner at det er uheldig dersom ikke assistenten kan finne gode tiltak som blir fulgt, men at det må være rektor eller kontaktlærer som kommer med ideer før tiltak blir satt i verk. Mor føler ikke at rektor har vist interesse for Per og hans behov for tilrettelegging på skolen.

«Rektor er ...ch..jeg kan si med hånda på hjertet at han viser null interesse for Per og hans situasjon. På habilitetringen har vært med og hatt et møte der. Det første rektoren spør om når de kommer er: tar dette lang tid?»

Mor føler at det beste samarbeidet og den største forståelsen for sin gutt er med assistenten hans.

Per er sammen med klassen i en del av undervisningen, men har en eget rom han benytter. Det er enighet om at det er de voksne som skal gjøre denne fordelingen, og ikke Per. På rommet har han sine ting som han er kjent med og kan få ro. Mor forteller at dette ikke skal brukes som et hvilerom, men at det i utgangspunktet skal være til faglig bruk.

Assistenten er sammen med Per på SFO når skoledagen er over. Assistenten er mer stabil på SFO enn på skolen. På SFO blir hun ikke hentet ut fra oppgaven slik hun kan bli på skolen dersom det er fravær. Problemet med SFO er at det er lite struktur på dagene og at dette er noe Per blir sliten av. Samtidig ser mor på SFO som en sosial arena der Per kan få trening i å leke og være sammen med jevnaldrende. Mor ønsker å finne en balanse i dette slik at han kan ha noen dager på SFO og noen dager hjemme.

Det er utarbeidet en IOP for Per. Mor tror at den ligger godt gjemt i en skuffe på et kontor. Det ble investert mye tid i dette arbeidet. Mor har en følelse av at barnets behov kommer etter de voksnes behov. Samtidig har mor en følelse at det har vært interne maktkamper om hvem som kan eller vet best rundt planleggingen og organiseringen av undervisningen.

Skolen har det siste skoleåret i større grad benyttet seg av mors kompetanse i forhold til sitt eget barn. Mor ønsker gjerne å si hva hun mener om hvordan skolen skal planlegge for Per, men det er ikke dette punktet som har størst betydning. Hun kommer tilbake til dialog rundt situasjoner som har vært vanskelig for Per og at det er forutsigbare dager med planer som faktisk blir gjennomført og at det ikke er tomme ord som er det viktige.

Det har kommet på plass en loggbok for Per. I denne loggboka kan skole og hjem ha en dialog rundt Per. Selv om denne loggboka har vært i bruk mellom mor og assistent tidligere er det først nå den er tatt i bruk av alle som er sammen med Per i skolehverdagen.

I deler av samarbeidet mellom skole og hjem har andre hjelpeinstanser vært inne med veiledning. Dette har blant annet vært habiliteringstjeneste, helsesøster og PPT. Mor har opplevd det som positivt at kompetanse fra hjelpeapparatet har kommet inn som utenforstående parter som kan veilede både hjem og skole. Mor har også opplevd støtte rundt de forhold hun har opplevd som problematisk i skolesituasjonen til Per.

Mor sier at hun ikke ønsker å svartmale skolesituasjonen, hun peker på at det tross alt finnes ting som fungerer på skolen. Per fungerer godt sammen med assistenten og hun har merket seg at holdningene til kontaktlæreren går i den retning at hun jobber for at Per skal ha en god situasjon. Samarbeidet har blitt bedre med loggboka og mor sier at hun har blitt positivt overrasket over skolen når hun slipper å anta, men kan lese om det sønnen har gjort på skolen. Samtidig kan personalet på innsikt i hvordan han fungerer hjemme, og ikke minst få forståelse over hvor store ringvirkninger opplevelser skole og hjem har i forhold til hverandre.

5.3 Gjensidige forventninger 1

Mor er bevisst på at skolen også har forventninger til henne som mor. Den viktigste forventningen tror hun er at hun gir tilbakemeldinger om hverdagen utenom skoletid, særlig det som kan ha betydning for skolen. Hun har en tanke om at skolen synes de får for mange tilbakemeldinger fra henne og at de synes hun er for intens. Hun forteller om situasjoner der hun har gitt tilbakemeldinger der personer ved skolen har virket provosert over å få disse tilbakemeldingene. Som mor til en gutt med en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse har hun sørget for egen faglig oppdatering og har også kartlagt behovet til sin egen gutt. Dette har mor en forventning om at skolen også gjør. Mor forteller at det stadig arrangeres kurs i nærområdet som både hjem og skole kan delta på. Hun har opplevd at skolen i denne sammenheng ikke har hatt økonomi til at alle de som jobber med Per har fått dra på kurs. Mor har mange forventninger til skolen. Hun ønsker at det skal være en kontinuerlig dialog rundt Per. Dette gjelder i alle situasjoner, og spesielt de dagene der det har vært brudd i planen. Dette fører til at Per får vanskelige ettermiddager og kvelder, noe som kan bearbeides dersom mor har oversikt over skoledagens innhold.

Bruk av ressursene er noe mor ønsker å ha oversikt over. Hun har til stadighet opplevd at det er fremmede navn i loggen som skrives daglig. Hun har da i forkant av dagen lest over planen og forberedt Per på hvem han skal være sammen med. Tidligere erfaringer har vist at Per gjennomfører skoledagen uten å la sin frustrasjon få utløp, men at dette kan komme sammen med mor når de kommer hjem. Selv om Per fungerer tilsynelatende greit på skolen, mener mor at dersom skolen hadde prioritert stabilitet eller brukt tid på å snakke med mor om de forandringene som ble gjort hadde dette i større grad bidratt til trygghet for Per. Dette vil igjen

bidra til bedre faglig forutsetning fordi trygghet er viktig for Per i hans hverdag. Uten trygghet i dagen kan Per bli utagerende når han kommer hjem fra skolen og er i trygge omgivelser.

Forventninger til at avtaler som har blitt gjort på ulike møter og i samtale med skolen blir fulgt er noe mor nevner som viktig. Hun har erfart at de sammen har diskutert hva som gir Per de beste læreforutsetninger og hvordan de kan organisere dagen hans på best mulig måte. Likevel har mor til stadighet opplevd at dette ikke blir gjennomført. Dette fører til frustrasjon og ikke minst gjør det noe med mors holdning til skolen. Hun blir raskere irritabel og får en lavere grense på hva hun aksepterer fra skolen.

«Jeg blir så glad når de kommer med forslag. Vi får det ned på papiret og blir enig om at sånn skal vi gjøre det. Også kommer hverdagen...og mine forventninger er jo der, men ting bare sklir ut. Og da blir jeg så frustrert. Det gjør noe med min holdning til skolen»

5.4 Avsluttende betraktninger fra mor 1

Et barn med behov som har fått sine rettigheter har krav på at dette blir etterfulgt. I denne situasjonen føler mor at den oppfølging og tilrettelegging som gutten hennes har krav på ikke er tilfredsstillende. Særlig påpeker mor oppfølging av den individuelle opplæringsplanen der de sammen har utarbeidet en plan for Per. Systemet for å evaluere og diskutere effekt av eventuelle tiltak og se på egen praksis har ikke vært på plass.

Skolen har det siste året brukt mors foreldrekompetanse der de har spurt om mors synspunkter under planlegging av undervisning. Mor på sin side er mest opptatt av at skolen oppleves som forutsigbar slik at hun kan ha en dialog med sønnen dersom det skjer endringer i skoledagen eller at hun får beskjed dersom skolen av ulike årsaker har blitt tvunget til å endre dagen underveis. Her har som tidligere nevnt loggen vært et positivt bidrag inn mot samarbeidet. Mor føler at Per holder igjen følelser på skolen og at hun som har den trygge arenaen blir den som får alt av frustrasjonen og det som følger med. Av denne grunn tror mor at skolen ikke ser hvor stor påvirkning skolen har på Per.

«Han tar en rolle på skolen og en når han kommer hjem. Ja, når han kommer hjem går det hull på ballongen kan vi si»

Hjelpeinstansene har vært til hjelp fra mor og hun har hatt støtte i ulike instanser som har jobbet rundt barnet. Hun har selv tatt kontakt ved behov. Men hun påpeker at det ikke har vært mer enn ett ansvarsgruppemøte på tre år.

For å ivareta sønnen sin mener mor at det har vært nødvendig å påta seg rollen som en pågående og kritisk mor. Hun tror og håper at hennes arbeid kan påvirke systemet til at samarbeidet blir bedre og ikke minst at det kan bidra til at andre barn i kommunen får den hjelp de skal ha.

