

Elever med utviklingshemning og inkludering i skolen.

En studie av hvordan foreldre til barn med utviklingshemning opplever inkludering og samarbeid med skolen.

Anne Mari Øy



Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for Spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

SAMMENDRAG AV UNDERSØKELSE

Tittel: Elever med utviklingshemning og inkludering i skolen; - En studie av hvordan foreldre til barn med utviklingshemning opplever inkludering og samarbeid med skolen.

Bakgrunn og formål: Jeg vil i denne masteroppgaven undersøke i hvilken grad foreldre til elever med utviklingshemning opplever at deres barn blir inkludert i skolen og i hvilken grad de opplever at opplæringen er tilpasset deres barns behov. Jeg vil også belyse hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Jeg vil vite mer om foreldrenes opplevelse av elevenes skolefaglige og sosiale forutsetninger, og om disse forutsetningene får betydning for inkluderingen.

Problemstilling og begrepsavklaring: Det er foreldrenes erfaringer med inkludering i skolen jeg vil belyse. Mitt fokus ligger først og fremst på foreldrenes opplevelser med inkludering og samarbeid med skolen. Min problemstilling er følgende:

”Hvilke erfaringer har foreldre til barn med utviklingshemning med samarbeidet med skolen og opplæringen, og hvordan opplever de at deres barn er inkludert?”

Metode: Foreldres erfaringer kan undersøkes ved hjelp av både kvantitative og kvalitative metoder. Det er valgt en kvalitativ forskningstilnærming som metode, da dette er godt egnet når en ønsker å fange opp informantenes opplevelser og erfaringer (Dalen, 2004) og hvordan han/hun forstår sin egen verden (Kvale, 2001). Det kvalitative forskningsintervjuet oppfordrer informanten til å fortelle om sine erfaringer. Dersom forskeren er usikker på hva informanten mener, er det mulig å stille spørsmålet på ny, samt komme med oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2004). Utvalget består av tre foreldre til barn med utviklingshemning i østlandsområdet. Datainnsamlingen har foregått ved gjennomføring av et kvalitativt intervju.

Dataanalyse: Etter at intervjuene var transkribert kodet jeg materialet. Uttalelsene sa noe om hva som var de viktigste temaene, og hvor hovedtyngden i analysen skulle ligge. Jeg kategoriserte dermed datamaterialet på ny, i forhold til funnene jeg gjorde under kodingen. Når de nye kategoriene ble til, tenkte jeg på hvilke punkter det ville være viktig å belyse i forhold til å svare på problemstillingen senere i oppgaven. Jeg har oppsummert funnene fra undersøkelsen og belyst de med tidligere brukt teori. I enkelte av underoverskriftene har jeg også benyttet meg av tidligere brukt empiri.

Resultater: Selv om alle informantene uttrykte at inkludering i liten grad ble gjennomført i forhold til deres barn, opplevde de skolens innstilling til inkludering forskjellig. Alle informantene uttrykte enighet om at eneundervisning var en god løsning, faglig sett. De så alle utfordringer i forbindelse med eneundervisning og den sosiale fungeringen. Alle informantene skildret en ganske svak sosial fungering hos deres barn. De tre elevene hadde et stort sosialt støttebehov og behov for tilpassede rammer i forhold til deres forutsetninger. Barna fungerte bedre sosialt hjemme og i bolig enn de gjorde på skolen og foreldrene i undersøkelsen fortalte at det var på den sosiale fronten at barna slet, mer enn faglig sett. De trakk frem mangler i barnas sosiale ferdigheter. I de tilfellene der skolen la opp til undervisning i forhold til barnets behov og forutsetninger, ytret foreldrene tilfredshet.

Konklusjoner: Informantenes erfaringer tyder på at det er viktig at det i elevgruppen ikke er for mange elever. Elevene trenger gradvis tilpasning i liten gruppe før de kan tilpasses en større gruppe. Foreldrenes erfaringer viser at det er et behov for mer kartlegging av elevenes faglige ståsted. En god kartlegging kan gjøre at elevene utvikler seg faglig slik de har forutsetninger for. Elevene bør få utvikle seg faglig slik de har forutsetninger for og de trenger tiltak som er tilpasset hver og en. Dette burde synliggjøres i opplæringen.

Funnene tyder på at skolen bør ha en regelmessig dialog med foreldrene. På den måten kan partene opparbeide en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles. Eneundervisning er i mange tilfeller den formen for undervisning der eleven har størst faglig utbytte, men det gjør samtidig at eleven i mindre del tar del i det sosiale fellesskapet i klassen. Det er en utfordring å inkludere elever med utviklingshemning når de i liten grad tar del i klasseundervisningen.

Forord

Veien mot den ferdige masteroppgaven har vært spennende, tidkrevende og til tider strevsom. Heldigvis har jeg hatt god støtte i venner, familie og kollegaer gjennom denne tiden!

Jeg vil starte med å takke informantene, som valgte å dele sine erfaringer med meg. Prosjektet hadde ikke vært gjennomførbart uten deres deltakelse.

Takk til *Engelen i fjerde etasje*, min veileder Jorun Buli- Holmberg. Uten din overveldende støtte og ditt engasjement hadde jeg ikke klart å holde motivasjonen oppe!

Takk til Marianne for lån av litteratur, lydbåndspiller og for alle gode råd. Takk til min bror for korrekturlesing. Takk til Pernille for faglige samtaler og tips. Takk til Heidi og Gunn på Biblioteket og Læremiddelavdelingen på Haug skole og Ressurssenter! Takk til mine foreldre for støtte! Takk til vennene mine, som har gidde å høre på prat om masteroppgaven i halvannet år! Nå er det slutt!

Oslo, våren 2010

Anne Mari Øy

Innhold

SAMMENDRAG AV UNDERSØKELSE	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN, TEMA OG FORMÅL.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	10
2. TEORI	12
2.1 OPPLÆRINGSBEHOV TIL ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING	12
2.1.1 <i>Kjennetegn på utviklingshemning.....</i>	<i>12</i>
2.1.2 <i>Skolefaglige forutsetninger til elever med utviklingshemning.....</i>	<i>14</i>
2.1.3 <i>Sosiale betingelser for elever med utviklingshemning.....</i>	<i>15</i>
2.2 INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING	17
2.2.1 <i>Utdanningspolitisk og historisk perspektiv på inkludering.....</i>	<i>17</i>
2.2.2 <i>Empiri om inkludering.....</i>	<i>19</i>
2.2.3 <i>Utdanningspolitiske intensjoner om tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	<i>24</i>
2.2.4 <i>Empiri om tilpasset opplæring og spesialundervisning.....</i>	<i>27</i>
2.2.5 <i>Oppsummering inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	<i>30</i>
2.3 FORELDRESAMARBEID	31
2.3.1 <i>Utdanningspolitiske retningslinjer for foreldresamarbeid</i>	<i>31</i>
2.3.2 <i>Teori om foreldresamarbeid</i>	<i>32</i>
2.3.3 <i>Empiri om foreldresamarbeid.....</i>	<i>34</i>
2.3.4 <i>Oppsummering foreldresamarbeid</i>	<i>40</i>
3. METODE.....	42
3.1 VALG AV METODE.....	42
3.1.1 <i>Vitenskapsteoretisk forankring</i>	<i>43</i>
3.1.2 <i>Fenomenologisk tilnærming i intervju.....</i>	<i>44</i>
3.1.3 <i>Kvalitativt forskningsintervju.....</i>	<i>44</i>
3.1.4 <i>Utvalg</i>	<i>46</i>
3.1.5 <i>Utvikling av intervjuguiden.....</i>	<i>47</i>
3.2 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	48
3.2.1 <i>Forberedelser til intervjuet</i>	<i>49</i>
3.2.2 <i>Førstekontakt med informantene</i>	<i>49</i>

