

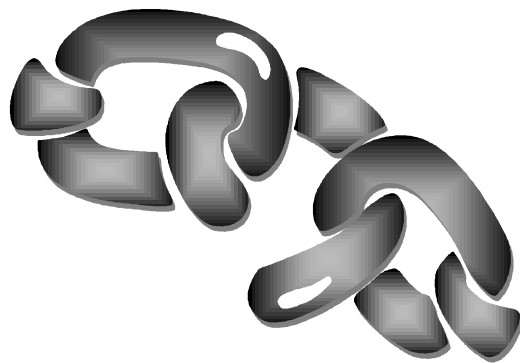


Universitetet
i Stavanger

Tina Ihler

... og det hadde me ikkje noge med...

Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen, når barnas møte med skolen har vært særlig utfordrende.



Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Vår 2011



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergradstudie i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Tina Ihler (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: ... og det hadde me ikkje noge med... Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen, når barnas møte med skolen har vært særlig utfordrende. Engelsk tittel: Parent`s narratives concerning school – home cooperation, whith regards to their children`s troublesome school experiences.	
Emneord: Foreldresamarbeid, Foreldreperspektiv, Inkludering, Deltakelse, Sosiokulturell læringsteori, Alternativ opplæring,	Sidetall: 81 vedlegg/annet: 21 Stavanger, 18. mai 2011

Vinden blæs synna, og vinden blæs norda,
lyset og skuggen er syskjen på jorda.
Sommarn er stutt, og vintern er lang.
Danse mi vise, gråte min sang.



Innunder yta glir moldmørke årer.
Blåveisen blømer i gråbleike vårer.
Livstrua bryt gjennom tele og tvang.
Danse mi vise, gråte min sang.



Friarar er vi, om vona er lita.
Nynn om 'a Berit, så får du 'a Brita.
Drøm på din sten at du sit på et fang.
Danse mi vise, gråte min sang.



Somme er fattige, somme er rike.
Bare tel slutt er vi jamsis og like.
Vegen er lystig, og vegen er vrang.
Danse mi vise, gråte min sang.

Einar Skjæraasen

Sammendrag:

Tittel:

Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen, når barnas møte med skolen har vært særlig utfordrende.

Bakgrunn og formål:

Bakgrunnen for studien var ønsket om å høre foreldrenes syn på samarbeidet med skolen, og hvordan de har opplevd samarbeidet når de har hatt barn som opplever skolen som særlig utfordrende. Det overordnede formålet er å bidra til ny kunnskap om noen sider ved skole – hjem samarbeidet slik at partene sammen kan bidra til at elevene fungerer bedre på skolen, og dermed øker sine sosiale og faglige utviklingsmuligheter.

Problemstilling:

1. Hvordan har foreldrene opplevd samarbeidet med grunnskolen?
2. Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med den videregående skolen?
3. Hvordan opplever foreldrene at deres barns fungering i skolesammenheng får konsekvenser for familien?

Metode:

For å nå målsettingen om å tilegne meg kunnskap om foreldrenes erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen, ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Det ble gjennomført et semistrukturert intervju med 6 ulike foreldre/foreldrepar, med utgangspunkt i en intervjuguide.

Resultat:

I dette arbeidet blir det presentert en analyse av funnene fra intervjuene med foreldre, til elever med særskilte utfordringer i møtet med skolen. Det kom blant annet fram knyttet til dårlig oppfølging av elevenes identifiserte utfordringer. Foreldrene opplever at kontakten med grunnskolen ofte hadde en negativ innfallsvinkel, og foreldrene hadde liten innflytelse i forhold til skolen. Foreldrene forteller imidlertid at oppfølgingen i videregående skole er bedre tilpasset elevens individuelle forutsetninger og tar utgangspunkt i hvordan elevens sterke sider kan løfte eleven sosialt og faglig. Det er en positiv utvikling, fra grunnskolen til videregående, både i forhold til samarbeidet med skolen og elevens utvikling.

Videre forskning:

Videre forskning kan med utgangspunkt i de resultatene som presenteres i denne oppgaven gå ennå mer i dybden på problematikken knyttet til skole hjem samarbeid. Hva er det samarbeidet egentlig handler om, og hvordan er det utformet. På den måten kan det etableres en bedre forståelse for hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmene, og da særlig for de elevene som har store utfordringer i skolen, kan utvikles og gi bedre lærings- og utviklingsmuligheter for elevene.

Forord

En lang og strevsom, men utrolig lærerik prosess er nå snart over. I den anledning har jeg mange å takke for at jeg er i ferd med å nå målet. Uten støtte fra dere hadde dette arbeidet ikke latt seg gjennomføre.

I første rekke vil jeg takke mine informanter for at dere ville dele deres opplevelser, tanker og meninger med meg. Jeg er takknemlig og ydmyk over den tillit dere viste. Jeg håper oppgaven viser hvor mye deres opplysninger har betydd for arbeidet. Dette produktet hadde jeg ikke kunnet skrive uten deres hjelp.

Jeg retter også en stor takk til mine rekrutteringspersoner ute ved skolene, for at dere gjorde det mulig å komme i kontakt med informanter. Takk for at dere viste interesse og velvilje, slik at det ble mulig å komme i gang med oppgaven. I prosessen med bruk av dataprogrammet Nvivo 8 har Arne Olav Nygård og Marieke Bruin stilt velvillig opp med råd og tips for å utnytte programvaren, takk til dere.

Jeg er også dypt takknemlig for den hjelp og støtte jeg har fått av min veileder, professor Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger, men også for at du har gitt rom til utvikling av min egen oppgave. Takk for at du gjennom hele prosessen har vært imøtekommende og oppmuntrende, det har vært avgjørende for meg.

Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til familie og venner som ikke har glemt meg i denne prosessen, der jeg til tider bare har levd i mitt eget vakuum. En spesiell takk til mine svigerforeldre, Asta og Kjell, for at dere alltid stiller opp for oss og våre barn. Takk til min far Jon, din interesse for progresjon og innhold i prosessen, i tillegg til korrekturlesing i slutfasen. Tilslutt vil jeg si tusen takk til min samboer Odd Jomar, og våre herlige gutter Ole Johan og Knut, dere har vært min største inspirasjonskilde.

Orre, mai 2011

Tina Ihler

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Tema, bakgrunn og problemstilling	1
1.1 Innledning	1
1.2 Alternativ Opplæring med utvidet Praksis	3
1.3 Skole – hjem samarbeidet.....	4
1.4 Oversikt over oppgaven.....	5
Kapittel 2 Teori	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling	9
2.2.1 Hva er kunnskap og hvordan utvikles den?	10
2.2.2 Utvikling og bruk av artefakter	12
2.2.3 Språk og kommunikasjon.....	13
2.3 Opplæring i inkluderende fellesskap.....	15
2.3.1 Inkludering og tilpasset opplæring	16
2.3.2 Inkluderende og ekskluderende prosesser.....	19
2.4. Sosial og kulturell kapital.....	21
2.5 Likemannsarbeid	22
2.6 Tidligere forskning på feltet	24
2.7 Presisering av forskningsspørsmålet på bakgrunn av tidligere forskning og oppgavens teoretiske blick	25
Kapittel 3 Metode.....	27
3.1 Innledning.....	27
3.2 Metodologisk perspektiv	27
3.3 Forskerrollen	29
3.4 Etske vurderinger	29
3.5 Planlegging av forskningsmetode	31

3.5.1 Utvalg og kriterier for utvalget.....	32
3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet	33
3.6.1 Intervjuguide	34
3.6.2 Pilotintervju.....	34
3.6.3 Gjennomføring av intervjuene	34
3.6.4 Transkribering av intervjuene	36
3.7 Analyseprosessen	36
3.8 Intervjukvalitet, validitet og reliabilitet.....	37
3.9 Refleksjoner rund metodevalg.....	39
Kapittel 4 Presentasjon av empiri.....	41
4.1 Innledning.....	41
4.2 Skolehistorie, og kampen for å få hjelp.....	43
4.2.1 Førskolealder	43
4.2.2 Barneskolen ”... og de lovte gull og grønne skogar, ... sånn sett ... men det ble aldri fulgt opp...”	44
4.2.3 Foreldresamarbeid i ungdomsskolen: ”... så det var den første opplevelsen ... og me hadde ein del sånne etterkvart ... ”	50
4.2.4 Overgangen til videregående: ”... De var sikra plass på et eller annet ... ”	55
4.3 Ungdommene ”... kampen for å bli likt...”	56
4.4 Familiesituasjonen: ”... så det var jo ei kjempevanskelige tid ... altså...”	57
4.4.1 Møtet med andre foreldre: ”... huff ja, nei... det...”	60
4.5 Foreldresamarbeid i videregående skole. ”... og nå er det bare positivt...”	61
4.5.1 Framtida	65
4.6 Oppsummering av analysen	66
Kapittel 5 Diskusjon.....	68
5.1 Det starter så tidlig, identifisering og vedvarende innsats	68
5.2 Sterke historier med få fellestrekk.....	70
5.3 Konsekvensene brer seg til flere arenaer for hele familien	71

5.4 Sosial utstøting	73
5.5 Positive opplevelser.....	74
5.5.1 Løsningen ligger ikke i AOuP.....	75
Kapittel 6 Avsluttende kommentar.....	78
6.1 Videre forskning.....	78
Litteraturhenvisninger	80
Oversikt over vedlegg:	83

Kapittel 1 Tema, bakgrunn og problemstilling

1.1 Innledning

Foreldre er viktige for barns læring og utvikling, og barns muligheter for å lykkes i skolesammenheng øker dersom de får hjelp og støtte hjemmefra. De senere årene er derfor samarbeidet mellom skole og hjem gitt økt fokus.

Som mor opplever jeg, i likhet med alle foreldre, et ønske om best mulig utviklingsmuligheter for egne barn, og skolen blir en sentral medspiller for å oppnå det. Et godt samarbeid avhenger av at foreldrene får en reell mulighet til medvirkning og medbestemmelse når det skal tas avgjørelser knyttet til egne barn. Det kommer fram av lover og forskrifter at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem. Temaet for dette masterprosjektet er hvordan samarbeidet oppleves fra foreldrenes side. Er samarbeidet i tråd med forventninger, krav, ønsker og behov, slik foreldrene ser det?

I dette kapittelet redegjøres det først for prosjektets innfallsvinkel og tema. Dette prosjektarbeidet inngår som en uavhengig del i et større forskningsprosjekt, som Universitetet i Stavanger har fått i oppdrag fra Rogaland Fylkeskommune. Dette forskningsprosjektet undersøker deltakelse, læring og måloppnåelse innenfor opplæringstilbudet Alternativ Opplæring med utvidet Praksis (AOuP). Derfor presenteres Alternativ Videregående Opplæring med utvidet Praksis, et tilrettelagt tilbud for en elevgruppe med særskilte behov knyttet til opplæring. Det er foreldre til ungdommer som følger denne videregående opplæringen som utgjør oppgavens utvalg av informanter. Utvalget, foreldre til elever med særskilte behov, skiller dette prosjektet fra tidligere forskning. I den forskningen har en i større grad hatt fokus på skole – hjem samarbeid mer generelt. Videre presenteres kort rammene for skole - hjem samarbeid. Kapittelet avsluttes med en oversikt over oppgavens struktur og innhold.

For egen motivasjon for arbeidet, ble det i prosjektets innledende fase viktig å forankre og grunnlegge valget av tema og problemstillinger, ut fra egne verdivalg og menneskesyn. En sentral verdi for meg er at *alle skal bli hørt*, og at alle skal få *delta i et større fellesskap*. Som mor har jeg erfaring fra arbeid innenfor en brukergruppearena. Her har jeg opplevd *likemannsarbeid* knyttet til situasjonen rundt eget barn som berikende og befriende. På denne arenaen møter vi, foreldre og barn, andre familier med tilsvarende utfordringer, som vi har

erfart. Vi kan dele opplevelser og erfaringer, og gjennom det kjenne vår egen situasjon igjen i andres fortellinger.

Likemannsarbeidet er frivillig, det baserer seg på et brukerperspektiv, og det ble for meg et supplement til helsevesen og barnehage. Jeg har tro på at dersom skole – hjem samarbeidet i større grad baserer seg på felles forståelse og mer likeverdighet, vil kvaliteten på samarbeidet øke. Foreldre vil i større grad føle seg kvalifisert i rollen som aktive medspillere, i et arbeid som har barn og ungdommers sosiale og faglige utvikling som mål. Alle foreldre opplever at deres barn fra tid til annen opplever skolen som teit, læreren er teit, de andre elevene er teite. Dette er et forbigående fenomen for de aller fleste. Men hva skjer med de som ikke tilpasser seg, der problemene bare eskalerer og foreldrestemmen blir tilsynelatende tausere og tausere?

Tidligere forskning viser at de elevene som har støttende foreldre i forhold til skole og utvikling, har større muligheter til å lykkes i utdanningsløpet, derfor blir det viktig å stimulere til en slik aktiv deltakelse fra foreldrene. I dette prosjektarbeidet vil foreldrenes opplevelse, ønsker og behov bli gitt fokus. Gjennom denne innfallsvinkelen er ambisjonene å utvikle ny kunnskap, som kan bidra til at dette samarbeidet utvikles i retning av at eleven og foreldrene i større grad får dekket sine behov. Det å rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelser, representerer et perspektivskifte som belyser problematikken fra en annen synsvinkel, enn det som ofte blir gjort med utgangspunkt i skolens side.

På oppfordring fra Opplæringsutvalget i Rogaland, er Universitetet i Stavanger gitt et oppdrag om å se på kvaliteten og innhold i det tilbudet som gis gjennom alternativt videregående løp med utvidet praksis. Denne forskergruppen jobber med saken, men innenfor deres arbeid vil ikke foreldreperspektivet gis noen særlig oppmerksomhet. Dette så jeg som en mangel, og som en spennende inngangsport for dette masterprosjekt.

Arbeidet med denne oppgaven er forankret i et personlig engasjement, men også ut fra det jeg har lest meg til gjennom tidligere forskning rundt dette tema. Dette har ledet fram til følgende formål med masteroppgaven: Det primære er å utvikle kunnskap om hvordan foreldre, med barn der skolen er/har vært særlig utfordrende, opplever samarbeidet med skolen. Et sekundært ønske blir å bruke denne kunnskapen som grunnlag for å bedre samarbeidet mellom skole og hjem, slik at samarbeidet sikrer en best mulig sosial og faglig utvikling for elevene. Følgende forskningsspørsmål har veiledet arbeidet med oppgaven:

1. Hvordan har foreldrene opplevd samarbeidet med grunnskolen?

2. Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med den videregående skolen?
3. Hvordan opplever foreldrene at deres barns fungering i skolesammenheng får konsekvenser for familien?

Gjennom arbeidet med problemstillingene er målet å utvikle kunnskap om skole – hjem samarbeidet sett fra foreldrenes perspektiv. Intensjonen vil være å gi rom for at samarbeidet mellom skole og hjem blir bedre, ved i større grad å utnytte foreldrenes kompetanse. En kompetanse som kanskje for enkelte foreldres vedkommende, kan utvikles i en samarbeidsprosess, for å øke barns faglige og sosiale utvikling.

1.2 Alternativ Opplæring med utvidet Praksis

Alle elever har rett på videregående utdanning, dette ble innført gjennom reform 94. Gjennom videregående opplæring skal det gis en tilpasset opplæring som tar hensyn til den enkeltes forutsetninger, og utdanningsformen skal bidra til å utjevne forskjeller. Alternativ Opplæring med utvidet Praksis ble opprettet etter Reform 1994, for elever i Rogaland som vurderes som ikke å kunne delta i opplæringen innenfor ordinære klasser (Ohna & Bruin, 2010). Noen elever trenger og får på bakgrunn av en sakkyndig vurdering rett til spesialundervisning. I § 5-1 i Opplæringsloven heter det at:

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbud som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbudet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

På bakgrunn av en individuell sakkyndig vurdering gis spesialundervisning i Rogaland fylkeskommune enten i form av ett eller flere fag i ordinært opplæringstilbud, eller innenfor et alternativt opplæringstilbud. Det alternative opplæringstilbudet kan deles inn i tre ulike kategorier: hverdagslivstrening, arbeidslivstrening og utvidet praksis. Elevgruppen beskrives som de som har så store motivasjons- og relasjonsvansker at de ikke vil kunne finne seg til rette innenfor rammen av tilpasset opplæring i ordinært tilbud.

Dette er et tilbud for elever som lettere tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeid og som har behov for tilrettelegging utover det som tilbys i ordinære klasser. Opplæringstilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige programområder hvor utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen (Informasjonsskriv 2011 s. 6).

I Rogaland gis det blant annet flere tilbud om spesialundervisning gjennom de yrkesfaglige studieretningene ved 13 ulike skoler (Ohna & Bruin, 2010). Det gis i dag tilbud om 6 ulike

programfag innenfor utvidet praksis, men tilbudet varierer fra skole til skole. Det er elever som står i fare for å falle ut av ordinære programfagtilbud i videregående skole som utvidet praksis i hovedsak retter seg mot. Elevene som kan søke om inntak ved disse tilbudene blir tatt inn på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PPT, etter inntaket vil den videregående skolen utarbeide en Individuell Opplærings Plan (IOP), på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen.

1.3 Skole – hjem samarbeidet

Foreldresamarbeidet som eksisterer for elevene som får spesialundervisning skiller seg ikke fra ordinært skole - hjem samarbeid i lovverket. I Opplæringslovens § 13-3d står det følgende: *”Plikt for kommunen til å sørge for foreldresamarbeid Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve”. I henhold til Opplæringsloven er det med andre ord skolen som er den ansvarlige part for å tilrettelegge samarbeidet med hjemmet.* Opplæringsloven gitt føringer for at det minst skal være to planlagte og strukturerte samtaler mellom kontaktlærer og foreldre. Samtalene skal ta utgangspunkt i forhold til måloppnåelse til målene fastsatt i læreplanverket. Forskriften presiserer at eleven bør være med, og skal være med etter fylte 12 år.

I forhold til lokale tilhøve ser jeg det som den enkelte skoles muligheter, og hvordan skolen tilpasser samarbeidet til hver enkelt elevs familie. Det ligger ingen formelle krav om at IOP'en og halvårsrapportene, skal godkjennes av foreldrene. Likevel ligger det som et generelt prinsipp i § 5 – 4 i opplæringsloven at: *”Tilbodet om spesialundervisning skal så langt råd er, formast i samarbeid med eleven og foreldra, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”* Dette arbeidet kan sees som en tilpasning til lokale forhold og blir et tillegg til det ordinært foreldresamarbeidet.

Foreldrene vil også ha et stort ansvar for at deres barn lærer og utvikler seg best mulig, og er gjennom dette medansvarlige for at samarbeidet med skolen blir godt. I *Stortingsmelding 16 (2006–2007)* påpekes det også at ikke alle foreldre har denne muligheten til å påta seg dette ansvaret, og at høyt utdannede foreldre har et bedre samarbeid med skolen enn andre. Det er viktig å undersøke hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen, for å se på hva som eventuelt kan endres og forbedres, ut fra deres perspektiv. Utvikling av ny kunnskap om hvordan samarbeidet mellom skole og hjem oppleves, kan bidra til å forbedre samarbeidet mellom skole og alle foreldre. Dersom samarbeidet i større grad utnytter punktet i lovverket

om omsyn til lokale tilhøve, og tilpasser samarbeidet til den enkelte elev og foreldre i større grad, vil foreldrene kunne bidra mer i samarbeidet. Det blir formålet med dette prosjektarbeidet.

Ved et innledende møte i referansegruppa til AOuP, kom det fram at noen av de skolene som gir tilbudet om utvidet praksis, har utvidet foreldresamarbeidet noe og har laget foreldrekontrakter. Dette blir en skriftliggjøring av ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, der hensikten er å tydeliggjøre hvilke forventninger man har til hverandre, og til avklaring rundt tiltak som rettes mot eleven i det aktuelle skoleåret.

1.4 Oversikt over oppgaven

Prosjektet er en kvalitativ studie av hvordan foreldre har opplevd og opplever samarbeidet med skolen. Det empiriske utvalget er valgt fra foreldre til elever som nå følger det videregående opplæringstilbudet med utvidet praksis, heretter kalt AOuP. Alle foreldrene i denne oppgaven har barn, som sliter og/eller har slitt med store utfordringer knyttet til møtet med skolen. Intervjuene med foreldrene gjennomføres på vinteren i 2011, og empirien blir belyst gjennom et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Etter innledningen i kapittel 1, vil kapittel 2 redegjøres for prosjektets teoretiske forankring. Her presenteres det sosiokulturelle læringsperspektivet. I tillegg redegjøres det for begrepet inkludering, både sett ut fra en forskningsmessig side og fra politiske dokumenter. Videre presenterer kort tidligere forskning på feltet. Med bakgrunn i teori og tidligere forskning utdypes og gjentas forskningsspørsmål og problemstillinger til slutt i kapittel 2.

I kapittel 3 gis redegjørelse for prosjektets metodologisk orientering, og hvilke valg som er tatt i forhold til metode og tilnærming til feltet. Det gjøres en kvalitativ intervjustudie, og empirien analyseres ved hjelp av det kvalitative databehandlingsprogrammet NVivo 8. I tillegg til etiske refleksjoner vises det til slutt i dette kapittelet hvordan empirien danner kategoriene for den videre analysen.

I kapittel 4 presenteres empirien, dette blir gjort slik at foreldrene lett kan kjenne igjen sine historier, deres uttalelser og refleksjoner. Til slutt gis en redegjørelse for hvordan jeg vil bruke denne presentasjonen i diskusjonsdelen, som kommer i kapittel 5. Her diskuteres de empiriske resultatene i lys av teori med tanke på en nærmere belysning av forskningsspørsmålene. Det drøftes videre ulike aspekt ved materialet som har kommet fram gjennom arbeidet med

prosjektet. Tilslutt gis det en kort oppsummering der det presenteres en visjon for veien videre, og hvilke spørsmål for videre forskning som kan reises i forlengelsen av prosjektet. En avsluttende kommentar i kapittel 6, gjøres på bakgrunn av funn og refleksjoner gjennom arbeidsprosessen med dette masterprosjektet.

Kapittel 2 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for hvilke teoretiske perspektiv prosjektet tar utgangspunkt i, og hvordan den danner grunnlaget for bakteppet i drøftingsdelen. I tillegg presenteres inkludering og problematisering rundt politisk og pragmatisk bruk av dette begrepet. Tidligere forskning på feltet bringes inn før forskningsspørsmålene repeteres og utdypes.

2.1 Innledning

Oppgavens teoretiske fundament tar utgangspunkt i det sosiokulturelle læringsperspektivet, dette er valgt på bakgrunn av den grunnleggende oppfatningen innenfor dette perspektivet om kontekstens avgjørende betydning for menneskenes handlinger. Med et slikt utgangspunkt kan bakgrunnen for problemene som informantenes barn har hatt i møtet med skolen, i like stor grad være knyttet til skolens kontekst, som det er knyttet til individuelle forutsetninger.

Thomas & Loxley (2007) problematiserer hvordan pedagogikken og spesialpedagogikken ikke klarer å løfte blikket vekk fra den spesialpedagogiske arven. En tradisjon, og et historisk perspektiv der individuelle forutsetninger og diagnostisering vektlegges, og der fokuset ligger på individnivå og i liten grad på det kollektive og kontekstuelle forhold. I denne oppgaven, med en pragmatisk tilnærming, blir det viktig å løfte inkluderingsdebatten vekk fra individuelle forutsetninger, og over i en kontekstuell tilnærming. Et blick på forholdet mellom mennesker i ulike kontekster. Dette gjøres i lys av det sosiokulturelle perspektivet, der kontekstens betydning og det situerte perspektivet vektlegges, og bruken av kulturelle verktøy sees på som avgjørende for læring og utvikling. Roger Säljö (2001, kap. 1) og Thomas & Loxley (2007) påpeker at lærevarsler også kan forstås som et resultat av manglende tilpasning til skolens kommunikative tradisjon og regler, som eksisterer innenfor miljøene knyttet til læring og utdanning. Vanskene kan med andre ord knyttes til manglende identifisering av skolens kultur og det skolen står for.

I tillegg vil fokus rettes mot verdsetting av forskjellighet og mangfold, og hvordan aksept eller manglende aksept for ulik sosial, økonomisk og kulturell kapital kan bidra til dårligere kommunikasjon og inkludering. Et dårlig samarbeid mellom skole og hjem, og kan derfor svekke elevens læringsmuligheter og deltakelse i skolefelleskapet. En videreføring av dette leder videre inn i teorier knyttet hva inkludering innebærer, og hvordan vi kan identifisere inkluderende og ekskluderende prosesser. Dette blir satt fokus på fordi det gjennom det empiriske materialet, som presenteres senere i oppgavens kapittel 4, ser at marginalisering

forekommer både i forhold til foreldrene, og i forhold til deres barn vis a vis deres jevnaldrende.

For å sikre at alle elever opplever å være aktive deltakere i skolens faglige og sosiale fellesskap blir det viktig at læreren kjenner eleven. *“Making a difference in the lives of students requires care, commitment and passion as well as the intellectual know-how to do something about it”* (Fullan, 2007, s. 20). Gjennom disse aspektene skal skolen og hjemmet etablere et positivt forhold som fremmer elevens sosiale og faglig utvikling. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal dekke flere ulike behov, og Epstein (2001) og Nordahl (2007) viser begge til tre dimensjoner ved samarbeidet:

Det *første* er den ”enkle” informative dimensjonen. Det framstår som de ulike arenaene sine separate behov for å avgi og få informasjon. For eksempel gjennom foreldrenes behov for å informere om fravær, eller hendelser som skolen bør kjenne til. Det kan også knyttes til skolens informasjonsplikt, vedrørende kartlegging av elevferdigheter, innkallinger til og referater fra møter, eller hendelser på skolen som foreldrene bør kjenne til.

Den *neste* dimensjonen er det som går på samarbeid, koordinering og drøftinger. Her etableres et personlig samarbeid og forholdet mellom partene vil påvirke hvor godt partene klarer å enes om og jobbe for et felles mål. Både Epstein (2001) og Nordahl (2007) tar utgangspunkt i Bronfenbrenner’s ecological framework (1979) for å forklare hvordan ulike mikrosystemer (kontekster) i barnets tilknytning påvirker hverandre og hvordan de påvirker barnet. I denne andre kategorien vises konturene av hvordan skole og hjem, i tillegg til separate ansvar, også har et felles ansvar for å nå felles mål. Samarbeid blir derfor avgjørende for måloppnåelse.

Den *tredje* dimensjonen forklares gjennom foreldre og læreres *forståelse* , for hvordan samarbeidet utvikles, fordi samarbeidet er avgjørende for barns utvikling. Det blir fra skolen side en ressursorientering der foreldrene sees på som positive bidragsytere til barnas faglige og sosiale utvikling. De trekkes inn i arbeidet med det pedagogiske tilbudet som gis til barna, og samarbeidet bærer preg av et partnerskap (Nordahl, 2007, s. 29) der avgjørelser i forhold til både sosial og faglig oppfølging fattes i fellesskap, mellom likeverdige parter.

Et aspekt som ikke kommer fram i det Nordahl sier om skole – hjem samarbeidet er graden av likeverd. Skolen vil alltid være den profesjonelle part i dette samarbeidet, og maktforholdet vil av den grunn være asymmetrisk. God kommunikasjon og respekt for hverandres rolle i

samarbeidet må derfor understrekes. Det dreier seg om det som på fotballspråket betegnes som ”å spille hverandre gode”.

Når barn får vanskeligheter i møtet med skolen vil, etter all sannsynlighet, behovet for et tettere samarbeid mellom skole og hjem øke (Bæck, 2007; Nordahl & Skilbrei, 2002; Westergård, 2010) Gjennom kategoriene som bærer preg av en hierarkisk rekkefølge, er det sannsynlig at samarbeidet utfordres i større grad, når det utvides til noe mer enn bare ”enkel informasjon”. “*The closer the parent is to the education of the child, the greater the impact on child development and educational achievement* (Fullan, 2007, s. 189).” Vi vet gjennom tidligere forskning hvordan et godt foreldresamarbeid virker positivt for barnas utdanningsløp (Nordahl, 2007), dette presenteres ytterligere under pkt. 2.5 tidligere forskning. Derfor blir det viktig å tilegne seg informasjon om hvordan foreldrene opplever både form og innhold i samarbeidet.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er det en grunnleggende oppfatning at menneskelige handlingsmønstre, både tankene bak og selve utføringen, er gjensidig skapende og uløselig preget av konteksten, de er *situerte* (Säljö, 2001). Vår intellektuelle kapasitet er ikke biologisk begrenset og medfødt, men gjensidig avhengig av andre mennesker, kontekst og artefakter. Innenfor sosiokulturell læringsteori er det tre komponenter som er særlig viktige i synet på læring, ifølge Säljö (2001, s. 23):

1. Utvikling og bruk av intellektuelle redskaper (av språklig og psykologisk art)
2. Utvikling og bruk av fysiske redskaper (redskaper/artefakter)
3. Kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i møte med ulike kollektive virksomheter.