Framtiden for Per er en vei som må bli til underveis mens man går. Mor har et ønske om at hans ressurser kan benyttes til å bidra til samfunnet. Det er mange eksempler på at god tilrettelegging kan bidra til arbeid og utdanning selv om man har spesielle behov

«jeg føler at den tette dialogen er viktig for samarbeidet videre. Jeg tror det vil gå seg til»

5.5 Kristians historie

Kristian er en gutt på 12 år. Kristian har diagnosen barneautisme i tillegg til en psykisk utviklingshemming. Han har en litt yngre bror og ei eldre søster. Familien bor i et stort hus med egen leilighet der det i perioder har bodd andre familiemedlemmer. Nå er det Kristians foreldre og søsken som bor i huset. Kristian går på samme skole som sin yngre bror. Han har derfor vært litt sammen med sin bror og vennene hans. Dette har så langt vært tilfredsstillende for den sosiale kontakten Kristian har hatt behov for. Kristian leker gjerne ved siden av guttene og ikke i et samspill. De lar han stort sett få være sammen med dem. Samtidig er området søskenproblematikk noe familien har kjent på. Det er ikke like naturlig for Kristian å ta gjensidig hensyn til de behov søsknene har. Brødrene går på samme skole og forholder seg til hverandre daglig. Det kan være utfordrende for den minste av brødrene å ha en bror med en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse rundt seg i hvert friminutt og eventuelt til og fra skolen.

Kristian er ikke foreldrenes biologiske barn. Han kom til familien da han var rundt ett år. Da Kristian kom til familien hadde han ingen diagnose. Mor som har erfaring fra arbeid med barn og unge kunne raskt fastslå at Kristian var et barn med spesielle behov. Mor reagerte på at Kristian var veldig stiv i kroppen. Han hadde ingen ansiktsmimikk og søkte ikke etter trøst

hos foreldrene. Han søkte heller ikke etter kontakt til de han hadde rundt seg. Det var vanskelig å få øyekontakt med barnet og han sov lite. Han regulerte ikke inntak av mat og kunne enten spise til han kastet opp eller ikke spise noe. Mor merket også at han ikke reagerte på smerte, små berøringer kunne oppleves som vonde mens han kunne falle hardt uten å reagere. Kristian bruker nå sovemedisin og mor har opplevd at det har bidratt til at søvnmønsteret har falt på plass. Reguleringen av mat er også blitt bedre, men han har perioder der han ikke vil spise ulike typer mat. Årsaken til dette kan være farge eller konsistens. Kristian startet i barnehage, men det fungerte ikke godt. Mor tok han derfor ut av barnehagen og var hjemme med han. Som liten gutt var han krevende i forhold til regulering av mat, søvn og omsorg. Mor ønsket at gutten skulle utredes, men hjelpeinstansene rundt henne mente at hun måtte gi barnet tid til å utvikle seg. Hjemmet mente likevel at utredning skulle iverksettes og Kristian ble henvist fra barnehagen han gikk i. Dette ble en lang prosess med flere utredende instanser før Kristian fikk diagnosen barneautisme.

Mor forteller om livet til en gutt som har mange iboende ressurser, men likevel er så annerledes fra de andre. Han er en glad gutt som prater mye og som har utviklet empati. Språket bærer noe preg av innlærte fraser, men han klarer å gi uttrykk for sine meninger og behov. Alt av språk og praktiske ferdigheter er resultater av kontinuerlig øvelse og trening. Mor er kjempefornøyd med at innsatsen de selv og skolen har lagt ned har ført til at Kristian har opplevd stor grad av mestring i ulike ferdigheter. Han er visuelt sterk og familien har i stor grad benyttet sosiale historier med bruk av bilder, dette har gjerne vært bilder av familien og Kristian selv. Likevel påpeker mor at selv om en ting er lært er det ikke nødvendigvis slik at det sitter. Mye av det som er innlært må holdes ved like med jevne påfyll av trening.

«Han har begynt å lære bokstaver. I går kveld pakket han inn en julegave til ei venninne i klassen. Vi snakket om bokstavene og lydene og han skrev på julekortet selv. Helt fantastisk.»

Et utfordrende hverdagsliv blir en vane og en hverdag. Familien legger vekt på rutiner og struktur for at hverdagen skal oppleves som positiv for alle i familien. Familien har benyttet seg av avlastning ei helg i måneden og deler av ferien. Dette er noe Kristian har vært tilfreds med og en ordning som har fungert godt.

5.6 Opplevelsen av samarbeidet med skolen 2

Mor gir en god beskrivelse av skolesituasjonen. De daglige aktivitetene er ofte tema i samarbeidet mellom hjem og skole fordi Kristian ikke forteller fra sin egen skoledag og fordi aktiviteter på skolen og hjemme påvirker hverandre gjensidig. Hun forteller at Kristian har et eget rom i tilknytning til klasserommet. Han har faste rutiner og strukturerte dager sammen med en av to faste lærere. Han har deltatt på aktiviteter sammen med klassen der det har vært vurdert slik at det har vært hensiktsmessig for han. Mor skryter av de voksne som har ansvaret for Kristian på skolen. Hun synes de er faglig dyktige og stabile. Det er en person som har fulgt Kristian fra barnehagealder og ut grunnskolen.

Foreldrene til Kristian ser på seg selv som en ressurssterk familie. Kristians mor forteller at de har kjempet med ulike instanser i kommunen for at barnet skal få det han har krav på av ressurser.

Hjem og skole har kontaktbok der de skriver om ulike hendelser. I kontaktboka hender det at det noteres stikkord slik at Kristian selv kan fortelle om opplevelser med litt hjelp. Er det spesielle hendelser ringer skolen hjem, og hjemmet ringer skolen dersom det er nødvendig. Det har også hendt at Kristian har med seg bilder fra opplevelser han har hatt som støtte for å ha samtaler rundt disse opplevelsene.

Kristians mor opplever at hun har god oversikt over innholdet i fagene på skolen. Hun lister opp ulike områder innenfor opplæringen som hun vet vektlegges i Kristians skolehverdag. Kristian har ikke nær tilknytning til kontaktlæreren. Det er de to faste lærerne og noen assistenter som er sammen med han. Selv om dette er noe mor kanskje har tenkt på av og til synes hun jevnt over at skoletilbudet er bra og at hun har god kontakt med de som er sammen med sønnen hennes på skolen. Hun opplever også at det er et inkluderende skolemiljø og at sønnen hennes er integrert i skolens daglige virke. På tross av dette nevner mor at det er sårbart for barn med spesielle behov. Det er gjerne noen få, faste i personalet som kjenner barnet og rutineene, det kan bli problematisk ved fravær. I Kristians situasjon kjenner ikke kontaktlæreren barnet godt nok. Felleskapet med resten av foreldregruppa har blitt svekket ettersom det har blitt større avstand mellom Kristian og de andre elevene i klassen, men hun tror egentlig at hun har god kontakt og at både de som foreldre og Kristian selv tenker at han er en del av klassen.

Ukeplanene til Kristian er gode og detaljerte. Mor forteller at det som regel ikke er avvik i planene.

Kristian går på SFO. Det har vært varierende hvor god informasjon hjemmet har fått fra denne delen av dagen. Mor opplever at det ikke er den samme stabiliteten i personalgruppen og at det en større grad av gjennomtrekk av vikarer. Dagene har løsere struktur, men det ligger planer for aktiviteter som skal gjennomføres. SFO har vært en større utfordring med tanke på samarbeid med hjemmet.

Familien har kontakt med andre hjelpeinstanser gjennom ansvarsgruppemøter. Mor har god erfaring med slike samarbeidsmøter.

Kristian skal i nærmeste framtid skifte skole og han skal i denne sammenheng få nye lærere og assistenter han skal være sammen med. Hjemmet har sammen med den gamle og den nye skolen allerede kommet i gang med planlegging av Kristians kommende skolesituasjon. Dette samarbeidet har fått foreldrene til å senke skuldrene i påvente av skolebytte. Alle overganger representerer nye og store utfordringer for Kristian.

Mor framhever at de som foreldre blir hørt og har innflytelse på Kristians skolesituasjon. Dette gjelder særlig de som jobber rundt Kristian, men mor nevner at også ledelsen på skolen tar tilbakemeldinger fra de som foreldre. I denne sammenheng forteller mor at hun nok var mer sårbar og på vakt i tidlig skolealder, mens at hun nå føler seg tryggere på systemet. Dette har også ført til at hun har endret seg som samarbeidspartner på en positiv måte for skolen. Hun mener at de som foreldre kan bidra til en bedre samarbeidssituasjon ved å gi positive tilbakemeldinger til skolen når de er fornøyd.