3.2.3	Informasjon før intervjustart.....	49
3.2.4	Prøveintervju	50
3.2.5	Gjennomføring av intervjuene	50
3.2.6	Transkribering av gjennomførte intervju.....	51
3.3	RELIABILITET, VALIDITET OG ETIKK	51
3.3.1	Reliabilitet.....	52
3.3.2	Validitet	52
3.3.3	Etikk.....	53
3.4	ANALYSE AV DATAMATERIALET	54
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATAMATERIALET.....	56
4.1	BAKGRUNNSOPPLYSNINGER – OM ELEVENS FUNKSJONSnivå	56
4.1.1	Type utviklingshemning og funksjonsnivå i forhold til foreldrenes opplevelser og uttalelser	57
4.1.2	Oppsummering av foreldrenes beskrivelser om deres barns funksjonsnivå	58
4.2	OPPLEVELSE AV ELEVENS OPPLÆRINGSTILBUD	59
4.2.1	Opplevelse av og erfaringer med spesialundervisningens organisering	59
4.2.2	Oppsummering av foreldrenes opplevelse av og erfaringer med barnets opplæringstilbud.....	60
4.3	SOSIAL OG FAGLIG FUNGERING OG OPPLÆRING.....	61
4.3.1	Elevers sosiale fungering på skolen og hjemme.....	61
4.3.2	Oppsummering av elevers sosiale fungering.....	64
4.3.3	Elevers sosiale fungering og skolens tilrettelegging	64
4.3.4	Oppsummering av foreldrenes erfaringer med skolens tilretteleggelse for sosial utvikling.....	66
4.3.5	Foreldrenes opplevelse av faglig fungering og tilpasning av opplæringstilbudet.....	66
4.3.6	Oppsummering av foreldrenes erfaringer med elevers opplæringstilbud og faglige utvikling	68
4.4	ORGANISATORISKE OG METODISKE TILTAK	69
4.4.1	Tiltak for inkludering.....	69
4.4.2	Oppsummering erfaringer med tiltak for inkludering.....	71
4.4.3	Tiltak for tilpasset opplæring.....	72
4.4.4	Oppsummering av erfaringer med tiltak for tilpasset opplæring.....	72
4.5	FORELDRESAMARBEID	73
4.5.1	Informasjon til foreldre før skolestart.....	73
4.5.2	Oppsummering av erfaringer med informasjon.....	75
4.5.3	Løpende kontakt.....	76
4.5.4	Oppsummering løpende kontakt	78
4.5.5	Samarbeid om IOP.....	79
4.5.6	Oppsummering samarbeid IOP	81
4.5.7	Samarbeid om skolens oppfølging av barnet.....	81
4.5.8	Oppsummering samarbeid om skolens oppfølging	83
5.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	84
5.1	KONKLUSJON PÅ PROBLEMSTILLING	86

5.2 SKOLENS FREMTIDIGE UTFORDRINGER MED INKLUDERING, TILPASSET OPPLÆRING OG FORELDRESAMARBEID	86
5.3 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	87
LITTERATURLISTE	88
VEDLEGG.....	92
VEDLEGG 1:.....	92
VEDLEGG 2:.....	93
VEDLEGG 3:.....	94
VEDLEGG 4:.....	96

Teorikapittel	Overskrifter
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> • Bakgrunn, tema og formål • Problemstilling • Oppgavens oppbygging
Opplæringsbehov til elever med utviklingshemning	<ul style="list-style-type: none"> • Kjennetegn på utviklingshemning • Skolefaglige forutsetninger for elever med utviklingshemning • Sosiale betingelser for elever med utviklingshemning
Inkludering og tilpasset opplæring	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanningspolitisk og historisk perspektiv på inkludering • Empiri om inkludering • Utdanningspolitiske intensjoner om tilpasset opplæring og spesialundervisning • Empiri om tilpasset opplæring og spesialundervisning
Foreldresamarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanningspolitiske retningslinjer for foreldresamarbeid • Teori om foreldresamarbeid • Empiri om foreldresamarbeid <ul style="list-style-type: none"> ○ Foreldremangfold ○ Forholdet mellom fagpersoner og foreldre

1. Innledning

Inkludering er et overordnet prinsipp for skolen og skolen skal gi likeverdige muligheter for alle elever i en inkluderende kontekst. Det innebærer at skolen må gi opplæring til elever med ulike evner og forutsetninger, og det krever ulik undervisning og tilpasning.

De siste årene har jeg arbeidet med barn med utviklingshemning og store lærevansker. Skolen jeg har arbeidet på er for barn med spesielle behov og elevene er ikke inkludert i den ordinære skolen. Det er lagt stor vekt på foreldremedvirkning og foreldresamarbeid på skolen og jeg har kjent på utfordringene som kan oppstå i et slikt samarbeid. Dette har ført til at jeg har blitt nysgjerrig på å undersøke hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan fortone seg i den ordinære skolen.

1.1 Bakgrunn, tema og formål

I forbindelse med prosjektsamen våren 2008 arbeidet jeg med temaet inkludering i skolen. Av resultatene fra intervjuene med lærere på barneskoler i tre fylker fant jeg at barn med spesielle behov i liten grad var inkludert. Lærerne i undersøkelsen gav uttrykk for at det var vanskelig å inkludere barn med utviklingshemning og spesielle behov. En av lærerne som deltok i undersøkelsen fortalte om en av elevene med utviklingshemning som hadde pult og plass i klasserommet sammen med de andre elevene. Eleven tok verken del i undervisningen eller lek sammen de andre elevene. Allikevel konkluderte skolens lærere og ledelse at eleven var inkludert i klassen. Flere av lærerne var usikre på hvordan de skulle forholde seg til foreldrene til barn med utviklingshemning og noen oppgav at de dermed overlot kontakten med foreldrene til spesialpedagogen og assistentene. Lærerne opplevde at samarbeidet med foreldrene til barn med utviklingshemning ikke var tilfredsstillende, det var behov for mer og bedre samarbeid.

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke i hvilken grad foreldre til elever med utviklingshemning opplever at deres barn blir inkludert i normalskolen. Jeg er opptatt av å belyse foreldrenes opplevelser knyttet til hvordan deres barn med utviklingshemning blir inkludert, og i hvilken grad de opplever at opplæringen er tilpasset deres barns behov. Jeg vil også belyse hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Mitt prosjekt er en

selvstendig del av Jorun Buli-Holmbergs prosjekt ”Inkludering og tilpasset opplæring til elever med utviklingshemning”.

1.2 Problemstilling

Når jeg startet prosessen med å skrive masteroppgaven, valgte jeg *inkludering* som overordnet tema. Dette hadde bakgrunn i mitt tidligere arbeid i masterstudiet knyttet til prosjekteksamen i 2008 om inkludering i skolen. I min masteroppgave ville jeg derfor undersøke hvilke erfaringer foreldre til barn med utviklingshemning hadde. Denne foreløpige problemstillingen ble utformet tidlig i oppstartfasen av mitt mastergradsarbeid. Ettersom jeg gjennomførte intervjuene med foreldrene og leste teori om temaet, ble problemstillingen noe endret og forbedret. Jeg har hele tiden vært sikker på at det er foreldrenes erfaringer med skolen jeg vil belyse, men mer usikker på hvilke temaer som jeg skal undersøke foreldrenes erfaringer om. Underveis i arbeidet har problemstillingen blitt noe mer spesifisert i forhold til det jeg faktisk belyser i mine resultater fra undersøkelsen. Det er først og fremst fokus på foreldrenes erfaringer generelt med inkludering i skolen og foreldrenes samarbeid med skolen.

Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer har foreldre til barn med utviklingshemning med samarbeidet med skolen og opplæringen, og hvordan opplever de at deres barn er inkludert?*

1.3 Oppgavens oppbygging

I masteroppgavens teorikapittel tar jeg for meg utviklingshemning, inkludering og tilpasset opplæring, samt foreldremedvirkning og foreldresamarbeid.

Innledningsvis i teorikapittelet belyser jeg opplæringsbehov og faglige samt sosiale betingelser for elever med utviklingshemning. Videre tar jeg for meg utdanningspolitiske retningslinjer, empiri og teori om inkludering og tilpasset opplæring. Foreldremedvirkning og foreldresamarbeid belyses på samme måte, først tar jeg for meg teori før jeg ser på empiri om foreldresamarbeid.

I metodekapittelet tar jeg for meg valg av metode, gjennomføring av undersøkelsen, reliabilitet, validitet og etikk, samt hvordan datamaterialet analyseres. Jeg tar innledningsvis for meg valg av metode. Jeg presenterer deretter den vitenskapsteoretiske forankringen som er bakgrunnen for min undersøkelse. Videre omhandler kapittelet gjennomføringen av

undersøkelsen. Her tar jeg for meg forberedelser til intervjuene, gjennomføring og transkribering av disse. Avslutningsvis i kapitlet tar jeg opp reliabilitet, validitet og etikk.

I resultatkapitlet presenterer jeg resultater inndelt etter hovedtemaene i problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden. Resultatene drøftes deretter i lys av den teorien og empirien som er presentert i teorikapitlet.

Til slutt i oppgaven tar jeg for meg avslutning og konklusjon.

2. Teori

Innledningsvis i dette teorikapittelet belyser jeg opplæringsbehov for elever med utviklingshemning. Deretter presenteres relevante utdanningspolitiske retningslinjer, empiri og teori om inkludering og tilpasset opplæring. Avslutningsvis presenteres foreldresamarbeid på tilsvarende måte som inkludering og tilpasset opplæring.

2.1 Opplæringsbehov til elever med utviklingshemning

Opplæringsbehovet til eleven med utviklingshemning vil variere avhengig av hvilken form og grad av utviklingshemning eleven har og hvor store lærevansker vedkommende har.

Inkludering innebærer at skolen må gi opplæring til elever med ulike forutsetninger, og det krever ulik undervisning og tilpasning. Dersom elever med utviklingshemning skal kunne utvikle seg og lære optimalt, er det viktig at opplæringen blir tilrettelagt elevenes egne forutsetninger. Med et godt tilrettelagt opplæringstilbud vil mange barn med utviklingshemning kunne mestre livet ganske selvstendig, også etter endt skolegang (Ekeberg og Holmberg, 2007).

2.1.1 Kjennetegn på utviklingshemning

Utviklingshemning er en fellesbetegnelse for en heterogen gruppe barn med svært varierende kognitivt funksjonsnivå (Rygvoold, 2003). Det finnes ulike definisjoner og kjennetegn på begrepet utviklingshemning. En av disse er ICD-10 (International Classification of Diseases, tiende versjonen). De definerer utviklingshemning på denne måten:

Mental retardation is a condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the developmental period, which contribute to the overall level of intelligence i.e cognitive, language, motor, and social abilities. Retardation can occur with or without any other mental or physical condition (WHO, Mental retardation, F70-F79).

Her klassifiseres utviklingshemning som en ufullstendig utvikling av sinnet og at det forekommer med eller uten mentale eller psykiske lidelser. En annen definisjon på utviklingshemning er versjonen fra AAIDD (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). De definerer det slik:

”Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18”. (AAIDD). Denne definisjonen tar utgangspunkt i at personen har store begrensinger i to eller flere av ti hverdagsaktiviteter, som kommunikasjon, arbeid, selvhjelpsferdigheter etc.

For å fastslå det intellektuelle funksjonsnivået hos en elev benyttes forskjellige pedagogisk-psykologiske tester i tillegg til observasjon og samtale. Avhengig av resultatet fastslår man elevens intellektuelle nivå. Disse inndeles i lett, moderat og alvorlig utviklingshemning. En slik inndeling av diagnosen utviklingshemning er viktig når en skal kartlegge elevens forutsetninger og planlegge opplæring. Fordi elevene har store forskjeller i faglig og sosial fungering, vil diagnosen ha betydning for elevenes forutsetninger til læring (Ekeberg og Holmberg 2007).

Elever med *lett utviklingshemning* kan ofte mestre livet ganske selvstendig, hvis livssituasjonen og opplæringen er godt tilrettelagt og med trygge rammer. Flere elever kan fremstå uten synlige tegn på at de har en lett utviklingshemmet, men de vil alle ha lærevansker som vil vise seg gjennom hele skolegangen.

Elever med *moderat utviklingshemning* vil trenge mer tilrettelegging. Den individuelle opplæringsplanen må ta høyde for at personen er annerledes, samtidig som den legger til rette for samhandling med skolens andre elever. Det bør i samarbeid med hjemmet vurderes hvor mye av undervisningen som skal skje i stor gruppe og hvor mye som skal skje i liten gruppe eller som eneundervisning.

Elever med *alvorlig og dyp utviklingshemning* har behov for stor grad av særskilt tilrettelegging i alle opplæringssituasjoner. Det vil være vesentlig å lete frem sterke sider og interesser som utgangspunkt for opplæringen. Dette gjøres i samarbeid med foresatte, PPT og andre deler av hjelpeapparatet (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Alle elever med utviklingshemning har:

- Behov for mer tid enn andre til informasjonsbearbeiding
- Vansker med å sortere informasjon
- Lett for å bli distraheret

- Redusert begrepsforståelse

Det er derfor viktig å være oppmerksom på mangfoldet i gruppen utviklingshemning. Den overnevnte klassifikasjonen og definisjonene på utviklingshemning tar for seg likhetstrekk mellom mennesker med utviklingshemning. Til tross for diagnose, er alle elever forskjellige og unike, med individuelle og særegne opplæringsbehov (Ekeberg og Holmberg, 2007).

2.1.2 Skolefaglige forutsetninger til elever med utviklingshemning

Mennesker med utviklingshemning karakteriseres av en nedsatt kognitiv fungering. Det betyr at tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk er redusert.

Utviklingshemning har dermed en stor innvirkning på læringsprosessen. Læring skjer ofte i langsommere tempo og på en annen måte enn hos mennesker uten utviklingshemning. Det kan være vanskelig å bruke allerede innlærte ferdigheter i nye situasjoner og de må gjerne gjentas mange ganger før de læres. Ferdighetene må også ofte holdes ved like for ikke å gå tapt (Melgård, 2001).

I opplærings situasjoner kan elever med utviklingshemning ha vansker med å få med seg det læreren sier og ha vansker med å oppfatte ord og uttrykk og å holde konsentrasjonen. Eleven kan ha vansker med å oppfatte en del ord og uttrykk og ikke klare oppfatte beskjedene fullstendig. I tillegg til vansker med å holde konsentrasjonen like lenge som jevnaldrende har elever med utviklingshemning vansker med å få venner (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Elever med utviklingshemning som har utviklet talespråk har ofte bedre uttale og ordforråd enn språkforståelse. Det betyr at eleven klarer å være med på en samtale, men at vedkommende ikke forstår viktige elementer av samtalen. Dette er fordi betydningen av ordene ikke er innlært. Mange vegrer seg for å spørre, i frykt for å vise manglende mestring (Melgård, 2001).