Individens bruk av artefakter framheves i det sosiokulturelle perspektivet. I tillegg vil det bli redegjort for språk og kommunikasjon, fordi språk er et viktig redskap i møte med andre mennesker. Den narrative tilnærmingen til empirien i denne oppgaven, der selve fortellingen og det å fortelle, også kan forstås som et redskap, en måte å konstruere mening på (Bråten, 2002; Riessman, 2008). Gjennom fortellingen som foreldrene forteller viser hvordan de bruker språket som medierende redskap, som fortolkning av virkeligheten.

Deretter vil det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap og hvordan kunnskap konstrueres innenfor dette synet bli forklart. Læring er i stor grad knyttet til identitet, deltakelse og

tilhørighet i et større fellesskap. Hvordan opplever så foreldrene at deres barn har vært aktive deltakere i et inkluderende skolemiljø?

2.2.1 Hva er kunnskap og hvordan utvikles den?

Den amerikanske sosialantropologen Jean Lave og forfatteren Etienne Wenger problematiserer hvordan læring, ikke alltid eller nødvendigvis er av det gode, for vi lærer alltid og i alle situasjoner (Lave & Wenger, 1991). Vi lærer blant annet at vi ikke strekker til når vi måler oss opp mot andre, og vi lærer fordommer mot andre mennesker. I tillegg til at vi tilegner oss adekvat kunnskap i forhold til mestring av utfordringer.

Læring handler om å bygge en identitet, og knytte tilhørighet til det kulturelle fellesskapet (Lave, 1999). Jean Lave (1999) trekker paralleller mellom læring og deltakelse i praksisfellesskaper. Hun har studert skredderfaget i Liberia og bruker det som eksempel for å forklare hvor viktig deltakelse er for å tilegne seg kunnskap og identitet. Først er lærlingen en *perifer deltaker*, og gjennom en trinnvis læreprosess tilegner lærlingen seg kunnskap, fagspråk og sosialiseres inn i det faglige fellesskapet til fullverdig medlem. Gjennom prosessen vil individer tilegne seg kunnskap, både om produktet, arbeidsprosessen og sikre seg overføringsverdi til salg og nye oppgaver innenfor skredderfaget. Med andre ord vil det kreve tid og øvelse for å få tilgang som fullverdig medlem i de ulike kontekstene. Det er ikke gitt av seg selv at man fra første stund i en ny kontekst skal mestre denne fullt ut. Mennesket lagrer individuell og kollektiv kunnskap i redskaper og verktøy, her ligger historisk nedarvet kunnskap, som gjør at man kan tilegne seg ny kunnskap og løser praktiske problemer.

Språket er sentralt innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring. Som medierende redskap, har språket med seg kunnskap, holdninger og verdier, og plasserer menneskene inn i en kulturell og historisk tradisjon. Den russiske filosofen Bakhtin, fremhevet dette da han presiserte at språket er en kjede mellom fortid og nåtid, fra kontekst til kontekst som en kontinuerlig dialog (Dysthe, 2001). Säljö (2001) presiserer hvordan kunnskapen vi produserer blir stadig mer språklig i sin karakter, og at vår fysiske hverdag av den grunn blir stadig mer abstrakt. Dette er en trend i vår samfunnsutvikling sier han. Språket blir derfor både et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap, og språkets funksjon innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir derfor dens egenskap som bindeledd mellom kultur, interaksjon og individ.

Konteksten og individenes oppfatning av den gir føringer for hvordan det handles, ut fra hva som er passende og hva som kan være hensiktsmessig. Læring blir slik sett ikke nødvendigvis et gode, men et resultat av hvilke erfaringer individene trekker ut fra samhandlingen med fellesskapet. Problemet, forklarer Säljö (2001) er ikke om de lærer, men heller *hva* de lærer. Mennesker blir slik sett både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser (Bråten, 2002, s. 21).

Læring foregår både i de ulike kontekstene, og på tvers av ulike kontekster. I den primære sosialiseringen, der pedagogikken tilsynelatende er fjern, etableres mønstrene for sosial deltakelse. Barn lærer seg språket, og hvilke regler og forutsetninger som ligger til grunn for deltakelse gjennom språket. Sekundærsoliseringen foregår i institusjonalisert form innenfor barnehage og senere skole, og hvilken tilgang barn får påvirkes i stor grad om de kan identifisere seg med den språklige diskursen som eksisterer i dette forumet (Säljö, 2001, s. 46).

Å lære i et sosiokulturelt perspektiv, blir derfor å tilegne seg intellektuelle ressurser som brukes for å formulere og forstå virkeligheten for så å kunne anvende dem til praktiske formål. *”Læring handler om å bli delaktige i kunnskaper og ferdigheter og å evne å bruke dem på en produktiv måte innenfor rammen for nye sosiale praksiser og virksomhetssystemer”* (Säljö, 2001, s. 155). Læring gjør oss med andre ord i stand til å håndtere og utnytte nye redskaper innenfor nye kontekster, og slik økes vår kompetanse.

I skolen blir det som verdsettes som adekvat læring dermed hvordan elevene behersker den institusjonelle kommunikasjonen. *”Individets atferd kan bare forstås i relasjon til atferden til den sosiale gruppen som et individ er medlem av. Individet påvirkes av gruppens handlinger, samtidig som det selv påvirker andre medlemmer i gruppen”* (Riksaasen, 2007, s. 47). Dette er forfatterens tolkning av Bernsteins teori, som i dette tilfellet har likhetstrekk med det situerte synet på læring innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv. Bernstein nevnes kort her for å vise at også andre sosiale læringsperspektivet ser på betydningen av individer som påvirket av kontekst. Dette skiller seg fra de rene kognitive teoriene knyttet til læring, som har et mer individ- psykologisk utgangspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De kognitive teoriene forklarer hvordan mentale prosesser utvikler seg i læringsprosessen, men det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av hva som er gode betingelser for læring, og i hvilke situasjoner dette skjer. Det er med andre ord det skolekontekstuelle som framheves.

2.2.2 Utvikling og bruk av artefakter

Menneskene har gjennom tidene utviklet fysiske og språklige redskaper/artefakter. Med begrepet artefakt menes gjenstander eller produkter som er fremstilt av mennesker og er laget for å fungere som redskaper for å løse bestemte problemer (Säljö, 2001, s. 31). Mennesker har gjennom tidene ”bygget inn” kunnskap inn i artefaktene, for å øke våre muligheter for å løse problemer. Vårt samspill med disse artefaktene er sentralt innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Menneskers biologiske begrensninger på den ene siden opp mot utnyttelsen av artefaktene som tilsynelatende grenseløs på den andre siden, viser spennvidden i hvordan medierende redskaper gjør oss i stand til å stadig utvikle oss som mennesker. Slik vi gjør gjennom videreutvikling av redskaper, og når vi tar i bruk nye medierende redskaper. I skolen vil elevene møte en rekke slike redskaper, for eksempel er lekseplaner/arbeidsplaner et redskap som skal hjelpe elevene til å bruke tid og krefter riktig.

Vi legger kunnskap inn i våre verktøy. Den menneskelige verden er konstruert slik at vi vanskelig kan eksistere uten våre redskaper, og artefaktene blir meningsløse hvis de skulle fungere uten oss. De får sin funksjon først gjennom bruk. Det er samspillet mellom mennesker og artefakter som utgjør de medierte handlinger, og som gjør oss i stand til å utnytte et komplekst sosialt og historisk spekter av ressurser. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet illustreres synet på læring og kunnskap slik: ”(...) *det skarpe skillet mellom konkret og abstrakt, mellom teori og praksis og mellom språk og handling som vi er vant til å gå ut fra i dualistiske tradisjoner, ved en nærmere analyse holder ikke mål*” (Säljö, 2001s. 78). Kunnskap eksisterer med andre ord i abstrakt form, i møtet mellom mennesker og artefakter, og i bevegelse mellom tid og rom.

Et annet viktig aspekt innenfor det sosiokulturelle perspektivet er hvordan læring er *mediert* (Säljö, 2001). Mediering innebærer at all menneskelig handling ses i sammenheng med de historiske og kulturelt utviklede artefaktene (redskapene), og den kunnskapen som er lagret i dem. ”*Mediering innebærer at vår tenkning og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper*” (Säljö, 2001 s.83).

James V. Wertsch (1998) problematiserer utfordringen knyttet til et for stort fokus på individet, ved å heller sette mediert handling som analyseenhet. Han henviser til Kenneth Burke som peker på 5 dimensjoner¹ som analyseenheter i et skuespill. Wertsch påpeker særlig

¹ The act , The scene, The agent , The agency or method or means, The purpose or motive

interaksjonen mellom agent og verktøy (agency). Han mener at den humanistiske tradisjon har hatt et alt for snevert fokus på agenten, og at en fruktbar måte å møte dette på er å se agenten i *samspill* med de kulturelle verktøyene den tar i bruk når den handler. Omgivelsene blir tradisjonelt sett på som noe vi handler *i*, ikke *med*. Wertsch mener at ved å bruke *mediert handling som analyseenhet* er den sosiokulturelle analyse best rustet for å unngå fallgruvene som den individuelle reduksjonismen har gått i.

Gjennom artefaktene, og språket blir vi derfor preget av tidligere kulturer og ideologiene som var en del av disse, og dette påvirker oss i stor grad. Innenfor den sosiokulturelle utviklingen er samspillet mellom bruken av fysiske og intellektuelle redskaper et vesentlig aspekt for å forstå det kollektive og historiske aspektet ved læring. Måten vi lærer på, tenker og handler er påvirket av både konteksten og nedarvet kunnskap i et vidt historisk perspektiv.

2.2.3 Språk og kommunikasjon

Språket blir det viktigste medierende verktøyet vi har og kan bruke. Gjennom språket tolker og fortolker vi omverdenen, og gjennom språket skaper vi mening (Dysthe, 2001; Säljö, 2001). I samarbeidet mellom skole og hjem blir språket plattformen som samarbeidet bygges på, og det blir derfor viktig at skolen og hjemmet har felles referanser i de språklige kategoriene de bruker.

Mennesker bruker språket som et unikt redskap for å dele erfaringer med hverandre, vi låner og utveksler informasjon. Det er gjennom kommunikasjon at individet blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Å kunne si noe, innebærer også som regel en eller annen form for fysisk virksomhet, kommunikasjon innebærer både en språklig og en fysisk karakter. Et viktig aspekt ved det sosiokulturelle perspektivet er gjennom synet på språk, ikke som et nøytralt medium, men som kulturelt betinget. Det har med seg tradisjon og historie, holdninger og verdier, utviklet i et historisk og sosialt samspill.

Språket tilhører de ulike praksisfelleskapene², og kan ikke skilles fra verken historie eller aktører, dette viser seg blant annet i hvordan språket endrer seg over tid, men også fra kontekst til kontekst. Språket er et medierende verktøy, og som deltakere i ulike praksisfelleskaper utvikles språket i likhet med deltakerne. ”Når mennesker snakker, forsøker de ikke bare å bli forstått. De forsøker også å bli trodd, å bli adlydet, å bli respektert og bli

² Et praksisfelleskap brukes om hvordan en gruppe mennesker er organisert, hvordan de arbeider sammen, og hvordan deres forhold til omgivelsene blir håndtert. Begrepet brukes for å beskrive hva som læres og i hvilke sammenhenger læring skjer i.

lagt merke til” (Wilken, 2006, s. 75). I forhold til denne oppgavens tema, hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen kan det stilles spørsmål ved om foreldrene blir hørt, respektert og lagt merke til i møtet med skolen. Hvis ikke kan språket kanskje være en medvirkende årsak til at de forblir tause, og taushet kan i så henseende også sees på som en mediert handling. En måte å håndtere hverdagen på. *”Språket er både et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Språket kan derfor fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individ”* (Säljö, 2001, s. 89). Det er bindeleddsfunksjonen som utnyttes når denne oppgaven presenterer en intervjustudie og senere bruker en narrativ tilnærming til empirien. Språket blir et sentralt redskap i denne studien.

Språket vil kunne miste sin bindeleddsfunksjon og kanskje skape ytterligere avstand, dersom kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem ikke er god. Videre peker Säljö (2001, s. 157) på noe som kan knyttes til hvorfor enkelte elever ikke finner tilstrekkelig motivasjon for skolen, samtidig som han trekker paralleller til hjemmet. Læring i institusjonaliserte sammenhenger er ofte en helt annen prosess enn i primærsosialiseringen, i skolen svarer ikke alltid aktivitetene til hverdagens opplevelser, slik som i hjemmet. Det kan være komplisert, men utdanningen er avhengig av å introdusere abstrakte begreper og dekontekstualisert kunnskap.

Samarbeidet med skolen er i stor grad av retorisk art, og tilgang til denne retorikken kan knyttes opp mot den kulturelle kapitalen som skolen som institusjon verdsetter. Det ligger med andre ord føringer for hvordan mennesker vil agere og hvilken mening de vil konstruere, varierende fra kontekst til kontekst. I følge Säljö: *”(...) handler læring om hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden”* (2001, s. 13). Læring og kontekst er integrerte, og inngår som derfor som viktige deler i individets og det kollektive læringsutbytte.

De sosiokulturelle betingelsene for elevens deltakelse i klasserommets muntlige samtaler har sin bakgrunn ikke minst i de grunnleggende ferdigheter å lese og skrive. (...) Å lese og å skrive, som kulturelle aktiviteter, inngår i den borgerlige sosiokulturelle bakgrunnen som utgjør skolesamtalens forutsetninger (Dale, 2008, s. 275, 276).

Læring blir grunnleggende sosialt betinget, det skjer i samspill og gjennom kommunikasjon gjennom deltakelse i praksisfellesskap/kontekster. Det er denne tilpassningsevnen som gjør oss til sosiale vesener. Gjennom eksempelet med skredderlæreren vises det hvordan

læringen er distribuert, fra de som kan noe til de som kan mindre, individet er slik sett avhengig av de andre deltakernes kunnskap, for å konstruere sin egen kunnskap. Dette er sammenfallende med Vygotsky sin proksimale utviklingszone³.

Fordelingen av kunnskap og utvikling mellom individer og redskaper, er det som gjør læring til noe *distribuert* innenfor den sosiokulturelle forståelsen. Kunnskap tilhører kulturen, og tenkning blir sett på som en kollektiv prosess, noe som finner sted mellom mennesker, ikke bare i det enkelte individ (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Säljö, 2001). Dette resulterer i utvikling av tanker, ideer og forståelser med utgangspunkt i fellesskapet, og kunnskap blir dermed en sosial og kommunikativ prosess. Den ytre sosiale prosessen kan ikke skilles fra den indre kognitive prosessen, fordi de påvirkes av hverandre i så stor grad. Dette viser Jean Lave når hun beskriver skredderlærlingordningen i Liberia: *”De lærte å skape seg en tilværelse, tjene til livets opphold, lage klær, bli gamle nok til med letthet å oppnå den respekt som tilkommer en mester i sitt fag”* (Kvale, 1997; Kvale & Nielsen, 1999 s. 41). Det var ikke bare den praktiske ferdigheten, å sy klær, de lærte seg, lærlingene utviklet også et nytt syn på seg selv. Gjennom kunnskap, ferdigheter og identitet vil de også påvirke fellesskapet.

Det er dynamikken mellom det indre og det ytre, mellom det individuelle og det kollektive, som gjør læring til en sosial prosess. Det som likevel blir en utfordring i skolen, og spesielt innenfor de teoretiske fagene, er hvordan det intellektuelt sett er vanskeligere å tilegne seg teoretisk kunnskap, fordi abstraksjonsnivået er høyere enn innenfor fagopplæringen, hvor lærlingen skal tilegne seg ferdigheter ved etterligning. Dette kan illustrere hvorfor tilbudet alternativ opplæring med *utvidet* praksis er et tilbud for elever som av ulike årsaker har opplevd manglende mestring innenfor det ordinære tilbudet.

2.3 Opplæring i inkluderende fellesskap

Inkludering brukes som begrep i dag på en rekke arenaer, både i politiske og pedagogiske sammenhenger. Begrepet sier tilsynelatende alt og ingenting fordi det sjelden defineres ut fra innhold, forutsetninger og konsekvenser. Det er blitt et moteord. Foreldreutvalget for grunnopplæringen beskriver en inkluderende skole på sine nettsider:

En inkluderende skole verdsetter forskjellene og mangfoldet og er tilpasningsdyktig. Det er en skole som skal inkludere alle - og tilpasse innhold, krav og metoder til den enkelte elev. Dette skjer i et nært samarbeid med eleven og hans eller hennes foreldre.

³ Den proksimale utviklingssonen ligger i området mellom det en elev kan klare på egenhånd, og det eleven kan klare med hjelp fra andre ifølge Vygotsky (Imsen, 2005)

I en inkluderende skole tas eleven og deres foreldre med på diskusjonene om hvordan det skal legges vekt på den enkeltes muligheter og hvordan den enkeltes problemer skal løses. Elever og foreldre skal være med på å ta valg og evaluere tiltak.

Hva kan vi gjøre for at diskusjonen rundt inkludering skal bli mer enn en diskusjon rundt *tomme* ord? Det neste avsnittet redegjør for hvilket syn som ligger til grunn i noen utdanningspolitiske styringsdokumenter, og hvordan debatten rundt begrepet inkludering omhandles i enkelte forskningsmiljøer.

2.3.1 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering skal være et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Dette innebærer lik rett til utdanning uavhengig av sosial bakgrunn, religiøs tilknytning, eller språklig tilhørighet. ”*Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling*” (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Som fundament for denne uttalelsen ligger blant annet FNs barnekonvensjon om barns rettigheter, som ble vedtatt i 1989 og ratifisert av Norge i 1991. Den gir alle barn og unge under 18 år rett til liv og helse, skolegang og utvikling, deltakelse og innflytelse, samt omsorg og beskyttelse. Dette har medført at alle barn i Norge har rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring og rett til treårig videregående opplæring. Siden 2009 har i tillegg alle barn fra ettårsalder rett til barnehageplass.

Grunnleggende menneskerettigheter og respekt for menneskers likeverd ligger som sagt til grunn for denne politikken som har bred tilslutning i samfunnet vårt. ”*I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk*” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 25). Dette har sitt utspring i Opplæringslova, og da særlig i § 1-3. ”*Tilpassa opplæring og tidleg innsats Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*”. I Stortingsmelding 18, ”*Læring og fellesskap*” (Kunnskapsdepartementet, 2011), påpekes det at formelle rettigheter i seg selv ikke er tilstrekkelig for å skape en inkluderende skole. Kunnskapsdepartementet har ambisjoner om å forbedre utdanningsinstitusjonene, slik at sosiale forskjeller utjevnes og læringsutbyttet bedres for alle. Tidlig innsats for å hindre og motvirke marginalisering sees på som det viktigste midlet for å utvikle det enkelte barns læringspotensial, noe av opphavet til dette fokuset begrunnes i utredningen, ”*Rett til læring*” (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Skal vi sikre at elevene kommer inn i gode læringsprosesser, må intensjonen være å motvirke negative læringsspiraler, som følge av manglende mestring. Gjennom læring i fellesskap og

aktiv deltakelse, slik det er presentert under pkt. 2.2.1 med eksempelet til Jean Lave, kan vi gjennom inkludering hindre at motivasjon og muligheter ikke svekkes av nederlag.

Kartlegging av barns kompetanse og identifisering av barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, samt en anvendelse av profesjonelt skjønn får en viktig posisjon i arbeidet med *tidlig innsats*, som løftes fram i ”*Rett til læring*”. Dette er for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes, heter det videre i innstillingen (NOU 2009:18). Tidlig innsats er nødvendige tiltak som skal settes inn tidlig i utdanningsløpet, når utfordringene oppdages. Gjennom den nye Stortingsmeldingen, ”*Læring og felleskap*” (Kunnskapsdepartementet, 2011), lanseres det tre strategier for å bedre avhjelpe behovet til de som trenger særskilt hjelp og tilrettelegging for læring og utvikling.

1. Strategi 1: Fange opp – følge opp, her legges det vekt på at barnehage og skole skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Fokus på godt læringsmiljø, for å fremme motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tiltak, realistiske mål og evaluering av resultater skal sikre dette.
2. Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte, her skal det tilrettelegges for mer spesialisert og målrettet kompetanse, og PP- tjenesten skal komme tettere på og assistenter skal brukes riktig i skolen.
3. Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring, her skal det være et helhetlig apparat og god støtte over hele landet. Samarbeidet må bli bedre gjennom, informasjon og samordning

Innholdet i punktene henger tett sammen og kan vanskelig løsrives. For å fange opp de som trenger særskilt tilrettelegging og gi dem en adekvat oppfølging trengs det kompetanse. Barnas utdanningsløp involverer en rekke organisasjoner og av den grunn er informasjon, kommunikasjon og samordning helt avgjørende. Det er ikke tilstrekkelig med tidlig innsats, det kommer også fram i veilederen for spesialundervisning, når det presiseres at overganger mellom de ulike hovedtrinnene opplæringen, og mellom ulike skoler må forberedes og planlegges nøye.

Dette har sammenheng med at alle overgangsfaser er sårbare, men også at det er store forskjeller på de ulike skoleslagene. Disse forskjellene vil ha konsekvenser for i hvilken grad eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, men vil også ha konsekvenser for hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud (2009b, s. 87).

Hvordan overgangsfasene utvikler seg kan knyttes til det situerte perspektivet i det sosiokulturelle læringsperspektivet, som ble presentert under pkt. 2.2 og hvordan språk og

kommunikasjon endrer seg fra kontekst til kontekst. Språket er et medierende redskap, i tillegg til at systemer og strukturer, som også er redskaper for å håndtere hverdagen, endrer seg i ulike overganger. Det krever ny kompetanse av elevene for å utnytte ukjente eller videreutviklede redskaper de møter i nye kontekster.

I tillegg kommer forutsetningen at skolen gjør seg kjent med enkeltbarnet, og ikke bare diagnosen eller eventuelle behov for spesiell tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2008). Her får foreldrene en viktig rolle, i tillegg til overføringsmøter mellom ulike organisasjoner og involverte parter som tar del i barnets oppfølging. (for eksempel PPT og barnehabilitering).

Utfordringen i forhold til overganger mellom de ulike tingene er at det er opp til hver enkelt kommune å legge til rette og lage rutiner for hvordan det bør gjennomføres. Dette er ikke sikret gjennom Opplæringsloven. I veilederen for spesialundervisning presiseres problemstillingen knyttet til taushetsplikt: *”Det minnes i denne forbindelse om at forvaltningsloven og offentlighetsloven kommer til anvendelse, herunder reglene om taushetsplikt i forvaltningsloven §§ 13 flg”* (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 15). Det viser at man er avhengig av blant annet foreldrene for å sikre god kommunikasjon i overgangen, og at pkt 3 i strategiene som *”Læring og fellesskap”* (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir avgjørende for å sikre nettopp kontinuitet i elevenes læring og utvikling i de ulike overgangene.

I *”Rett til læring”* (NOU 2009:18, s. 193) pekes det på at taushetsplikten ikke skal være et hinder for tverretattlig samarbeid. *”Med bruk av informert samtykke er det imidlertid fullt mulig å finne gode løsninger som åpner for mulighet til både samordning av tjenester og gode overganger mellom livsfaser”*. Gjennom informert samtykke foreslår Midtlyngutvalget at det utarbeides en *læringsbok* som skal følge barnet, og være et verktøy for tidlig innsats og oppfølging. *”Barn og elever må ha én lærer som har ansvaret for den helhetlige oppfølgingen av deres utvikling og læring”* (NOU 2009:18, s. 158). Denne ene læreren skal koordinere arbeidet med informasjonen som skal legges inn i denne læringsboka, og at samarbeidet med foreldrene blir avgjørende.

Innenfor den norske utdanningspolitikken viser publikasjonene som det er referert til her at det skal settes fokus på tidlig og vedvarende innsats, god kommunikasjon mellom ulike arenaer som er inne i forhold til barns utviklingsløp. Alle elever skal sikres god faglig og sosial utvikling innenfor tilpasset opplæring i inkluderende fellesskap.

2.3.2 Inkluderende og ekskluderende prosesser.

Diskusjonen om inkludering har versert fram og tilbake siden Salamancaerklæringen⁴. I utgangspunktet startet debatten rundt innholdet i begrepet, med utgangspunkt i en mer endimensjonal form. Der ble det satt fokus på integrering og verdsetting av individer med ”disabilities” og problemer. Debatten dreier i dag mer i retning av et tredimensjonalt perspektiv, der fokus rettes mot fordelene med verdsetting av forskjellighet gir, ikke bare for enkeltindividene men for hele samfunnsstrukturen i møtet mellom individer og grupper (Thomas & Loxley, 2007). Thomas & Loxley forfekter et syn på hvordan problemene knyttet til manglende inkludering har sitt utspring i et individentsentrert syn på feil og mangler. Årsaken til at noen barn mislykkes i skolen kan like gjerne ligge i sosiale, økonomiske eller politiske strukturer, som en årsaksforklaring tett opp mot det individuelle perspektivet knyttet til feil eller mangler. Inkludering må derfor sees på som en prosess i like stor grad som et mål. Det er gjennom identifisering av inkluderende og ekskluderende prosesser at vi kan se hva som skal til for å realisere begrepet inkludering.

Alan Dyson fremhever behovet for å undersøke begrepet inkludering på en mer grundig måte. Han hevder at vi ikke kan se inkludering som en ting, men som flere diskurser rundt samme tema, men med ulik innfallsvinkel. *”If a dialogue of ”inclusions” does not take place, inclusion may become an empty slogan, reduced, perhaps, to a basic concern with place”* (Dyson, 1999, s. 49). Hvis vi skal komme vekk fra inkludering som debatt om plassering av elever med særskilte behov, må vi ta utgangspunkt i hvordan vi bruker begrepet inkludering, hva det innebærer og hvilken innfallsvinkel det har sitt utgangspunkt i. Gjennom å bryte ned begrepet og forstå hva det innebærer, kan vi rekonstruere det med en mer adekvat betydning. Det blir for enkelt og upresist å bare snakke om inkludering, slik jeg forstår Dyson. For å klargjøre begrepsbruken og konsekvenser deler han diskursen rundt begrepet inkludering inn i fire ulike sekvenser.

Den *første* er diskurs om effektivitet: Her ligger det økonomiske hensyn og om effektivitet i utdanningssystemet. Spesialundervisning krever store ressurser rettet mot få barn, og mange har stilt seg spørsmålet om det kan gjøres på en annen måte. Denne tanken støttes av forskningsresultater som viser at elever ikke nødvendigvis gjør det bedre i spesialundervisning.

⁴ I 1994 ble det holdt en stor internasjonal konferanse i Salamanca i Spania, et samarbeid mellom den spanske regjering og UNESCO. Erklæringen baserer seg på FNs menneskerettigheter (1948), og FNs *Standard rules on equalization of opportunities for persons with disabilities* (1993)

Den *andre* diskursen er knyttet til rettigheter og etikk: her er utspringet i verdier om sosial rettferdighet og demokratisering. Mangfold blir sett på som en styrke. Her trekker også Dyson inn eksempler på at spesialundervisningen ikke alltid har blitt utført for å hjelpe de utsatte og sårbare, men i like stor grad for å ikke være en belastning for andre. Dette står i kontrast til inkluderingsstanken og kan ikke forsvares som sosialt rettferdig.

Den *tredje* diskursen er knyttet til det politiske feltet. Her vil fokus ligge på realisering av et inkluderende system, og hvordan denne overgangen involverer lovgivende rammer, infrastruktur, og de som arbeider i feltet. Her vil det naturlig ligge en spenning/kamp mellom de ulike interessefeltene; brukere og foreldre, spesialpedagoger, allmennpedagoger, politikere.

Den *siste* diskursen som Dyson beskriver er den pragmatiske: Her er man opptatt av hvordan dette gjøres i praksis, hva man kan få til. Hva er skillet mellom de skolene som får framstår som inkluderende i forhold til de som ikke fremmer inkludering. Ulikhetene kan være i form av systemer, praksis, strukturer, og i forhold til etiske perspektiv. Disse fire diskursene kan vanskelig framstå som en homogen tale, de har flere fellestrekk og er avhengig av hverandre, men med så ulik innfallsvinkel vil det bli mange paradokser.

Dyson fremhever den diskursen knyttet til rettigheter og etikk som den viktigste, men den kan ikke stå alene, og det er forholdet mellom diskursene som vil være utslagsgivende for om man kan komme mot et inkluderende fellesskap. Thomas & Loxley hevder blant annet at problemet med det segregerte systemet har ikke vært knappe ressurser, men at det i et sosialt rettferdighetsperspektiv ikke kan forsvares at noen ikke anerkjennes inn i fellesskapet. John Rawls taler varmt for en forfordeling av ressurser i sin bok *Theory of Justice*. Utgangspunktet hans er hvordan likhet best fremmes gjennom en forfordeling i favør av "the disadvantages" (Thomas & Loxley, 2007, s. 119).

Thomas & Loxley hevder at veien mot inkludering ligger i erkjennelsen av de ekskluderende prosessene som den tradisjonelle spesialpedagogikken har ført til, der det nesten utelukkende har vært et individ diagnostisk utgangspunkt. I empirien vil jeg presentere hvordan flere av mine informanters barn har vært elever i segregerte tiltak, dette kan belyses gjennom det de britiske forskerne setter fokus på i sin bok. Et annet viktig punkt er gjennom argumentene knyttet til hvor ødeleggende sosiale skiller og ulikhet er. Den siste kategorien er i forhold til kunnskap om fordelene knyttet til sosialt samhold, økt fokus på lærende samfunn og økt sosial kapital. Barns suksess eller fallitt i skolen er i mindre grad knyttet til deres læringsevne enn det er knyttet til forhold knyttet til aksept, inkludering og deltakelse i det sosiale

fellesskapet, sier de videre i kapittel 7. Inkludering vil aldri kunne bli en endimensjonal vei mot et mål, inkludering må skje i interaksjonen vi alle befinner oss i, gjennom det sosiale fellesskapet. Inkludering er en anerkjennelse av en vid normalvariasjon, ”rett til å være forskjellig” i ytterste grad.