5.7 Gjensidige forventninger 2

Som foreldre ønsker mor at de kan bidra til å gi nødvendig informasjon til skolen. Dette gjelder særlig faktorer som kan ha innvirkning på skoledagen. Mor nevner kontaktboka som det viktigste hjelpemiddelet i denne sammenhengen. Skolen informerer mor om hva de jobber med og hun tror de forventer at hun følger opp dette arbeidet hjemme. Et eksempel på dette er når skolen informerer om mengder, da er foreldrene bevisst på at Kristian øver på mengder i

passende situasjoner hjemme. Hun nevner også praktiske faktorer som matpakker, klær og annet utstyr barnet har behov for.

Mor forsøker å være bevisst på at skole og hjem har en kommunikasjon som har som mål at barnet skal få det best mulig. Det må være en positiv samhandling begge veier. I samarbeidsmøter mellom hjem og skole ønsker mor at hun hun kan diskutere barnets skolesituasjon. Dette er en forventning hun føler at skolen innfrir. Åpenhet rundt barnets funksjonshemming til andre barn og foreldre er noe mor har vektlagt slik at det skal bli enklere for alle parter i samarbeidet mellom hjem og skole. Som forelder til et barn med store behov ønsker hun å være bevisst på at det gis ros til lærerne fra barnets foreldre når de utfører en god jobb.

Fra skolens side forventer hun at barnet blir respektert for den han er. Samtidig er han et barn med spesielle behov som har et enkeltvedtak som gir rettigheter. Det forventes at Kristian får det tilbudet han har krav på. Respekt for den kompetansen man sitter på som foreldre til sitt eget barn er noe mor er opptatt av. Hun sier at de kjempet en kamp i startfasen av barnets skolegang, men at de har kommet langt med dette. Hun har erfart at ingen tjener på å ha piggene ute og at hun gjennom årene har utviklet et godt samarbeid med skolen som sønnen går på.

Det ligger forventninger fra mor om at skolen kartlegger barnets behov og gir et tilbud ut fra dette. Dette gjelder faktorer som menneskelige ressurser, faglig utvikling og sosial utvikling. I denne sammenheng nevner mor at hun forventer at skolen går gjennom barnets individuelle plan sammen med henne og at hun kan bidra med sin kompetanse på dette området. Hun sier at dette er noe som fungerer godt. Den forventningen foreldrene har hatt til stabilitet rundt lærere har blitt godt ivaretatt. På grunn av at de gjensidige til samarbeidet mellom skole og hjem har fungert godt tror mor at dette har bidratt til den positive utviklingen de har hatt gjennom skoleårene.

5.8 Avsluttende betraktninger fra mor 2

Ut fra et helhetlig perspektiv er Kristians mor fornøyd med samarbeidet mellom hjem og skole. Kunnskap om regelverk og rettigheter har vært nyttig for foreldrene både i

skolesammenheng og på andre arenaer. Samarbeidet mellom skole og hjem har gått seg til over flere år. Nå venter nye utfordringer på dette området med ny skole, nye lærere og ny ledelse. Så langt er mor godt fornøyd med det forarbeidet som er i gang der den nye skolen har tredd inn som en part i det eksisterende samarbeidet mellom skole og hjem. Ledelsen ved den nye skolen har brukt tid og ressurser på å sette seg inn i hvordan det har vært jobbet både faglig, sosial og i forhold til hjemmet.

«Vi har møtt rektor. Han har deltatt og virket oppriktig interessert. Det er jo veldig positivt. Så vi får se hvordan det går»

Mor har tro på at deres arbeid rundt samarbeidet med skolen kan bidra til at skolen har fått et større perspektiv på hvordan det er å ha et barn med autisme på skolen. Dette tror mor vil ha betydning for de foreldrene som kommer etter med barn innenfor autismspekterdiagnosen. Når det gjelder kunnskap om selve diagnosen mener mor at den største kompetansen sitter hos foreldre. Hun er involvert i foreldregruppe der hun kan dele erfaringer fra andre foreldre blant annet om samarbeid med skolen.

En erfaring mor sitter inne med er at det nytter å gjøre forsøk på å endre noe til det bedre. Selv endringer ofte tar tid har hun opplevd at ting faller på plass. Evaluering av sønnens skolesituasjon sammen med skolen er viktig med tanke på hvilke endringer som eventuelt bør gjøres. Dette har hun blitt møtt med og sitter igjen med at skolen har involvert henne som samarbeidspartner for at sønnen skal få et best mulig tilbud på skolen.

Begrepet sårbarhet blir igjen trukket fram mot slutten av samtalen. Sårbarheten hos barnet kan sees igjen som sårbarhet hos mor. Hun føler seg avhengig av at systemet rundt han på skolen fungerer for at Kristian skal ha det godt i hverdagen. Dette er et system som kan være vanskelig å påvirke. Sykdom blir nevnt som et eksempel. Små forandringer kan føre til endringer i dagen for Kristian. Dette er igjen noe som ofte har stor påvirkning for hvordan dagens hans blir.

I perioder har mor følt seg utbrent i kampen mot systemet og det å få på plass rettigheter. Likevel har skolen som instans vært en arena der samarbeidet har fungert relativt godt, selv om mor har tatt til ordet for små justeringer underveis.

Respekt er også et begrep som blir gjentatt i mors refleksjoner mot slutten av intervjuet. Hun vil understreke hvor viktig det er at skolen møter barnet og hjemmet med gjensidig respekt. At skolen ser barnet som et helt menneske med sterke og svake sider gir mor en trygghet i hverdagen.

«Først og fremst må skolen møte barnet med respekt. Deretter må de finne ut av hvilke behov barnet har»

Til slutt i samtalen reflekterer mor over at de så langt har vært heldig med Kristians skolesituasjon. Det er nok mange skoler i dette langstrakte land som ikke makter å gi barn med autismespekterdiagnose et godt skoletilbud i samarbeid med foreldrene. Hva som er årsaken til dette vites ikke, men Kristians mor tror at god kompetanse brukt på riktige steder hos begge parter er en del av årsaken.

«Jeg har tenkt på at det er en del barn med autismespekterdiagnose i dette landet uten ressurssterke foreldre. Jeg lurer på hvor mye det har å si for barna. I rike Norge synes jeg at det ikke skal være forskjell på hvilket skoletilbud barn får»

5.9 Sammenfatning av funn

De to kartleggingene som er beskrevet er begge to gutter som har en diagnose innenfor autismespekteret. Det er likevel gutter med ulikt ståsted når det gjelder funksjonsnivå. Per har diagnosen Asperger syndrom som ofte er omtalt som en diagnose som gis til høytfungerende personer innen for autismespekteret. Kristian har diagnosen barneautisme og er psykisk utviklingshemmet. Selv om barna har ulikt funksjonsnivå har de noen generelle felles trekk som kjennetegner barn med disse diagnosene.

Begge barna fikk diagnose før skolealder. Felles for guttene er at de har gått i barnehage og at hjemmet i samarbeid med barnehagen har satt i gang utredning. En annen ting som er felles for barna er at de har kommet inn i familien da de var mellom ett og to år. Mødrene opplever at barna har utviklet empati og at de bryr seg om mennesker rundt seg på tross av sin diagnose. Søvnvansker er et tema som ble tatt opp av begge informantene. Per har i større grad hatt bivirkninger av medisin som har vært testet i forbindelse med innsovningsvansker. Dermed har Per i større grad hatt problemer i skolesituasjonen som har vært relatert til at han har vært sliten og trøtt før skoledagen har startet.

Forutsigbarhet og struktur både på skolen og hjemme er en forutsetning for at begge skal trives på skolen samtidig med at de har faglig utbytte. Når vi kommer inn på fag kommer skillet mellom diagnosen Asperger og autisme fram. Per som har diagnosen Asperger syndrom har ikke språkvansker på lik linje med Kristian. Per kan alfabetet og mester til dels skriftspråket. Deler av dagen har han undervisning sammen med klassen og ved behov har han et eget rom der han har undervisning med assistenten. Kristian som har autisme har det meste av undervisningen på eget rom, men er sammen med klassen ved enkelte aktiviteter.

Kristian og Per har begge vansker med sosialt samspill og det må arrangeres aktiviteter for at guttene skal få trening i sosialt samspill. Kristian har søsken som er nærmere i alder, og i en situasjon der det er akseptert at han får være sammen søsknenes venner. Dette er ikke helt ukomplisert da søskenproblematikk kommer inn som en faktor. I denne familien er det et søsken som må håndtere det å ha en funksjonshemmet bror på skolen og sammen med venner hjemme.