Det vil være vanskelig for en elev med utviklingshemning å følge mesteparten av den ordinære undervisningen. Dersom eleven ikke mottar tilstrekkelig tilrettelegging, kan han eller hun utvikle ulike strategier for å mestre situasjonen. Eleven kan reagere med tilbaketrekking eller passivitet, utagering eller sinneutbrudd, liten lyst til å prøve nye utfordringer samt lav frustrasjonsterskel. Det er derfor viktig at læreren sørger for å vurdere kvaliteten på opplæringen barnet med utviklingshemning mottar. I dag leder inkludering vei i alt pedagogisk arbeid og det er viktig å kvalitetssjekke inkluderingstiltakene som er gjort.

Læreren må også vurdere hvordan det sosiale, samt det faglige innholdet fungerer for eleven (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Elever med utviklingshemning har også ulike behov i opplæringsammenheng. Nettopp fordi elevene med utviklingshemning er så forskjellige er det vanskelig å gi noe entydig svar på hvordan skolehverdagen bør organiseres og tilrettelegges. Allikevel finnes det en rekke ting læreren bør vurdere for å sikre best mulig opplæring for eleven. Det bør vurderes om elevens funksjonsnivå er tilstrekkelig kartlagt. Med god kartlegging gjennomført, vil skolen ha informasjon om barnet så det kan tilbys et godt opplæringstilbud. Samarbeid mellom lærere, mellom lærere og assistenter og ikke minst samarbeid mellom hjem og skole må være omfattende. Man jobber sammen for eleven og et samarbeid vil gi alle parter verdifull informasjon om hvordan eleven håndterer forskjellige situasjoner. Medelever må få tilstrekkelig informasjon og hjelp til å forstå eleven med utviklingshemningens behov. Videre bør det legges til rette for sosial samhandling mellom elevene, i både timer og friminutt. Det er derfor viktig å vurdere i hvilke sammenhenger eleven med utviklingshemning har behov for arbeid i liten gruppe eller å få eneundervisning, fremfor å være i stor gruppe. Mestring bør være det overordnede målet. Det bør tilrettelegges for at eleven får oppleve mestring i skolehverdagen, slik at han eller hun utvikler og opprettholder en positiv selvoppfattelse (Ekeberg og Holmberg, 2000).

2.1.3 Sosiale betingelser for elever med utviklingshemning

Et viktig kjennetegn ved utviklingshemning er manglende evne til å kommunisere og samhandle med andre. En slik diagnose er utslagsgivende for elevens sosiale betingelser. Eleven er ikke i stand til å holde fast ved inntrykk og erfaringer, og er dermed ikke i stand til å forstå og bruke sosiale erfaringer. Elever med utviklingshemning faller lett utenfor i lek, fordi de ofte har vanskeligheter med å akseptere lekens regler eller de oppfører seg på en måte som irriterer de andre barna (Gjøsund og Huseby, 2000). Eleven blir sjeldnere invitert til lek, og også noen ganger aktivt holdt utenfor. Eleven med utviklingshemning har som nevnt en begrenset evne til å fungere sammen med andre og bør derfor få ekstra trening i å kommunisere med andre barn. Ofte får ikke eleven ta del i den sosiale utviklingen som foregår i leken og ettersom de andre barna utvikler seg sosialt, blir barn med utviklingshemning hengende stadig lenger etter. Derfor bør det legges til rette for at barnet kan utvikle sosial kompetanse ut fra sine egne forutsetninger, slik at barnet ikke stagnerer som følge av isolasjon (ibid).

Sosiale ferdigheter er en betegnelse på atferdssekvenser som et menneske bør mestre for å kunne opptre kompetent i sosiale sammenhenger. Dette kan være for eksempel blikkontakt og tilpasning av stemmehøyde. Man kan ha begrensede sosiale ferdigheter av ulike grunner. En grunn kan være at en ikke har lært ferdigheten og/eller har lært upassende atferd som har hatt samme funksjon. Et eksempel på slik upassende atferd kan være at en elev ikke sier ”Jeg er sulten”, men i stedet biter i bordet. Når en snakker om sosial utøvelse menes det om eleven utfører ferdighetene eller ikke. Eleven kan inneha ferdighetene, men allikevel ikke bruke de. Eleven kan for eksempel ha angst for å mislykkes og ha liten tro på egen mestring. Mangel på sosial utførelse kan også ha sammenheng med elevens kognitive oppfattelse, at vedkommende rett og slett ikke kjenner rett tid og sted for bruk av ferdigheten (Gundersen og Moynahan, 2006).

Sosial kompetanse omfatter både sosiale ferdigheter og sosial utøvelse. Sosial kompetanse er ingen enkelthendelse. Selv om eleven mestrer de fleste sosiale ferdigheter er det ikke sikkert vedkommende har evnen til å velge de ferdighetene som er mest relevante i en gitt situasjon. Sosial kompetanse kan defineres slik:

En person som framviser sosial kompetanse (i) når han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstiller eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre” (Gundersen og Moynahan, 2006, s. 166).

Kompetent atferd skal altså være positivt for den som utfører den, samhandlingspartneren og i tråd med normer og regler.

Det er påvist en sammenheng mellom manglende sosiale ferdigheter hos personer med autisme og utviklingshemning. Manglende sosial kompetanse kan føre til at andre trekker seg vekk fra vedkommende og dermed kan dette føre til ensomhet (ibid).

Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet er i stand til å opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre mennesker i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Sosial kompetanse kan få betydning for den evnen eleven har til medansvar for egen inkludering. Garbarino (1985) referert i Ogden (2001) definerer sosial kompetanse slik:

et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes” (Ogden 2001).

Denne definisjonen understreker flere vesentlige sider ved sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Barn og unge må i tillegg ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Sosialt kompetente elever vil kunne reagere egnet på andres sosiale signaler og selv kunne ta sosialt initiativ når de ønsker det. Barn og unge må komme overens med jevnaldrende ved å bli sosialt akseptert og etablere vennskap. For å kunne oppnå sosial kompetanse må en ha en del individuelle forutsetninger, som språk, motorikk og motivasjon. Elever som har dårlige språklige og motoriske forutsetninger har vansker for å tilegne seg de kommunikasjonsferdighetene den sosiale kompetansen formidles gjennom. Dette viser seg hos funksjonshemmede og utviklingshemmede elever som kan ha språkvansker og dårlig utviklet motorikk (Ogden, 2001).

2.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering vil bli belyst i et utdanningspolitisk og historisk perspektiv, og jeg vil ta for meg samarbeidet mellom skole og hjem. Jeg vil se på foreldrenes, lærerens og skoleledelsens rolle i inkluderingen. Dette fordi disse har en betydningsfull rolle i tilrettelegging og gjennomføring av inkludering. Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger og er sentralt i en skole for alle. Dette vil derfor, sammen med inkludering, omtales i dette kapitlet.

2.2.1 Utdanningspolitisk og historisk perspektiv på inkludering

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skole og er et viktig prinsipp i utviklingen av en skole for alle. Inkludering innebærer at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, at eleven tar del i et fellesskap og at opplæringen skal møte elevene ut fra deres forutsetninger (Ekeberg og Holmberg, 2007).

I *Kultur for læring*, Stortingsmelding 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 – 2004), tas likeverdig og inkluderende opplæring opp. Stortingsmeldingen fastslår at

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004, side 85).

Det slås fast at alle, uansett behov og forutsetninger, skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

Tilhørighet, delaktighet og medansvar er viktige punkter når en skal vurdere om elevene er inkludert i sin vanlige skoledag. Følgende spørsmål kan stilles:

- Har eleven tilhørighet i fellesskapet?
- Har eleven delaktighet i fellesskapets goder?
- Har eleven medansvar for oppgaver og forpliktelser?

(Ekeberg og Holmberg, 2007).