Inkludering må være mer enn å integrere elever fra spesialskoler inn i ordinære skoler, hevder Thomas og Loxley (2007). Det må vektlegges en ”*comprehensive*” opplæring som er likestilt for alle, og som vektlegger felles tilhørighet. Ideen om inkludering skal ikke sette grenser rundt forskjellige typer ”*supposed disability*”, derimot må hensikten være å arbeide fram et fundament der *alle* barn - uavhengig av evner, kjønn, språk, etnisk eller kulturelt opphav, kan bli verdsatt likt, behandlet med respekt og gitt reelle muligheter i opplæringen.

Fra et ensopret fokus på individuelle lærevansker, setter inkludering rettigheter på agendaen, det handler om å jobbe for rettferdighet og mot ”*non-recognition*”. For å nå det må det mer til enn en omfordeling av ressurser. Inkludering bør i større grad handle om muligheten til å være i samme rom og snakke det samme språk som sine jevnaldrende, det er dette som må stå i første rekke når vi planlegger skoler, sier de britiske forskerne. Vi vet at ulike miljøer og skoler utvikler sine språk og symbolsystemer (Wilken, 2006) og konsekvensen for elever som har ”*feil*” språk og symbolsk kapital fra en spesialskole vil kunne være ringvirkninger som ekskluderer dem fra fullverdig deltagelse i den ordinære skolekulturen.

2.4. Sosial og kulturell kapital

Tidligere forskning om foreldresamarbeid trekker i stor grad inn sosial og kulturell kapital fordi det kan forklare noe av årsakene knyttet til at noen foreldre samarbeider bedre enn andre med skolen. Den franske sosiologen Bourdieu kritiserte de tidlige strukturalistene for deres syn på kontekstuelle regler som styrende for handlinger, i tillegg nyanserte han behovet for å se på hvilke strategier menneskene valgte (Wilken, 2006, s. 20) Bourdieu mente at ikke alle handlinger var reflektert og gjennomtenkt, men mer et resultat av vane og internalisert oppførsel. Hva som utvikler seg til sosial praksis, blir ikke nødvendigvis det folk sier de skal gjøre. De strukturene som ligger til grunn, er mer et resultat av tidligere erfaringer og mer eller mindre reflekterte handlinger som *ryggmargskunnskap*, og dermed internalisert (Wilken, 2006, s. 22).

Bourdieu brukte begrepet *habitus*, det blir et slags utvidet kulturbegrep som forklaring på det logiske ved deres forståelse og handling. Habitusbegrepet har 3 ulike dimensjoner, det individuelle, det kollektive og det samfunnsmessige. Det er den unike individuelle historien

som former habitusen fra den ene siden, denne er formet gjennom sosiale miljøer, med kollektive føringer. I tillegg er det et samfunnsmessig aspekt, fordi man *vokser inn i* og internaliserer ulikheter i samfunnet, både innenfor primærsosialiseringen og i sekundærsosialiseringen (Wilken, 2006, s. 38).

I ulike sosiale praksiser vil det foregå kamp om innflytelse, makt og kapital. I samarbeidet mellom skole og hjem vil det naturlig være en slik kamp som Bourdieu definerer som *felt*. Det er den arenaen der ulik form av kapital verdsettes og akkumuleres, og som dermed gir åpning for noe å kjempe for. Ulike felt gir ulike føringer for hvilken kapital som verdsettes, det er den kapitalen som blir verdsatt som gir premissene for kampen. Bourdieu opererte med flere ulike kategorier av kapital, kulturell-, sosial-, og økonomisk-. I tillegg brukte han begrepet symbolsk kapital, i den inngår evnen til å verdsette og utnytte de ulike kapitalformene slik at den kan tilpasses nye felt og øke verdien av den totale kapitalen (Wilken, 2006, s. 39). Dette henger nøye sammen med habitus og ens egen opplevelse av vekslingsmuligheter, og hvordan de ulike aktørene verdsetter og anerkjenner din deltakelse i det bestemte felt.

Kulturell kapital kan forklare noe i forhold til hvorfor noen lykkes i å få god kontakt med skolen, de snakker og forstår skolens eget språk, og har på sett og vis samme referansegrunnlag. *"Cultural capital is a cluster of dispositions seen as being vital for successfully navigating institutionalized education"*(Thomas & Loxley, 2007, s. 87). Lærere skal forholde seg profesjonell til alle elevene og deres foresatte, og det blir viktig å verdsette den kulturelle kapitalen uavhengig av hvor like den er deres egne. *"I møtet mellom lærere og foreldre vil det være viktig å vurdere om ulike lærere både anerkjenner og kjenner de ulike foreldregruppene kulturelle kapital"* (Nordahl, 2007, s. 103). Det er viktig å være bevisst på hvordan vi bedømmer og anerkjenner andres kapital fordi det er omgivelsene som bestemmer kapitalens verdi gjennom anerkjennelse eller underkjennelse av den (Wilken, 2006).

I tråd med Thomas & Loxley sine ønsker om like muligheter må det gis rammer slik at alle gis mulighet for tilgang og deltakelse. En forfordeling av ressurser, som bygger på en forståelse for både de individuelle og de samfunnsmessige fordelene av inkluderende opplæring og hvordan dette bygges gjennom sosiale forbindelser og verdsetting av sosial kapital (Thomas & Loxley, 2007).

2.5 Likemannsarbeid

Likemannsarbeidet er trukket inn fordi den intersubjektive forståelsen som personer med tilsvarende utfordringer er viktig for at individer skal føle anerkjennelse. Likemannsarbeid er

tiltak som skjer i regi av ulike organisasjoner, ofte med utgangspunkt fra ulike diagnosefelt f. eks. Kreftforeningen eller Foreningen for hjertesyke barn. Det gis statlige tilskudd til etablering og drift av slike tiltak (NOU 2005:3, pkt. 6.1.5), men arbeidet ledes av brukerne selv.

Likemannsarbeidet skjer på frivillig basis mellom funksjonshemmede, kronisk syke, syndromgrupper som selv har brukererfaring, samt mellom pårørende til slike grupperinger. Arbeidet har som mål å være til hjelp, støtte og veiledning for de involverte partene. Hensikten er å dele erfaringer, kunnskap og bearbeide følelsesmessige opplevelser, og gjennom felles forståelse arbeide med egen mestringsprosess. De ulike gruppene har ofte egne informasjonstiltak, for eksempel brosjyrer og nettsider.

Tilbudet organiseres ulikt fra organisasjon til organisasjon, noen arrangerer kurs og samlinger, har samtalegrupper, eller tilbyr hjemmebesøk, i det hele tatt det er et vidt spekter avhengig av behov og interesse. Likemannsarbeid er definert til å være funksjonshemmedes egen omsorgsarena. *”Det dreier seg om hjelp til selvhjelp til mennesker som er i samme situasjon som en selv. (...) Utgangspunktet er at den som har skoen vet best hvor den trykker”* (Funksjonshemmedes fellesorganisasjon) *”Sett fra helsetjenestens ståsted representerer likemannsarbeid et unikt brukerstyrt tilbud som den profesjonsbaserte helsetjeneste ikke vil kunne tilby på samme måte”* (NOU 2005:3) Det kan være en ressurs å dele felles erfaringer, og likemannsarbeid blir i så henseende et tilbud ingen andre enn nettopp *”likemenn”*, med felles erfaringer kan gi.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) er et nasjonalt utvalg for og med foreldre som har barn i skolen. Dette organet kan sammenlignes med likemannsarbeid, i vid forstand. Organets hovedfunksjoner er å jobbe med skole – hjem samarbeid, og å ivareta foreldrenes interesse i så henseende. Et viktig aspekt er å jobbe med kunnskapsutvikling om hvordan samarbeidet fungerer og bør fungere, og om hvordan foreldre kan støtte sine barns faglige og sosiale utvikling. Viktige oppgaver som FUG arbeider aktivt med, er å sette dagsorden for og støtte foreldre i saker knyttet til mobbing, foreldremøter, skolearbeid og andre forhold ved skolen som for eksempel inneklima. FUG ble første gang opprettet i 1976, og er lovhjemlet i Opplæringsloven § 11- 9 medlemmene rekrutteres fra hele landet, og de utgjør til sammen 9 personer. Alle medlemmene skal ha jobbet aktivt som foreldrerepresentanter på skole- eller kommunenivå, slik at de kjenner til ulike problemstillinger knyttet til det å ha barn i skolen, dette samsvarer med intensjonen om likemannsarbeid.

2.6 Tidligere forskning på feltet

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, er den som kanskje i norsk sammenheng har bidratt mest til forskning på skole - hjem samarbeidet. Han har tidligere arbeidet som forsker ved NOVA⁵ (Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring). Han har gjennom en rekke forskningsprosjekter, både kvalitative og kvantitative ønsket å sette fokus på dette temaet.

Nordahl og Skilbrei (2002) refererer til flere ulike undersøkelser blant annet, Vestre (1995) og Nordahl (2000), som viser at samarbeidet mellom skole og hjem ikke fungerer slik det burde. Ut fra disse undersøkelsene trekkes det fram ulike faktorer innenfor både skole og hjem, som påvirker samarbeidet. Skolekulturen løftes fram som et aspekt, og hvordan enkelte foreldre opplever et mindreverdigdomskompleks i møtet med skolen, og føler seg utestengt. I tillegg trekkes det fram hvordan foreldre mangler kunnskap om rettigheter og plikter i skolehverdagen, og at tid er en begrensende faktor for både skole og hjem. Nordahl problematiserer hvordan foreldresamarbeid ikke er et mål i seg selv, men et middel for å etablere gode læringsmiljøer for elevene og for å realisere deres lærings- og utviklingspotensial.

Elsa Westergård ved Universitetet i Stavanger, har skrevet en doktorgradsavhandling om samarbeid mellom hjem og skole, med tittel: *"Parental disillusionment with school: prevalence, correlates, development and prevention"*. Avhandlingen belyser i hvilken grad foreldrene opplever å være desillusjonert i sitt møte med skolen og hvilke forhold som kan bidra til forståelsen av dette. Blir foreldrene hørt, og føler de seg ivaretatt når de tar kontakt med skolen som følge av utfordringer? Westergårds data er samlet inn gjennom en surveystudie, og hun har i tillegg gjort et kvalitativt intervjustudie av både foreldre og lærere. Westergård framhever tre ulike faktorer som blir viktige for å øke kvaliteten på foreldresamarbeidet. Det første er at skoleleder etablerer standarder som skal ligge til grunn for et kvalitativt og jevnlig samarbeid. Det må etableres en kultur for samarbeid med foreldre, der det gis en rolle som adekvat for elevenes utvikling og utbytte. I tillegg blir det viktig at det kollegiale samspillet på den enkelte skole er godt, fordi et godt arbeidsmiljø viser at lærerne blir bedre rustet til samarbeidet med foreldrene.

Unn Doris Karlsen Bæck (2007), har gjort en undersøkelse om foreldreinvolvering i ungdomskolen. Hennes spørsmål er på hvilken måte foreldrene er involvert i barnas

⁵ www.nova.no

skolegang, og hvilke tanker har de om å være foreldre til ungdomskoleelever og hvilke refleksjoner gjør foreldrene om arbeidsfordelingen mellom skole og hjem? Bæck stiller i tillegg tilsvarende spørsmål til lærere. Utgangspunktet for studien begrunnes i kunnskapsløftets stigende krav til elevers innsats i skolen og store forventninger til innsats fra foreldrene. Det stilles også større krav til at lærerne involverer foreldrene i opplæringen og elevenes faglige utvikling. Dette skal oppnås blant annet med tettere kontakt mellom lærere og foreldre. Resultatene fra forskningsprosjektet om forelderinvolvering i skolen at det er langt fram før denne teorien når ut i praksis. Fra skolens side ser det ut til at foreldrene tiltenkes fortsatt, i stor grad, rollen som mottakere og tilhørere for skolens informasjon. Mange foreldre opplever at foreldremøter og foreldrekonferanser blir fora for en ensidig informasjonsstrøm fra skole til hjem. Bæck finner at foreldre som har barn som strever på skolen har et større behov for informasjon og medvirkning, men at mer informasjon og flere foreldresamtaler ikke nødvendigvis fører til reell kommunikasjon mellom skole og hjem. Likevel finner hun at foreldrene til de elevene som får støtteundervisning er mer fornøyd med skolens informasjon enn andre foreldre.

2.7 Presisering av forskningsspørsmålet på bakgrunn av tidligere forskning og oppgavens teoretiske blikk

På bakgrunn av teori, det politiske fundamentet og tidligere forskning vil jeg nå utdype og forklare forskningsspørsmålene ytterligere. Det vil vise min inngang til tolkningen av empirien og hvordan det jobbes videre i diskusjonsdelen, der funnene drøftes i forhold til presentasjonen i dette kapittelet.

Forskning viser at de elevene som har støttende foreldre, har større muligheter til å lykkes i skolekonteksten og derfor blir det viktig å stimulere til aktiv deltakelse fra foreldrene. For å få til dette må tema belyses fra ulike innfallsvinkler. I dette prosjektet får derfor foreldrenes opplevelse, ønsker og behov større fokus. Gjennom en slik innfallsvinkel vil det kunne utvikles ny kunnskap, som kan bidra til at samarbeidet skole – hjem kan bli bedre og dermed føre til et faglig og sosialt løft for barna.

I overgangen fra ungdomsskolen til videregående er ungdommene ennå ikke myndige, men de skal etter hvert ta egne valg og foreldrenes rolle blir mer tilbaketrukket. Denne prosessen kan være preget av usikkerhet, mangel på selvtillitt, mestring og motivasjon. Foreldrene spiller en viktig rolle i nettopp denne brytningstida, fordi foreldre står i et annet forhold til sine barn enn eksterne voksne. Dette er sentralt i skillet mellom primær og sekundær

sosialisering. Når eleven er kommet inn på AOuP, er intensjonen økt læring ved å jobbe aktivt med motivasjon og relasjonsbygging. Det som blir dette prosjektets inngangsport er å se på om de tiltakene som de aktuelle foreldrene opplever som positive kunne vært satt i gang tidligere.

Forskningsspørsmålene danner rammen for møtet med informantene. I dette kapittelet er det gjort greie for det sosiokulturelle læringsperspektivet, tidligere forskning og ulike problemstillinger knyttet til begrepet inkludering. Dette utgangspunktet leder til følgende kommenterte forskningsspørsmål:

1. Hva sier foreldrene om samarbeidet med skolen i grunnskolen? Dette forskningsspørsmålet blir viktig i lys av inkludering, og hvordan mening og kunnskap konstrueres i møtet mellom individer, artefakter og kontekst. Derfor er det tredje nivået i samarbeidshierarkiet, til Nordahl og Epstein, sentralt i denne sammenhengen.
2. Hva sier foreldrene om samarbeidet med skolen i videregående opplæring? Dersom foreldrene uttaler seg positivt om samarbeidet med den videregående skolen, blir det viktig å drøfte om det er hensiktsmessig å la samarbeid med slik form og innhold starte allerede i grunnskolen.
3. Hvilke konsekvenser opplever foreldrene at barnas problemfylte skolehverdag har fått for familien? Dette siste forskningsspørsmålet blir det viktig å se i lys av ekskluderende og inkluderende prosesser. Hvordan opplever foreldrene at skolen har tatt inn over seg hvor vanskelig det er, når barn ikke finner seg til rette på skolen? Det personlig og sårbare aspektet ved å oppleve at barn ikke tilpasser seg, og dermed avviker fra en ”*snever*” normalitetsforståelse, oppleves ofte vanskelig. Kan likemannsarbeid være en hensiktsmessig måte å avhjelpe dette på.

De siste årenes stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet løfter fram sentrale visjoner for framtidens skole. Den ene som trekkes fram i denne oppgaven er foreldresamarbeid som en lite utnyttet ressurs. Politiske vedtak innebærer at foreldre skal ha en større og viktigere rolle gjennom ungenes skoleløp. Det andre som i denne sammenhengen er relevant er tidlig innsats og bedre samarbeid, samordning og oppfølging.

Med dette som utgangspunkt, vil det i neste kapittel presenteres hvilke metodiske valg som er gjort i arbeidet med denne oppgaven. I kapittel 4 følger en presentasjon av empiri konstruert gjennom møtet med informantene og forfatter.

Kapittel 3 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for valg av metodologisk perspektiv som bakgrunn for de vurderinger som ligger til grunn for den videre forskningsprosessen, det reflekteres over både forarbeidet, den aktive fasen og etterarbeidet. I tillegg rommer dette kapittelet etiske refleksjoner og vurderinger.

3.1 Innledning

Gjennom utarbeidelsen med prosjektbeskrivelsen ble det tidlig bestemt at oppgaven skulle ha en kvalitativ tilnærming. Utgangspunktet for studien var et ønske om å høre foreldrenes egen opplevelse fra samarbeidet med skolen. Fokuset har vært på de foreldrene, som har barn som sliter med å tilpasse seg til den ordinære skolekonteksten, av ulike årsaker. Denne avgjørelsen ble tatt ut fra ønsket om å flytte fokuset vekk fra skolens perspektiv og til foreldrenes perspektiv. Bakgrunnen ligger i ønsket om å gi foreldrene en mer aktiv rolle i diskusjonen om hvordan man gjennom et bedre samarbeid kan øke barn og ungdommers muligheter, for å lykkes i skolen. Dermed er behovet for empiriske data fra foreldrene, som sentrale aktører i denne sammenheng, det som ligger bak valget av en kvalitativ metodisk forskningsprosess. Thagaard (2009) viser i sin bok hvordan problemstillingen bør være styrende for valget av metodisk tilnærming.

3.2 Metodologisk perspektiv

Prosessene bak kunnskaps utvikling, hvordan kunnskap utvikles og medieres gjennom møtet mellom individ, kontekst og artefakter, ligger som et bakteppe for metodevalget. Metodologien i denne oppgaven vil ha et sosiologisk utgangspunkt, i tråd med Max Weber sin forståelse av sosiologi. Weber var opptatt av individenes subjektive forståelse av mening, ut fra sosiale handlinger. Basis ligger dermed i aktørens egne beskrivelser av deres aksjon og forståelse av omgivelsene. Den sosiologiske vitenskapen kan dermed brukes til å forklare årsaker, forløp og virkninger av sosiale handlinger (Gilje & Grimen, 2002, s. 146). Innenfor samfunnsvitenskapene er hermeneutikken ofte fundamentet, nettopp fordi vitenskapen er en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 2002, s. 144), hvor man ikke er på leting etter den absolutte sannhet slik som innenfor en mer tradisjonell naturvitenskapelig retning.

Legitimeringsspørsmålet om hvorvidt en undersøkelse er vitenskapelig, eller om den fører til sann kunnskap, har i dag en tendens til å bli erstattet av det pragmatiske spørsmålet om hvorvidt den leverer nyttig kunnskap (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 74).

I det teoretiske kapittelet trekkes det sosiokulturelle perspektivet på læring og kunnskap fram, på bakgrunn av blant annet det situerte forholdet. Kunnskapen som denne oppgaven ønsker å finne skapes med andre ord i møte mellom informanter, deres bakgrunnskunnskaper og forskers bakgrunnshistorie og teoretiske perspektiv. *”Det er i tråd med ”et konstruktivistisk perspektiv(...)som fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert”* (Thagaard, 2009, s. 43).

Valg av metode og hvilke data man samler er ikke bare avhengig av hva man forsker på og hvordan man gjør dette, like mye handler det om hvorfor man gjør det og hva som er hensikten (Kvale, 1997; Wilken, 2006) Bourdieu forklarer videre at: *”(..) valg av data er først og fremst avhengig av hvilke data som kan kaste lys over den problemstillingen man arbeider med i den formen den har”* (Wilken, 2006, s. 89).

Hensikten med oppgaven er å gi en stemme til foreldrene, og deres opplevelse av samarbeidet med skolen, deres tolkninger av den sosiale samhandlingen med skolen. Naturlig nok vil dette aldri kunne bli noen *”ekte sannhet”*, fordi det hele tiden vil dreie seg om individers fortolkning av sosiale konstruksjoner, og som deretter skal fortolkes ytterligere i en forskningsprosess.

Innenfor den hermeneutiske tankegangen har tolkningen avgjørende betydning, hvordan tolkes utsagn på bakgrunn av avklaringer, tydeliggjøringer og forklaringer? Gilje og Grimen (2002) presenterer hermeneutikken gjennom forklaringen om hvordan alle mennesker egne handlinger og gir fenomener mening, gjennom beskrivelser og fortolkninger av det de gjør, og det samfunnet de er en del av. *”Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv”* (Gilje & Grimen, 2002, s. 145). De fortolkningene som blir trukket ut av studien som helhet vil i så måte være innenfor mistankens hermeneutikk fordi det blir gjort en fortolkning ut fra et teoretisk perspektiv, gjennom hvordan informantene tolker sin opplevelse av samarbeidet med skolen. Clifford Geertz (Gilje og Grimen s. 146) sitt skille mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper vil naturlig nok skape noen problemstillinger når utgangspunktet for studien er informantenes egne erfaringer, gjengitt gjennom deres eget språk, som skal tolkes inn i og gjennom en mer teoretisk og samfunnsvitenskapelig språkterminologi.

3.3 Forskerrollen

Intervjuer påvirker datamaterialet både gjennom det faglige, tekniske aspektet og gjennom det den begrepsmessige bakgrunnskunnskapen som fra det teoretiske fundamentet. I tillegg har evnen til å bygge gode relasjoner og det å være god i menneskelig interaksjon. For å få foreldrenes perspektiv fram i dette materialet blir det viktig å gi slipp på noe av ”kontrollen” og forsøke å legge underliggende forforståelse noe vekk, for å unngå at det preger for mye av intervjuet. *Forforståelsen* til forskeren vil likevel ha avgjørende betydning, og meningen skapes gjennom forforståelse og teoretisk perspektiv ut fra ifra en større sammenheng, der helheten utgjør noe mer enn summen av delene. Verifiseringen av kunnskapen avhenger i stor grad av forskerens sikre, konkrete og presise formuleringer, som bakteppe for tolkningen. Bourdieu og hans syn på deltaker – objektivisering innebærer at man må engasjerer seg i sitt objekt, men at man samtidig og hele tiden objektiviserer sin relasjon til det utforskede og til forskningen (Wilken, 2006, s. 90).

3.4 Etske vurderinger

Innenfor de etiske vurderingene som må avveies i et forskningsprosjekt er det tre viktige faktorer som bør drøftes, konsekvenser, samtykke og konfidensialitet/taushetsplikt.

I forhold til *konsekvenser* handler det om en avklaring av hva informantene kan forvente seg i forhold til det å delta. Derfor blir det viktig å avklare fordeler og ulemper på forhånd, både for deltakerne selv, og den gruppen de representerer. De aller fleste foreldre er godt fornøyd med oppfølgingen som blir gitt av skolen, mens andre er mindre fornøyd. Mer konkret informasjon om hva og hvorfor samarbeidet fungerer, gis i mindre grad og det framstår ofte negativt, det mer som snakk om skyldfordeling. Informasjon på dette området er noe tabubelagt og oppleves veldig personlig, spesielt dersom ungene ikke fungerer optimalt innenfor skolekonteksten. Foreldrestemmen til disse elevene blir viktig, for hvis ikke går vi glipp av en viktig synsvinkel. Dersom denne oppgaven kan bidra til at foreldre og lærere i skolen i større grad reflekterer over hva de kan gjøre for å bedre samarbeidet mellom skole og hjem kan det få en positiv effekt.

Jamfør loven om personvern⁶, der formålet er: ”å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger.” Loven er til for å sikre at personopplysninger behandles i samsvar med personvern hensyn, personlig integritet,

⁶ LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven).

privatlivets fred. Om kvalitetshensyn på personopplysningene heter det videre. Dersom behandler skal:

- a) *behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller*
- b) *opprettelse av manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.*

Har behandlingsansvarlig meldeplikt etter § 31, i samme lov. Prosjektet ble innrapportert til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og ble godkjent der i januar 2011, dette blir informantene informert om gjennom et informasjonsskriv⁷. Det empiriske materialet og personopplysningene blir anonymisert, og det blir behandlet i tråd med NSD sine etiske retningslinjer. Skolene er også anonymisert, fordi utvalget i seg selv er relativt lite, og anonymiseringen sikres dermed ytterligere.

I NSD sine retningslinjer⁸, står det at førstegangskontakt om tillatelse til datainnsamling kan rettes skriftlig eller muntlig. Jeg tok kontakt med tre skoler, via et infoskriv⁹. En skole som reserve hvis det skulle bli vanskelig å få informanter. Skolene laget videre et anbefalingsskriv¹⁰ som ble sendt ut sammen med foreløpig intervjuguide, og mitt informasjonsskriv¹¹ og samtykkeskjema¹².

I forhold til *samtykke* skal dette innhentes på forhånd, før forskningsprosessen starter. Samtykkeerklæringen innebærer at deltakerne er kjent med hvilke konsekvenser i form av fordeler og ulemper deltakelsen kan innebære. De skal vite hvem som har tilgang til dataene og hva de skal brukes til. I tillegg blir det gitt informasjon om når rådataene blir slettet. Deltakerne skal vite at de til enhver tid i prosessen kan trekke seg, uten at dette får noen konsekvenser for dem fordi deltakelsen er frivillig.

Det å ivareta deltakernes *konfidensialitet* og overholde *taushetsplikten* innebærer at jeg ikke kan publisere opplysninger der deltakernes identitet eller 3. person kan identifiseres. Derfor er det i denne oppgaven lagt stor vekt på anonymisering av materialet, jeg har derfor valgt å anonymisere helt ned på kommunalt nivå, slik at ingen skoler eller kommuner nevnes med navn. Ulempen ved dette er at det vanskelig lar seg etterprøve i lignende studier dersom det hadde vært ønskelig. Personvern hensyn skal likevel veie tyngst i denne avgjørelsen. For

⁷ Vedlegg nr. 1 og 3

⁸ http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

⁹ Se vedlegg nr. 2

¹⁰ Se vedlegg nr. 4 og 5

¹¹ Se vedlegg nr. 3

¹² Se vedlegg nr. 3

ytterligere å styrke konfidensialiteten til informantene har jeg gitt alle informantenes barn samme kjønn, de er *blitt* gutter. I empirien møter vi derfor foreldre/foresatte til Sander, Tom, Bendik, Harald, Ådne og Gard, som alle er fiktive navn. I utgangspunktet var dette to jenter og fire gutter.

Forskningsintervjuet bærer med seg en rekke etiske problemstillinger, på bakgrunn av hvordan kunnskapen er konstruert gjennom en sosial relasjon. ”*Denne relasjonen er avhengig av intervjuerens evne til skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke*” (Kvale et al., 2009, s. 35). Det vil være en ambivalens mellom forskerens ønske om å konstruere kunnskap, opp mot det etiske aspektet med å ivareta intervjuobjektets integritet. I tillegg problematiseres maktforholdet fordi hensikten med intervjuet utelukkende er å få fram beskrivelser som kan gjøre forskeren i stand til å fortolke dataene, i overensstemmelse med sine forskerinteresser. Maktaspektet kan neppe elimineres fra forskning, og Kvale (2009, s. 53) presiserer at intervjuer må ta i betraktning, og reflektere over hvilken betydning makt har for kunnskapsproduksjonen. Intervjuet er nettopp bare et instrument for forskeren, og forskeren er gitt det privilegium å ha monopol på fortolkningen. Transkriberingen av intervjuene bør bli gitt til intervjuobjektene, slik at de kan gi kommentarer dette for å redusere maktforholdet mellom intervjuer og objekt noe. Innenfor tidsrammene i dette prosjektet lot det seg imidlertid ikke gjøre, og det er beklagelig og kan svekke studiens troverdighet. Det som imidlertid ble gjort for å styrke troverdigheten var å stille etterfølgende og bekreftende spørsmål.

Forskerrollen er komplisert og spennende, den ubevisste forforståelsen man alltid har med seg, og som naturlig nok vil prege hele prosessen har vært viktig å reflektere over. Som forsker på dette feltet, vil man naturlig nok tilhøre den makteliten som har kommet styrket ut av møte med utdanningsinstitusjonene. ”*Da det ikke er mulig å skape et nøytralt språk, må forskerens språklige konstruksjoner av objektet gjøres til en del av det problemet som skal analyseres*” (Wilken, 2006, s. 87). Distansen mellom forsker og objekt kan medføre at forskeren ikke i stor nok grad klarer å identifisere seg med informantenes historier. Språket i tolkningen er dermed i større grad knyttet til forskeren enn til det og de som studeres.