Mødrene til Kristian og Per ser på seg selv som ressurssterke personer som setter krav til samarbeidet mellom hjem og skole. De kjemper gjerne for at barna skal få en best mulig hverdag og forutsetter at skolen trekker dem inn som en samarbeidspartner i barnas skolehverdag, planleggingen av den, planarbeid og evaluering. De har på mange områder hatt ulik erfaring med dette samarbeidet. Kristians mor har etter flere år fått etablert et samarbeid med skolen som hun stort sett er fornøyd med. Hun føler at hun får ha innflytelse på barnets skolehverdag, at hun blir respektert og at hennes foreldrekompetanse blir utnyttet. Per er yngre og mor har ikke opparbeidet et samarbeid hun er fornøyd med. Hun beskriver selv at hun tidvis har en kamp med skolen for å sikre at barnets behov blir ivaretatt i størst mulig grad. Hun mener selv at hun fortsatt har en lang vei å gå, men at det går langsomt framover i prosessen. Hjelpeinstansene rundt barna har av begge mødrene blitt nevnt som en støtte og at de har kontaktet hjelpeinstansene ved behov.

Gjensidige forventninger i samarbeidet mellom hjem og skole er en forutsetning for et godt samarbeid. Begge informantene hadde gjort seg opp tanker omkring dette temaet og har med mange av de samme faktorene. Kristians mor nevner praktisk utstyr som forventes at alle barn har på skolen. I tillegg understreker hun at informasjon fra hjemmet som kan ha påvirkning på skoledagen er hjemmets ansvar å få formidlet. Dette blir også understreket fra mor til Per som

regner med at det forventes av henne at det gis informasjon om hvordan situasjonen mellom to skoledager har vært dersom det kan ha innvirkning på guttens dag.

Fra informantene er det forventninger til hva skolen kan bidra med i et samarbeid. Deltakelse i langsiktig planlegging forventer begge å være med på. Dette er for eksempel individuell opplæringsplan og evalueringsmøter der det blir diskutert endringer fra nåværende planer. Dersom mødre har et tett samarbeid med skolen på dette punktet og samtidig har en åpen dialog med hjelpeinstansene rundt får de en større trygghet rundt barnets opplærings situasjon. De ønsker å ha oversikt over hvordan ressursene blir brukt, personer på skolen som skal være involvert i arbeidet og organisering av undervisning der faginnholdet er en faktor.

Informasjon og kommunikasjon er to begreper som sentrale for samarbeidet. Dersom det har oppstått hendelser i løpet skoledagen som kan ha betydning for barnas ettermiddag og kveld forventes at denne informasjonen gis. Hos begge guttene blir en kontaktbok benyttet som kommunikasjonsmiddel mellom skole og hjem. Dette oppleves som positivt hos begge informantene.

Det forventes stabilitet i personalet som er sammen barna og det forventes at dagene er forutsigbare. Kristians mor nevner flere ganger i denne sammenhengen ordet sårbarhet. Også ordet respekt blir nevnt av Kristians mor. Hun er opptatt av at skolen har respekt for barnet i sin helhet. For at skolen skal kunne sette seg inn i barnas situasjon mener begge informantene at det er nødvendig med kursing og faglig oppdatering. Dette er noe begge mener skolen til dels har gjort.

Hvordan erfaringene fra samarbeidet er for informantene oppleves i stor grad ulikt. Kristians mor har over lengre tid sammen med skolen opparbeidet rutiner som fungerer greit. Hun har senket skuldrene og føler at hennes foreldrekompentanse blir benyttet i ulike sammenhenger. Det har vært stabilitet rundt Kristian og det har vært dyktige mennesker som har lagt til rette for struktur og forutsigbarhet i skolen. Mor har opplevd SFO som en arena med løsere struktur, noe som av den grunn av vært mer utfordrende for Kristian. Dette skiller seg fra erfaringen mor til Per sitter inne med. Hun sier at ressursen ikke blir brukt slik det er bestemt, blant annet med at assistenten blir tatt bort fra Per dersom det er sykdom i andre klasser. Planleggingen av skoledagene er i utgangspunktet tilfredsstillende, men erfaringen er at det er kontinuerlige brudd i planene. Dette fører til at det er lite struktur i dagene, noe Per blir sliten av. Han tar dette ut hjemme og bidrar til en problematisk hjemmesituasjon i perioder. Per har

en assistent som følger fra han fra skole til SFO. Assistenten er sammen med han på SFO og kan ved behov ha aktiviteter sammen med Per alene slik at han får passende mengde sosialisering. Dette er noe mor er fornøyd med. Begge guttene har egne rom der de får spesialundervisning.

6 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil det drøftes rundt de funnene som gjort. Jeg vil også si noe om gjennomføringen, eget syn på studiet, drøfte metoden, ta et blikk på det etiske perspektivet ved studiet og drøfte validitet/reliabilitet.

6.1 Informant 1

Min første informant beskriver at hun opplever et utfordrende samarbeid med skolen.

Per har diagnosen Asperger syndrom. Han er en gutt som er avhengig av forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen. Han må ledes i sosiale aktiviteter og mor må planlegge aktiviteter etter skolen for at han skal få sosial trening. Han er en gutt som har opplevd dødsfall i nær familie og er midt i bearbeiding av sorg. Han vansker med å sovne om kveldene og er ofte trett og sliten før skoledagen har startet. Alt som skal gjøres må planlegges og forberedes fordi han har stort behov for forutsigbarhet.

Skolen, som i utgangspunktet har gode intensjoner har ikke skapt den forutsigbarheten mor mener er nødvendig for at Per skal fungere godt på skolen og hjemme. Skolen har laget individuell opplæringsplan i samarbeid med mor, men holder seg ikke til planen i det daglige virke. Det samme observeres med ukeplaner. Ukeplanene kan være detaljerte og ha godt faglig innhold, men mor beskriver at det ofte er brudd i planene. Dette er en av faktorene som bidrar til at samarbeidet mellom hjem og skole blir utfordrende. Mor nevner at årsaken til bruddene ofte er at det er sykdom i personalet som i neste omgang går utover Per. Dette samsvarer med det Hausstätter (2010) skriver om at det i skolen kan sees en sammenblanding av vikarressurser og timer til spesialundervisning. Melding om fravær kommer ofte tidlig på dagen den samme dagen personen blir fraværende. Dette gir rektor eller inspektør liten tid til å omorganisere og få tak i vikar. Den enkleste løsningen kan da være å ta den personen som er tenkt til spesialundervisning fordi klassen likevel har en lærer. Det som da skjer er at elever som Per, som i utgangspunktet har større behov for forutsigbarhet enn mange andre barn blir den lidende part. Dersom dette hadde vært enkelthendelser som skjedde av og til ville det nok i større grad blitt akseptert hos mor, men hun har opplevelsen av at dette skjer ofte og at det er en vanlig løsning på skolen. I utgangspunktet er det laget planer for Per basert på hans behov for tilrettelegging. Men på grunn av brudd av ulike årsaker, som for eksempel den overnevnte

oppleves ikke dagene som forutsigbare og strukturerte. I teoridelen ble det nevnt at personer med Asperger syndrom har en høyere risiko for å få tilpasningsvansker og psykiske lidelser enn andre. Dette er på grunn av de vansker som i utgangspunktet er knyttet til diagnosen. Dermed kan vi indikere en sammenheng mellom at Per som har stort behov for forutsigbarhet og klare rammer må møtes på dette fra skolen for å forebygge vanskene. I dette tilfellet blir ikke Per møtt på disse punktene og dette kan føre til at skolen er med på å bidra til at han har større risiko for å få tilpasningsvansker og psykiske vansker. Per forteller ikke om følelser han har hatt gjennom skoledagen eller hvordan han har opplevd den. Mor mistenker at han holder igjen følelsene på skolen og lar de få utløp når han kommer hjem og er i trygge omgivelser. Dette kan gi seg utslag i frustrasjon og sinne mot mor. Han kan bruke stygge ord og trusler for å få utløp for sinnet. Det kan tenkes at Per har brukt all sin energi på å få skoledagen til å fungere og at han får vansker med å kontrollere følelsene når han kommer hjem.

Enhets skolen som er ideologien i norsk skole, har som mål at flest mulig skal få en tilpasset opplærings situasjon med tilhørighet til en gruppe. Dette kan være en utfordrende situasjon for skolen, men er likevel et lovverk som ivaretar elevenes behov. For å få best mulig tilpasset opplæringen må læreren kjenne barnet og ha god kunnskap om diagnosen. En stor del av denne kunnskapen kan skolen få gjennom samarbeid med hjemmet. Særlig vil barn innenfor autismespekterdiagnosen være avhengig av at det gis god innsikt og informasjon om barnet fra de som kjenner barnet fordi en av vanskene som følger med diagnosen er å ta et metaperspektiv og reflektere over egne styrker og svakheter i sammenheng med omgivelsene rundt seg. For å bidra til et bredest mulig perspektiv vil det ofte være hensiktsmessig med ansvarsgruppemøter med tverrfaglig samarbeid. På ansvarsgruppemøtene kan både rent faglige diskusjoner være nyttig, samtidig som det kan gis et helhetlig perspektiv på barnet. Dette kan bidra til at barnet får et bedre tilrettelagt tilbud (Haugen 2010). Mor er fornøyd med de hjelpeinstansene hun har rundt seg og mener de bidrar positivt inn i samarbeidet mellom skole og hjem. De behersker å ta et perspektiv fra utsiden. Mor nevnte i denne sammenheng at de «setter både henne og skolen på plass der det trenges»

Skole og hjem står i et daglig samarbeid mens andre hjelpeinstanser er inne ved behov eller faste møter gjennom et skoleår. Skolen og hjemmet må sammen finne en balanse i dette samarbeidet. Mor til Per befinner seg midt i en prosess der hun leter seg fram til en situasjon for å få en god balanse i samarbeidet. Hun føler riktignok at hennes stemme ikke alltid blir tatt hensyn til og hun føler tidvis at hun blir sett på som en masete med store krav for barnet sitt.