For 50 år siden var skolesituasjonen i Norge annerledes enn det den er i dag og elever med spesielle behov gikk i spesialskoler. Med Spesialskoleloven av 1951 fikk ulike grupper av funksjonshemmede barn opplæring på spesialskoler der eleven var delt inn etter type og grad av funksjonshemming. Barna med alvorlige funksjonshemninger ble sett på som ”ikke opplæringsdyktige”, og disse fikk dermed ingen opplæring (Befring og Tangen, 2003). På 60-tallet ble det rettet kritikk mot de segregerte spesialskolene, og integreringstanken begynte da Blomkomiteen i 1969 fikk i oppgave å utarbeide nye lovforslag som skulle erstatte Spesialskoleloven av 1951. Komiteens forslag omhandlet blant annet integrering av flest mulig funksjonshemmede i vanlige skoler, og disse integreringstankene endret grunnskoleloven i 1976. Endringen førte til en oppheving av Spesialskoleloven av 1951. Nå fikk flere funksjonshemmede elever som tidligere ikke hadde opplæring, rett til opplæring og flere skulle inkluderes i vanlige skoler samtidig som det skulle fokuseres på tilpasset opplæring i forhold til evner og forutsetninger (Befring og Tangen, 2003).

Tidligere benevnelser på inkludering var integrering. Elever med spesielle behov fikk spesialundervisning utenfor klassen eller skolen. Disse ordningene førte ofte med seg segregerte løsninger. Dette temaet er nærmere belyst i St.meld nr. 49 (Kommunal- og helsedepartementet, 2003- 2004). Noen ganger brukes begrepet segregering som det motsatte av integrering. Da betyr det vanligvis at grupper av mennesker eller miljøer lever atskilt. Det kan også bety at grupper av elever, som gruppen med utviklingshemning, går på skoler atskilt

fra de øvrige elevene. Da sier vi at segregeringen er fysisk, fordi elevene befinner seg et annet sted, rent fysisk. Segregeringen kan også være sosial (ibid)

De siste 30-40 årene har det imidlertid skjedd en endring i hvordan politikere og fagfolk tenker rundt det at elever med utviklingshemning går i nærskolen sin. Forventningen er i dag at alle elever skal oppleve aksept, trygghet, frihet og faglig utvikling på sin nærmiljøskole (Ekeberg og Holmberg, 2007). Med Salamanca- erklæringen i 1994, kom begrepet ”inkludering”. Skolene skulle inkludere og omfavne alle barn, alle deres forskjeller skal aksepteres. Skolen skal tilpasses alle elevene og deres ulikheter (Briseid, 2000). Medansvar, delaktighet og tilhørighet kan sies å være målene for inkludering. Eleven skal ha tilhørighet i fellesskapet, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og plikter. Alle elever har rett til å få opplæring i skolen de hører til. Alle har rett til å tilhøre en klasse. Dette ligger til grunn for inkludering i den norske skolen. Inkludering beskrives som at eleven skal ta del i et fellesskap, samtidig som opplæringen må møte eleven ut fra de evnene og forutsetningene vedkommende har (Ekeberg og Holmberg, 2007).

2.2.2 Empiri om inkludering

Inkludering er undersøkt i Esbjergprosjektet, et tverrfaglig forskningsprosjekt gjennomført av Sydjysk Universitetscenter i Danmark (Tetler, 2000). Formålet med prosjektet var å undersøke mulighetene for å integrere elever med utviklingshemning i den vanlige skolen. Prosjektet fulgte barnegruppers undervisning og sosiale vilkår på skolene. Elevene ble plassert i sin egen klasse, en slags spesialklasse. Her ble de undervist av en lærer som hadde fulgt elevene siden spesialskolen. Elevene deltok individuelt og gruppevis i de fleste av normalklassenes undervisning. I danskundervisningen ble elevene kun integrert når det var planlagt individuell undervisning med ferdighetstrening i klassen. I de to første delrapportene var vurderingen av prosjektet nesten entydig positiv. Alle de integrerte elevene uttrykte en tilfredshet med skolegangen, og de hadde alle gjennomgått en sosial, motorisk og intellektuell utvikling. I den tredje og avsluttende delen av prosjektet var vurderingen noe mindre positiv. Elevenes opplevelse av å være akseptert som likeverdige mennesker i et solidarisk og forpliktende fellesskap ble vurdert til kun å være oppnådd i et begrenset omfang. Allikevel var det enighet om at elevene som hadde deltatt i prosjektet hadde utviklet med adekvate atferdsmønstre og gjort store faglige fremskritt (ibid).

Inkludering var også tema i et annet dansk prosjekt, "Integreret undervisning". Det ble igangsatt i 1983 og hensikten med prosjektet var å utvikle en undervisning som var i stand til å romme elever med spesielle behov (Tetler, 2000). Det ble opprettet en 1. klasse med 15 elever integrert med en spesialklasse på 4 elever. I praksis fungerte de to som en sammensmelting av to klasser, men med to klassers ressurser. Integreringsklassen hadde dessuten to lokaler ved siden av hverandre. Det ene lokalet var innrettet slik at de forskjellige gruppene kunne arbeide noenlunde uforstyrret. Det andre lokalet ble brukt til praktiske verksteds- og fellesmøteaktiviteter. Lærerteamet valgte en tolærerordning fremfor en støttelærerordning. Prosjektets undervisning ble utført i felles temaer og prosjekter. Innenfor disse ble undervisningen differensiert slik at den kunne imøtekomme den enkelte elevs faglige nivå og interesseområder. Lærerne arbeidet for å utvide elevenes erfaringer ved hjelp av utadrettede aktiviteter, i form av at klassen samlet eller gruppevis dro ut av skolen for å se hva som skjedde i verden utenfor klassen. Stort sett ble all undervisning organisert i verksteder. For de integrerte elevene fungerte denne formen godt, de fikk mulighet til å arbeide i små grupper og i eget tempo. Undervisningen var verken fag- eller timeoppdelt og den muliggjorde en mer fleksibel strukturering av skoledagen, etter klassens behov (ibid).

Ekeberg gjennomførte i 1991 en undersøkelse av hvordan hverdagen utartet seg for utviklingshemmede elever som var inkludert i den ordinære skolen. Ekeberg (1995) valgte å studere elever med Downs syndrom. En elev i undersøkelsen satt til daglig så mye som mulig i klasserommet med de øvrige elevene. Hun hadde en egen lærer eller assistent ved siden av seg mesteparten av tiden, og de to måtte hviske til hverandre for ikke å forstyrre resten av klassen. For denne jenta med utviklingshemming var det vanskelig å lære på den måten, fordi hun måtte bruke en del konsentrasjon på å overse forstyrrelser fra de andre. Både eleven og læreren uttrykte at det var godt å komme inn i et enerom der de kunne snakke normalt sammen. En kan stille spørsmål rundt hva slags tilrettelagt opplæring eleven fikk. Elever med utviklingshemming trenger ro for å konsentrere seg, så det vil kunne være vanskelig å lære i et rom der en blir utsatt for mange inntrykk hele tiden.

Undersøkelsen til Ekeberg tar også opp det at mange av elevene med Downs var ensomme i skolen. En måte å forklare dette på er at eleven selv allikevel ikke opplever seg som ensomme, men at de oppfatter seg som sidestilt eller utenfor det som skjer. En annen måte å se det på er at flere av elevene er motvillige i forhold til å prate om det som var ubehagelig. En konklusjon en kan dra ut fra dette er at elevene med Downs ikke evner å uttrykke seg når det er noe de synes er vanskelig. Ingen av elevene i undersøkelsen tok følge med

klassekamerater til og fra skolen, og ifølge foreldrene var det fordi eleven selv ikke ville. Elevene gikk også mye alene i friminuttene, selv om de andre elevene kunne invitere til lek. Ekeberg trekker den slutningen at i tilfeller der eleven med Downs faktisk har valget om å være sammen andre, velger de ofte å være alene. Dette kan ha sammenheng med elevens selvfølelse og mestringsfølelse. Elevene trakk seg tilbake fra samvær med de andre, høyst sannsynlig på grunn av følelsen av ikke å strekke til. Forskningen til Ekeberg viser at dersom elever med utviklingshemning skal kunne utvikle seg og lære optimalt, må de gjøre det ut fra sine egne forutsetninger, ikke ut fra hvordan de fleste jevnaldrende lærer. Slik sett blir det vanskelig med inkludering i den grad at eleven skal være sammen de øvrige elevene størsteparten av dagen (ibid). Når skolen og foreldrene klarer å være konsekvente og stille de samme kravene til eleven, blir det beste grunnlaget for utvikling lagt (Ekeberg, 1995).