3.5 Planlegging av forskningsmetode

Det å gjennomføre et godt intervju avhenger både av intervjuerens evne, til å skape gode relasjoner, men også av intervjuerens erfaring fra intervjusituasjonen og den faglige bakgrunnen rundt tema (Kvale, 1997). Intervjuformen som arbeidsmetode er ny for meg i

denne sammenhengen, og det var derfor ekstra viktig å gjennomføre et pilotintervju. Hensikten med det var å evaluere både det faglige i forhold knyttet til tema og problemstilling, men også å sikre seg et minstekrav av erfaring som kunne bidra til å kvalitetssikre de videre intervjuene.

3.5.1 Utvalg og kriterier for utvalget

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, utvalg med egenskaper og kvalifikasjoner som belyser problemstillingene og det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsene (Thagaard, 2009, s. 55). Utvalget i denne studien er strategisk valgt for å belyse problemstillingen, informantene sitter inne med erfaringer fra samarbeidet med skolene og representerer således den kunnskapen som ønskes belyst ut fra denne oppgavens problemstilling. I planleggingsfasen var det knyttet stor usikkerhet til hvor mange informanter som var nødvendig for å belyse problemstillingen. Innenfor kvalitative tradisjoner gis det få føringer for hvor mange informanter som er nødvendig, (Kvale, 1997, s. 58). Det presiserer bare betydningen av forholdet mellom problemstillingen, og tilstrekkelig informasjon til å kaste lys over den. Det er studiens formål som må være avgjørende. Hvor mye data som er praktisk mulig å komme gjennom på en hensiktsmessig og kvalitetssikret måte, vil også være av stor betydning når tidsrammene er så begrenset som ved denne oppgaven. Det ønskelige vil være ca 6 informanter, under forutsetning av at man når fram til dem, og at de gir den informasjonen som belyser problemstillingen i tilstrekkelig grad.

Utgangspunktet for utvalget er foreldre til godt 200 ungdommer som til sammen følger dette opplæringstilbudet, som gis ved 13 skoler i Rogaland. Utvalget er lite og det problematiseres ytterligere under etiske vurderinger. Etter et møte med representanter fra forskergruppen ved Universitet i Stavanger, fylkesskolekontoret i Rogaland og rektorer/avdelingsledere fra skolene som tilbyr AOuP, ble det gitt ut informasjon om denne studien. Senere ble to av disse skolene valgt ut, bakgrunnen for det var ønsket om informasjon om begge kjønn, ved flere ulike programområder, og med skolebakgrunn fra flere ulike kommuner. I tillegg ønsket jeg å se om det var noen forskjeller fra hvordan den videregående skolen var organisert. I tillegg viser det seg når intervjuene er gjennomført at de senere utvalgte foreldrene har ungdommer som er både første - (4), andre - (1) og tredje års (1) elever i videregående skole.

Av praktiske og etiske årsaker ble foresatte til ungdommer bosatt i institusjon utelukket. Avdelingsleder ved skolene fikk også mulighet til å unnlate å sende invitasjonen til elever med en livshistorie som de anså som ”for komplisert”.

Totalt tok ti foreldre kontakt med meg. To ønsket ikke å være med, det ene paret av ukjent grunn, det andre av etiske årsaker fordi de ikke var barnets biologiske foreldre. Av de åtte resterende var det seks familier som var representert fra den første skolen, og to fra den andre. Jeg valgte bort to foreldrepar fra den første skolen fordi jeg hadde dobbelt sett med informanter fra samme kommune, og i tillegg var dette foreldre til gutter som jeg også hadde flest av i utgangspunktet. Det endelige utvalget framstår som hensiktsmessig rent arbeidsmessig, og har samtidig akseptabel spredning.

De informantene som inngår i studiens empiriske utvalg utgjør derfor 6 foreldre eller foreldrepar. Deres ungdommer er deltakere i 3 ulike programfagområder og representerer erfaringer fra 5 ulike kommuner i Rogaland. Det ene foreldreparet sier på forhånd fra om at de ønsker å delta sammen på intervjuet. De kan verifisere hverandre og dermed gi meg verdifull informasjon.

Utvalget framstår som representativt i forhold til problemstillingen og de valgte utvalgsriteriene. Jeg kan likevel ikke si noe om hvor representativt dette foreldreutvalget er for den samla foreldregruppen innenfor AOuP, til det er utvalget for snevert.

3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å konstruere kunnskap ut fra en gitt problemstilling. Kvale (2009), definerer et semistruert livsverdenintervju, der intervjupersonens eget perspektiv på dagliglivet beskrives, slik: *"... et intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet."* Kunnskapen konstrueres gjennom samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt gjennom en kombinasjon av en dagligdags samtale og en profesjonell samtale, der intervjuer styrer hva som er tema. *"Det er et vekselspill mellom de som vet, det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert"* (Kvale et al., 2009, s. 23).

Intervjusamtalene er i større eller mindre grad styrt og kontrollert av forskeren gjennom det tema som intervjuer velger. Forholdet mellom deltakerne er av den grunn asymmetrisk, og ikke likeverdig. *"Målet er å kunne hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen"* (Kvale et al., 2009, s. 23). I denne oppgaven velges det å bruke et semistruert intervju som mal, fordi det hjelper intervjuer å rette fokus mot intervjuobjektet og det som kommer fram i intervjuprosessen. *"I reisende-metaforen skaper den som analyserer meningene sammen med intervjupersonene sine, og konstruerer utførlige historier"*

via tolkningsarbeidet” (Kvale, 1997). Den kunnskapen som kan konstrueres gjennom mitt møte med mine informanter blir til gjennom oppfølgingsspørsmålene og refleksjonene.

3.6.1 Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden¹³ har problemstillingen stått sentralt, det har vært en viktig prosess å ikke bli for låst i en for stringent struktur, med faste forhåndslagte kategorier. En slik fast struktur er enklere å følge, særlig hvis intervjuer mangler erfaring fra intervjusituasjonen. Nyanser i materialet kan lett overses, eller bli unngått fordi forskerrollen og forforståelse i for stor grad vises igjen i empirien, dersom intervjuguiden i for stor blir styrende. Ønsket er at intervjusituasjonen skal gi informantene så gode muligheter som mulig til å gi tydelige foreldresvar.

Kvaliteten på intervjuet er stor grad avhengig av kvaliteten på forarbeidet. Det er viktig med et bevisst forhold til hva det skal spørre om, og hvorfor nettopp dette spørsmålet kaster lys over problemstillingen, sier Kvale. Hvordan spørsmålene stilles og hvorfor, er avgjørende for de tolkningene som kan trekkes videre i etterkant av intervjuet. ”Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet” (Kvale et al., 2009, s. 174). Intervjuguiden til dette prosjektet ble lagt etter et tidslinjeperspektiv der dagens situasjon først blir belyst, før det retrospektive blikket på opplevelsen av samarbeidet og elevenes fungering i grunnskolen, blir undersøkt.

3.6.2 Pilotintervju

Etter veiledning på intervjuguide og metodologisk forankring ble det utført et prøveintervju. Der ble diktafonen testet, og intervjuguiden ble i etterkant nøye vurdert. Personene som deltok i piloteringen er selv foreldre til ungdommer som har hatt skolemotstand og manglende motivasjon for læring. De ble valgt på grunnlag av at de kunne ha tilsvarende erfaringsbakgrunn som mine informanter. Pilotintervjuet forløp problemfritt, og det gikk med en time til gjennomføringen. Jeg fikk positive tilbakemeldinger både på gjennomføring og innholdet i intervjuguiden, men endret likevel en del på struktur og rekkefølge. I tillegg brukte jeg piloteringen til å lage noen hjelpehypoteser, for å kunne stille bedre og mer konkrete oppfølgingsspørsmål.

3.6.3 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringene av de ulike intervjuene ble foretatt i månedsskifte februar/mars. Da hadde jeg snakket med de fleste informantene på telefon i forkant, men en kun kontakt med via e-

¹³ Se vedlegg nr. 6

post. Informantene fikk selv velge sted og tidspunkt for intervjusituasjonen, slik at det ble minst mulig belastende for dem, og for at de skulle føle seg komfortable og trygge. De aller fleste ønsket at intervjuet skulle foregå i deres eget hjem, ett intervju ble gjennomført i mitt eget hjem. Noen ønsket å bli intervjuet på dagtid, mens noen ble intervjuet på kvelden. Det bare foretatt ett intervju per dag, fordi intervjusituasjonen opplevdes som krevende. Jeg kunne dermed ”legge vekk”, og skille intervjusituasjonene fra hverandre på tilfredsstillende måte.

Før intervjuet startet ble det informert ytterligere om formålet med studien og intervjuene, retten til å trekke seg, anonymisering og taushetsplikt, samt lagring av lydfiler og transkripsjoner, og når dette skulle slettes. Jeg la innledningsvis vekt på at jeg ikke kjente til noen knyttet til elevenes skolehistorie, eller hvordan de nå har fungerer i videregående skole, og at det dermed var foreldrenes valg hvor mye de ville dele med meg.

Selve intervjuene ble holdt i en relativt åpen form, tross for intervjuguiden som var utviklet på forhånd. I tråd med det som Widerberg (2001, s. 88) sier om å være lydhør overfor informantene, og det å spontant følge det som de er opptatt av og deres resonnement, har jeg forsøkt å hele tiden frigjøre meg fra intervjuguiden. Dette gav meg en fin mulighet til å la hvert enkelt intervju få ta ”sin egen vei”, hvert enkelt intervju framstår derfor som en historiefortelling. Den starter med dagens situasjon for deretter å gå tilbake i tid. Hvilken progresjon jeg og informantene følger, blir likevel veldig ulik fra intervju til intervju. Jeg har forsøkt å hente opp noen elementer fra intervjuguiden dersom jeg opplevde det var noe vi ikke hadde vært innom. I tillegg hadde jeg utviklet noen hjelpehypoteser som støtte underveis i forhold til oppfølgingsspørsmål.

Min egen usikkerhet i intervjusituasjonen, og de etiske refleksjonene jeg hadde gjort på forhånd, medførte at jeg unngikk tema der jeg oppfattet signaler fra informantene om at noe var ubehagelig. Likevel har jeg opplevd et rikt følelsesregister, der vi har grått, ledd og ristet oppgitt på hodet. Sinne er ikke framkommet som reaksjon noen gang, bare denne oppgittheten, og tristhet over at foreldrene og familiens hverdag tidligere har vært preget av ambivalens, i forholdet til oppfølging av barna og samarbeidet med skolen.

Noen av informantene er mer åpne enn andre, og i de tre tilfellene der begge foreldrene er med, får jeg direkte inntrykk av at de bekrefter hverandre, og at det er deres *felles* oppfatning jeg sitter igjen med. Jeg merker selv hvor mye mer opplagt jeg er i de intervjusituasjonene som foregår på dagtid, men det var informantene som fikk velge tid og sted, så det var bare

for meg å innrette meg. Jeg opplevde det som enkelt og uproblematisk å komme hjem til informantene, selv om jeg rett nok var noe nervøs på forhånd.

3.6.4 Transkribering av intervjuene

Transkripsjonene av intervjuene ble utført i dataprogrammet NVivo 8. Dette ble gjort for å klargjøre det empiriske materialet til analysen. Det er både forlemper og ulemper ved å benytte et slikt program. Jeg opplevde store innkjøringsproblemer, pga lite kompatibel programvare og til dels store tekniske problemer. I tillegg måtte jeg opparbeide meg erfaring og kunnskaper om programvarens funksjoner og hvordan jeg på en hensiktsmessig måte kunne utnytte dette i mitt arbeid. Den store fordelen ved å lære dette er mulighetene som gis til å analysere relativt store datamengder på kort tid, når den tidkrevende prosessen med transkripsjonene er utført.

Jeg transkriberte fortløpende så raskt som mulig etter at intervjuene var ferdig. Dette gav meg en viktig nærhet til datamaterialet. Analyseprosessen begynner for alvor i denne perioden, og i lang tid var intervjuene *med meg* i tankeprosessen, både natt og dag. Inntrykket fra intervjuene dukket også opp igjen i underbevisstheten i den travle perioden med ferdigstillelsen av oppgaven.

Transkriberingen gjorde det mulig å overføre data fra muntlig til skriftlig språk, samtidig fikk jeg gjenskapt intervjusituasjonen. Det var en fordel for min videre inngang til analyseprosessen. Dette fordi gjennom nærheten til materialet, som ble etablert i transkripsjonsfasen, gjorde at jeg kjente og husket materialet bedre. Kvale (2009), påpeker at det hele tiden vil være lydfilene som er empirisk materiale i intervjustudier, fordi transkripsjoner blir en abstraksjon, og vil inneholde flere mangler i forhold til selve intervjuet. *”Utskriften er imidlertid ikke klippefaste data i en intervjuundersøkelse; de er kunstige abstraksjoner fra skriftlig til muntlig form”* (Kvale, 1997, s. 102). Det ble av den grunn viktig for meg å vektlegge nøyaktighet og autentisitet i transkripsjonen. Den direkte koblingen mellom lydfil og transkripsjonene, som programvaren gir mulighet for, har derfor vært til stor nytte helt fram til ferdigstillelsen av oppgaven.

3.7 Analyseprosessen

I en kvalitativ analyse er formålet med arbeidet å komme fram til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold. Analyseprosessen startet allerede i den tidlige fasen av prosjektet, men det *egentlige* analysearbeidet startet under transkripsjonen, fordi jeg da så hva som *kom fram* i materialet. Etter at jeg hadde transkribert ferdig de første to intervjuene, oppdaget jeg hvordan

intervjuene begynner ”å snakke sammen”. Dette ble starten for de første kategoriene i analysen, først med noen frie noder, som senere omdannes til trenoder, med inntil 3 underkategorier. Jeg utvikler etter hvert et nodekart¹⁴, som stadig endres underveis i prosessen.

Når transkriberingen var ferdig, hadde jeg allerede utviklet flere kategorier til den videre analyseprosessen. Hensikten med å utvikle slike åpne kategorier er å gi en beskrivelse av de opplevelsene og hendelsene mer spesifikt etter det som blir satt fokus på (Kvale et al., 2009) ”Åpen koding henviser her til <<analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data>>” ((Strauss & Corbin, 1990) i (Kvale et al., 2009, s. 209)).) Slik sett blir analysen i denne oppgaven i tråd med det begrepet som Glaser og Strauss innførte under begrepet ”grounded theory”, i 1969. ”Formålet var å finne fram til hvordan de identifiserte kategoriene kunne knyttes sammen, og om andre kategorier kunne få fram nye sammenhenger i dataene” (Ohna, 2001). I denne perioden da intervjuene var ferdig transkribert, gjorde jeg nye dypdykk i materialet, endevendte dem og forsøkte å få intervjuene til å *snakke sammen* gjennom kodene som etter hvert kom fram og ble utviklet.

Mitt empiriske materiale var omfattende i utgangspunktet, og jeg var helt avhengig av å kunne redusere det ned i kategorier for å kunne trekke ut de meningsbærende enhetene fra intervjuene, i tråd med problemstillingen. Egenskapene i NVivo programmet gjorde det mulig for meg, på en effektiv og god måte, å sikre at data fra de ulike kildene kommer fram i flest mulig noder. Denne informasjonen kan leses ut av nodekartet¹⁵, der det oppgis hvilke kilder som er representert, hvor mange referanser som finnes totalt, og når endringer sist ble utført. I tillegg er det direkte tilgang tilbake til referansene og lydfilene. Dette ble utnyttet til kontroll av hvilken informasjon som *faktisk* ligger der. Etter hvert som nodekartet vokser og utvikler seg, kommer mønstrene fram. Dette mønsteret danner grunnlaget for hvordan empirien presenteres i neste kapittel, der vises kategoriene eksemplifisert gjennom illustrerende sitater.

3.8 Intervjukvalitet, validitet og reliabilitet

I kvalitativ samfunnsvitenskapelig tradisjon, handler validitet om i hvilken grad metoden er egnet for å undersøke det forskeren har til hensikt å undersøke, og om de observasjonene som gjøres reflekterer de fenomen og variabler, som man ønsker å si noe om (Kvale et al., 2009, s. 251). Den tradisjonelle måten å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet på

¹⁴ Se vedlegg nr. 7 (ferdig nodekart)

¹⁵ Se vedlegg nr. 7

innenfor den positivistiske og kvantitative forskningen, krever tilpassning for at begrepene skal kunne brukes i intervjuforskning (Ohna, 2001, s. 130), i forhold til slik begrepene brukes innenfor kvantitative metoder.

Det er vanlig å skille mellom indre -, og ytre validitet. Den indre validiteten sier noe om funnene er gyldige for det fenomenet, og det utvalget som ligger til grunn. Forskeren har derfor et ansvar for å finne troverdige informanter, og spørsmålene må stilles slik at meningen med dem kommer klart frem. Slik kan de svarene som informantene gir bli presise i forhold til problemstillingen.

I denne studien har det vært viktig å stille åpne spørsmål, og gi informantene mulighet til å utdype, og konkretisere gjennom oppfølgingsspørsmål. Dette gir en god mulighet til ytterligere utdyping. Validiteten er forsøkt ivaretatt gjennom lydbåndopptakene. I transkriberingen har jeg forsøkt å gjengi informantene så korrekt og ordrett som mulig. Slik kan mulighetene for feiltolkninger reduseres, og sikrer studiens indre validitet.

Ytre validitet (ekstern validitet) sier noe om generalisering eller overførbarhet til en større populasjon. I sammenheng med denne oppgaven blir det ikke hensiktsmessig å snakke om overføringsverdi til en større populasjon, fordi utvalget ikke er tilfeldig eller tilstrekkelig til å gi noen overføringsverdi, det er heller ikke intensjonen. Likevel kan det ha overføringsverdi til leseren, i form av en lesergeneralisering, der leseren avgjør nytteverdien, og om studien er hensiktsmessig og relevant.

Instead of taking the researcher's word for it, the reader has a chance to gain a sense of the flavour of the data as a whole. In turn, researchers are able to test and to revise their generalizations, removing nagging doubts about the accuracy of their impression about the data (Silverman, 2001, s. 35).

Vurdering av analysens troverdighet inkluderer til slutt et blikk på *"the human instrument"* ifølge Guba og Lincoln (1985) i Nevøy, (2007). *"Refleksjonen vendes mot forskerens deltakelse i feltet som studeres, og hvordan erfaringer og interesser både kan berike og korrumpere forskningsprosessen"* (Nevøy, 2007, s. 98) Min rolle, perspektiv og valg, påvirker forskningsprosessen. Den blir aldri nøytral men inngår som et kvalitativt element i analyseprosessen, slik jeg forstår Nevøy. Det er gjennom drøftningen av egen *rolle i prosessen*, at den legitimeres.

Reliabilitet, dreier seg om konsistensen i funnene innenfor forskningen, ifølge Kvale (1997). Med andre ord: er funnene pålitelige, og hva er det som gjør at påliteligheten eventuelt

svekkes eller blir styrket? Ledende spørsmålsformuleringer kan påvirke påliteligheten, fordi svarene styres i den retningen intervjuer ønsker. Gode refleksjoner rundt utarbeidelsen av intervjuguiden og egen rolle i intervjusituasjonen vil derimot styrke reliabiliteten. I denne studien er det også to informanter i samme intervju, jeg opplevde at parene både bekreftet og korrigerer hverandre, og det kan derfor sies å styrke reliabiliteten.

Det som kan si å svekke reliabiliteten i denne studien er tidsaspektet, og det emosjonelle temaet. Flere spørsmål dreier seg om hendelser flere år tilbake, og da er det stor fare for at hukommelsen kan være selektiv. Vonde følelser fortrenses ofte over tid. Det kan også tenkes at ubehagelige følelser gjør at informantene unnlater å svare på noen spørsmål, og av etiske grunner unnlater jeg også å følge det opp. Derfor kan det ligge en svakhet ved studiens reliabilitet som jeg må ta høyde for i presentasjonen.

Kvale (1997, s. 136) viser to måter å sikre reliabilitet på. Den første er å sikre dette gjennom å være flere tolkere, for da å sikre en viss kontroll mot partisk subjektivitet og vilkårlighet. Dersom det ikke er mulig, slik som i denne studien, blir det særlig viktig å redegjøre for analyseprosessen. Jeg har derfor lagt vekt på å presentere de ulike trinnene i analyseprosessen grundig, for å sikre at reliabiliteten blir ivaretatt på en hensiktsmessig måte.

3.9 Refleksjoner rund metodevalg

I dette avsnittet vil jeg kort diskutere de valgene som er gjort i forhold til valg av metode. Jeg ønsket å bruke en kvalitativ forskningsmetode, der foreldrenes egen fortelling fikk fokus, og gjør rede for hvordan kvalitativ forskning har til hensikt å utvikle forståelse for fenomener knyttet til menneskers erfaringer fra sosiale sammenhenger. I tråd med dette opplever jeg metoden som hensiktsmessig. Det utvalget jeg har gjort er et resultat av praktiske hensyn, slik at hvis jeg hadde fått informanter fra andre skoler kunne resultatet blitt annerledes. Begrensninger i tid og kapasitet gjør at det empiriske utvalget blir noe snevert, og om det er representativt for resten av foreldregruppa i AOuP, kan jeg ikke vite noe om.

I tillegg er det på sin plass å spørre om hvordan jeg med min manglende erfaring klarer å gi informantene *rom* nok til å fortelle sin *egen* historie, og om mitt utvalg i analysen viser dette godt nok. Det som hadde vært interessant var om jeg hadde kunnet gjennomføre et fokusgruppeintervju, der jeg samlet flest mulig av mine informanter til en felles diskusjon rundt deres opplevelse. I tillegg ville det muligens vært mer hensiktsmessig med en longitudinell studie, fordi vi snakker om hendelser som ligger flere år tilbake i tid, og det kan påvirke resultatet.

I forhold til etiske retningslinjer burde informantene fått transkripsjonene til gjennomlesing og kontroll, dette ble ikke gjort av to grunner. Den første var at det ikke var avtalt på forhånd, og at jeg hadde fått deres informerte samtykke¹⁶ til å bruke lydfilene videre. Den andre grunnen var at det neppe hadde vært mulig å komme i mål innenfor den tidsfristen som var satt.

Det interaksjonistiske perspektivet på intervjuforskning, som vektlegger forholdet mellom intervjuer og informant, samt hvordan forskerens rolle påvirker empirien bør presiseres nok en gang. *”Tolkningen utgjør en kontinuerlig prosess som ikke kan begrenses til bestemte perioder i arbeidsprosessen”* (Ohna, 2001, s. 101). I dette arbeidet har tolkningen vart fram til prosjektets siste dag, tanker, tekst og lydfiler utgjør et tett sammenfiltret nett.

¹⁶ Se siste side i vedlegg nr. 3

Kapittel 4 Presentasjon av empiri

4.1 Innledning

Gjennom analysene av det empiriske materiale som er konstruert i intervjuene, kommer foreldrenes beretninger om hvordan deres ungdommer i videregående skole nå opplever mestring og trivsel fram. Det skjer etter en lang ”kamp”, og en rekke negative opplevelser fra tiden i grunnskolen. Målet med denne presentasjonen er å følge den tråden som disse fortellingene gir meg, og slik formidle den videre til et større publikum. Ingen historier er like og ingen kommer fra samme grunnskole, likevel finnes det flere paralleller. Fortellingene utvikler seg til å ble en historie over mange år, der flere instanser er involvert. Kommunikasjon og samarbeid mellom de ulike instansene og med foreldrene belyses. Fortellingene blir her gjengitt i skriftlig form, etter at de er transkribert og analysert ved hjelp av dataprogrammet NVivo 8, slik det ble gjort rede for i kapittel 3. Vi møter mor, far eller andre foresatte til Harald, Ådne, Gard, Tom, Bendik og Sander.

Analysene er sentrert rundt 4 hovedkategorier, som alle følger et tidslinjeperspektiv, det er en orientering rundt; (i) Skolehistorie, og kampen for å få hjelp - dette omhandler når foreldrene opplever at barna får problemer, og hva de mener problemene eventuelt skyldes. I tillegg er det beskrivelser av hvordan foreldrene opplever prosessen fra problemene eventuelt identifiseres, til hvilken hjelp barnet får og hva som gjøres for å tilrettelegge og avhjelpe problemene. (ii) Barnas fungering i jevnaldremiljøet, - her kommer foreldrene inn på konsekvenser av problemene barna har, og hvordan de fungerer i skolens faglige og sosiale miljø, og i forhold til deres jevnaldrende på fritida. (iii) Familiesituasjonen og møtet med andre foreldre, - dette er fortellinger om hvordan disse familiene opplever hverdagen, og hvordan utfordringene til de aktuelle barna får følger for hele familiesituasjonen. Foreldrene forteller også hvordan de opplever kontakten med andre foreldre i skolesammenheng, og hvordan de opplever nærmiljøet. (iv) Dagens situasjon og framtidsutsikter, - denne siste kategorien er foreldrenes fortellinger om dagens situasjon og hvilke ønsker de har for ungdommenes og eventuelt videre skolegang og voksenliv.

Gjennom denne kategoriserte presentasjonen kan foreldrenes erfaringer og opplevelser settes sammen til et narrativ, en fortelling med begynnelse, komplikasjon, årsak – virkning, løsningsorientering og framtidvisjoner. I metoden ble det nevnt hvor viktig det er å ta narrativer for det de er. Det er konstruksjoner rundt en virkelighetsoppfatning, deler som er satt sammen og presentert som en helhet, det er ikke en biografisk sannhet.

Når vi snakker om fortellinger, skiller vi mellom hendelsene, det som fortelles, og selve det å fortelle. På den måten får vi fram at hendelser kan oppfattes, redigeres og framføres på ulike måter, og at det er menneskelig bevissthet som skaper fortellingen (Askeland, 2003, s. 137).

Når det velges en slik framstilling så er det for å vise kompleksiteten i foreldrenes historier, og forsøke å gjøre deres stemme så tydelig som mulig. Likevel blir det min framstilling, og min tolkning. Foreldrene forteller om opplevelsene de har som foreldre til ungdommer i videregående skole med utvidet praksis, den positive situasjonen som preger dagens situasjon må sees i lys av et mer komplekst historisk bilde. Foreldrene forsøker på ingen måte å legge ansvaret på skolen for problemene. De forteller en historie preget av ulike omstendigheter i forhold til årsak, men også om tilsynelatende tilfeldigheter i forhold til oppfølging og hjelpetiltak. Situasjonen og omstendighetene foreldrene forteller om påvirker familien, som helhet i stor grad, forholdet til andre foreldre, naboer og lokalmiljø. Det å følge barn som ikke mestrer skolekonteksten er en tøff påkjenning, og som foreldre blir du ”*mellom barken og veden*” og den opplevelsen er kanskje mest preget av sårhet.

Det store tidslinjeperspektivet og intervjuformen der det framheves at det er foreldrenes egen opplevelse jeg er opptatt av, vil gjøre at deler av historien ikke kommer fram, og i beste fall blir relativt diffus. Det kan tenkes at i noen av de fortellingene jeg får høre kan ha sitt opphav i problemer i familien, for eksempel. Jeg får ingen indikasjoner på dette, og jeg forholder meg til den fortellingen jeg blir presentert for, ikke den biografiske sannhet.

Hva et sterkere engasjement fra foreldrenes side på et tidligere tidspunkt kunne ført til er ikke et tema i denne oppgaven. Det viser seg da jeg spør om hvilke forventninger og hvilke visjoner de har for samarbeidet med skolen, at flere av foreldrene ikke har klare forventninger til hvilken rolle de som foreldre skal ha, og hvilken rolle skolen skal ha i samarbeidet rundt barnet. Jeg opplever at noen av foreldrene har få og lite konkrete forventninger til dette samarbeidet. Dette kan ha sammenheng med hvordan de konstruerer sin historie, i forhold til hva som gir mening for dem. I forhold til forventninger virker det som om det er vanskelig å sette ord på. Det kan sees i sammenheng med den tidligere erfaringen de har fra ungenes skolehistorie, som har vært så problemfylt. Det virker på meg som om forventninger er noe de neglisjerer, eller ikke *tør* å ta stilling til, de unnviker det.

I tillegg hører vi foreldrene som i stor grad har overlatt det faglige ansvaret til skolen, fordi det skal være skolens profesjon. Et annet fellestrekk ved intervjuene er at foreldrene har hatt liten medvirkning i overgangen fra ungdomskolen til videregående, og at det tilbudet som

elevene følger i dag er et resultat av tilfeldigheter i like stor grad som det er planlagt og bevisst valg.

4.2 Skolehistorie, og kampen for å få hjelp

Intervjuguiden gav visse føringer for at historien gjennom hele barnets skolegang kunne belyses. Dette med tanke på å få med begynnelsen på problemene som informantenes barn møtte i skolehverdagen, og som av den grunn påvirker foreldrenes samarbeid med skolen. I de seks intervjuene forteller fem av informantene om utfordringer av varierende grad i barnets førskolealder, som kan ha hatt konsekvenser for hvordan problemene viser seg i skolealder. Det finnes ingen fellestrekk i problemene, og det er stor variasjonsbredde som årsaksforklaring: dysleksi, medfødte fødselsavvik, somatiske sykdommer, og mistanke om psykologiske eller psykosomatiske vansker. Problemer som man med andre ord vanskelig kan forutsi.