Fra teorikapitlet ble Nordahl (2007) nevnt i denne sammenheng og vi kan se at dette stemmer med bildet mor har av seg selv i situasjonen med Per. Det må her understrekes at vi i denne kartleggingen kun har tatt utgangspunkt i foreldreperspektivet og at skolen ikke har hatt anledning til å formidle sitt syn på samarbeidet. Det kan være vanskelig å løfte blikket når man er midt i en prosess der et samarbeid som har fått en vanskelig start skal etableres. I tillegg til denne prosessen er familien i en fase der familien har lidd et tap gjennom dødsfall som fører til at man må etablere nye strukturer i familien.

I St.meld.nr. 14(1997-1998) legges det vekt på at det skal være et dialogbasert samarbeid mellom skole og hjem. Det forventes at foreldrene engasjerer seg i samarbeidet. Min informant ønsker å være engasjert og hun ønsker å være en del av planleggingen av for eksempel opplæringsplanen og evalueringen av den fra år til år. Samarbeidet mellom skole og hjem slik det blir framstilt i opplæringsloven er et stykke fra den virkeligheten som oppleves i begge de kartleggingene som er gjort. Det er likevel viktig å ha kunnskap og oversikt over de generelle føringene som ligger i et normalt samarbeid mellom skole og hjem. Dette gir et bilde på hvor stor tilretteleggingen av samarbeidet må være for at skoledagen skal fungere for eleven.

Det er framgang å spore i samarbeidet med skolen. Mor er veldig fornøyd med at det skrives logg. Gjennom loggen kan hun lese om hvordan skoledagen har vært for Per. Det hjelper henne i videre tilrettelegging av dagen. Dersom det har vært store endringer i dagen står dette skrevet i loggen. Mor kjenner sin sønn best og vet hvilke konsekvenser dette kan få for ettermiddagen og kvelden. Ved å bruke loggen kan hun styre bort fra sosiale utfordringer om ettermiddagen de dagene han allerede har hatt det utfordrende på skolen. Dette viser at foreldrekompetansen er en viktig faktor i arbeidet rundt barnet.

Personalet har hatt faglig oppdatering og har reelle ønsker om bedre tilrettelegging for Per. Mor har et inntrykk av at dette kun gjelder ukene etter et kurs og at tiltakene ebber ut etter kort tid. Det er tydelig at skolen har et problem med å opprettholde varige endringer for Per. Skolen har ved nye tiltak informert mor om hvordan de skal tilrettelegge og hva de skal gjøre. Dette kan i perioder oppfattes av mor som tomme ord og være nok en faktor som opprettholder at samarbeidet ikke er godt. I teoridelen leste vi at Sigstad (2008) nevnte tre store linjer når det gjelder spesialundervisningen. Det skal utarbeides passende arbeidsformer for barnet, opplegget skal tilpasses med utgangspunkt i felles trekk for

autismespekterdiagnosen og det skal igjen tilpasses individuelt til den enkelte elev. Dette beskriver en planleggingsfase, men hva når planene ikke etterfølges slik de skal? Ved mange brudd i planene føler moren at hun må i kampposisjon for barnet sitt, noe som føles nødvendig selv om det ikke bidrar til en god utvikling av samarbeidet.

Per har tilhørighet til klassen. Han har spesialundervisning noen timer i uka i tillegg til at han følges av assistent utover dette. Assistenten følger Per over til SFO og er sammen med han der. Mor er fornøyd med assistenten. Hun har vært stabil og gir god informasjon om hvordan skoledagene og dagene på SFO har vært. Selv om SFO har en løsere struktur opplever mor samarbeidet med SFO som greit fordi hun stort sett forholder seg til assistenten som er sammen med Per.

Mor har forventninger til skolen, men hun er også klar på at det er forventninger til henne som mor. Ut fra intervjuet kan det trekkes en slutning om at skolen ikke oppfyller de krav hun har om forventninger til dem. Hun tror at deres forventninger til henne er oppfylt og vel så det.

6.2 Informant 2

Kristian har barneautisme og er psykisk utviklingshemmet. Mor forteller om mange år med store utfordringer fordi han er gutt som har stort behov for hjelp gjennom hverdagen. I likhet med andre barn innenfor autismespekterdiagnosen er forutsigbarhet, klare rammer og god struktur viktige stikkord å oppfylle for at dagene skal gå greit. Kristian har behov på alle områder og hjemmet har i stor grad oppdatert seg faglig og benyttet sin foreldrekompetanse i opplæringen, både faglig, praktisk og sosialt. Mor forteller at Kristian har hatt en positiv utviklingskurve og at han har mange ferdigheter på tross av sin diagnose. Kristian har utviklet et funksjonelt språk som han gjør seg god nytte av.

Opplevelsen av det nåværende samarbeidet med skolen er godt. Mor tror at Kristians positive utvikling i stor grad er et resultat av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Da Kristian startet på skolen hadde mor opplevelsen av at ledelsen på skolen var noe uforberedt på hvor store behov Kristian hadde. Det gikk ikke lang tid før det meste var på plass fra skolens side. Det blir nevnt fra mor at hun opplevde det som en fordel at hun synes det er lett å stille krav og samtidig argumentere for dette.

Hverdagen vil alltid være sårbar for et barn med store behov. Selv om samarbeidet fungerer godt og skolehverdagene stort sett er greie kan det være små endringer som skaper store følger for Kristian. I slike situasjoner har mor hatt kontakt med ledelsen og i etterkant har det blitt tatt hensyn til at Kristian må ha kjente personer rundt seg på skolen.

I det daglige samarbeidet brukes det loggbok og telefonsamtaler. Tidligere ble det brukt mye bilder i boka slik at Kristian selv kunne fortelle om hendelser på skolen og hjemme. Dette har avtatt noe, men stikkord blir brukt både fra hjemmet og skolen slik at Kristian har noe å støtte seg til. Dette er elevmedvirkning og bidrar til at Kristian engasjeres i arbeidet.

I teoridelen har jeg vært inne på at samarbeidet mellom skole og hjem kan være en resilent faktor for barnet. Nordahl (2007) påpeker at alle barn ser ut til å forbedre læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen ved at skole og hjem har et godt samarbeid. Mor forteller at hun er delaktig og blir hørt i utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner og evalueringer av planene. Hun opplever at Kristian har detaljerte ukeplaner som stort sett blir fulgt. Mor følger opp det skolen gjør hjemme og de legger ekstra vekt på de ferdighetene Kristian jobber med på skolen.

I opplæringsloven står foreldremøtene nevnt som en del av samarbeidet mellom hjem og skole. Her påpeker mor at hun ikke alltid føler seg som en del av dette fellesskapet fordi hun ikke ser verdien av å delta på møter der det som blir tatt opp ikke berører deres skolesituasjon. Hun mener likevel at hun holder god kontakt med foreldregruppa gjennom andre aktiviteter. Det kan her stilles spørsmål om hvordan skolen tilrettelegger foreldremøter og om at kontaktlærer tar hensyn til denne problemstillingen.

Personalet på skolen oppleves som stabilt og faglig dyktig. Kristian er sammen med klassen i enkelte passende aktiviteter og har et rom ved siden av klasserommet der han får mye av undervisningen. Kontaktlæreren har ikke undervisning sammen med Kristian. Han har to faste lærere og en assistent han er sammen med. Mor har det tetteste samarbeidet med de som er sammen med Kristian mens samarbeidet med kontaktlærer ikke er tett på grunnlag av at kontaktlærer ikke har undervisning med Kristian. Det kan tenkes at dette er årsaken til at mor føler at foreldremøtene ikke berører hennes barn.