Det er viktig å bygge opp en toleranse i klassen for annerledeshet. Ekeberg og Holmberg (2000) sier det så treffende slik:

”Vi mener at arbeid for åpenhet mellom elevene og aksept for annerledeshet er en viktig forutsetning for å kunne arbeide frem et inkluderende skolemiljø. Det kan oppnås ved at læreren kontinuerlig er oppmerksom og bruker situasjoner som oppstår, til samtaler med elevene for å styrke deres forståelse for annerledeshet og aksept for at vi alle er ulike, samt at vi kan oppleve ting ulikt” (Ekeberg og Holmberg, 2000, s. 182).

Det er viktig at læreren blir kjent med alle elevene i klassen og at eleven føler seg møtt og forstått. Når læreren kjenner eleven, hans interesser, boforhold og så videre, har læreren et godt grunnlag for å kunne møte den enkelte eleven i klassen på en god måte, med utgangspunkt i elevens forutsetninger.

Det sosiale miljøet i klassen har betydning for i hvilken grad inkluderingen blir vellykket og læreren må arbeide for å få dette til å fungere best mulig. Miljøet kan gjøre at elever med ulike forutsetninger opplever tilhørighet, delaktighet og medansvar i klassen. Elevens tilhørighet i fellesskapet kan for eksempel vise seg ved at vedkommende har venner i klassen og på skolen. Delaktigheten kan også vise seg ved at eleven blir invitert i bursdagsselskap der resten av klassen er bedt. Det bør legges opp til turer der alle kan delta og det bør sørges for at eleven har et medansvar for oppgaver og forpliktelser, at de samme forventningene stilles til alle elevene der det er mulig. Et eksempel kan være at eleven på lik linje med de andre skal rydde vekk formingsmateriale etter formingstimen (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Det sosiale fellesskapet i klassen skal gjøre at alle elevene opplever trygghet. Læreren må sette regler i klassen for hvordan man skal oppføre seg. Et trygt, sosialt miljø vil kunne fremme læringsvilkårene for alle elever i klassen. Eleven må oppleve å mestre det han holder på med og hele tiden strekke seg etter å mestre noe nytt. En slik opplevelse av mestring vil kunne føre til et bedre selvbilde og vil kunne øke motivasjonen til å møte nye utfordringer (Ekeberg og Holmberg, 2000).

En del av læreres rolle er å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. I følge Perner og Porter (1998) spiller noen faktorer inn for et slikt inkluderende læringsmiljø. Det kan være hensiktsmessig for læreren å snakke med foresatte og lærere som har gode erfaringer med inkludering. Det å møte elevene på skoler der de har gode erfaringer med inkludering kan hjelpe lærere til å fornye sitt syn på utviklingshemning. Før eleven begynner på skolen kan det være lønnsomt at den nye læreren møter eleven, foresatte og elevens tidligere lærer. Det kan også være lønnsomt å besøke elevens klasserom for å lære av allerede eksisterende strategier. Læreren må få tid til å planlegge og kanskje jobbe en til en med den aktuelle eleven for å lære han bedre å kjenne og kunne finne elevens styrker og behov.

Ofte kan lærerne ha for høye forventninger til elevene, og dette kan resultere i frustrasjon fordi elevene med utviklingshemning ikke greier å henge med i det de andre elevene gjør. Lærerne bør få bakgrunnsinformasjon om eleven og assistanse når de skal legge opp undervisningen. Realistiske forventninger til elevene grunner i en forståelse av hva elevene mestrer og hvilke forutsetninger de har for videre læring (Perner og Porter, 1998).

Inkludering i skolen og foreldrenes erfaringer med dette kommer fram i undersøkelsen ”Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge”, gjennomført av Tøssebro, Lundeby, Ytterhus, Engan og Åmot, med 489 familier i 2002 og 2003. Undersøkelsen hadde som formål å undersøke hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming etter normaliseringen. (Tøssebro, Lundeby, Ytterhus, Engan og Åmot, 2006). Undersøkelsen er en lengdesnittsundersøkelse, noe som betyr at de samme informantene blir kontaktet regelmessig, her omtrent hvert fjerde år fra før førskolealder og gjennom ungdomstiden. I andre runde av datainnsamlingen er barna i undersøkelsen i småskolealder og informantene er deres foreldre.

Foreldrene til elevene med nedsatt fysisk funksjonsevne fortalte om heiser som ikke var ferdige, at eleven måtte bæres inn eller bruke andre innganger enn de øvrige elevene. Slike

tungvinte løsninger kan innebære at eleven bruker mye tid på å forflytte seg og blant annet i friminuttene kan dette være en utfordring. Det å komme for sent til oppstarten av leken kan føre til at eleven faller utenfor sosialt. To av tre foreldre i undersøkelsen mente at undervisningslokalene var godt tilpasset eleven, en tredjedel var mindre fornøyd (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Selv om en elev er fysisk og funksjonelt integrert i en klasse, handler inkludering om mer enn det. Det handler om sosial tilhørighet, det å knytte relasjoner og det å få venner. Tøssebro stiller spørsmålet om det å gå i en vanlig klasse fører til sosial deltakelse? Det er en fare for at fysisk integrering medfører sosial isolasjon, da ikke alle finner noen som ”passer” for seg. I undersøkelsen ble foreldrene spurt om deres barn hadde en venn i skolen. Ifølge foreldrene var det 14 % som manglet venner i skolen og på skolefritidsordning (SFO), i 5 % av disse tilfellene var det ifølge foreldrene ikke rimelig å snakke om vennskap i vanlig forstand på grunn av elevens funksjonshemming. To av tre elever hadde jevnlig omgang med andre barn utenfor skolen. 85 % av foreldrene svarte at deres barn vanligvis ble invitert i bursdagsfest til de andre i klassen. Over halvparten av foreldrene i undersøkelsen fortalte av deres barn av og til deltok i leken med andre barn. 22 % oppgav at barnet deltok ofte og 24 % fortalte at deres barn sjelden deltok i leken med andre barn. 7 % fortalte at andre barn ofte ikke ville ha med barnet med funksjonshemmingen i leken. 46 % av foreldrene opplevde dette av og til, mens 47 % mente at dette sjelden forekom (ibid).

Foreldrene i undersøkelsen hadde forskjellige opplevelser av i hvilken grad deres barn var med i det sosiale miljøet i timene, friminuttene og på SFO. Over halvparten mente deres barn var med i det sosiale miljøet i klasserommet i stor grad. 39 % synes deres barn deltok i noen grad, mens 6 % opplevde at barnet deltok i det sosiale miljøet i liten grad. 40 % av elevene med funksjonshemming var i stor grad med i det sosiale miljøet i friminuttene. I underkant av halvparten (47 %) fortalte om elever som deltok i noen grad, mens 13 % var i liten grad deltakende i det sosiale miljøet i friminuttene. Når det gjaldt det sosiale miljøet på SFO fortalte foreldrene at 40 % av elevene deltok i stor grad. 47 % deltok i noen grad, mens 13 % deltok i liten grad. Den sosiale deltakelsen var altså størst i klassesituasjonen og avtok i omgivelser som var mindre organisert, som friminutt og SFO (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Miljøet blant barn kan være preget av konkurranse, hierarkier og avvising. Bildet om et inkluderende og åpent miljø kan tenkes å være noe urealistisk og en kan stille spørsmål ved om integreringspolitikken har skapt ensomhet. Undersøkelsen viste stor variasjon i den sosiale

deltakelsen og denne varierer med graden av funksjonsevne. Når eleven ikke klarte å fylle forventede roller i leken så man at manglende deltakelse økte. Lærehemning syntes å skape mer vansker enn bevegelseshemming, i større grad på skolen enn i barnehagen. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er så høye krav til bevegelse i klasserommet (ibid).