4.2.1 Førskolealder

Flere av foreldrene snakker om en tøff førskolealder for barna. For eksempel, Harald ble som 3 åring kreftsyk, og mistet stort sett all kontakt med jevnaldrende i en periode på halvannet år. På grunn av behandling er Harald svak de første to årene i barneskolen, men kreften blir etter hvert helbredet. Guttens kropp bærer ennå preg av denne sykdomsperioden, og i barneskolealder ble han utsatt for mobbing direkte og indirekte knyttet til virkninger (mèn) fra den tidlige sykdomshistorien. Opplevelsene har i stor grad preget hans identitet og selvilde, forteller far, i tillegg til hvordan vi bare kan anta at det preget familiesituasjonen. Far til Harald forteller kort om skilsmissen fra Haralds mor som skjer i tidsrommet når gutten begynner på skolen.

Mor til Bendik forteller om en liten sårbar gutt som gråt mye i barnhagen, og som ikke hadde noen glede av å gå der, etter at storebroren begynte på skolen. Mor var da hjemme i fødselspermisjon, og de valgte å ta Bendik ut av barnehagen etter to år. Hun forteller videre om en god periode der Bendik var hjemme med mor og lillebror, og om hvordan de to guttene koste seg og hadde stor glede av hverandre og storebror når han kom hjem. Barna lekte sammen og kontakten med de andre ungene i gata var god, og konfliktfri. Foreldrene merket ingenting spesielt i denne perioden, når han ikke gikk i barnehagen: ”... bare at han nok kunne vær litt stridige av og te, ...men ikkje noge meir”.

På spørsmål om når mor merker at Sander skiller seg noe ut, forteller hun om hvorfor de valgte å la gutten begynne i barnehage tre dager i uka, selv om hun var hjemme. Det var fordi

de opplevde at han trengte litt mer og annerledes oppfølging; ”... ok! ... kanskje det å bli litt meir sosialisert i forhold til det med andre unger... men det har jo ikkje hjelpt så veldig mye då ...” sier hun.

Ådne er ofte syk i småbarnsperioden, og utredes for et syndrom de ikke klarer å bestemme, men resultatet blir en diagnose som senere viser seg å være feil, og som fjernes når han er 5 år. Ådne og foreldrene følges tett av PPT og helsevesen i småbarnsalder, og han starter i første klasse med en Individuell Opplærings Plan ¹⁷(heretter kalt IOP). Ådne har ennå noe utydelig språk og svekket finmotorikk og er preget av det. Kognitivt fungerende han godt, selv om hans identitetsopplevelse som ungdom nok er påvirket av at han føler seg noe annerledes enn sine jevnaldrende, ifølge mor.

Gard ligger også noe bak i aldersadekvat utvikling, uten at mor selv innså dette i guttens førskolealder. Hun forteller blant annet om at hun ble overrasket da hun traff en kommende klassekamerat til Gard på sykkel som 4 åring, samtidig som hun var ute å spaserte med sin gutt i barnevogn. Guttens morfar påpekte også hans dårlige uttale, noe som også barnehagen griper fatt i og Gard ble henvist til logoped av barnehagen før skolestart. Gard går 3 dager i uka i barnehage de siste to årene før han begynner på skolen. Mor forteller videre at hun ikke oppfattet sin sønn som svak den gang, bare som et ”... sart og snilt barn ...” som var veldig forsiktig, og som derfor: ”... nok er blitt noe overbeskyttet ...”

Oppsummert kommer det fram at foreldrene trekker fram/forteller fortellingen fra førskolealder for å belyse hvorfor barna får problemer i møte med skolen, ikke som en fullstendig årsaksforklaring, men som en bit i et mer komplekst puslespill, som omfatter helsevesen, PPT, barnehage, lokalmiljø og sist men ikke minst øvrig familie.

4.2.2 Barneskolen ”... og de lovte gull og grønne skogar, ... sånn sett ... men det ble aldri fulgt opp...”

I presentasjonen av foreldrenes opplevelse fra samarbeidet med barneskolen, kan det være på sin plass å nevne at Tom allerede i 2. klasse får problemer. De blir i alle fall identifiserbare, fordi alle de andre i samme årskull kommer på sporet av lesing, mens han ikke mestrer dette. Før utgangen av 2. klasse har altså samtlige av mine informanter, opplevd å se sine barn ”skille seg ut” fra forventet aldersadekvat utvikling, eller ha hatt andre problematiske

¹⁷ § 5-5 i Oppl.loven lyder: ”For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeides individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast.”

opplevelser knyttet til barnas oppvekst. Med dette som utgangspunkt vil jeg nå presentere mer generelle oppfatninger av samarbeidet med barneskolen, hvilke tiltak som blir etablert i tråd med tilpasset opplæring, eller som følge av individuelle opplæringsplaner, hvordan samarbeidet med kontaktlærere og assistenter fungerer, og tilslutt hvilke føringer som blir lagt for overgangen til ungdomskolen.

Far til Tom forteller om minstemann i en søskenflokk på 3, som gleder seg stort til å begynne på skolen, men møtet med skolen og særlig lesingen blir en stor tapsopplevelse. I andre klasse ser gutten selv at han ikke mestrer det som alle de andre klarer, nemlig å lese. Fra skolens side blir dette de første to årene utelukkende forklart med at gutten er umoden, og at de skal se det an og at det sikkert kommer seg med økt modenhet. Det gjør det imidlertid ikke forteller mor og det resulterte i forteller hun: *”... ja, så blei han jo eit problem i klassen, ei urokråka og sikkert et problem ... bajas ... og ...”* Problemene knyttet til lesing viser seg tydeligere og tydeligere, og han blir utredet for dysleksi ved Lesesenteret ved nå Universitetet i Stavanger, i begynnelsen av 3. klasse. Gutten får en IOP, og tildeles ressurser i form av ekstra hjelp og tilpasning. Det viser seg imidlertid, sier far, at det første som forsvinner ved sykdom i personalgruppa, eller andre bemanningsproblemer, er Tom sine tildelte ressurser og disse timene får han aldri igjen. Mor forteller videre at de har forsøkt å spille på lag med skolen, hørt på det de sier, og forsvart det skolen har gjort overfor Tom. Deres intensjon har vært *”... å spela på lag” ... ”og at skolen skal slippe å slita med og mot osse”* Dette resulterer for Tom i, som faren sier: *”... Hvis me ser tilbake på skolehistorien ...så når Tom begynte i barnaskulen, så gjekk det gradvis nedover ...”*

Harald blir mobbet på barneskolen, han bor hos mor som etter hvert utvikler et massivt rusproblem, sier far, og konsekvensene av det er at Harald i stor grad overlates til seg selv. Faren forteller at han ikke blir kjent med morens rusproblemer før Harald går i 7. klasse. Han kjenner ikke til hvordan samarbeidet mellom mor og skole har vært, men sier at han selv aldri er blitt kontaktet av skolen, eller noen av skolens aktører. Dette tiltross for at han og mor har delt foreldreansvar, men Harald bor hos mor og hun har det daglige ansvaret, dette nevnes eksplisitt fordi skolen sier at de har sendt bekymringsmelding til barnevernet fordi gutten var lite på skolen og viste mistenksom oppførsel, forteller far.

Bendik sine foreldre forteller om en gutt som stort sett takler hverdagen i barnskolen greit, de to første årene går det helt fint, han har litt vanskeligheter med å tilpasse seg, men problemene begynner først i 3. klasse da han ofte kommer i konflikt med jevnaldrende. Gutten blir etter

hvert fysisk sterk, og hevder seg gjennom å sloss, og han viser etter hvert dårlige evner til konstruktiv konfliktløsning. Skolen er liten, og miljøet er oversiktlig og det utarter seg derfor ikke til de store problemene, forteller mor. Gutten får som 6 åring en epilepsidiagnose, og mot slutten av barneskolen også autismediagnosen Asperger - syndrom¹⁸.

Mor til Gard sitt møte med hans skole blir fort vanskelig, hun forteller at de bare fokuserte på hvor svak han var, og hvordan han burde og måtte utredes i forhold til dette hvis de i skolen skulle kunne hjelpe han. Mor på sin side sier hun ikke ser noen hensikt i å diagnostisere han, og ønsker at de skal starte arbeidet med den informasjonen de allerede har fra logopeden og noen enkle tester utført av PPT.

... for eg hadde ikkje som mål at han skulle få ein diagnose på at han var så og så evneveik... eller lettere psykisk utviklingshemma ... for ka kunne den diagnosen hjelpa han, ingenting?! ...

Hun forteller videre om hvordan hun føler skolen gnagde videre på dette og hun følte skolen la ansvaret for guttens dårlige faglige utvikling over på henne fordi hun ikke ønsket en utredning gjennom spesialisthelsetjenesten og barnehabiliteringen. Skolen hevder overfor mor at skal de kunne hjelpe gutten må han ha en utredning og de må vite "årsakene" til guttens lærevansker hvis de skal kunne lære han noe som helst. Gards mor forteller videre at mannen hennes ikke ønsker å ha noe med oppfølgingen av guttens skolegang å gjøre, fordi han selv har hatt et dårlig forhold til skolen, og følt seg som en taper i møtet med skolen. Dette resulterer i at hun som mor alene tar seg av denne oppfølgingen, og beskriver møtene med skolens aktører slik: "*... det blir jo gjerne litt ekkelt ... meg og 5 andre ...*" Hun føler seg ubekvem i møter med skolen som representeres av to lærere, inspektør, spesialpedagog, sosiallærer, forteller hun.

Samarbeidet med kontaktlærerne på barneskolen sier de fleste at har vært god. De opplever at utviklingssamtaler med læreren er en god setting, og at læreren i utgangspunktet ser problemene og gjør sitt beste i en krevende hverdag. Dette står likevel i kontrast til Gard sin mor som føler seg uglesett i møtet med kontaktlærer fra første skoledag, og at det er denne læreren som starter en runddans hun føler familien aldri kommer ut av. Hun forteller at hun flere ganger er blitt kontaktet av kontaktlærer som uttrykker seg på følgende måte:

¹⁸ Asperger syndrom er en diagnose som ligger under F84 i ICD-10. Det regnes som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Asperger syndrom går inn under Autisme spekteret. Det er ikke en mental sykdom. www.aspergersyndrom.no

... Eg e så leie meg ... og eg vett ikkje ka eg ska gjørr ... og eg blir så deprimerte ... og han er så svake ... og så dårleg til å skriva ... eller så motorisk dårleg... dåreleg til å teikna ...

Hun forteller vidare at etter første gang dette hendte så tenkte hun: ”... *sånn går det faktisk ikkje an å sei ... før du har sagt, hei!...*”

Sanders mor forteller om hvordan gutten blomstrer på mellomtrinnet, etter at han kom på en ny skole, med mindre forhold og nye lærere som raskt identifiserte de som slet i skolemiljøet. På denne skolen får gutten tett oppfølging fra kontaktlærer og de andre voksne på skolen, til forskjell fra den andre skolen, der han gikk fra 1. til 4. klasse. Bendik sine foreldre skryter av tilpassningen han fikk på barneskolen, siden forholdene der var så små kunne han få ”*eksklusive*” regler og særskilt oppfølging, selv om han ikke hadde fått tildelt ekstra ressurs til det. Bendik fulgte samme lekseplan som de andre elevene, og hadde ingen problemer med å følge med faglig. Han likte å lære og det med faste lekser fra dag til dag fungerer perfekt for han.

Mor til Gard forteller at skolen iverksetter tiltak for å forbedre Gard sine skriveferdigheter, dette fokuset er i hovedsak knyttet til det estetiske, og går på finskrift og formskrift. De første årene i barneskolen fortsetter Gard å gå jevnlig til logoped. I matematikk sier mor at progresjonen ble for stor og at de ikke klarte å tilpasse nivået til Gard sin tidligere kjente kunnskap, han mestret pluss og minus, men som hun sier: ”... *når han fekk til det ... så bare fortsatte de og de fortsatte ... og det blei tilslutt ingenting kjekt det heller..*”

Etter utredningen av Tom i forhold til dysleksi får han hjelp i form av lesepedagog, og han får etter hvert pc og noe programvare. Problemet er at de ekstra timene blir tatt tilbake for å ivareta de andre elevene dersom det er lite bemanning på skolen, ”*og det var det jo heile veien*” sier foreldrene vidare. ”*Problemet*”, sier mor:

... er at det var ingen som hjalp han eller gav veiledning om koss han skulle bruka de verktøyene han fekk, som i utgangspunktet var ment å skulle hjelpa han.. så det stod det ikkje på, verktøyene fikk han, men det var ingen som hjalp han vidare...

Faren forteller vidare at flere lærere ikke tok hensyn til guttens problemer som var relatert til dysleksien ”... *de kjørte rett og slett øve han, eller de ikkje brydde seg... og det er lika gale.*” Foreldrene forteller om en gutt som ikke får tilpasset det faglige innholdet til at han kan få det med seg i tilstrekkelig grad. Han hevder seg på andre områder, blir ”*bajas*” i timene og skulker mye, allerede på mellomtrinnet.

I overgangen fra barneskolen til ungdomskolen forteller Bendik sine foreldre at han ikke fikk noen ekstra muligheter til å forberede seg på overgangen til ungdomskolen. Alle elevene var på skolen en dag, og som de sier så var det altfor lite i forhold til det han hadde behov for. Bendik kom også fra en liten oversiktlig skole med kun en liten klasse hvert trinn, til en stor ungdomskole med flere paralleller. Skolene og foreldrene hadde ikke overføringsmøte i forkant, men et planleggingsmøte etter 3-4 uker etter skolestart i ungdomskolen. Den eneste planleggingen som ble gjort var at Bendik fikk gå i klasse med de som han kjente fra før, ”... og det var jo bra! ...” sier far. Foreldrene gir gjennom den siste delen av barneskolen tydelige signaler i ansvarsgruppemøtene om at de trenger mer hjelp, i alle fall, når han begynner på ungdomskolen. Gutten får som sagt diagnosen Asperger-syndrom, og kommer stadig i konflikt med jevnaldrende. Disse signalene blir ikke tatt på alvor, sier mor.

Mor til Ådne forteller om det gode arbeidet som barneskolen hadde gjort med å utarbeide en flott IOP som tidlig ble sendt til ungdomskolen, denne IOP en forteller mor bygde på de testene som var gjort ved barnehabiliteringstjenesten, PPT og skolen, og den stemte godt overens med sånn som foreldrene opplevde gutten hva han kunne og hvordan han var.

Sander har alltid slitt med overganger, og det å tilpasse seg nye jevnaldrende, voksne autoritetspersoner, og nye regler. Han har ingen IOP fra barneskolen, og det skjer heller ikke noe formelt overgangsmøte. Mor er likevel bekymret for overgangen til ungdomskolen, fordi som hun sier: ”... når de som ser Sander og lærer han å kjenne ... og ser hvilke problemer gutten har, når de gjerne forsvant ... sant ... så gjekk han i vranglås...”. Moren forteller videre at ingen har klart å forstå hvorfor ting var så vanskelig for gutten, verken skolen eller andre instanser. Dette står som en kontrast til hennes egen mistanke om at det var en psykisk lidelse som var roten til problemene knyttet til Sanders væremåte.

I gjennomgangen av materialet kommer det fram en tilnærmet felles opplevelse, som er med på å belyse hvor kompleks disse foreldrenes situasjon har vært. Det er fortellingen om hvordan de opplever at samarbeidet har vært med PPT, som alle har vært knyttet opp mot, og barnevern som 4 av disse foreldreparene har fått hjelp fra. Den siste kategorien om jeg trekker inn her er hvordan de opp gjennom årene har opplevd at deres og ungenes møte med skolen og de andre instansene er personavhengig, hvem du møter og hvilke egenskaper disse personen har og hvordan forholdet utvikler seg mellom foreldrene og ungene tilsynelatende er tilfeldig, og avgjørende for samarbeidet gjennom utdanningsløpet til ungene.

Gards mor forteller om hvordan tilretteleggingen av hans støtteundervisning framstår som veldig personavhengig, når hun forteller om vedkommende lærer som bare fokuserte på fin håndskrift, tross for motsigelser fra både kollegiet og mor. Hun trekker også fram to støttelærere som har klart å få gutten til å jobbe godt, og der læringen har vært lystbetont. Den ene var en assistent på slutten av barneskolen, og til slutt en i ungdomskolen.

Et klart fellestrekk mellom mine informanter er at de alle har vært til utredning gjennom PPT allerede før barneskolen eller tidlig i barneskolen. Ådnes mor kom tidlig i kontakt med barnehabiliteringstjenesten og derfra videre til PPT, før skolestart. Hun har hatt en åpen og god dialog hele veien, og de har vært opptatt av å finne og tilrettelegge for at Ådne skulle få utnytte sine positive sider. Det eneste ankepunktet hun har er at han kom for sent til trening hos logoped. Språkproblemene er trolig noe av problemene med å inkluderes i jevnaldrende-gruppa og burde sånn sett hatt et større fokus synes mor. Likevel oppsummerer hun den jobben som PPT har gjort overfor både dem som foreldre og i forhold til skolen som god. Sannes mor har en annen opplevelse av PPT, og den er langt mindre positiv:

... Det tok så enormt lenge før me fekk hjelp!! – og det er rett og slett på grunn av at han er faglig flinke ... så derfor ville ikkje PPT ha noge med han å gjer,... han blei meldt opp til PPT allerede i 3. klasse, men blei avvist... i 4. klasse... og i 5. klasse og siste gongen eg trur det var i 7. klasse, med avvisning kvar gong, de henstilte til nogen faglige testar som var blitt gjort,... kor han scorer over gjennomsnittet på adle, ... og dermed så var det ikkje noge problem...

Gutten får tilslutt en akuttutredning som følge av sjølskading tidlig i 8. klasse og han tas da ut av vanlig ungdomskole og over i et tilbud med varighet på 6 måneder, før han returnerer tilbake til ungdomskolen, etter påskeferien på vårsemesteret. Skolen og mor har lenge sett behovet for hjelp fra andre instanser, men de er blitt avvist fordi gutten har hatt så gode faglige prestasjoner. De sosiale og psykiske årsakene til henvisningen blir avvist med at det ikke er alvorlig nok.

Gard ble utredet første gang hos PPT i 1. eller 2.klasse, da lå han ikke så veldig mye under gjennomsnittet, forteller mor. Det gjøres en ny utredning i 5. klasse og da ligger Gard langt under aldersgjennomsnittet. Mor forteller at hun føler seg noe beklemmt i forhold til møtene med PPT og skolen, og hun føler de fokuserer bare på det faglige, og ingenting på det sosiale og tilknytningen til de andre i klassen.

Tom blir i 2. klasse henvist til PPT, og han utredes ferdig i forhold til dysleksi i 3. klasse, foreldrene opplevde kontakten med PPT som god, men prosessen tok så altfor lang tid.

Oppfølgingen ble dårlig, som følge av at det ikke fantes noen ekspertise på skolen til å flytte utredningen over i tilpassningen og tilretteleggingen av undervisningen. Dysleksien ble heller ikke fulgt opp av PPT; og når de sosiale utfordringene overtar blir dysleksien ”glemt” av både PPT og skolen. Far til Tom forteller:

... det har tatt så lang tid, det har gjerne vært ein ny utredning og så har me gått å venta på dei rapportane og så ... NÅ skal ting bli bedre! ... nå skal de ta tak ... men så har det rendt ut i sanden hver gong ...

Oppsummert har samarbeidet med barneskolen vært en positiv opplevelse for de aller fleste som inngår i dette studiet. Far til Harald kjenner lite til guttens tid i barneskolen, og mor til Gard har lite positivt å si om barneskolen. Alle barna nevnt i denne studien har problemer som barneskolen har identifisert, og forsøkt å tilpasse undervisningen etter. Det som gjennomgående har vært problemet er hvor lang tid denne prosessen tok. I hvilken grad dette har vært en vellykket og riktig tilpassning framstår som utydelig og varierende, i følge foreldrene.

4.2.3 Foreldresamarbeid i ungdomsskolen: ”... så det var den første opplevelsen ... og me hadde ein del sånne etterkvart ...”

Et fellestrekk ved informantenes historier er at ordinær ungdomskole etter hvert fungerer så lite tilfredsstillende for deres barn at de flyttes over i segregerte tiltak, dette gjelder særlig for Sander, Harald, Bendik og Tom. Alle fire begynner i ordinær ungdomskole, men blir etter hvert loset over i mer ”tilpassede” tiltak, og alle disse er segregerte avdelinger uten direkte tilknytning til den opprinnelige ungdomskolen. Årsaken til dette er adferdsproblemer av ulik grad, utagerende eller innagerende. Det som karakteriserer samarbeidet mellom skole og hjem, i perioden mens elevene ennå er i ordinær skole, som at er tilnærmet all kontakt skjer på bakgrunn av negative hendelser som ungene har vært innblandet i, sier foreldrene.

De siste elevene Ådne og Gard har gått på ungdomskolen i sitt nærmiljø, i vanlig klasse, men med ulike tilpassede opplegg. Ådne er for eksempel utplassert i bedrift fast en dag i uka i to år, mens Gard får mange alenetimer, sier mor. Et annet forhold er at det har vært lite kontinuitet i forhold til hvilke personer som har vært assistenter eller vært inne som spesialpedagoger for disse to. Mødrene forteller om at det gjerne har vært flere assistenter inne samme skoleår, og nye for hvert skoleår. Dette påpeker spesielt mor til Ådne hvor uheldig det var for han, fordi det tok så lang tid før de lærte han å kjenne, slik at han ble trygg.

Harald starter i ungdomskolen, og mobbeproblematikken øker og han mistrives sterkt. Rusproblemene til guttens mor eskalerer, og han overlates i stor grad til seg selv. Han får store tilpasningsvansker på ungdomskolen og overflyttes til en mindre spesialavdeling, som følge av dette. Tidspunkt og bakgrunn er ukjent for faren, men etter dette skoleskiftet flytter gutten til faren og han overtar den daglige omsorgen. På skolen handler det nå nesten utelukkende om å ta vare på Harald, og etablere tillitsforhold og gradvis endre oppførselen hans, slik at han møtte på skolen og ikke stakk av underveis i skoledagen. Faren karakteriserer kontakten som god, de hadde jevnlig uformell kontakt på telefon. Det eneste han bemerker er at det alltid var et *men*: ”... Det var sånn at, ... nå har Harald gjort det, ... og nå har Harald gjort det, ...han greide det fint, *men* ...” Kontakten baserte seg på nesten bare det som var negativt, og dersom det var noe han mestret så var det alltid et *men*.

Sander sine problemer på skolen utvikler seg raskt etter overgangen, han klarer ikke å tilpasse seg, og er i ferd med å skli over i et rusmiljø. Mor forteller at hun tror ungdomskolen kom som et sjokk på sønnen, etter de fire gode årene han hadde hatt på mellomtrinnet. Han og en annen gutt i klassen ble syndebukker for alt som var galt, selv om det var andre elever som provoserte disse to til det ytterste for å få de til å gjøre noe. Dette ender med at etter jul i 8. klasse får gutten hjemmeundervisning, og deltar kun i noen få timer på skolen. På høsten i 9. klasse viser han tegn til store innagerende vansker og Sander får da en akuttutredning på PPT og han overflyttes da til en annen ungdomskoleenhet. Her blir han i 6 måneder, men problemene er minst like store når han kommer tilbake. Da blir det ikke gjort noen ytterligere tilpasninger, og heller ikke neste høst. Denne høsten ser mor at gutten er på vei inn i et rusmiljø, og hun går da i gang for å få Sander tilbake til det gamle 6 måneders tilbudet, og dit kommer gutten omsider, og han fullfører 10. klasse der. Sander er faglig sterk, og klarer å få fullstendig vitnemål med gode karakterer fra ungdomskolen til tross for ekstremt mye fravær.

Mor er dypt fortvilet forteller hun i denne perioden, fordi det ikke gjøres noen form for tilrettelegging eller planlegging for hvordan overgangene tilbake til den lokale ungdomskolen skal skje. Kontakten med skolen synes hun har vært grei, mor sier hun føler at hun har vært i kontakt med skolen en til to ganger i måneden gjennom hele Sanders skolegang, og at det har vært ”nødvendig”. Ankepunktet hennes er at kontakten alltid har vært med utgangspunkt i de problemene gutten skapte, og ikke hans positive sider. Hun føler også at skolen hele tiden går i forsvar og skyver ansvaret over på Sanders merkelige oppførsel.

Bendik får store problemer på ungdomskolen, han har hatt en IOP fra barneskolen, og i den er det definert et titalls timer med spesialpedagogisk hjelp. Disse timene velger skolen at klasseforstanderen skal ta seg av, i tillegg til å være kontaktlærer for resten av klassen. Når foreldrene spør om hvordan dette skal gå, får de til svar fra rektor og klasseforstander at det har de ikke noe med. Foreldrene føler seg avvist når de tar opp denne problemstillingen på det planleggingsmøte de har en måned etter skolestart i 8. klasse.

Bendik får ingen tilpasning, han får den samme månedsplanen som de andre elevene, ingen klart definerte lekser fra dag til dag. Mor sier: ”... *Hverken Bendik, eller me som foreldre, fekk nogen redskaper til å hjelpa han i det heile tatt, ... han fekk ingen tilpasning... og det syns eg var veldig vanskelig ...*” Han har ingen mulighet til å følge med i dette og faller nå av faglig, og leksesituasjonen går *bananas*, som mor sier. Utover høsten blir foreldrene daglig oppringt fra skolen, på bakgrunn av hendelser som Bendik er innblandet i, og de må da reise fra jobb for å hente sønnen og eventuelt ordne opp. Det hele ender med at skolen i desember måned fraskriver seg ansvaret for Bendik, og sier at han ikke kan gå på den skolen. Skolen vil ikke ha noe mer med han å gjøre. Mor tar da kontakt med skolesjefen i kommunen, men de har heller ingen gode forslag umiddelbart. Bendik får etter hvert hjemmeundervisning i 3 uker før det blir bestemt at han skal begynne på en spesialavdeling i en privat institusjon. I denne tiden, som mor beskriver som *utrolig vanskelig*, får de ingen råd eller oppfølging fra skolen om hvor de kan få hjelp, og hvilke tiltak som kan settes inn.

Foreldrene til Tom forteller at de ikke fikk utarbeidet noen ny IOP før på våren i 8. klasse, de ventet altså på den i over et halvt år etter at han blir flyttet over til en tilrettelagt avdeling. De forteller videre at de har hatt et godt samarbeid med skolen, og de var enige i at han ikke kunne gå i den ordinære klassen:

... for det gjekk jo gale dette her... og det var jo ikkje mye han var på skolen, ... og når han var der så ... var det mye merakkels og de ringde å me måtte henta han, og det var hærverk som me måtte rydd opp i samen med skulen ...

Foreldrene innså at hvis Tom skulle få noen form for trivsel på skolen, og et faglig utbytte så måtte han ut av det ordinære systemet. De syntes ikke det var noen *kjekk* opplevelse til å begynne med, men en nødvendighet. Foreldrene forteller at de ikke opplevde det at han måtte flyttes som uvilje fra skolen eller lærernes side, fordi som faren sier: ”... *de gjorde så godt de kunne med de ressursene de hadde, ... det var systemet og ressursene som ikke var tilrettelagt...*”

Ådnes mor forteller en noe annen historie om samarbeidet med skolen, der det gikk ganske greit i starten. Etter hvert som de faglige prestasjonene uteble og målene som skolen hadde satt i IOP`en ikke ble nådd så har skolen framstått som handlingslammet i forhold til å skape sosial tilhørighet, og bare vært opptatt av det faglige. Mors ønske var at de skulle ivareta gutten på en sånn måte at han ble inkludert i det sosiale miljøet, men gutten faller mer og mer utenfor også her. Mor føler at de voksne mister respekten for gutten og at det resulterer i: ”... at de blir rett og slett stygge med han fordi de viser en holdning overfor han sånn at de andre elevene og såg veldig ned på han ...” Hun presiserer videre at: ”... de skal jo ha respekt for de sjøl om de ikkje er flinke! ...”

Mor til Ådne forteller at hun blir oppringt av hans kontaktlærer 3 uker etter skolestart i 8. klasse, der vedkommende presenterer seg og sier følgende: ”*Din sønn kan ingenting... han kan ikke få karakterer! ...*” ”*Det var det ho sa ...*” Mor forteller videre at hun kjempet for ikke å ta til tårene i telefonen, og at samtalen ledes videre med at de får se om hvordan de skal samarbeide videre om dette. Ådne fullfører tilslutt ungdomskolen med karakter i samtlige fag: ”... og med helt greie karakterer i forhold til hans problemstillinger ...” som moren sier. Hun forteller at ungdomskolen, og kontaktlærer krevde ny testing fra PPT, før de kunne gi han noe tilbud, dette tiltross for den IOP en som de allerede hadde fått. I samråd med PPT blir det derfor utført en ny kartlegging raskt, og denne blir levert på skolen, denne kartleggingen sier mor, at skolen aldri så på. Men det ble avgjort at Ådne skulle få ekstra ressurs i basisfagene. Det skulle imidlertid vise seg at informasjonsflyten på skolen var dårlig. Etter 8 uker ber foreldrene om et møte med de som var involvert i undervisningen av Ådne, fordi de hadde mistanke om at han ikke fikk den tilpasningen han burde fått. På dette møtet kom det blant annet fram dette:

... Da var det en lærer som presterte å si: ”... eg visste det var ein ungje eg skulle ha noge ekstra i matte, men eg fann ikkje ut før i dag at det var Ådne eg skulle ha! --- men det syns eg ikkje gjorde”... Då svarte me (Foreldre) at et det syns me! ...