Samarbeidet med hjelpeinstansene fungerer godt og Kristian har jevnlig ansvarsgruppemøter. Nordahl (2007) mener det er vanskelig å gi en bestemt definisjon på hva samarbeidet mellom skole og hjem betyr. Etter mange år med samarbeid med skolen mener Kristians mor at skole og hjem sammen har utviklet den formen de ønsker å ha. Årsaken til dette kan være at forventningene som har vært til stede fra begge parter, har blitt tilfredsstillende.

Kristian har ikke hatt sine lærere med over til SFO. Mor beskriver at det har vært større utfordringer knyttet til dette samarbeidet enn samarbeidet med skolen. Det har i større grad vært ustabilitet i personalgruppen og det har vært tilfeldige vikarer på jobb. I tillegg til dette er det i utgangspunktet en løsere struktur på SFO enn på skolen. For et barn med stort behov for struktur og forutsigbarhet vil det være naturlig at SFO byr på utfordringer. Dette tilbudet er på slutten av dagen til barnet og det kan være vanskeligere å tilpasse seg når barnet er sliten etter en lang skoledag.

Respekt for hverandre som samarbeidspartnere er en faktor mor understrekes. Fra teoridelen kan vi trekke fram Wilson og Hausstätter (2010) som vektlegger betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole med tre stikkord. Dette er respekt, tillitt og forståelse.

Etter mange år på en skole, der et godt samarbeid er etablert og hvor mor kan ta et metakognitivt blikk over samarbeidet går mot slutten. Kristian skal starte på en ny skole med nye lærere, ny klasse, nytt bygg og alt av andre utfordringer dette fører med seg. Den nåværende skolen, den nye skolen og foreldrene har allerede lagt grunnlaget for et positivt samarbeid for de kommende årene. Mor føler at hun blir møtt med den respekten hun ønsker, at foreldrekompetansen blir brukt og ikke minst at de to skolene samarbeider godt seg i mellom. Mor skryter av de som jobber med Kristian og hun mener at hun er god til å uttrykke dette. Hun understreker likevel flere ganger at de er ressurssterke foreldre med stor vilje til kjempe for gutten sin. Dette har vært til hjelp for barnet i den grad at ressursene har blitt brukt slik det var planlagt og at skolen vet at de som foreldre har øynene åpne i guttens skolehverdag.

6.3 Ulike opplevelser av samarbeidet mellom hjem og skole

Informant 1 og informant 2 har på mange områder ulik opplevelse av samarbeidet mellom skole og hjem. Hva kan være årsaken til dette? Dersom vi først tar for oss punktet med utarbeidelse av individuell opplæringsplan opplever begge mødrene at de er med i utarbeidelse av planene. Det som skiller opplevelsen informantene har på dette området er at informant 2 er med på å evaluere planene og drøfte endringer som skal gjøres. Informant 2 opplever at planene blir lagt i en skuff og at de ikke evalueres. Mor til Per sitter da igjen med inntrykket av at skolen er god til planlegging, men mangler evnen til å iverksette. Ser vi de ukentlige planene har begge informantene detaljerte ukeplaner med relativt godt faglig innhold. Igjen opplever informant 2 at planene blir fulgt, mens informant 1 opplever at det stadig er endringer i planene. Informant 2 bruker ukeplanen til å bygge opp under det faglige arbeidet sønnen har på skolen mens informant 1 får hjem en sliten gutt som ofte reagerer med utagerende atferd.

Hjelpeapparatet oppleves som en god støtte hos begge informantene. Informant 1 har benyttet kompetansen de ulike instansene har i samarbeidet med skolen. Informant 2 har ikke hatt dette behovet fordi samarbeidet har fungert.

Kontaktbok blir brukt i samarbeidet med skolen hos begge informantene. I boka utveksles det opplevelser og annet som kan ha betydning for skoledagen og hjemmesituasjonen. I begge kartleggingene brukes boka gjensidig med at både skole og hjem skriver. Dette oppleves som positivt hos begge informantene.

Informantene beskriver jevnlig møter mellom hjem og skole. Informant 2 nevner at hun har lite kontakt med kontaktlærer fordi kontaktlærer ikke har timer med gutten. Hun opplever ikke at foreldremøtene berører hennes gutt og deltar derfor ikke på fellesmøter. Informant 1 opplyser at kontaktlærer har noen timer i uka med spesialundervisning og at kontaktlærer har en del kontakt med Per. Kan det være slik at engasjement hos kontaktlærer bidrar til at man som foreldre føler et større fellesskap med klassen?

Begge informantene har tydelige forventinger til skolen. De ønsker informasjon om barnets skoledager, de ønsker at skolen legger til rette for strukturerte og forutsigbare skoledager. Informant 1 opplever stadige brudd i planene og at den spesialpedagogiske ressursen sønnen

har blir brukt som salderingspost. Informant 2 opplever stabilitet i personalet og at sønnen forutsigbare og strukturerte dager.

Informantene har reflektert over at skolen har forventninger til de som foreldre. Her skilles det mellom forventninger som at barna har med det utstyret de har behov for og hva de som foreldre kan bidra med for at skoledagen til barnet skal bli bedre. Begge understreker at de gir skolen god tilbakemelding om forhold i hjemmesituasjonen som kan ha innvirkning på barnets skoledag.

Det er ikke et mål å trekke konklusjoner på hvorfor informantene har ulike opplevelse av samarbeidet med skolen gjennom drøfting av resultater av kartleggingen. Likevel er det grunnlag for å reflektere over resultatene som har fått fram denne ulikheten. Informant 1 forholder seg til en skole som er betydelig mindre enn informant 2. En større skole kan ha flere personer på jobb og det kan tenkes at det er lettere å flytte på personalet ved vikarbehov. Det er større sannsynlighet for at det finnes lærere som ikke har undervisning eller at lærere fra administrasjonen kan benyttes. På en større skole kan det være et større grunnlag for å ta inn eksterne vikarer ved behov.

Barn med diagnose innenfor autismespekteret har individuelle behov som det skal legges til rette for, men samtidig er det en del felles trekk som man kan ta hensyn til i tilrettelegging av dagen. Kunnskap om diagnosen og faglig oppdatering blant ledelsen og personalet vil kunne bidra til at det lettere kan tas riktig valg i en hektisk skolehverdag. Informant 1 er avhengig av et lite personale og dette kan få utslag begge veier. Samtidig som at det er mer sårbart blir det et mindre miljø å forholde seg til for barnet. For et barn med så store behov for forutsigbarhet og struktur kan det være viktigere at planene følges uavhengig av hvor stort miljø det er rundt barnet. Informant 1 har et barn med Asperger syndrom og dette blir ofte sett på som en diagnose som settes på høytfungerende barn innenfor autismespekteret. Informant 2 har en gutt med barneautisme i tillegg til en psykisk utviklingshemming. Kan det være slik at det legges bedre til rette for et barn som tilsynelatende har en større funksjonshemming selv om konsekvensene av ustrukturerte og uforutsigbare dager er like store for begge guttene? Dette blir spekulasjoner, men kan være en faktor i denne sammenheng.

Ressurssterk er et begrep som begge informantene bruker når de beskriver seg selv som parter i et samarbeid. De mener begge at de stiller krav til samarbeidet og at de er villig til å kjempe

en kamp hvis det må til for å skape en bedre hverdag for barnet. Informant 1 er i denne kampen, mens informant 2 mener at hun har senket skuldrene. Dette kan være fordi Kristian har gått lenger på skolen enn Per og at samarbeidet har vart lenger. En annen faktor er at informant 1 opplever at ledelsen på skolen er uenig med henne i en del av hennes synspunkter og at hun videre vil ha et mer krevende samarbeid med skolen enn informant 1.

Sårbarheten føles på når man må overlate et funksjonshemmet barn i armene på andre mennesker i store deler av dagene. Samarbeidet med skolen, er ofte samtaler der avtaler og planlegging blir gjort. Selve utføringen av arbeidet skjer på en arena der foreldrene ikke er til stede og kan følge med på hva som blir gjort. I tillegg til at man som foreldre ikke kan kontrollere hva som skjer gjennom skoledagen vil det alltid være ulike oppfatninger av hvilket innhold man legger i samarbeidet mellom skole og hjem. Selv om mine informanter hadde mange like oppfatninger av hvordan rammen rundt dette arbeidet skal være, kan jeg ikke si noe om hvilke krav de har til selve innholdet i utføringen. Vi er ulike som foreldre, lærere og ledere. Som kartleggingen har belyst, er det skole og hjem som sammen må finne den riktige veien å gå for å få et samarbeid mellom skole og hjem som kan skape en best mulig skolesituasjon for barnet.

7 Oppsummering og avsluttende kommentar

I oppsummeringen vil jeg bekrefte eller avkrefte om jeg fikk svar på problemstillingen i studiet. Utover dette oppsummerer jeg hele prosjektet og mine tanker rundt arbeidet.