2.2.3 Utdanningspolitiske intensjoner om tilpasset opplæring og spesialundervisning

I den norske skolen er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som gjelder alle elever. (Befring og Tangen, 2003). I Opplæringsloven § 1-3 (1998) blir det slått fast at tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. De aller fleste barn med utviklingshemning har ikke et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisning defineres i rettslig sammenheng som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen (ibid).

Tilpasset opplæring (TPO) skal foregå i en inkluderende skole for alle elever. Dette forutsetter igjen utvikling av ny kompetanse og endringer av roller for de som jobber i dagens skole. KUF 1993, Nasjonal læreplan, generell del, s. 29, referert i Skogen og Holmberg (2002) sier:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (Skogen og Holmberg, 2002).

Skolen skal tilpasses alle elever og deres evner og forutsetninger. Kommuner og fylkeskommuner må sørge for at opplæringen på skolen er tilpasset for alle elever.

I Norges offentlig utredninger, nr 16, om en forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, viser Sosial- og helsedepartementet (2003) tilrettelagt undervisning:

Dagens grunnopplæring har som utgangspunkt at opplæringen skal tilpasses alle elever. Slik skal grunnopplæringen være tilrettelagt for å inkludere alle. Utdanningssystemet settes imidlertid på harde prøver i denne prosessen, og det finnes både vanskeligheter knyttet til tilpasningen til de svakeste elevene og utfordringer knyttet til de faglig sterke elevene, i tillegg til at også andre forhold kan virke sterkt inn på muligheten for tilpasset opplæring for alle (NOU, 2003, s. 16).

Utredningen tar for seg vansker knyttet til tilpasning til både de svakeste og de faglig sterkeste elevene. Som tidligere nevnt er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i den norske skolen. I følge Opplæringsloven §1-3 (1998) innebærer tilpasset opplæring at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”.

Den enkelte skole og lærer skal så langt som mulig prøve å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Befring og Tangen, 2003). Når elevens læring og lærerens tilrettelegging er i samsvar kan vi si at opplæringen er tilpasset. Tilpasset undervisning gjelder i all undervisning, det være seg ordinær undervisning eller spesialundervisning. Målet er at hver enkelt elevs behov og utviklingsmuligheter skal bli ivaretatt (Ekeberg og Holmberg, 2007). Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser og forutsetninger for læring er helt nødvendig for at det skal kunne tilrettelegges for tilpasset opplæring. Derfor er det avgjørende at skolen har et godt samarbeid med hjemmet før skolestart og i tiden eleven er i skolen. Slik kan skolen sikre seg informasjon om elevens ressurser og vansker fra de som kjenner eleven best, nemlig foreldrene (ibid). I planlegging av tilpasset opplæring må en være oppmerksom på flere faktorer som virker inn på læring og utvikling. Jo mer læreren vet om hva som fremmer god læring, jo bedre rustet står han/hun til å differensiere undervisningen, samt å legge til rette for læring på ulike nivåer (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Elevens trivsel kan henge sammen med hvordan de inkluderes i det sosiale læringsmiljøet på skolen. Et læringsmiljø som skaper mestring og gir de svakere elevene hjelp, er støttende for elevenes motivasjon. Undervisning som involverer eleven fører til læring og ny motivasjon. Et læringsmiljø som fokuserer på både de sterke og svake sidene hos eleven, vil være en god hjelp for elever med atferd som hemmer utvikling og læring. Derfor er det viktig å ta utgangspunkt i det som eleven får til, slik at selv elever som sliter med læring får positiv tilbakemelding og dermed en følelse av mestring (ibid).

I R-94 og L-97 stilles det tydelige krav til differensiering, altså undervisning som er innholdsmessig og metodisk tilpasset elevenes ulikheter. I den generelle delen av læreplanen står det:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Læreplanverket - 97, generell del, s.10).

Elever med utviklingshemning har behov for spesiell tilrettelegging for at de skal kunne fungere ut fra sine evner og forutsetninger. Elever som har lite utbytte av ordinær undervisning, har behov for opplæring som er delvis eller helt tilrettelagt deres særskilte behov (Utdanningsdirektoratet 2005).

Stortingsmelding nr 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003- 2004) tar for seg at retten til tilpasset opplæring skal tilpasses elevens forutsetninger, at retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Her beskrives spesialundervisning som en rettighet for elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Spesialundervisning defineres i rettslig sammenheng som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen. Dette er slik opplæring som skal gis etter at det er truffet formelt vedtak om å gi et spesielt tilrettelagt tilbud til en elev.

Spesialundervisning betyr ikke at tilbudet skal gis ved eneundervisning, men at opplegget skal være planlagt og gjennomført ut fra elevens individuelle behov (Befring og Tangen, 2003).

Det innebærer at elevene også kan få undervisning i klassen med ekstra støtte. Kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet vil variere fra skole til skole og fra læringsgruppe til læringsgruppe. Dette betyr at behovet for spesialundervisning er avhengig av både forhold ved eleven og forhold ved det ordinære opplæringstilbudet (Strandkleiv og Lindbäck, 2004).

Alle barn har rett til å gå på skole i nærmiljøet. Mange elever med utviklingshemning har behov for fysisk tilrettelegging. Elever har rett til en tilrettelagt arbeidsplass på skolen. Dette kan innebære tilpasset stol/pult, PC og andre hjelpemidler som er nødvendige for å gjennomføre skolegangen. Skolen, PP-tjenesten, Trygdeetaten, kompetansesentre og Kommunehelsetjenesten kan i tillegg til eleven og elevens foreldre ha delansvar i prosessen om å få hjelpemidler. Skolehelsetjenesten hjelper elevene med helsemessige problemer som har sammenheng med skolesituasjonen. Tjenesten er ment å fremme psykisk og fysisk helse, gode sosiale og miljømessige forhold, samt forebygge sykdommer og skader. Barn med utviklingshemning skal ha krav på Skolefritidsordning (SFO) fra første til og med syvende trinn. Begrunnelsen for at barn med funksjonsnedsettelse får et tilbud i SFO er stimulering, tilsyn og inkludering. Det skal også være en sosial arena (Helsedirektoratet, 2005, 2009).

Individuell opplæringsplan er lovfestet i Opplæringsloven § 5-1. Paragrafen sier at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett

til spesialundervisning. De aller fleste barn med utviklingshemning har ikke et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet. Utbyttet av opplæringen skal være forsvarlig og likeverdig sammenliknet med andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Strandkleiv og Lindbäck, 2004). Det skal derfor utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) til elever som mottar spesialundervisning. En IOP er et dokument som lages når det med grunnlag i opplæringsloven er fattet vedtak om spesialundervisning. Skolen barnet går på er ansvarlig for å utarbeide en individuell opplæringsplan og spesialpedagog, lærere og foreldre skal lage IOP i fellesskap. Skolen skal sørge for skriftlig evaluering av IOP hvert halvår (Helsedirektoratet, 2005, Aarnes, 2000).