Ungdomskolen ble likevel en kamp for å få tilstrekkelig tilpasset opplæring, Ådne sliter med dysleksi, uttalevansker, og trenger ekstra tid, i forhold til sine medelever. Han har noen enetimer, men er mye inne i klassen. En rekke assistenter er innom i disse timene, og noen av disse har ikke gutten ”... *noen kjemi med ...*”, sier mor, han blir usikker og kan gå over i tvangshandlinger. Foreldrene føler at kontaktlærer trenerer tilpasningen, Ådne får ikke utlevert ukeplan, fordi den utleveres når han er utplassert, ukeplanene skal sendes på e-post,

men de kommer ikke til mottaker. I tillegg skal han få lydbøker disse kommer aldri, sier mor, og hun nevner flere slike irritasjonsmomenter i hverdagen.

Foreldrene involverer rektor og inspektør, det kommer inn en kontaktlærer til, men problemene blir ikke borte av den grunn. Skolesjefen involveres også, og mor forteller at: *”... han har vært god for osse! ...”* Moren forteller videre om hvordan spesielt en assistent, som hadde Ådne det siste året, gjorde utrolig mye for han. Den tryggheten hun etablerte til gutten var nok til at gutten fikk vist hvilken kunnskap han satt inne med. Dette står som en kontrast til en annen assistent som tvang Ådne til å gjennomføre en hel prøve, selv om det var bestemt at han skulle bare svare på halvparten av spørsmålene og vedkommende visste om dette. Resulterte, fortellet mor, er at gutten kom hjem, var helt knust og full av tvangshandlinger. Når dette ble meldt videre til inspektør ble vedkommende assistent rasende, og karakteriserte Ådnes foreldre som: *”... de værste foreldrene hun noen gang hadde møtt! ...”*

I forhold til dette med personavhengighet, forteller foreldrene til Sander og Harald, hvordan de har hatt møtt forståelse for sine sosiale vanskeligheter hos hver sin lærer i ungdomskolen. I tillegg til å etablere et forhold basert på respekt, har disse lærerne klart å løse dem over i utvidet praksis, og får æren for det av foreldrene. Sander har helt siden tidlig i barndommen vært meget selektiv i forhold til hvilke personer han føler støtte fra og tilhørighet til. Opplevelsen av nettopp støtte og tilhørighet er avgjørende for han, forteller mor, og når dette blir så personavhengig blir det så sårbart for Sander.

Oppsummert ser det ut som om fokus på det faglige er blitt redusert, i de fire tilfellene der atferdsproblematikken har vært stor. Dette gjelder også tilpasningen og tilretteleggingen av undervisningen, slik at det blir mulig med et faglig fokus. Tydeligst vises dette igjen i Tom sitt tilfelle der de store problemene knyttet til hans dysleksi tilsynelatende blir helt glemt. Alt handler om *”å oppføre seg”*. Tilnærmet all kontakt med skolen har sitt utspring i negative handlinger som elevene har vært involvert i. I samtlige tilfeller har skolen store utfordringer knyttet til å skape et inkluderende klassemiljø, der disse elevene føler seg akseptert. Det som også er påfallende i foreldrenes fortellinger er hvor personavhengig de opplever skolehverdagen både for elevene og kontakten de har hatt med skolen. Dette henger også tett sammen med hvordan foreldrene kommuniserer med skolen og gir føringer for hvordan de opplever samarbeidet med skolen.

4.2.4 Overgangen til videregående: ”... De var sikra plass på et eller annet ...”

Det som går igjen i fortellingene, til foreldrene, om hvordan søknadsprosessen og overgangen til videregående var, er hvordan de beskriver at det er preget av tilfeldigheter heller enn en nøye vurdering av flere alternativer. Ingen av foreldrene til disse ungene kjente til tilbudet som gis under Alternativ opplæring med utvidet praksis, i utgangspunktet, og de forteller også at det i deres omgangskrets heller ikke er noen som har kjent til denne utdanningsformen.

Ådne og Gard velger en programfaglig retning som de har interesse for, Gard hadde et annet alternativ men valgte dette fordi det var kortere vei til skolen. Bendik sine foreldre forteller om en grundig gjennomgang før søkeprosessen og hvilke tilbud som var aktuelle for Bendik og hvor han kunne passe inn. I den prosessen var både de som foreldre med, institusjonen, PPT og barnevern inne samt den videregående skolen som ble valgt slik at de fikk mulighet til å forberede seg og innhente økt bemanning. Foreldrene følte at de ble ivaretatt godt i denne situasjonen og at det var flere ulike alternativer som ble vurdert, og Bendik hadde også muligheter for å gjøre omvalg hvis det skulle vise seg at ting ikke fungerte.

Et par av guttene fikk beskjed om at de kunne søke hva de ville, men at de ville komme inn under det som hette ”*særskilte vilkår*”, og de var sikra plass på ”*et eller annet*”. Harald ledes over i det tilbudet han går i nå gjennom en tidligere lærer som skifter jobb og begynner å jobbe på samme skole. Sander kommer i første omgang inn på særskilte vilkår ved en annen videregående, men føler han ikke passer inn her så han slutter derfor. Han blir imidlertid, sier mor, kontaktet av en tidligere lærer, som han hadde et godt forhold til, som anbefalte Sander den skolen han nå går på og som ordnet alt det praktiske med skolene og fylket, for at gutten skal få plass der han nå er elev. Sander kunne nok ønsket seg et annet programfagtilbud, men det finnes ikke ved den aktuelle skolen, forteller mor.

Foreldrene til Tom forteller at de hadde et godt samarbeid med PPT; og at de informerte om ulike tilbud, og hva som var mest hensiktsmessig for han å søke på. Det sto til slutt om tre ulike tilbud, Tom fikk så muligheten til å hospitere en uke på den videregående skolen på vårparten i 10. klasse. Her trivdes han veldig godt, og valgte dette tilbudet framfor de andre selv om det medførte lang reisevei og programfagtilbudet ikke var det han i utgangspunktet kunne tenkt seg.

Oppsummert har bare to av disse elevene hatt kontakt med den ordinære rådgivningstjenesten i ungdomskolen, og foreldrene opplever at deres ungdommer har få muligheter. I tillegg er det

ifølge foreldrene dårlig informasjon og kjennskap til hvilke mulighetene som fins for de elevene som deres barn er representanter for.

4.3 Ungdommene ”... kampen for å bli likt...”

I intervjumaterialet kommer det fram en rekke fortellinger om hvordan foreldrene opplever sine barn. Det som går igjen her er kampen for å bli likt, ungdommene viser usikkerhet i møtet med jevnaldrende, og de har et inderlig ønske om å etablere vennskap, og da varige vennskap. Samtlige av mine informanter forteller at deres ungdommer enten ikke har venner i det hele tatt, eller at de bare har flyktige og tilfeldige venner. Enkelte av ungdommene har noen å være sammen med, men ingen som de har klart å bygge opp et nært og varig vennskap med.

Mor til Gard forteller hvordan hun ser at gutten ikke finner noen indre ro eller trygghet, fordi: *”... han hele tiden kjempe for å bli likt ... kjemper for å vær med noen ... eller kjempe for å bli populær ...”* Stemor til Harald forteller om hvordan han til stadighet bytter venner: *”... han blir så intens og bruker dem liksom opp ...”* Hun sier videre at han finner som regel noen å være med, men denne omgangskretsen utvides og skiftes ut hele tiden, og for henne virker det som rene tilfeldigheter styrer hvem Harald er sammen med fra dag til dag. Tilsvarende dette svarer mor til Gard vedrørende hennes gutt, hun forteller på spørsmål om hva han gjør på fritida:

... Prøver å finne noen å vær med ... Når han da finner noen å vær med blir han slitsom for de andre... han snakker for mye ... og det han sier er ikke alltid like lurt ...og det gjør at de andre trekker seg vekk...

Bendik, forteller faren, fungerte på et jevnaldrendenivå fram til han var 10 -11 år, da spilte han fotball, andre ballspill, brettspill og deltok i rollelek, han var ivrig i venneleken og fikk det greit til med sine jevnaldrende den gang. Men nå er det bare i individuelle idretter han kan fungere i, lagspill blir for vanskelig, sier han. Bendik savner sårt det å ha venner, slik som søsknene har, forteller moren.

Sander har, i likhet med Harald, en historie bak seg det å bli mobbet har preget deres skolehverdag, og begge sliter i dag med dårlig selvbilde, forteller foreldrene. Sander er blitt holdt utenfor klassemiljøet gjennom hele grunnskolen, antageligvis sier mor, fordi han oppfører seg så merkelig. Den sosiale kompetansen for gutten i dag beskriver hun som på et nivå med 10 – 12 åringer i noen sammenhenger.

... han forstår ikke de sosiale kodene i jevnaldrendemiljøet ... han er høgrøsta ... litt meir aktive enn de andre ... han er opptatt av ... og snakker om andre ting ... og virker litt for voksen egentlig...

Tom fikk som følge av hærverk og munnbruk et dårlig rykte i ungdomsmiljøet, og hos andre foreldre. Han ble den gutten de andre ikke fikk lov til å være sammen med, eller som de andre ikke ønsket å være sammen med. Dette sliter han ennå med i dag, men han har fått en veldig god venn på den videregående skolen, forteller mor. Gutten føler ennå på det at han ble stemplet som dum på barneskolen, fordi han ikke lærte å lese. Dette var grunnen til at han hevdet seg på andre måter, og valget falt da på dårlig atferd, forteller foreldrene. Det dårlige selvbildet gjør at han ennå synes det er vanskelig å være sammen med lokale jevnaldrende og tidligere klassekamerater, forteller mor. Mor til Ådne forteller om noe tilsvarende, når hun forteller at hennes gutt trekker seg unna fordi han føler seg annerledes enn sine jevnaldrende, han føler seg ikke som en av dem.

Tom og Ådne har begge jobb i tillegg til skolen, dette forteller foreldrene at de mestrer godt. Ådne fikk riktig nok hjelp i starten av mor. Hun lærte han opp på arbeidsplassen, fordi han trenger ekstra tid når han skal lære nye ting. Bendik er en veldig fysisk dyktig gutt, aktiv i alle typer individuelle idretter, sterk og atletisk, og han har god tro på seg selv i slike sammenhenger forteller mor. Han liker godt å jobbe med alle typer praktisk arbeid, men har en tendens til å gå lei og trenger en motivator. Han er heller ikke trygg nok til å jobbe alene på grunn av epilepsien, tror mor. Mor til Sander forteller at gutten er: *”... av den typen som begynner på hundre forskjellige ting, men som ikke klarer å fullføre noe, men initiativrik til tusen, det skal han ha ...”*

I mitt materiale kommer det fram en nesten unison tilbakemelding på at forholdet til klassekamerater, og andre jevnaldrende, har vært og fremdeles er vanskelig, for ungdommene til foreldrene som deltar i denne intervjustudien. Noen har hatt det slik siden tidlig i førskolealder, hos andre igjen blir mønsteret tydelig ved 10 - 12 års alder.

4.4 Familiesituasjonen: ”... så det var jo ei kjempevanskelige tid ... altså...”

I noen av intervjuene kommer foreldrene inn på hvordan det å ha barn og ungdommer om sliter på skolen innvirker på familielivet. Det som likevel går igjen hos mine informanter er hvordan disse ungdommene setter pris på og nyter det ”enkle” rolige familielivet, det kommer fram gjennom historier der familiene til både Bendik, Tom, og Sander forteller om hvor positivt det er å reise på hytta, og Haralds far og Ådnes mor forteller også om hvor godt det var med sommerferien.

Bendiks mor viser spennvidden i hvordan deres familiesituasjon er blitt påvirket av deres erfaringer, fra den rolige, gode barneskoletiden da mor og far organiserte arbeidstiden sin slik at det alltid var noen hjemme når barna kom fra skolen. Far hadde jobb på dagtid, og mor deltid på kveld. Hun forteller videre om ei ”*kjempevanskelige*” tid, der skolen ikke takla problemene i det heile tatt, de ble oppringt av skolen hver dag, og de måtte hente gutten sin og ordne opp i problemene. Bendik hadde så store problemer med å tilpasse seg på skolen at han til slutt også ble sint og utagerende hjemme og på fritida, forteller mor. Barnevernet måtte kobles inn, og familien måtte få avlastning. Foreldrene beskriver situasjonen som *særlig* dramatisk for småsøsknene, lillesøster viser ennå redsel for broren sin, forteller far. Dette står som en kontrast til de rolige fine lekkesituasjonene som mor og Bendik hadde på barneskolen, og alle de fine hytteturene, der båtliv og kortspill oppleves som ”*heilt topp*”. Sanders mor forteller hvordan gutten nyter å være lange perioder på hytta:

... der får han hele oppmerksomheten... og det er små forhold ... og der på hytta er det jo uten strøm ... så då spele me spel og allslags sånn... det er ein heilt annen ro, det er ingen data, ingen fjernsyn eller... da legger me vekk alle sånne ting... og så har me det bare kjekt...

Sanders mor forteller også om hvor vanskelig det var tilslutt å måtte innse at hun måtte redde sønnen fra seg selv, i den håpløse situasjonen han var i. Det var i perioden mellom ungdomskolen og videregående, at Sander søkte til rusmiljøet. Mor forteller at hun måtte få hjelp fra barnevernet, slik at gutten kunne få kontinuerlig tilsyn og slik unngå at rusproblematikken utartet seg, i tillegg til at hun selv også trengte avlastning fordi belastningen var for stor.

Far til Harald forteller om det nære forholdet gutten har til storebroren, og hvordan han søker støtte hos han når ting blir vanskelig. De har felles opplevelser, selv om de har vokst opp på ulik adresse. Han forteller også om hvordan jenta nå kan komme til dem: ”*å lene seg inntil, eller bare sitte i armkroken mens de ser ein film*”. Ådnes mor setter ord på hvordan de må passe på å setta av nok tid til de andre søsknene.

... det fungerer jo heilt godt, men det er klart at me må jo passe på sånn at det ikkje er han som får alt, ... han trenger jo meir tid ... og bruker meir tid av osse i forhold til dei andre... og det er klart at me må jo passa på at me får tid til dei andre og...

Mor forteller og om hvordan de på forsommeren det året Ådne går i 9. klasse velger å ta gutten ut av skolen den siste uka fordi gutten var så sliten og viste tydelige tegn på psykisk ubalanse. ”... *me hadde så godt av det alle isamen, ... at me bare reiste vekk...*” Tom sin reaksjon på problemene i skolen blir ofte skulk og hærverk. Barnevern, politi og forlikråd ble

involvert, og foreldrene beskriver disse opplevelsene med ord som: *"... ikkje mye kjekt, du føle deg blottstilt og skamfølelse ..."* Dette kan sees som en kontrast til følgende utsagn:

... Eg må sei det og det er fantastisk ... som foreldre å få ein sånn god tilbakemelding fra lærere (i videregående) ... at liksom atte ...sjøl om me har følt at me har mislykkast og gjort ein dårlege jobb i mange ting ... så seie i alle fall lærerane nå: at dokker har gjort ein gode jobb som foreldre ... Det vises på Tom at dette er ein gutt som har fått masse av omsorg og kjærlyghet... sjøl om ting har vore tøft ...

Far til Tom forteller og om disse vanskelige årene hvordan de opplever konflikt med de eldre søsknene fordi de synes Tom får for *"slakke tøyler"*, mens foreldrene ser risikoen for at de skal støte yngstemann fra seg, og at han skal trekke seg vekk fra dem, slik som han har gjort i forhold til skolen. I tillegg viser også Tom tegn til sjalusi i forhold til søsknene som mestrer alt og får til alt. Far forteller: *"... det er ikke bare utforbi huset at han kommer til kort, det er og innforbi ... når han sammenligner seg selv med de andre..."* Dette sier også Bendik sine foreldre noe om hvordan Bendik blir sjalu på lillesøsteren, og såret fordi lillebroren kan ta sertifikat på moped, mens det for han ikke er muligheter for det. De andre søsknene har mange venner og et stort sosialt nettverk, og det mangler han, *"og det synes han er veldig trist..."*, forteller mor.

I forhold til kontakten med barnevernet forteller alle de fire foreldrepårene som har fått støtte og oppfølging herfra at det var en tung prosess å komme til det standpunkt at de måtte få hjelp. *"... det var jo ein terskel for oss å stiga over for oss, for ... du føle deg jo ganske misslykka..."*, forteller far til Tom. Alle sammen føler de nå har en åpen og god dialog, og der barnevernet i flere av tilfellene er med på ansvarsgruppemøtene og bidrar i den positive utviklingen som alle ungdommene er inne i. Toms far avslutter:

... for oss så har det vært ein fantastisk opplevelse å få så god hjelp, av barnevernet, og den måten å få hjelp på den kan me bare skrøyta av, men det har vore ein tøff prosess... og det er liksom sånn at me forteller det ikkje til kreti og pleti ... Me velger litt ut kem me forteller om dette til...

Når jeg oppsummerer fortellingene som foreldrene gir meg angående familiesituasjonen så hører vi at problemene på skolen sprer seg til hjemmebanen. Disse foreldrene er opptatt av å støtte sine barn så godt det lar seg gjøre, men de ser også nødvendigheten av å søke hjelp, når de kommer til kort. I forhold til prosessen med å søke ekstern hjelp, forteller foreldrene om hvor vanskelig de opplevde situasjonen med å ta kontakt med barnevernet. Det de opplevde var imidlertid positivt når denne kontakten var etablert. Vi hører historier som preger ikke bare eleven, men også elevens familie i stor grad.

4.4.1 Møtet med andre foreldre: ”... huff ja, nei... det...”

I foreldrenes fortelling om hvordan det har vært å forholde seg til andre foreldre, både i skolens regi og på fritida kommer det fram sammenfallende historier, særlig for de som har hatt ungdommer med adferdsproblemer. Alle disse har i tillegg hatt eldre søsken, slik at foreldrene har hatt noe å sammenligne med. Toms mor forteller:

... På barneskolen så var jeg med som klassekontakt for han i fleire år, det er ein sånn positiv ting å være med på ... eg fekk litt info og du får koma tettare innpå læraren, foreldrene og dei andre ungane ... men etterkvart så følte eg ikkje for det ... for det blei liksom sånn at du måtte spela ein dobbeltrolle ... Det å sitta å snakka med foreldrene om skulen og lekser og sånn ... kor mye de jobber og ... det blei liksom som å sitta å snakka om noge så ikkje stemte med virkeligheten ... Så det med foreldremøter det blei mindre og mindre matnyttigt for oss ... men me gjekk der sjøl om me var passive ... Me fekk mykje bedre kontakt med foreldrene til de andre ungane sine klassekamerater ...

Foreldrene til Tom forteller likevel om positive møter med foreldre i tilnærmet samme situasjon, dette var møter for foreldre i kommunal regi for å forhindre hærverk og dårlige ungdomsmiljøer. Disse møtene skulle gi foreldrene et forum å snakke åpent i, og var et tilbud til de som hadde ungdommer med urovekkende oppførsel. Far forteller at de her var 5-6 foreldrepar som møttes jevnlig sammen med en veileder, 6-8 kurskvelder. Han opplevde det som veldig positivt å kunne snakke sammen om felles opplevelser, for som han sier:

... me har ikkje fått nogen bruksanvisning, eller noge kurs eller opplæring i det å være foreldre, og då er det utrolig godt å få snakka litt med nogen andre ... og lufta nogen problemer.. høra koss andre gjør det...

Mor utdyper dette med at: ”... *Det var godt å ikkja bare sitta å føle du er aleina med problemene...*” Gard sin mor forteller en noe tilsvarende historie, om hvordan hun alltid har følt seg litt på sidelinjen, i forhold til en del av de andre foreldrene. Hun beskriver dem slik: ”... *Det var ein sånn kremgjeng av de ressurssterke ... det er de som okke seg for at de må gjer alt... men som blir foreldrekontaktar... og som er sånn at de kjenner kverandre godt.*” Hun forteller vidare om en ensomhetsfølelse, der hun hele veien har opplevd å være ”den eneste” som har et barn som ikke fungerer optimalt i skolen, men at dette endret seg etter første foreldremøte i videregående, for: ”... *når eg der såg rundt på de andre foreldrene så såg eg at alle de hadde hatt det vondt egentlig ...*” Sanders mor forteller om hvordan hun opplevde foreldremøtene:

... når du kom på foreldremøter og alle foreldrene var der og sånn så..følte eg det hadde vært like greit om eg ikkje hadde vært der, for da kunne de diskutert Sander, uten at eg var der... så var de blitt ferdige med det på ein måte... men når eg var der så

kunne de jo ikkje det ... Sander har vore klassens og bygdas snakkis ... og ja.. det har vore ubehagelig å møta folk ute liksom... men ingen forstod hvorfor han var sånn... folk bare trudde han var ein rampunge og de har sikkert tenkt at han har ingen grenser hjemme, eller der er det ingen regler.... Mn det har me jo fulle huset av regler og grenser, men han må alltid tøya de til det ytterste... så den opplevelsen det har ikkje vore noge positivt ...

Mor til Bendik sier på tilsvarende måte at: *”Det å være mor til Bendik på foreldremøter, det har vore siste sort, det syns eg..”* Foreldrene til Bendik har også ofte følte seg stengt oppe i et hjørne, forteller de, fordi skolen ikke har ryddet opp i det som har skjedd på skolen, men latt det utvikle seg en selvjustis i foreldregruppa. Dette har medført at det ofte har kommet foreldre, på døra om ettermiddagen, og fortalte om hendelser på skolen der Bendik skal ha gjort sånn og sånn, vært stygg mot den eller den, uten at de har fått noen henvendelser fra skolen om disse tilfellene. Det kan ha vært alt fra ting som er blitt ødelagt, til medelever som føler seg forulempet, forteller mor. De forteller videre at de nok kanskje burde informert mer om Bendik sin diagnose, men problemet var at de fikk denne diagnosen sent, lenge etter at problemene startet, og de ønsket ikke, som far uttrykker, *”å flagge han som veldig spesielle,”* men at de ser nå i etterkant at det nok likevel hadde vært mer fruktbart for å fremme forståelse og aksept.

Det trer fram et mønster i foreldrenes beretninger om en ubekvem situasjon i møtet med andre foreldre. De føler seg ikke vel på foreldremøter, og de opplever flere ubehagelige situasjoner i møtet med sitt nærmiljø. Dette er som en følge av at deres barn fungerer lite tilfredsstillende i skolen og til dels også på fritida, som følge av adferdsproblemer. Mor til Ådne som ikke har noen utagerende adferdsvansker forteller imidlertid bare om positivt erfaringer med andre foreldre og lokalmiljø. Lignende erfaringer, vises også igjen i Bjørg Gusevik (2005) sin masterstudie. Hun undersøkte hvordan virkning foreldreveiledning (i likemannsgrupper) knyttet til barnevernet fungerte som læringsarena og om det bidro til økt foreldrekompetanse. Foreldrene i denne undersøkelsen, forteller om følelsen av å bli stigmatisert som dårlige foreldre, noe som medfører dårlig selvbilde. Resultatene viser imidlertid at de bruker kunnskapen som utvikles gjennom kurset til etablering av nye vennskap, og videreutvikling av kontakten med familien.

4.5 Foreldresamarbeid i videregående skole. ”... og nå er det bare positivt...”

Når jeg nå skal presentere hvordan foreldrene opplever den videregående skolen, og hvilket samarbeid de har med den videregående skolen i dag, påpeker samtlige informanter at forholdene nå har tatt en ny og positiv vinkling. I tilbakemeldingene fra skolen på hvordan det

går med ungdommene er tonen gjennomgående positiv, foreldrene får tilbakemelding om elever som mestrer skoledagen og den faglige måloppnåelsen har nå fått fokus. Tilretteleggingen er god og elevene får et skreddersydd opplegg der de selv påvirker skoledagens innhold i stor grad, både ut fra interesser, evner og tidligere mangler. Det er et tett og nært samarbeid mellom skolen, elevene og deres foreldre.

Far til Harald forteller at gutten nå er motivert for skolen at han gleder seg til å gå på skolen, han står opp av seg selv når vekkeklokka ringer, og møter til avtalt tid, han fullfører skolehverdagen og har normalisert døgnrytmen i forhold til å kunne fungere på skolen. Dersom Harald kommer for sent blir han sint på seg selv, fordi han da *"mister bonusen"* som de får for å møte tidsnok. Dette er en ordning som finansieres gjennom elevenes egeninnsats i elevbedriften. Faren forteller at skolen og Harald jobber målretta, og de har konkrete ting han jobber med. Det faglige tilpasses guttens interesser og tidligere kunnskap, og han får bruke seg selv mye i læringssituasjonen. Skolen tar jevnlig kontakt med far eller stemor, der det gis en oppsummering av hvordan det går på skolen. I tillegg har de faste foreldremøter med læreren, på høsten og om våren, der de går igjennom målark og planlegger neste semester. Disse møtene foregår hjemme, på kveldstid, noe som faren sier både er av bekvemmelighetshensyn til både læreren, foreldrene og Harald. Faren beskriver den største forskjellen fra ungdomskolen slik:

... det er viljen til å møta han på hans premisser, og se litt ka ungdommane faktisk vil sjøl her i livet... og prøva å spora dei inn på retta sporet og koma seg vidare ... For det virker som om de fleste av de ungdommane på den skulen, de vil! ... de er ikkje bare ein gjeng med slaurar og bandittar ... hadde eg så nær sagt ... og då har det litt å sei om du klarer å skapa eit positivt miljø!...

Mor til Ådne forteller om en videregående skole som har vært veldig flinke, tilpasningen har vært god og Ådne har vist god utvikling og trivsel hele veien. Ådne er nå 3. års elev og er lite på skolen fordi han er utplassert i bedrift fire dager i uka. Det er skolen som har funnet praksisplasser og han har prøvd tre ulike bedrifter. Skolen har vært raske med å finne arbeidsplasser og har hatt god oppfølging med bedriftene. Foreldrene har mindre kontakt med skolen dette året enn tidligere, men sporadisk med kontaktlærer og ellers ansvarsgruppemøter minst 2 ganger i året. Mor forteller at: *"... når Ådne kom på videregående så trur eg han følte: Å, JA!! Nå klarte eg det!! ... Altså forstår du?... det var meir positivt der..."* Mor forteller videre at hun opplever at den videregående skolen har mye mer respekt for både ungdommene og foreldrene, og selv om de identifiserer hva ungdommene ikke mestrer så vender de det til noe positivt.

Gard trives også godt i den videregående skolen, der det er mer praktisk arbeid. Hun forteller at han ikke er veldig flink i det praktiske arbeidet, men han synes det er kjekt. Moren forteller at hun opplever at skolen har mindre fokus på det teoretiske:

... det er meir heile personen de er opptatt av ... for alle de som går der har jo vært tapere sånn at då er det liksom ikkje... det er viktigare å få det til ... å få til noge som fungerer enn at det på ein måte settes høge mål ... de er meir realistiske enn ungdomskolen føle eg...

Mor til Gard forteller at hun ikke deltar i utarbeidelsen av verken mål eller hans IOP, men at hun får lese gjennom disse og kommentere hvis det er noe hun ønsker å endre. Foreldrene har funnet praksisplass til Gard gjennom private kontakter, denne arbeidsplassen stemmer overens med Gard sine egne ønsker for hva han vil jobbe med og hvorfor han valgte dette programfaget. Toms mor forteller:

... eg må sei det at etter at han begynte der nå i høst, på første videregående så er det... me opplever me har fått ein ny gutt!... han trivst så godt!... og det er ingen problemer med å koma seg ivei om morningane, han tar busse fram og tilbake ... han er motiverte og han likar å gå der...

Faren sier videre at videregående fungerer godt over det de kunne forventet, for som han sier: *"... Me var jo veldig spente på kossen det skulle gå med videregående for me har jo ikkje hatt så god erfaring verken med barnaskulen eller ungdomskulen ..."* Foreldrene berømmer forholdene ved den videregående skolen og sier at forholdene er mindre og oversiktlige, og de som jobber der: *"... de vett at de ungene som går der de trenger ekstra omsorg og oppfølging på mange områder og sikkert av mange ulike årsaker ..."*

I forhold til veien videre forteller foreldrene om elever som i alle fall *ikke* vil over i ordinær videregående skole, flere ønsker å bruke mer enn de 3 årene de i utgangspunktet får, slik at de kan ta igjen så mye som mulig av den faglige biten. Sander skal nå for første gang prøve seg med praksis i bedrift, og de håper at når han får gjøre det så skal det virke positivt på hans oppmøteprosent også på skolen, der han ennå har en vei igjen å gå. Skolen følger opp dette forteller mor, ved at de ringer og viser at de gjerne vil gutten på skolen og de viser et stort engasjement for at han skal komme og være på skolen. Ønsket er at han gjennom veiledning og oppfølging fra skolens side skal lykkes i å skaffe seg en lære plass. Det samme gjelder for Gard, som også er klar for mer yrkesretta erfaring, forteller mor.