7.1 Oppsummering

Hvordan opplever to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret samarbeidet med skolen?

I dette prosjektet var det foreldreperspektivet som skulle fram og dette ble gjort med hjelp av intervju med to informanter som ble tolket og drøftet ut fra forskerens ståsted. Gjennom drøftingen har det blitt reflektert over ulike sider av kartleggingen. Med en metode som skaper et rom for subjektivitet kan validiteten diskuteres. Den kvalitative forskningen i denne studien legger vekt på å gi faglig dybde og gi beskrivelser av to situasjoner som igjen kan gi refleksjoner og sette fokus på temaet. Dersom vi ser på validiteten i lys av dette tror jeg at det har kommet fram et relativt godt bilde gjennom kartleggingen som beskriver den opplevelsen mine informanter har av samarbeidet mellom hjem og skole.

Begge informantene var godt forberedt og snakket mye rundt temaet. Selv om intervjuguiden ikke ble fulgt slik jeg hadde tenkt meg på forhånd kan jeg likevel takke mine to informanter for at jeg fikk gode samtaler med gjennomtenkte refleksjoner rundt problemstillingen. Det viste seg at informantene hadde svært ulik opplevelse av samarbeidet og dette førte til at jeg som forsker ønsket å se nærmere på ulikhetene i analysen og drøftingen av intervjuene.

I teoridelen har jeg nevnt begreper som empowerment og resilience. I mine kartlegginger ble det ikke fokusert på hva som kan gjøres for å utvikle samarbeidet positivt. I etterkant ser jeg at informantene med fordel kunne blitt veiledet inn på dette området. Faktorer som kan bidra til å virke positivt inn på samarbeidet er viktig, og ikke minst et tema jeg tror det bli et økende fokus på. Derfor har jeg valgt å la dette stå i teoridelen. Både litteraturen om samarbeid

mellom skole og hjem, og om autismespekterdiagnosen er et grunnlag for å forstå situasjonen foreldrene befinner seg i, og et grunnlag for å drøfte resultatet.

Bildet jeg sitter igjen med etter kartleggingen er at begge informantene er deltakende i utarbeidelse av planer for barnet. Bare informant 2 opplever at planene blir fulgt opp og evaluert sammen med de som foreldre i etterkant. Informasjonen fra skolen er varierende hos informant 1, mens informant 2 opplever god informasjon. Begge informantene har kontaktbok der det går gjensidig informasjon fra skole og hjem, og opplever dette som positivt. Informantene er avhengig av et godt samarbeid med skolen, fordi ingen av barna forteller hvordan de opplever skolehverdagen. Informant 1 beskriver at utagerende atferd hjemme er et resultat av uforutsigbare dager på skolen med stadige endringer i planene. De opplever seg selv som ressurssterke foreldre og tror at dette er en nødvendighet for at barnet skal ha det godt på skolen, og ikke minst for at barnet skal få sine ressurser. Hjelpeapparatet oppleves som støttende og som en positiv part når de er til stede på møter sammen med skole og hjem. Informantene beskriver at SFO er utfordrende for barna sine på grunn av en løsere struktur. Informant 1 er fornøyd med at gutten hennes har samme assistent gjennom skoledagen og over på SFO. Assistenten kan avslutte dagen tidligere og dra til guttens hjem når han er sliten.

Tidligere i oppgaven har jeg referert til hvilken metode som er brukt. Metoden har vært mitt verktøy til å få svar på problemstillingen min. I mine avsluttende betraktninger om metoden vil jeg påstå at semistrukturert intervju på en god måte fikk fram hvilke opplevelser foreldrene har i samarbeidet med skolen.

Litteraturen det er henvist til i teoridelen gir et grunnlag for å forstå hva et samarbeid mellom skole og hjem innebærer og hvorfor samarbeidet må legges spesielt til rette med foreldre som har barn innenfor autismespekterdiagnosen. Mye av litteraturen om samarbeidet mellom skole og hjem og barn innenfor autismespekterdiagnosen sammenfaller med de resultatene jeg kom fram til i kartleggingen. Informantene var engasjerte og hadde mange sammenfallende interesser innenfor samarbeidet. Problemstillingen er spisset til å omhandle samarbeid i forhold til barn innenfor autismespekterdiagnosen. Det er ikke tvil om at det er et engasjerende tema der flere informanter kunne deltatt og det kunne blitt utarbeidet resultater som viste felles faktorer. I denne oppgaven med den gjeldende problemstilling var det passende med to informanter. Dette handler om tidsbegrensning, tilgang på informanter og valg av metode. Likevel kan det, uten at dette har vært et mål for oppgaven, være en mulighet

for at forskningen en innenfor analytisk generalisering. Dette vil si at andre kan kjenne seg igjen i materialet mitt (Kvaale 1997).

Foreldrene til Kristian og Per er i ulike faser i samarbeidet mellom hjem og skole. Mor til Kristian er fornøyd med det daglige samarbeidet med skolen mens mor til Per opplever at dette er utfordrende. Begge har i ulike faser opplevd at de måtte kjempe for at barnet skulle få et skoletilbud, og de anser begge to at det er innenfor begrepet samarbeid hjem-skole. Begge informantene tror at kunnskap om diagnosen hos personalet på skolen er en viktig faktor for god tilrettelegging. Dette underbygger viktigheten av teori rundt diagnosen som grunnlag for et godt samarbeid.

Det skal ikke være tilfeldig om foreldre opplever om de blir møtt med en positiv holdning fra skolen når det gjelder samarbeid. I utgangspunktet skal foreldre være en deltakende part, der de avtaler som blir gjort også blir utført. I denne oppgaven kan det ikke trekkes slutninger om tilfeldigheter. Resultatet jeg har kommet fram til viser at det er to ulike opplevelser.

7.2 Avsluttende kommentar

Det har vært givende å ha kontakt med to informanter som har delt mye informasjon med meg om opplevelsen av samarbeidet mellom hjem og skole. Uten to engasjerte, kunnskapsrike og reflekterende mødre hadde ikke denne kartleggingen klart å fange et så godt helhetlig bilde av opplevelsene rundt samarbeidet. Det er utfordrende og til tider slitsomt å være forelder til et barn med en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og det imponerte meg å høre hvordan mine informanter håndterte hverdagen, her med vekt på samarbeidet med skolen. Mitt inntrykk av kartleggingene er at opplevelsen av samarbeidet mellom skole og hjem er at dette samarbeidet er viktig for foreldrene og at de legger mye innhold i begrepet. Begge informantene var positive til å delta i undersøkelsen og hadde ikke behov for betekningstid.

Teorigrunnlaget i oppgaven gir et grunnlag for forståelsen av problemstillingen. Foreldre til barn med funksjonshemming har de samme rettighetene som andre foreldre. Foreldre med barn som har behov for særskilt opplæring vil ofte ha et større og tettere behov for samarbeid med skolen. Det kreves derfor ofte en ekstra innsats fra begge parter i samarbeidet. For at dette samarbeidet skal være best mulig må skolen ha kunnskap om føringene som ligger i samarbeidet med hjemmet og i tillegg ha god kunnskap om det enkeltes barn diagnose og det

individuelle barnets funksjonsnivå. Det var mye sammenfallende i teorien og resultatene. Som jeg tidligere har rettet kritikk mot meg selv på, ser jeg i ettertid at spørsmål til informantene rundt teori om mestringsperspektiv kunne fått fram et bredere perspektiv i forhold til videre utvikling av samarbeidet rettet mot positive faktorer. Utover dette henger teori og utføring relativt greit sammen. Det kan nevnes under dette punktet at det har vært vanskelig å finne forskning rundt temaet samarbeidet mellom skole og hjem med fokus på barn innenfor autismespekterdiagnosen.

I studien er det blitt presentert analyse og drøfting av resultatene. Hvordan kan dette brukes? Funn fra to informanter kan ikke generaliseres, men likevel er det kommet fram faktorer som det kan være interessant for videre refleksjon rundt temaet. Hvordan kan foreldrene bidra i samarbeidet med skolen? Har foreldre nok kunnskap om opplæringsloven slik at de er bevisst sine rettigheter og plikter? Hva med elever som har behov for særskilt tilrettelegging? Hvordan kan foreldre bidra til at skolen har kunnskap om barnet? Det er mange spørsmål som kan drøftes og reflekteres videre rundt sammen med en foreldregruppe eller brukt i en videreføring av studien.

Studien har utgangspunkt i foreldreperspektivet. Det hadde gitt et utfyllende bilde av situasjonene dersom skolen og lærerne hadde fått bidra med sin opplevelse. Dette kan igjen gi et nytt og bredere grunnlag for videre drøfting og refleksjon rundt samarbeidet. Konsekvenser av dette igjen kan være fokus på videre samarbeid og metoder for å mestre dette. Kunne et samarbeid med forankring i en spesiell metode være med på å myndiggjøre begge parter slik at de blir likeverdige samarbeidspartnere?

Problemstillingen som er ute etter å finne svaret på to opplevelser er blitt besvart. Andre spørsmål har dukket opp i prosessen. Dersom jeg skulle jobbet videre innenfor dette området hadde det vært ønskelig med flere informanter. Dette ville gitt et større sammenligningsgrunnlag og gitt et større bilde på hva som fungerer eller ikke fungerer innen for samarbeid mellom skole og hjem. Det kunne gitt et bredere perspektiv dersom begge partene av samarbeidet hadde blitt intervjuet. Er det like oppfatninger? Hvordan oppleves samarbeidet med foreldrene sett fra skolen synsvinkel?

Det er mange veier å gå videre for å få fram et bredere perspektiv på temaet. I dette arbeidet har jeg besvart hvordan to mødre til barn med en diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen.

Litteratur:

- Attwood, T. 2004: *Asperger syndrom: En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Befring, E. 2002. *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berglyd, W.I. 2003. *Skole-hjemsamarbeid: avstand og nærhet*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Bodrova, E. og Leong, J.B.2007: *Tools of the mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.
- Claussen, H. og Eck, O. R. 1996. *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Otta: TANO A.S
- Dalen, M. Sætersdal, B. og Tangen, R. 2008. Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I *Spesialpedagogikk*, red. E. Befring og R. Tangen 4.utgave. 154-167. Oslo: CAPPELEN AKADEMISKE FORLAG.
- Dalen, M. 2011. *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eng, R. 2010. *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ericsson, K. og Larsen, G. 2000. *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- Gillberg, C. 1997. *Asperger syndrom*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H.(1998): *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R.S. og Wilson, D. 2010. Spesialundervisning og systemisk utviklingsarbeid i skolen. I *Spesialundervisning i grunnskolen*, red. R. S. Hausstätter. B. Lie og D. Wilson. 129-141. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, G.H. 2000. *Foreldreinnflytelse i skolen: Rettighet, forhandling og kompromiss*. Otta: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. 2007. Intervjuet. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design*

- og metoder*, red. Fuglseth, K. og Skogen, K. 2.opplag. 118-131. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Kaland, N. 2004. *Autisme og Aspergers syndrom: «theory of mind», kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsløftet 2010: *Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX.
- Kvale, S. 1999: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Larsen, A.K. 2007: *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. 2008. Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I *Spesialpedagogikk*, red. E. Befring og R. Tangen. 4.utgave. 154-167. Oslo: CAPPELEN AKADEMISKE FORLAG.
- Lundeby, H. 2008. Hvor skal barnet gå? I *Funksjonshemmete barn i skole og familie*, red. J. Tøssebro og B. Ytterhus. 102-127. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lundeby, H. og Tøssebro. 2006. Det er jo milepæler hele tiden. I *Funksjonshemmete barn i skole og familie*, red. J. Tøssebro og B. Ytterhus. 244-275. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Madock, P. 1998. Att undervisa i naturkunnskap. I *Autism, leka, lära och leva*, red.S. Powell og R. Jordan. 99-125. Stockholm: BOKFORLAGET CURA.
- Martinsen, H. og Tellevik, J. M. 2008. Autisme- en spesialpedagogisk utfordring. I *Spesialpedagogikk*, red. E. Befring og R. Tangen. 4.utgave. 154-167. Oslo: CAPPELEN AKADEMISKE FORLAG.
- Nilsen, N. 2010. Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker. I *Barn og unges læringsmiljø 4: med vekt på lærevansker*, red. Haugen, R. 81-104. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. 2009. *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* 2.opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M.I. og Traavik, K.M. 2010. *Resliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Olsson, H. og Sörensen, S. 2008: *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. 3.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm, M. 2010. *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sigstad, H. M. H. 2008. Sjeldne funksjonsvansker. I *Spesialpedagogikk*, red. E. Befring og R. Tangen. 4.utgave. 154-167. Oslo: CAPPELEN AKADEMISKE FORLAG.
- Sponheim, E. 1998. Autisme: ny viten- nye mestringsstrategier. I *Mestring som mulighet: i møte med barn, ungdom og foreldre*, red. B.Gjærum. B. Grøholt og H.Sommerchild. 221-229. Oslo. Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. 2010. (red.) *Opplæringslova og forskrifter: Utdrag for grunnskolen*. Oslo: PEDLEX.
- St.meld.nr 14 (1997-1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vermeulen, P. 2008. *Jeg er noe helt spesielt: psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. 2006. Skole- Fri- Tid. I *Funksjonshemmete barn i skole og familie*, red. J. Tøssebro og B. Ytterhus. 185-205. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Vedlegg 1

Informasjonsbrev

Helene Myrvoll Pettersen
Prost Feghts gt.15
8800 Sandnessjøen
Tlf: 92 83 35 74
E-post: hmyrvoll@hotmail.com
Veileder: Øystein Lund, Universitetet i Nordland.

Sandnessjøen 09.06.11

Til

Informasjon i forbindelse med en masteroppgave

Du har stilt deg positiv til å delta i et intervju i forbindelse med min masteroppgave, og i den anledning vil jeg informere om dette studiet.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Nordland og skal i løpet av våren 2012 fullføre den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan foreldre til barn som har en diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju to informanter som er forelder til hvert sitt barn med en diagnose innenfor autismespekteret. Spørsmålene vil dreie seg om opplevelsen foreldrene har av det samarbeidet som foregår mellom skole og hjem. Som informant velger du selv hvilke spørsmål du ønsker å svare på. Jeg vil gjøre opptak og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta en til to timer, og vi blir enig om tid og sted. Ta gjerne kontakt om dere ønsker å få en oversikt over de spørsmålene jeg vil stille.

Opplysningene vil anonymiseres og opptakene vil slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.mai 2012. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du velger å trekke deg vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt (det vil si at data holdes skjult for uvedkommende), og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Studiet er meldt inn til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen

Helene Myrvoll Pettersen

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet om studiet av hvordan foreldre til barn som har en diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen. Jeg gir tillatelse til å bruke det jeg sier, og til å siteres anonymt i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra å delta når som helst, og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål jeg ønsker å svare på.

Dato

Navn

.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

Opplysninger om barnet

1. Barnets alder, søsken, familie og venner.
2. Tidspunktet barnet fikk diagnose, noe om utredning og hva som gjorde at barnet fikk diagnosen/diagnosene.
3. En beskrivelse av barnets funksjonsnivå, styrker og svakheter.
4. Hvilke ekstra utfordringer har du som forelder på grunn av ditt barns funksjonsnivå.
5. Beskrivelse av familiens hverdag.

Kontakten med skolen

1. Hva legger du i begrepet skole- hjemssamarbeid?
2. Kan du beskrive innholdet i det du mener er et godt skole- hjemssamarbeid?
3. Hvilke forventninger har du til skolen i forhold til skole- hjemssamarbeidet?
4. Hvilke forventninger tror du skolen har fra deg?
5. Hvordan vil du samlet sett beskrive erfaringene fra skole- hjemssamarbeidet.
6. Mener du at du har hatt innflytelse eller fått medvirke på barnets skolesituasjon?
7. Tror du at ditt innhold i samarbeidet er ulikt fra foreldre med barn uten diagnoser? I så fall hva?
8. Hvilken nytte tror du ditt barn kan ha av et godt skole- hjemssamarbeid?

Tilleggsspørsmål

1. Kan deres erfaringer med skole- hjemssamarbeid være nyttig i forhold til å utvikle skolens rutiner/håndtering av hjemmet?
2. Har dere vært i kontakt med andre familier som har barn med samme diagnose? Hvis ja, hvilke erfaringer har du gjort fra det?
3. Er det noe annet du ønsker å ta opp i tilknytning til skole- hjemssamarbeid som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



For: 511014/15 - p4 - 24
B-5007 Bergen
Norge
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 56 58
nsd@nsd.uib.no
nsd@nsd.uib.no
Org.no: 985 521 834

Øystein Lund
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 21.10.2011

Vår ref: 28154 / 3 / 11

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28154	<i>Hvordan oppbevar foreldre til to barn med diagnose innenfor autismespekteret samarbeidet med skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Øystein Lund
Student	Helene Myrsvoll Pettersen

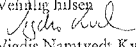
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Myrsvoll Pettersen, Prost Feghts gt. 15, 8300 SANDNESSJØEN

NSD - Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS
0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig)
0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig)
0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig) 0222 8840 (ansvarlig)

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evalueringsarbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evalueringsarbeid mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsede, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære - Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilssen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkclund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ... Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*