Bendiks foreldre ser positivt på framtida for gutten sin, men de erkjenner at han vil trenge mye oppfølging på en eventuell arbeidsplass, men viljen til å jobbe og evnen til å jobbe er

absolutt tilstede, men det er den sosiale biten som fremdeles er noe vanskelig. Foreldrene til Bendik synes skolen har vært flinke til å følge opp guttens egne interesseområder, og det han har lyst til å drive med, mor ønsker også at de skal klare å etablere gode lekkesituasjoner igjen, slik at de kan hjelpe han med å ta igjen noe av det teoretiske. Både Sanders mor og Bendiks foreldre forteller om hvordan skolen jobber for at den sosiale kompetansen skal bedres. I dette arbeidet handler det blant annet om å trene på hvordan man er sammen med andre medelever og voksne, hvordan man kan oppføre seg, og hvordan de kan bruke fellesskapet. Elevene må lære å utnytte styrken som ligger i det å jobbe flere sammen når de skal løse ulike oppgaver. Det handler, som far til Bendik sier, om *”å utvide det sosiale nettverket.”*

Hvor hyppig foreldrene har kontakt, og hvor formell denne kontakten er varierer veldig fra ungdom til ungdom. Sanders mor forteller om ansvarsgruppemøter fast hver måned på skolen, i tillegg til mer uformelle samtaler over telefon, og hun beskriver det som: *”... ein veldig gode kontakt i det daglige med kontaktlærer, veldig åpen og god dialog ...”* Hver tredje måned legger læreren fram, for Sander og mor, hvilke delmål som er nådd, og hvor det må jobbes ytterligere. De planlegger deretter, ut fra det, sammen hva som skal ha størst fokus fram til neste periode, og hvordan de skal jobbe for dette. Mor sier videre på spørsmål om hvorfor hun tror kontakten med skolen og oppfølgingen av Sander er blitt så god: *”... at det skyldes en aksept for ungdommene og den bagasjen hver enkelt har med seg. De har veldig god erfaring og de ser hver enkelt, deres evner og det de kan klare, det blir et annet perspektiv...”* Hun trekker også fram fordelene ved at elevene kan bruke 5 år istedenfor 3 år som er vanlig i videregående. Som en avsluttende kommentar sier mor: *”... eg føle meg trygge på at han blir tatt godt vare på, og sett som den han er og at han blir rettledd i forhold til det som er rett og galt, ut fra det som er hans måte å vær på ...”*

Hvordan foreldrene opplever samarbeidet med den videregående skolen kan oppsummeres med bare to ord, positivt og framtidsretta. Foreldrene opplever nå at skolen tar tak i elevens forutsetninger, og tar aktivt tak i de positive egenskapene og bruker dette for å gjøre skolehverdagen målretta. De fleste har regelmessig kontakt med skolen, i både formell og uformell grad. Flere av foreldrene forteller at arbeidsdelingen mellom skole og hjem er god, slik at de får anledning til å være foreldrene, og ikke brannslukkere.

4.5.1 Framtida

I forhold til hvilke framtidvisjoner foreldrene har for sine ungdommer er flere ennå veldig usikre. Likevel ser foreldrene lyst på framtida, og dette har endret seg etter at ungdommene begynte i utvidet praksis, forteller de. Nå får samtlige elever positive tilbakemeldinger, og dermed blir framtidssiktene preget av det.

Det er bare Ådne som er 3. års elev, og som sånn sett er i ferd med å bli ferdig i videregående. Både foreldrene og Ådne har et ønske om at han skal få fortsette i en av de bedriftene han har hatt praksisplass, men dette er ennå usikkert. De har også søkt om utvidet rett til videregående opplæring, et fjerde år, men det var ennå ikke avgjort når intervjuet ble gjennomført. Mor begrunnet dette som en reserveløsning i overgangen til yrkeslivet, til de så hvordan denne prosessen utviklet seg. Bendik som er 2. års elev har ennå ikke vært utplassert i bedrift, men foreldrene håper at det skal finnes en mulighet for han i en mindre bedrift, at han skal kunne fungere der hvis han får tilstrekkelig oppfølging, selv om de sier at de tror det kan bli vanskelig.

Harald og Sander ønsker begge å fortsette i utvidet praksis, Sander skal nå prøve ut utplassering i bedrift, noe de håper skal motivere han til å fullføre utdannelsesløpet. Begge disse guttene har store sosiale utfordringer som de må jobbe med før de kan fungere godt nok i yrkeslivet, forteller foreldrene. Harald har lenge hatt et ønske selv om å bli snekker, men de helsemessige utfordringene gjør at dette ikke vil være hensiktsmessig for han, det jobbes derfor med å finne andre alternativer som han kan tenke seg. Far ser det som realistisk at han skal kunne få et kompetansebevis etter fullført videregående, men at et fagbrev nok må ligge lenger fram i tid. Gard ønsker å finne et arbeid innenfor det programfaget han følger, dette var noe han kom på sporet av tidlig i ungdomskolen, og som foreldrene og gutten har valgt å jobbe for. Han er nå andre års elev i videregående, og mors inderlige ønske er at han skal finne en jobb som han synes er motiverende og der han opplever mestring, til tross for sine utfordringer av teoretisk, faglig og sosial karakter.

Foreldrene til Tom, og gutten selv, forteller at de ikke er bekymret for hans framtid. Han er selv en veldig målbevisst gutt, som har bestemt seg for å bli lastebilsjåfør og jobber nå intenst og målbevisst. Gutten ble veldig skuffet, forteller mor, da det gikk opp for han at han ikke får en fullverdig VK1 og VK 2, slik at han etter disse årene kunne gå direkte ut i lære noe han hadde sett for seg. Foreldrene, var klar over at det var slik det fungerte innenfor utvidet praksis, men de så ingen hensikt i å presse han inn i ordinær videregående, fordi da ville

resultatet blitt det samme som i ungdomskolen. I utgangspunktet ønsket foreldrene utvidet praksis som et mellomår, men Tom har hatt det så godt dette året og er endelig kommet på rett spor. Tom selv ønsker derfor gjerne å fortsette i utvidet praksis, men sier han er villig til å skifte skole, hvis han må det for å nå målet sitt¹⁹. Både skolen, bedriften han er utplassert i, gutten selv og foreldrene driver nå planlegging av hvordan han skal kunne få tatt fagbrev. Dysleksien byr fortsatt på en god del utfordringer, men Tom har lært å takle dette og overvinne det på konstruktive måter. De sosiale utfordringene han har hatt tidligere har han nå fått helt på plass.

Foreldrene ser positivt på framtida for sine ungdommer, noen uttrykker lettelse over at de snart er ferdig med oppfølgingen i skolen, men de forteller mest av alt hvor takknemlige de er for at den negative trenden nå har snudd. Alle foreldrene er nøkterne i forhold til både videre skolegang og yrkesmuligheter for sine barn, og det er sånn sett bare Tom sine foreldre som sier at fagbrev er målet. De andre foreldrene ser kompetansebevis som mer realistisk.

4.6 Oppsummering av analysen

Gjennom denne analysen har det vært viktig å fremstille historiene, som foreldrene forteller, mest mulig autentisk slik som den historien jeg fikk høre. Det finnes flere fellestrekk i informantenes historier. Det tydeligste er hvor tidlig problemene startet, og hvordan følelsen av sosial utestengning forekommer både hos voksne og barn, forteller foreldrene. Det har vært glidende overganger fra en *normalsituasjon* til en hverdag fylt med utfordringer. I flere tilfeller fra før første skoledag. Foreldrene forteller hvordan de har forsøkt, så godt de kan, å hjelpe og tilrettelegge skolehverdagen for sine barn, slik at skolen skulle bli en arena der barna kunne få ha sosial tilhørighet, og oppleve mestring.

Foreldrene bærer i liten grad nag til skolen, for at forholdene har utartet seg til den historien den framstår som i dag. Foreldrene forteller at de er mer opptatt av systemene og ressursfordelingen. De fleste foreldrene forteller om en maktesløshet og en følelse av at problemene til tider har vært for vanskelig for dem å hankses med alene. De forteller at konsekvensene har vært utfordrende både for familien internt, forholdet mellom foreldre og ungdom, søskenforhold, men og eksternt i forhold til naboer, venner og i møtet med andre foreldre. Foreldrene opplever at de i flere av tilfellene nå har et tettere samarbeid med skolen, enn de har hatt gjennom grunnskolen. De får nå faste telefoner, der det gis tilbakemeldinger

¹⁹ Tom kommer inn i intervjusituasjonen og sier dette.

på hva som er *positivt*. I motsetning til fra tiden elevene gikk i grunnskolen, der tilbakemeldingene bar preg av brannslukking av *negative* hendelser, eller kontakt på bakgrunn av *manglende* måloppnåelse. På tross av motgang forteller samtlige nå at de ser lyst på framtida for sine ungdommer. Dette sier de er en ren følge av den oppfølgingen de nå har fått fra den videregående skolen og utvidet praksis.

Kapittel 5 Diskusjon

Opgavens primære mål har vært å sette fokus på foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen, når familien har et barn som sliter faglig og/eller sosialt i møtet med skolen. Det som kommer fram gjennom presentasjonen av det empiriske materialet i kapittel 4, blir i dette kapitlet drøftet i lys av utvalgt teori og tidligere forskning, presentert i kapittel 2. I hovedsak bruker jeg det sosiokulturelle perspektivet, og inkludering vis a vis ekskludering. I tillegg trekkes likemannsarbeid og begrepet sosial kapital inn i diskusjonen.

De funnene som nå presenterer blir her kategorisert i fem avsnitt og er et resultat analyseprosessen. Det *første* avsnittet omhandler hvor tidlig foreldrene opplever problemene starter, dette drøftes i lys av tidlig innsats i skolen og hvilken oppfølging som vurderes. I det *andre* avsnittet trekkes det fram hvor sterke disse historiene er og hvor få fellestrekk de har i utgangspunktet, ingen er *like*. Dette drøftes i lys av tidligere forskning som i hovedsak tar utgangspunkt i sosial reproduksjon. I det *tredje* avsnittet trekker jeg fram hvordan familiene har det, og hva som kan gjøres for å ta vare på familiene i sosial sammenheng. Det *fjerde* avsnittet drøfter sosial utstøting, som alle disse foreldrene forteller om. Dette drøftes opp mot taushetsplikt, inkluderende og ekskluderende prosesser. Det *siste* avsnittet viser hvordan foreldrene nå opplever en positiv utvikling, både i forhold til samarbeidet med skolen men også i forhold til elevens utvikling. Dette drøftes opp mot samarbeidsdimensjonene (nivå) til Nordahl og Epstein, og hva som bør ligge til grunn for et godt samarbeid.

5.1 Det starter så tidlig, identifisering og vedvarende innsats

Alle foreldrene forteller, hvordan problemene melder seg tidlig i elevenes utdanningsløp, og dette er et fellestrekk. Et vesentlig funn i oppgaven er hvordan tidlig innsats, må bli noe mer enn tidlig identifisering. Til tross for at problemene melder seg tidlig, blir elevene ikke fulgt opp med tilstrekkelig tilpasning i grunnopplæringen. Det er det videre arbeidet etter identifiseringen som var den store utfordringen.

Slik det presiseres i Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) har norsk utdanning vært preget av *en vente å se* holdning, min empiri bekrefter dette. Det betyr at problemene er identifisert, men ikke i tilstrekkelig grad fulgt opp. Tom er den som senest får kartlagt sine utfordringer, og det skjer i 2. og 3. klasse. Da blir hans problemer knyttet til manglende lesekunnskap, identifisert som en følge av dysleksi. Det har med andre ord vært en *tidlig innsats* i forhold til alle elevene som inngår i mitt empiriske materiale. Det er i *oppfølgingen*, foreldrene opplever, at systemet svikter. Det er det som skjer etter at den

formelle informasjonen er formidlet, og når veien videre skal planlegges, at aktørene ikke jobber mot et felles mål. Det er ikke kartleggingen, det er hva kartleggingen brukes til, som er avgjørende for å løse problemene. Den praksisen som skal ivareta barn med særskilte behov knyttet til opplæring bør utvikles til å bære preg av ”*tidlig innsats hele veien*”. Kartleggingsarbeidet som gjøres i forhold til tidlig identifisering skal være et *verktøy*, for å løse utfordringene som ligger i veien videre. Det vil være i tråd med det sosiokulturelle perspektivets syn på verktøyenes medierende funksjon. Det er i møte mellom individ, verktøy og kontekst at funksjonen vises gjennom hvordan verktøyene og fellesskapet utnyttes.

Flere presiserer at PPT trenger så lang tid når de skal utarbeide sine sakkyndige utredninger. Det er de sakkyndige vurderingene som ligger til grunn når skolen skal utvikle elevenes individuelle opplæringsplaner med mål og arbeidsmåter. Noe av årsaken til at skolen ikke får gjort noe med problemene, forteller foreldrene er knyttet til den lange saksgangen hos PPT. Både Sander, Tom, og Bendiks foreldre klandrer kommunikasjonen mellom skole og PPT, for at problemene eskalerte i så stor grad. PPT har en viktig rolle gjennom sine sakkyndige vurderinger, fordi de ligger som basis når elevene er i overgangene mellom ulike skoler og klassetrinn. Foreldrene i denne undersøkelsen etterlyser et økt fokus på overgangssituasjonene. Kunnskapsdepartementet presiserer en økt bruk av PPTs kompetanse gjennom den andre og tredje strategien i ”*Læring og fellesskap*” (2011). Samordning av tjenester blir viktig for å avhjelpe behovet til de som trenger særskilt hjelp. Her ligger det en klar forventning til forbedring for elever med særskilte behov (spesielt), siden det både etterlyses tiltak fra foreldrenes synsvinkel, og at det blir gitt fokus gjennom politiske styringsdokumenter.

Elsa Westergård (2010b, s. 82) understreker at familiens sosiokulturelle status kan indikere for identifisering av barn i faresonen. Det blir imidlertid viktig å se på innhold og prosess i skole - hjem samarbeidet. Det er ikke tilstrekkelig med en ”*one size fits all*” tilnærming til foreldresamarbeid, også dette arbeidet krever individuelle tilpasning, for å møte foreldrene og elevenes behov. Tilpasningene vil avgjøre kvaliteten på samarbeidet.

Foreldrene til Tom har vært opptatt av å uttrykke støtte i forhold til skolens mandat overfor Tom. De har strukket seg langt i forhold til å forsvare skolen, legitimere og forklare for gutten at det skolen gjør er riktig og viktig. Dette er i tråd med det som Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) presiserer som viktig, for å støtte opp om barnas utdanning. Når foreldrene forteller at skolen ikke har tatt signalene fra dem, og heller ikke lært noe av dem,

kan det sees i sammenheng med det som Nordahl (2003) beskriver som avmakt i forhold til skolen. Manglende reell medvirkning og oppgitthet over resultatene, skaper barrierer mellom partene skole og hjem. I likhet med resultatene i denne studien finner også Bæck (2007) og Westergård (2010b) at foreldre med barn som sliter på skolen er mindre fornøyd med kontakten med skolen. Bæck viser at disse foreldrene i mindre grad enn andre opplever at skolen ønsker innspill fra dem, og de føler seg i mindre grad velkomne på skolen. Dette på tross av det som både Nordahl (2000) og Westergård (2010b) finner. De som ifølge deres forskning har et økt behov for informasjon og medvirkning, er foreldre til barn som sliter i skolesammenheng. I ”*Læring og felleskap*” (Kunnskapsdepartementet, 2011) presiseres det en nødvendighet for at skolen tilegner seg kunnskap om ”*hele barnet*”, og ikke bare hvordan barnet fungerer i skolens sammenheng.

5.2 Sterke historier med få fellestrekk

I følge informantene er årsakene til elevenes vanskeligheter komplekse. Det blir for enkelt å legge ressursvakhethet i oppveksten til grunn for avdekking. Flere av mine informanter har høyere utdanning og gode jobber, de betegnes ofte som *ressurssterke* foreldre. Til tross for det opplever deres barn omfattende problemer i møtet med skolen, og de føler seg uglesett. Det blir for *enkelt* og *snevert* å ha en forforståelse av at vi skal unngå sosial reproduksjon, som eneste mål med elevoppfølgingen.

Når Bendiks mor sier: ”... *Hverken Bendik, eller me som foreldre, fekk nogen redskaper til å hjelpa han i det heile tatt, ... han fekk ingen tilpasning... og det syns eg var veldig vanskelig ...*”, illustrerer det hvordan deres situasjon var fjernt fra det sosiokulturelle perspektivet, hvor menneskers innsikt og forståelse er nært knyttet til samspillet med artefaktene og språket. De manglende redskapene som mor til Bendik etterlyser, *ekskluderer* henne som aktør, i arbeidet med guttens utvikling. I tillegg til blir guttens utfordringer *for store*, fordi han mangler redskaper som skal hjelpe han i møtet med utfordringer.

Innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet har artefaktene en viktig betydning for hvordan vi opplever verden, i forhold til læring og utvikling. Hvilken tilgang vi har til artefaktene, og hvordan vi lærer oss å utnytte dem er avgjørende for hvor *nyttige* redskapene er. Bendik fikk ingen tilpasning og foreldrene fikk ingen hjelp eller råd om hvordan de skulle takle guttens atferdsproblemer. Sett i lys av samarbeidsdimensjonene som er beskrevet tidligere i kapittel 2, ser det ut til at den rene informasjonen på nivå 1, i praksis utgjør

samarbeidet. Ikke samarbeid og drøfting om veien videre, hva som har fungert før og som dermed kan bidra til å holde kontinuitet.

I Toms tilfelle eskalerer guttens adferdsproblemer og faglig faller han av lasset. Far forteller:

... det var ingen som hjalp han eller gav veiledning om koss han skulle bruke de verktøyene han fekk, som i utgangspunktet var ment å skulle hjelpe han.. så det stod det ikke på, verktøyene fikk han, men det var ingen som hjalp han videre...

Synet på kontekst og medierende redskaper innenfor det sosiokulturelle perspektivet, som noe vi lever med og benytter oss av. Illustreres også gjennom dette eksempelet. Det kan stilles spørsmål ved hvordan skolehverdagen for Tom hadde blitt, hvis noen hadde hjulpet han med å utnytte de redskapene som utredningen av hans dysleksi utløste? Når Sanders mors uttalte skepsis mot utredningen, som blir tydelig i det hun sier ”... for ka kunne den diagnosen hjelpe han, ingenting?! ...” Hva er hensikten med utredningen, og det å utløse ressurser i form av hjelpemidler, hvis den kunnskapen som er plassert i redskapene er utilgjengelig? Hvem gjøres utredningen for? Hvis hjelpemidlene ikke kan brukes i praksis er det neppe av pragmatiske hensyn. Hvis dette sees i lys av inkluderende og ekskluderende prosesser, illustrerer det hvorfor Dyson påpeker at inkludering vanskelig kan diskuteres til bare ett perspektiv. Innfallsvinkelen til hvordan begrepet brukes bør derfor diskuteres.

Dette kan settes inn i det Westergård (2010b) sier om å etablere en kultur for samarbeid, der samarbeidet i seg selv er viktig for elevenes utvikling. Dette er også i tråd med det øverste samarbeidsnivået som Nordahl (2007) og Epstein (2001), der det er selve forståelsen for samarbeidets funksjon og at partene jobber som lykkes når lagspillet blir best mulig. Det handler om ”å spille hverandre gode”, hvis kvaliteten skal sikres og målene nås.

Gjennom tidlig innsats, slik fokus intenderes å være i de nye styringsdokumentene, vil funnene i denne undersøkelsen presisere behovet for ”tidlig innsats hele veien”, fordi det er den vedvarende innsatsen som i større grad virker mangelfull.

5.3 Konsekvensene brer seg til flere arenaer for hele familien

Utfordringene som foreldrene forteller om får etter hvert konsekvenser for langt mer enn bare samarbeidet med skolen om det aktuelle barnets problemer. Foreldrene forteller om problemer internt i familien, om sjalusi blant søsken, og andre utfordringer knyttet til forskjellsbehandling. I tillegg kommer belastningen med hvordan omgivelsene møter familiene, slik som andre foreldre i skolesammenheng, naboer og øvrig familie. Flere foreldre

har, eller har hatt, behov for avlastning på permanent eller periodevis basis for å ivareta seg selv eller resten av familien. Toms foreldre forteller om hvordan de opplevde likemannsarbeid i kommunal regi som et godt fora, der foreldrene fikk komme sammen og diskutere hva de kunne gjøre for å hjelpe ungdommene og deres familier ut av vanskelighetene. Det er ikke nødvendigvis slik at ”likemannsarbeid” er noe som passer for alle, det er viktig at brukerperspektivet og det frivillige aspektet står sterkt. Haralds foreldre forteller om at de har vært med på noe tilsvarende likemannsarbeid, men at dette ikke virket konstruktivt, fordi enkelte foreldre ikke var villige til å ta ansvar. Dette er en problemstilling som er viktig å drøfte hvis ”likemannsarbeidet” skal fungere, det må ligge noen føringer for hvordan man opptrer sammen.

Hva kan gjøres for at denne typen likemannsarbeid skal virke hensiktsmessig slik at det blir til hjelp og støtte for foreldregruppen, og samtidig bidrar til at ungdommenes adferd ikke skal få utvikle seg i negativ retning? Bendiks foreldre sier at for deres del ble problemene så store at de først og fremst måtte ta vare på seg selv. De hadde ikke overskudd til verken å fortelle om sin egen historie eller å høre på andres fortellinger. Det å dele erfaringer kan være vanskelig og krevende, mange opplever det å snakke i åpne fora om sine utfordringer som unaturlig, og Bendiks mor opplevde det som en ekstra belastning. Det er derfor viktig å være oppmerksom på det viktige aspektet, innenfor likemannsarbeidet, om at tilbudet skal være frivillig (Funksjonshemmedes fellesorganisasjon).

Informantene forteller om vanskeligheter de har hatt i møte med andre foreldre og resten av lokalsamfunnet. Foreldrene forteller at de føler deres barn er blitt lokalmiljøets ”*snakkiser*”, de det snakkes *om* og *til*, men ikke *med*. Skolen har ikke ryddet opp i vanskelighetene som oppstår på skolen, og det har utviklet seg en selvjustis i foreldregruppa. Dette kan henge sammen med manglende informasjon, om bakgrunnen for hendelser. Foreldrene til Bendik forteller om hvordan de opplevde det som problematisk å informere om guttens diagnoser, av frykt for at han kunne bli merket som *så spesiell*, samtidig som de i etterkant ser at det kunne vært hensiktsmessig med mer informasjon for å skape en større aksept for Bendiks væremåte. Hvis foreldre og andre barn hadde fått informasjon om diagnosen kunne de tilegnet seg kunnskap, slik at de kunne agert mer hensiktsmessig i møte med gutten. Problemer kunne vært unngått. I dette ligger det en etisk diskusjon om hva som er taushetsbelagt, og hva som er nødvendig informasjon. Det er viktig at skolen og foreldrene sammen drøfter hva som bør gis av informasjon.

5.4 Sosial utstøting

I forhold til inkluderende og ekskluderende prosesser, ser vi hvordan teorien i denne oppgaven belyser de empiriske funnene. Både foreldrene og deres barn føler at de ikke får innpass i miljøet, og at det i flere tilfeller er problematisk og ubekvemt. Både Sander og Haralds foreldre forteller hvordan deres barn mistet kontakten, eller ikke fikk innpass i jevnaldremiljøet, allerede i barnehagealder. Sykdom, slik som i Haralds tilfelle, kan ingen gardere seg mot, men utfordringene i slike situasjoner må tas underveis. Et mer bevisst forhold på sosial trening og aksept for forskjellighet i jevnaldremiljøet kunne kanskje bidratt til at disse to elevene kunne startet i første klasse med andre forutsetninger enn det de hadde. Dette er i tråd med tidlig innsats.

Det å jobbe med klassemiljø slik at alle, uavhengig av hva de måtte ha med seg i bagasjen, føler tilhørighet og får oppleve mestring er avgjørende fra første skoledag. Hvis skolen i større grad hadde lyttet til Sanders mor, og hennes bekymringer for sønnen i førskolealder og overgangen til skolen, kunne det blitt satt inn tiltak for å avhjelpe guttens lite adekvate sosiale kompetanse i møtet med jevnaldrende. Her kommer samarbeidsdimensjonene til Epstein (2001) og Nordahl (2007) inn. Hvilke behov er det som *vinner*? Er det skolens og det enkle informative behovet, nivå 1? Eller er det nivå 2, som krever en reell drøfting rundt problemstillingene. Hvis vi skal klare å hjelpe disse elevene, må vi gjøre noe mer enn å informere om hvordan de har det og drøfte i hvilken retning vi vil jobbe. Samarbeidet må i tillegg løftes opp til nivå 3, der skolen og foreldrene jobber *videre* i tråd med innholdet i drøftingene. Det blir å motvirke ekskluderende prosesser, og målene kan nås.

Det er påfallende hvordan alle mine informanter forteller om hvordan deres barn, har et inderlig ønske om å få venner og føle tilhørighet i ungdomsmiljøet. Hvilke konsekvenser får det å trekke elevene ut av ordinære utdanningsløp? Med utgangspunkt i mine informanters fortellinger vil det neppe føre til at det blir enklere å skaffe seg venner, og lære de sosiale kodene i dette miljøet. Vi er med andre ord tilbake til inkluderingsdebatten.

Hvilke konsekvenser får tilpasset opplæring, når det skjer i segregerte former? Dette kan relateres til den etiske og rettighetsmessige diskursen som Dyson (1999) problematiserer. Hva skjer med kontakten med jevnaldrende, når elever trekkes ut i segregerte skoletilbud? Når Dyson presiserer at forskning viser at elever i spesialundervisning heller ikke gjør det bedre enn om de deltar i et ordinært løp. Da kommer mistanken om at det er *andre* interessers behov som sikres, som ikke er knyttet til individet med særskilte opplæringsbehov. Kan det være at

hensynet til Tom og Bendiks klassekamerater som utløste behovet for et segregert tilbud i ungdomskolen? Dersom det er tilfelle er det knyttet til det Dyson kaller den politiske diskursen, og *spenningen* mellom ulike interesser. Det kan diskuteres om ikke dette er et eksempel på brudd, på *rettigheten* til opplæring innenfor et inkluderende fellesskap.

Det handler også om, som mor til Gard presiserer når hun forteller om følelsen av at de voksne (lærere og assistenter) mister respekten for gutten, og hvordan det resulterer i ytterligere ekskludering: ”... at de blir rett og slett stygge med han fordi de viser en holdning overfor han sånn at de andre elevene og såg veldig ned på han ...” Hun presiserer videre at: ”... de skal jo ha respekt for de sjøl om de ikkje er flinke! ...” Voksnes rolle i skolen må være tydelig slik at vi blir gode eksempler og utvikler inkluderende fellesskap. I gruppefellesskap kan elever lære av hverandre og oppleve et *utviklingsfellesskap* (Lave & Wenger, 1991) Hvordan voksne i skolen forholder seg til barn og ungdom som viser tegn til å falle utenfor, er avgjørende for å sikre tilhørighet i skolens kontekst.

5.5 Positive opplevelser

Funnene i denne studien viser at alle mine informanter i hovedsak er fornøyd med oppfølgingen og tilbakemeldingene de får fra den videregående skolen. Ungdommene trives godt på skolen og faglig og sosial mestring øker betraktelig i forhold til i grunnskolen. Både foreldre og ungdommer involveres i planlegging og det gis systematisk tilbakemelding i forhold til måloppnåelse, hva og hvordan det skal jobbes og skal jobbes videre. Utgangspunktet er samarbeidsnivå 3 og det vises!

Det som skiller tilbakemeldingene foreldrene får fra den videregående skolen fra det som ble gitt fra grunnskolen, er den positive vinklingen. Skolen tar utgangspunkt i de enkelte elevenes forutsetninger og ønsker, ifølge foreldrene. Det kan diskuteres om kollektive hensyn som stod i første rekke i grunnskolen, ikke lenger har så sterkt fokus nå. Når kollektive hensyn tilsynelatende medførte segregerte tiltak, ble kontakten med jevnaldrende svekket. Det ble i følge foreldrene gjort for lite for at den kontakten skulle bli bedre gjennom et aktivt inkluderingsarbeid.

Skolen klarer å nøytralisere foreldrene bevisst eller ubevisst, gjennom at de bare informerer, de drøfter ikke og tar ikke foreldrene med i planleggingen. Foreldrene *forstår* skolens ressursproblemer, og de aksepterer at den ordinære skolen ikke har kapasitet til å tilrettelegge for deres barn. Både foreldre og barn får en bedre oppfølging gjennom de segregerte tiltakene, men de er neppe iverksatt for å sikre grunnleggende rettigheter knyttet til inkludering, slik de

politiske dokumentene jeg har referert til sier at *alle elever* har rett på. I følge Bæck (2007) er foreldre til barn som får spesialundervisning mer fornøyd med *informasjonen* fra skolen enn andre foreldre. Vi har en bred politisk enighet om enhetskolepraksisen Norge har ført siden skoleloven anno 1936 ble innført.

Bæck (2007, s. 62) finner at foreldre opplever foreldremøter som enveiskommunikasjon. Konferansetimene oppleves av foreldrene som en ensidig informasjonsstrøm fra lærer til elev og foreldre. Foreldrene i denne studien opplever at samarbeidet i videregående skole, i større grad enn tidligere, tar utgangspunkt i elevenes individuelle behov. Bæck (2007, s. 87) forteller at hennes informanter i grunnskolen har opplevd det som om *idealmålene*, gjennom læringsmål og hvordan skolen skal oppnå gode resultater, har stått i fokus. Den videregående skolen har på en helt annen måte tatt inn over seg det viktige aspektet som ligger i *hele barnet*, slik som det vektlegges i *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan settes spørsmål ved om ikke *hele barnet* er idealmålet.

Et av de viktigste funnene i denne oppgaven er hvordan foreldrene opplever kommunikasjonen med den videregående skolen, som mye bedre enn med grunnskolen. Bæck (2007) viser funn som sammenfaller med dette, der enkelte foreldre forteller at det ikke er noe *samarbeid*, og foreldre opplever ikke at de har noen *innflytelse*. Dette er i tråd med avmaktsfølelsen som Nordahl trekker inn som et resultat av manglende reell medvirkning. Det kan virke som om rammene for foreldresamarbeid er så marginale at resultatet blir at skolens informasjonsbehov er det som i praksis utgjør kontakten mellom skole og hjem. Når foreldrene i denne undersøkelsen forteller at *nå*, i den videregående skolen, er samarbeidet mye bedre, nettopp fordi det har et individuelt fokus. Ser vi at et tettere samarbeid virker, og at det er avgjørende for elevenes utvikling. Bæck viser også i sin studie at foreldre som opplever at deres barn får støtteundervisning er mer fornøyd med informasjonen om elevens trivsel, og at de føler at deres barn blir tatt på alvor. En tettere kontakt mellom skole og hjem gjør at foreldrene får et annet forhold til skolen, og det gir skolen en mye bedre mulighet til å tilegne seg kunnskap om hele barnet.

5.5.1 Løsningen ligger ikke i AOuP

Selv om det viser seg at alle mine informanter forteller at ting endrer seg positivt når de begynner i videregående skole er det viktig å presisere at løsningen ikke ligger her. Denne *løsningen* er tvunget fram fordi det har manglet riktig tilpassning tidligere. Det blir for enkelt å si at det er ungdomskolen som har sviktet, slik som Markussen m.fl. gjør i sin forskning, de

ekskluderende prosessene startet mye tidligere, og de er aldri identifisert. Gjennom skolens manglende håndtering og oppfølging av de identifiserte vanskene, er situasjonen løst fra skolens side gjennom segregerte tilbud på ungdomskolen. Kodene og læringen som ligger i jevnaldrendemiljøet får derfor elevene i denne undersøkelsen ikke tilgang til. Dette medierende redskapet er utilgjengelig.

Dersom familiene i denne undersøkelsen hadde fått en tettere oppfølging og bedre tilpasning tidlig i utdanningsløpet til barna kunne kanskje problemene vært unngått. Dette funnet støttes av resultatene elevundersøkelsen (Ohna & Bruin, 2010) viser, som er gjort under forskningen på AOuP.

Hva sier det om innholdet i samarbeidet med skolen når Toms far sier at skolen har ikke lært noe av oss. Hvordan kan grunnskolen unnlate å lære noe om Tom av foreldrene? Dette er en gutt som fungerer godt i hjemmet, setter pris på familielivet, gledet seg til å begynne på skolen i første klasse og hadde store forventninger til at årene på ungdomsskolen skulle bli bedre enn de hadde vært på barneskolen. Kunne Toms problemer på skolen og på fritida vært unngått dersom det hadde vært en god og vedvarende oppfølging av guttens tidlig identifiserte dysleksiproblemer? Kunne skolen bidratt til å redusere *stempelet som dum*, dersom skolen i større grad hadde lyttet til foreldrene og guttens egne ønsker, på et tidligere stadium enn i den videregående skolen? Hvorfor lykkes den videregående skolen med et individuelt fokus, der elever og foreldre føler seg godt ivaretatt, slik som mor til Sander forteller at de er? Nordahl (2003) finner at foreldre med positive erfaringer fra samarbeidet med skolen er de som har kommet fram til enighet gjennom dialog med skolen og lærere. Gjennom en god dialog kunne skolen og foreldrene kommet fram til en løsning som løfter barnet sosialt og faglig. Det krever imidlertid at arbeidet heves fra det informative nivået og til neste nivå preget av *samarbeid*.

Bendiks familie bad ettertrykkelig om mer hjelp, i alle fall når gutten skulle begynne på ungdomskolen. Hvordan kunne skolen replisert på dette på en annen måte enn å avvise foreldrene med at ressursbruken hadde de ikke noe med? Hvordan kunne Bendiks skolehverdag blitt dersom han hadde fått den hjelpen foreldrene bad om når han begynte på ungdomskolen? Kunne en assistent for eksempel vært med å avkode møtet med andre elever, og dermed bidratt til at gutten unngikk å komme i konfliktsituasjoner med andre elever? Hvordan kunne en tilpasset arbeidsplan gjort at Bendik hadde klart å henge med faglig, selv om han har sosiale utfordringer?

De ekskluderende prosessene er slik jeg ser det legitimert av skolen, og hjemmene er i stor grad nøytraliserte, det hører vi blant annet når far til Tom sier ”... *me såg jo det ... det gjekk jo ikkje dette her...*” Spørsmålet til etterfølgelse kan bli hva skolen, sammen med hjemmet og eleven, kunne gjort for å unngå at problemene eskalerte i så stor grad?

Kapittel 6 Avsluttende kommentar

Hva kan vi lære av foreldrenes fortellinger, og kan vi bruke noen av de fortolkningene jeg presenterer slik at vi unngår at andre får tilsvarende problemer? Hva kan vi gjøre for å ivareta foreldrene til de barn og ungdommer som trenger utstrakt grad av særskilt tilrettelegging?

Et sentralt funn i denne studien er at problemene identifiseres veldig tidlig, og at det er i den videre prosessen at oppfølgingen at svikter. Det kommer likevel til et vendepunkt i Utvidet praksis, der alle får tilbake positive tilbakemeldinger vedrørende hvordan deres ungdommer nå fungerer i videregående skole. Dette er som far til Sander sier, ungdommer som *vil*. Det de må komme vekk fra er stempelet om at dette er elever som *ikke kan* og som *ikke vil*. Dette er ungdommer som med et godt tilpasset faglig og sosialt støtteapparat *kan* få både utdanning og arbeid. Det som blir avgjørende er om de føler tilhørighet og aksept i en kultur for læring.

Funnene i denne studien viser at skole – hjem samarbeid er viktig også i videregående skole. Selv om ungdommene i denne brytningstida skal bli selvstendige voksne kan deres utvikling bli bedre gjennom et tettere samarbeid mellom elev, foreldre og skolen, slik det gjøres innenfor skolene som inngår i denne studien.

I denne oppgaven er det gjort rede for hvordan jeg har brukt en kvalitativ intervju metode for å få innblikk i foreldre, til ungdommer som har eller har hatt store utfordringer knyttet til møtet med skolen, sine erfaringer. Jeg har forklart hvorfor det sosiokulturelle perspektivet på læring passer som teoretisk grunnlag for denne oppgaven, og gjort rede for hovedlinjene i dette perspektivet. I tillegg har jeg trukket inn teori rundt inkluderingsbegrepet, og forklart at bakgrunnen ligger i det empiriske materialet. Det er vist kort til tidligere forskning på feltet. Jeg har forsøkt så langt det lar seg gjøre å presentere informantenes subjektive forståelse, selv om jeg er bevisst på at det er min tolkning.. Jeg har drøftet de empiriske funnene opp mot teori og tidligere forskning, og ut av dette gitt noen korte henstillinger om mine ønsker for videre forskning på feltet. Arbeidet med oppgaven har vært lærerikt og spennende, og til tider svært krevende.

6.1 Videre forskning

Videre forskning kan med utgangspunkt i de resultatene som presenteres i denne oppgaven gå ennå mer i dybden på problematikken knyttet til skole - hjem samarbeid. Hva er det samarbeidet egentlig handler om, og hvordan er det utformet? Foreldrenes perspektiv på samarbeidet kan tilføre noe som skolen ikke kan oppnå på andre måter. Dette er fordi foreldre

står i et annet og nærmere forhold til sine barn enn eksterne voksne. Gjennom deres perspektiv kan det etableres en bedre forståelse for hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmene, og da særlig for de elevene som har store utfordringer i skolen, kan utvikles og gi bedre lærings- og utviklingsmuligheter for elevene.

I tillegg vil en nærmere studie over hvordan opplevelsen av å ha elever i segregerte tiltak er, kaste lys over inkludering. Slik forskning kan drives ved å følge en gruppe foreldre med barn adferdsmessige utfordringer, som samtidig deltar i et likemannsarbeid. Kanskje kan det være hensiktsmessig for denne foreldregruppen å dele erfaringer og tanker, og slik bygge et nettverk hvor de i større grad er jevnbyrdige?

I tråd med det som Westergård (2010a) også sier er det gjort lite forskning, og særlig kvalitativ forskning basert på erfaringer fra foreldre og lærere, om samarbeid vedrørende sensitive og særlige utfordringer. Framtidig forskning gjort på bakgrunn av erfaringer fra foreldre om dette temaet vil kunne bidra til forbedring av samarbeidet, slik at elevenes utvikling blir best mulig.

Iqjen: takk til mine informanter, uten dere ingen oppgave!

Litteraturhenvisninger

- Askeland, N. (2003). *Tekst i tale og skrift: innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bæk, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen: delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school : a study of parental involvement in lower secondary school"*. Tromsø: NORUT.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I H. G. Daniels, Philip (red.), *World Yearbook of Education 1999* (s. 36-53). London Kogan Page.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (05.05.2011). Hva er en inkluderende skole? Lastet, fra <http://www.foreldrepraten.no/cgi-bin/fug/imaker?id=24900>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge
- Funksjonshemmedes fellesorganisasjon. (05.05.2011). Likemannsarbeid. Lastet, fra <http://www.ffo.no/no/Sidemeny/Aktuelt/Organisasjonsliv/Likemannsarbeid/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2002). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger: indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. København: Hans Reitzel.
- Gusevik, B. T. B. (2005). *Foreldreveiledning i et deltakerperspektiv*. B.T.B. Gusevik, Stavanger.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (05.05.2011) St.meld. nr 16. (2006–2007). ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring. Lastet ned, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). (05.05.2011) *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Lastet ned, fra <Http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/veileder/f-4248%20fra%20eldst%20til%20yngst.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. [København]: Hans Reitzel.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære, læring som social praksis* København: Hans Reitzels forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. UiS, Stavanger.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse* (Nr. 82-7894-095-9). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97* (Nr. 13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet: evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Norge. *Opplæringslova og forskrifter: utdrag for grunnskolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. (05.05.2011) Lastet, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- NOU 2005:3. *Fra stykkevis til helt: en sammenhengende helsetjeneste : innstilling fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 17. oktober 2003 : avgitt til Helse- og omsorgsdepartementet 1. februar 2005*. Lastet ned. fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20052005/003/PDFS/NOU200520050003000/DDDPDFS.pdf>.
- NOU 2009:18. *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Lastet ned. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>.

- Ohna, S. E. (2001). *Å skape et selv: døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Unipub, Oslo.
- Ohna, S. E & Bruin, M (2010). *Elever i Alternativ Opplæring med utvidet Praksis: læring, deltakelse, måloppnåelse Foreløpig rapport fra delprosjekt 1, 2 og 3* Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Lastet ned. fra http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&&.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Riksaasen, R. (2007). Basil bernsteins kodeteori - et analyseverktøy for pedagogisk virksomhet. I R. Riksaasen (red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning* Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Lastet ned. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vestre, S. E. (1995). *Foreldresyn på grunnskolen: rapport fra en brukerundersøkelse i 1994*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Westergård, E. (2010a). Parent - teacher contacts in Norwegian primary schools: Overcoming barriers, or being overcome by them? I *Parental disillusionment with school Prevalence, correlates, development and prevention*. Stavanger
- Westergård, E. (2010b). *Parental disillusionment with school: prevalence, correlates, development and prevention*. UiS, Stavanger.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Oversikt over vedlegg:

- 1) Godkjenning fra NSD
- 2) Informasjonsskriv til skolene
- 3) Informasjonsskriv til foreldrene
- 4) Anbefalingsbrev fra skole 1
- 5) Anbefalingsbrev fra skole 2
- 6) Intervjuguide
- 7) Nodekart

Vedlegg nr. 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stein Erik Ohna
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2011

Vår ref: 25892 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25892	<i>Foreldrenes erfaringer fra samarbeidet med skolen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Stein Erik Ohna</i>
<i>Student</i>	<i>Tina Ihler</i>

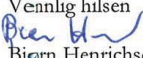
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 01.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tina Ihler, Pollestadmyra 10 D, 4343 ORRE

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg nr. 2

Informasjonsskriv til skolene

Hei.

Jeg er nå inne i mitt avslutningsår i mastergradsstudiet Spesialpedagogikk, og skal vårsemesteret 2011 skrive min masteroppgave. Jeg vil gjøre en kvalitativ intervjustudie, og trenger derfor å komme i kontakt med 6 - 8 informanter. Jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer foreldre, til elever som får spesialundervisning i videregående skole, har med samarbeidet med skolen om deres barns faglige og sosiale utvikling.

Forskning viser at samarbeidet mellom skole og hjem utfordres når barn/ungdommer sliter med sosial og/eller faglig mestring på skolen. Dette er min inngangsport til mitt prosjekt som ønsker kunnskap om foreldrenes opplevelse av dette samarbeidet. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med foresatte/foreldre til ungdommer som får spesialundervisning i videregående skole, mer spesifikt ønsker jeg å møte foreldre ungdommer som følger alternativt videregående løp med utvidet praksis, AOuP. Jeg tror disse foreldrene kan gi nyttig informasjon om deres samarbeid med ungdomsskolen, rådgivningstjenesten og den videregående skolen. Intensjonen vil være å finne mønster som kan gi kunnskap om hvordan man kan bedre kvaliteten på skole - hjem samarbeidet. Mitt prosjekt inngår som en del i et større forskningsprosjekt under ledelse av Stein Erik Ohna ved Universitet i Stavanger. Prosjektet Alternativ Opplæring med utvidet Praksis, læring, deltakelse og måloppnåelse er gitt på oppdrag av opplæringsavdelingen i Rogaland fylkeskommune, og er et samarbeid mellom aktuelle skoler som gir dette tilbudet, fylkesopplæringskontoret og UiS.

Stein Erik Ohna vil være veileder gjennom min masteroppgave, Foreldres erfaringer fra samarbeidet med skolen. Jeg håper derfor deres skole kan formidle kontakt med disse foreldrene for meg.

Med vennlig hilsen

Tina Ihler

Pollestadmyra 10 D

4343 Orre

Tlf. 934 93 695 Epost: tinaihler@hotmail.com / t.ihler@stud.uis.no

Vedlegg nr. 3

Informasjonsskriv til foreldre.

Mitt navn er Tina Ihler, jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og skal dette semesteret skrive min masteroppgave. Til denne oppgaven trenger jeg dere som informanter til en intervjustudie.

Prosjektet mitt tar utgangspunkt i foreldre/foresattes erfaringer fra samarbeidet med skolen. Forskning viser at dette samarbeidet i større grad utfordres dersom elevene sliter med faglige og/eller sosiale problemstillinger knyttet til møte med skolen. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med foreldre til elever som opplever eller har opplevd skolen som problematisk.

Jeg har tro på at dere som foreldre sitter inne med erfaringer som kan belyse dette temaet, og jeg håper dere vil dele den informasjonen med meg. Dette vil gi meg helt avgjørende informasjon slik at jeg kan gjennomføre min masteroppgave.

Konkret ønsker jeg å gjennomføre et intervju med deg/dere, dette vil ta ca. 1 time. Intervjuet vil finne sted på en plass som vi blir enige om, omgivelsene skal være mest mulig praktiske for dere med hensyn til tid og plassering. På forhånd tar jeg kontakt med dere, for å gi en kort presentasjon av mitt prosjekt, og dere vil få intervjuguiden tilsendt på forhånd dersom dere ønsker det.

Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og dere kan til enhver tid trekke dere som informanter, uten at det får noen konsekvenser for dere. Det dere eventuelt velger å dele med vil bli behandlet konfidensielt og materialet vil bli anonymisert. Dere vil få mulighet til å lese gjennom og kontrollere det jeg skriver. Men veileder fra Universitetet gjennom prosjektet vil være Stein Erik Ohna, tlf. 51 83 35 38.

Med vennlig hilsen

Tina Ihler

Pollestadmyra 10D

4343 Orre

Tlf: 93493695

Epost: t.ihler@stud.uis.no / tinaihler@hotmail.com

Samtykkeskjema

Jeg er gitt informasjon om arbeidet med masterprosjektet til Tina Ihler. Jeg er kjent med at jeg til enhver tid kan trekke meg som informant til dette prosjektet, og at alle opplysninger behandles konfidensielt og at materialet vil bli anonymisert. Alt datamateriale vil bli slettet ved prosjektslutt senest innen utgangen av 2011.

Sted:.....

Signatur:.....

Kontaktinformasjon:

Navn:.....

Tlf:.....

E-post:.....

Tina Ihler

Pollestadmyra 10D

4343 Orre

Tlf: 93493695

Epost: t.ihler@stud.uis.no / tinaihler@hotmail.com

Vedlegg nr. 4.

Til et utvalg av foreldre/foresatte

24.01.2011

Ang. masterstudie i foreldre-skole-samarbeid

Tina Ihler, som er mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger, har henvendt seg til [redacted] for å få tilgang til foreldre som mulige intervju-objekter til sitt kvalitative intervjustudie.

Hun skal til sammen intervju seks foreldre til elever på studieretning Alternativ opplæring, utvidet praksis.

Tina Ihler har fått tilgang til deres navn, adresse og telefonnummer, men kjenner ut over dette ikke til noen av våre elevers historie eller nåtid.

[redacted] synes dette studiet er interessant og håper at dere, som foreldre, kan vurdere å la dere intervju. Samtidig vil vi understreke at dere selvsagt står fritt til å avstå fra dette.

Ihler har lagt ved et informasjonsskriv og en intervjuguide og vil ta kontakt med dere pr. telefon noen dager etter at dere har mottatt denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen

Foresatte til elever i UP-klassene ved

Skolen har fått forespørsel fra masterstudent Tina Ihler om å være behjelpelig med å sende ut brev om deltakere til intervju.

Som det går frem av skrivet hennes, er det helt frivillig å delta.

Sender derfor ut forespørselen til dere, så får dere selv bestemme om dere vil ta kontakt med Tina Ihler.

Ps. I skriver blir betegnelsen AOuP benyttet. Dette står for Alternativ Opplæring utvidet Praksis. Det er det samme som UP som vi bruker her på [redacted] vgs. når vi omtaler Utvidet Praksis-klassene.

Mvh.

14.02.11

Vedlegg nr. 6.

Intervjuguide

Innledning

1. Informasjon om meg selv.
2. Informasjon om masterprosjektet, og hensikten med intervjuene.
3. Informasjon om taushetsplikt.
4. Informasjon om retten til å trekke seg.
5. Lydbåndopptakene og sletting av lydfilene.

Spørsmål om bakgrunnsinformasjon.

1. Hvor mange bor i husholdningen?
2. Hvilket nummer i barnerekken er han/hun som nå går i Alternativ videregående Opplæring med utvidet Praksis, AOuP?
3. Hvilken utdanningsbakgrunn og yrke har foreldrene?

Spørsmål om ungdommens skoleerfaringer.

1. Hvordan trives han/hun i videregående skole?
2. Hvordan fungerer opplæringen, i forhold til hva dere og han/hun forventet?
 - a. Hvilket fokus har måloppnåelse slik dere ser det?
 - i. Sosialt
 - ii. Faglig
 - iii. Programfaglig.
3. Deler han/hun opplevelse fra skolen med dere?
4. Hvordan trives han/hun på fritiden?
 - a. Har han/hun kontakt med elever fra klassen på fritiden?
 - b. Har han/hun kontakt med tidligere klassekamerater fra ungdomsskolen?
5. Hva er hans/hennes mål med den skolegangen?
 - a. Fagbrev, b. kompetansebevis c. overføring til andre utdanningsprogram d. vitnemål?
 - b. Hvordan er dere med på å definere/utforme målene til han/henne?
 - c. Hvordan er han/hun med på å utforme og definere sine egne mål?
 - d. Hvilket fokus er det på formål, måloppnåelse og resultater i den videregående skolen, og skiller dette seg noe fra ungdomsskolen?

6. Hvordan informeres dere om hva som skjer på skolen?
 - a. Av faglig karakter?
 - b. Av arbeidet av sosial karakter?
7. Har dere vært med på utarbeidelsen av elevens individuelle opplæringsplan?
 - a. Kjenner dere innholdet i denne planen?
 - b. Har dere hatt mulighet for å påvirke innholdet i planen?
8. Hvem har dere eventuelt kontakt med på skolen, alene eller sammen med ungdommen der det faglige og sosiale tilbudet drøftes? Hvem deltar i tilfelle på disse møtene?
 - a. Kontaktlærer? Rådgiver? Sosiallærer? Rektor/avdelingsleder?
9. Hvordan opplever dere dette samarbeidet? Er samarbeidet i tråd med deres forventninger?
 - a. Hvilken rolle blir dere gitt?
 - b. Hvilken rolle ønsker dere eventuelt å ta?
10. Hvilken form har disse møtene, og foregår alle møtene på skolen?
 - a. Er det formelle møter, med forhåndsbestemt tid, sted og tema?
 - b. Uformelle møter, på initiativ fra dere eller skolens aktører for å diskutere generelle tema?
 - c. Uformelle møter som følge av spesielle hendelser, med initiativ fra skole eller hjem?
11. Er møtene ved den videregående skolen av en annen karakter enn ved tidligere skolegang? (barneskolen og ungdomsskolen)

Spørsmål om samarbeidet med grunnskolen

1. Hva var han/hennes mål faglige og sosiale i grunnskolen?
 - a. Var dere med på å definere og utforme disse målene?
 - b. Var han/hun med på å definere disse målene?
 - c. Hvilket fokus ble måloppnåelse gitt?
2. Når ble dere oppmerksomme på forhold som viste til at han/hun første gang sto i fare for "å falle utenfor" den ordinære skolegangen?
 - a. Hvordan ble så disse forholdene fulgt opp?
 - i. Fra; deres side, skolens side, kontaktlærersside, rådgivertjenesten, sosiallærers side, andre instanser?
 - b. Hvordan har overgangene fra henholdsvis -barnehage til skole, - fra barneskole til ungdomsskole og eventuelle skolebytter underveis vært?
3. Når ble det første gang gitt en sakkyndig vurdering, fra PPT, eller andre instanser?

- a. Hvordan har dere bidratt i prosessen med utarbeidelse og utforming av den Individuelle opplæringsplanen?
- b. Hvilken oppfølging er denne sakkyndige vurdering gitt fra deres side og fra skolens side?
- c. Hvordan er planen endret underveis?
4. Hva tenker dere om fokuset på læring, utvikling og måloppnåelse i grunnskolen?
5. Hvordan var samarbeidet med ungdomsskolen?
6. Hvor ofte hadde dere kontakt med skolen?
 - a. Hvordan var det å ta kontakt eller bli kontaktet av skolen?
 - b. Hvem hadde dere kontakt med ved skolen?
 - c. Hvordan ble informasjonen utvekslet? (telefon, brev, formelle-, uformelle møter)
 - d. Hvem tok initiativ til møtene, og hva var bakgrunnen for informasjonsutvekslingen? (sosiale forhold, faglige utfordringer, fellesmøter med klasse, individuelle samtaler)
7. Hvordan opplevde dere møtene med skolen?
 - a. Ble dere tatt med på råd?
 - b. Ble det skrevet referert fra møtene?
 - c. Hvilke alternativer ble utarbeidet for å bedre sosiale forhold mellom skolen og eleven?
 - d. Opplevde dere som foreldre gode samarbeidsforhold med skolens aktører?
8. Hva kan tenkes å være årsak til at samarbeidet fungerte bra, eller til at det fungerte mindre bra?
9. Hvordan har dere som foreldre vært delaktige i han/hennes skolehverdag, og utformingen av tilrettelegging, medbestemmelse og informasjonsutveksling?
10. Hvilken nytte har dere hatt av samarbeidet med skolen?
11. Hvilken nytte opplever dere skolen kan ha av å samarbeide med dere som foreldre?
12. Hvilken nytte opplever dere at barnet har hatt av deres samarbeid med skolen?
13. Hvordan mener dere samarbeidet med ungdomsskolen ideelt sett kunne vært?

Samarbeidet med rådgivingstjenesten

1. Hvilke alternativer ble vurdert i overgangen fra ungdomsskolen til videregående?
 - a. Fikk dere i denne fasen informasjonen dere ønsket og til rett tid?

2. Hvordan fungerer samarbeidet med rådgivningstjenesten?
 - a. Hvilken informasjon har dere fått om hvilke muligheter han/hun har etter AOuP?
3. Hvordan kunne dere ideelt sett for dere at samarbeidet med rådgivningstjenesten kunne vært?

Samarbeidet med andre foreldre

1. Har dere utvekslet erfaringer med andre foreldre om erfaringene fra samarbeidet med skolen?
2. Er samarbeidet mellom skole og hjem noe man snakker om i foreldregruppa?
3. Kunne dere ønsket å møte andre foreldre i samme situasjon som dere, der tema var å drøfte opplevelsen av det å være foreldre til barn som sliter skolehverdagen?









Tilleggsinformasjon.

1. Har du /dere noe dere vil tilføye til det vi har snakket om?
2. Hvordan har det vært å snakke om dette temaet med meg?





Vedlegg nr. 7

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Crea	Modified On	Modifie
Barneskolen	6	17	18.03.2011 14:	TI	27.03.2011 1	TI
Kontaktlærere	3	9	18.03.2011 14:	TI	27.03.2011 14:	TI
Overgangen fra bar	5	12	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 13:	TI
Tilpassing	4	19	18.03.2011 14:	TI	27.03.2011 16:	TI
Foreldrene	0	0	25.03.2011 09:	TI	25.03.2011 0	TI
Familieforhold	6	22	25.03.2011 09:	TI	27.03.2011 16:	TI
Foreldrenes fortvilel	6	14	21.03.2011 13:	TI	27.03.2011 16:	TI
Summen av sk	2	3	27.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
Forventninger	2	3	25.03.2011 09:	TI	27.03.2011 14:	TI
Visjon for skole	4	4	27.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
Møtet med andre for	2	2	15.03.2011 10:	TI	21.03.2011 10:	TI
Fritid	5	8	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 15	TI
Likemannsarb	2	5	21.03.2011 11:	TI	25.03.2011 14	TI
Møter i skolens	5	11	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 14	TI
Førskolealder	5	9	18.03.2011 09:	TI	27.03.2011 1	TI
Overgangen fra bar	3	4	18.03.2011 13:	TI	27.03.2011 13:	TI
Ungdommen	1	2	21.03.2011 12:	TI	22.03.2011 1	TI
Deling av opplevs	4	6	21.03.2011 12:	TI	25.03.2011 12:	TI
Egendriv og egenin	6	10	21.03.2011 12:	TI	27.03.2011 14:	TI
Elevens beretning	2	3	25.03.2011 09:	TI	27.03.2011 12:	TI
Framtidsvisjon	3	3	21.03.2011 12:	TI	21.03.2011 12:	TI
Foreldrenes øn	6	8	21.03.2011 12:	TI	27.03.2011 15	TI
Ungdommens	5	8	21.03.2011 12:	TI	27.03.2011 15	TI
Venner og klasseka	6	12	18.03.2011 09:	TI	27.03.2011 14:	TI
Fra ungdomsk	4	7	21.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
Fra videregåen	4	7	21.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
Ungdomskolen	6	25	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 15	TI
Kontakt med skolen	1	2	27.03.2011 11:	TI	27.03.2011 13:2	TI
Formell konta	6	11	22.03.2011 10	TI	27.03.2011 1	TI
Negativt	4	13	18.03.2011 10	TI	22.03.2011 1	TI
Kontaktlærere	4	13	15.03.2011 1	TI	27.03.2011 14:	TI
Positivt	4	9	18.03.2011 10	TI	27.03.2011 1	TI
Uformell konta	6	14	22.03.2011 10	TI	27.03.2011 1	TI
Rådgivningstjenest	5	12	15.03.2011 11:	TI	27.03.2011 16:0	TI
Tilpassing	6	34	21.03.2011 11:	TI	27.03.2011 16:0	TI
Faller av fagli	5	11	18.03.2011 10	TI	27.03.2011 1	TI

 Videregående skole	5	24	18.03.2011 09:	TI	27.03.2011 15	TI
 Kontakt med skole	6	12	18.03.2011 13:	TI	27.03.2011 14:2	TI
 Formell konta	5	17	21.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
 Uformell konta	5	12	21.03.2011 11:	TI	27.03.2011 15	TI
 Tilpassning	4	11	21.03.2011 13:	TI	27.03.2011 15:5	TI
 Faglig fungeri	5	9	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 14	TI
 Praksis i bedri	4	6	22.03.2011 09:	TI	27.03.2011 14	TI
 Sosial mestrin	4	9	18.03.2011 10:	TI	27.03.2011 12	TI

Free Nodes

Name	Sources	References	Created On
 Barnevernet	3	6	21.03.2011 11:22
 Personavhengig	5	19	21.03.2011 13:32
 PPT	5	18	21.03.2011 10:30
 Redskaper	2	2	18.03.2011 14:16