Opplæringsplanen skal vise målene for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Opplæringsplanen er til for å sikre kvaliteten i opplæringen. Planens innhold skal godkjennes av foreldrene og skolen bør være lydhøre for deres forslag. Når det er snakk om et vedtak om spesialundervisning, innebærer det at det blir tilført ressurser til ekstraordinær tilrettelegging. Dette er for at eleven skal få et mer tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

IOP skal gi mer spesifiserte tilretteleggingstiltak knyttet til gjennomføringen av undervisningen. Det er skolen som i samarbeid med eleven, foreldre og andre samarbeidspartnere som utarbeider IOP. Prosessen starter ved at eleven, foreldre eller lærer søker om spesialundervisning. Deretter er det Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP- tjenesten) som vurderer elevens utbytte av den ordinære undervisningen og eventuelle lærevansker. Den individuelle opplæringsplanen blir utformet av skolen først etter at vedtaket om spesialundervisning er gjort (Aarnes, 2000).

2.2.4 Empiri om tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring ble undersøkt i 2006 i en innledende forundersøkelse til et forskningsprosjekt om kvalitetsutviklings av tilpasset opplæring gjennomført. Prosjektet hadde fokus på tilpasset opplæring knyttet til tre områder: læreplanarbeid, lærerrollen og skoleledelse. Forskningsprosjektet siktet til tilpasset opplæring som tilpasning både gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning og skulle belyse tematikken i lys av Kunnskapsløftet. Prosjektets forundersøkelse var tenkt å gi indikasjoner på situasjonene i en tidlig fase i Kunnskapsløftet (Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen, 2008). Forundersøkelsens problemstilling var *Hvordan er situasjonen i en tidlig fase av Kunnskapsløftet når det gjelder*

praksis og forståelse av intensjoner på området tilpasset opplæring? Videre hadde hovedproblemstillingen tre delproblemstillinger

- *Hvordan er situasjonen når det gjelder læreplanarbeid og tilpasset opplæring?*
- *Hvordan er situasjonen når det gjelder lærerrollen og tilpasset opplæring?*
- *Hvordan er situasjonen når det gjelder skoleledelsen og tilpasset opplæring?*

Når det gjelder læreplanarbeid og tilpasset opplæring, viste forundersøkelsen at lærerne som deltok i undersøkelsen bare var middels fornøyd med hvordan egen undervisning samsvarte med intensjonene. Dette gjaldt både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Lærerne vurderte sin egen praksis som høyere enn kollegaenes praksis og de syntes positivt innstilt til å delta i utviklingsarbeid på skolen. Selv om lærerne vurderte sin kjennskap til Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring som rimelig god, uttrykte de at de hadde deltatt for lite i kompetanseutvikling når det gjaldt tilpasset opplæring og at de hadde behov for mer. Lærerne i forundersøkelsen opplevde et behov for å forbedre skolens praksis med planlegging av tilpasset opplæring, både gjennom den ordinære undervisningen i klassen og gjennom spesialundervisning for den enkelte elev. IOP opplevdes som et hjelpemiddel i arbeidet med å tydeliggjøre elevenes behov for støtte og tilpasning.

Når det gjelder lærerrollen og tilpasset opplæring, uttrykte lærerne at de hadde en god forståelse av intensjonene om tilpasset opplæring. Allikevel opplevde de at deres undervisningspraksis i middels grad var gjennomført i lys av disse intensjonene. Lærerne var i stor grad opptatt av å øke sin kompetanse for å klare å gjennomføre tilpasset opplæring i tråd med intensjonene. Lærerne i forundersøkelsen oppgav at de ikke hadde et særlig gjennomtenkt forhold til hvor de sto når det gjaldt kartlegging av individuelle læreforutsetninger. Dette bidrog til at lærerne opplevde at deres undervisning bare til en viss grad er i samsvar med elevens forutsetninger for læring. Forundersøkelsen syntes å vise at lærerne bare i begrenset grad vurderte elevens læringsprestasjoner i forhold til individuelle læringsmål og at de i liten grad trakk med eleven i vurdering av egen læring. Lærerne uttrykker at deres undervisning kun i begrenset grad makter å ivareta individuelle forskjeller og mangfold i elevgruppen. Samlet sett tyder forundersøkelsens resultater på at lærerne ser et behov for å utvikle tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø (ibid).

Når det gjelder skoleledelsen uttrykte lærerne et ønske om at ledelsen skulle legge mer vekt på å utvikle seg selv som ledere, både administrativt og pedagogisk. Lærerne opplevde at

ledelsen i for liten grad tok ansvar for utvikling og synliggjøring av retningsgivende kriterier for arbeidet ved skolen. Det uttryktes et ønske om at ledelsen i større grad skulle ta ansvar for en bedre planlegging ved skolen i forhold til utviklingen av tilpasset opplæring og spesialundervisningen (Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen, 2008).

Foreldres vurderinger av tilpasset opplæringen til deres barn ble kartlagt og analysert i en brukerundersøkelse innenfor norsk spesialundervisning, gjennomført i 2004. Undersøkelsen ble utført av NIFU STEP på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Undersøkelsen kartlegger og analyserer blant annet elevers, foreldres og læreres vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Målgruppen for undersøkelsen er elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak, altså barn og unge som får en særskilt tilrettelagt opplæring. Undersøkelsen ble gjennomført ved barne-, ungdoms- og videregående skoler i fem fylker (Grøgaard, Hatlevik og Markussen, 2004).

En del av spørreundersøkelsen tok for seg foreldrenes vurdering av ulike sider ved deres barns undervisningstilbud. Halvparten av foreldrene var enige i påstanden at mitt barn får den typen spesialundervisning han/hun har behov for, 17 prosent var uenig, 30 prosent forholdt seg nøytralt eller var usikre. Det var altså flere som var fornøyd enn som er misfornøyd. Samtidig kan en andel fornøyde foreldre på 53 prosent oppfattes som forholdsvis beskjeden. Foreldrene i undersøkelsen svarte nesten identisk på påstander om at opplæringstilbudet var tilstrekkelig tilpasset barnets forutsetninger og behov, og at barnet mottok spesialundervisning som var godt integrert i hennes/hans totale opplæringstilbud. Drøyt halvparten var fornøyd, litt mindre enn 20 prosent var misfornøyd og om lag 30 prosent var usikre. Noe av denne manglende tilfredsheten bunner i *omfanget* av tilbudet. Det var bare en tredel av foreldrene som mente at barnet fikk tilstrekkelig mange timer spesialundervisning i uken. En annen kilde til manglende tilfredshet med tilbudet, var foreldrenes holdning til lærernes kvalifikasjoner. Halvparten var enten misfornøyd eller sånn passe fornøyd med lærernes kvalifikasjoner. Foreldrenes tilbakemelding til skolene var med andre ord ikke entydig. Det var gjennomgående «bare» halvparten av dem som uttrykte at de var fornøyd med omfanget og kvaliteten på det tilbudet som ble gitt til deres barn. Det var imidlertid et klart flertall – 74 prosent – som uttrykte at barnets sosiale behov i opplæringssituasjonen var ivaretatt (ibid).

Foreldrene i undersøkelsen ble spurt om de ønsket en spesiell organisering av skolens undervisningstilbud. Her var inntrykket at de ønsket spesialundervisning. Det var bare seks prosent som sa seg enig i en påstand om at barnet kunne lært mer hvis det fikk all

undervisning i form av et ordinært opplæringstilbud. Hele 65 prosent var uenig i dette utsagnet. Det var bare fire prosent av foreldrene som ønsket spesialskole for sine barn. De fleste foreldrene i undersøkelsen synes med andre ord å etterspørre en spesialundervisning som bygger på flere organisatoriske prinsipper samtidig. For det første ønsket foreldrene i undersøkelsen et tilbud innenfor den ordinære skolens ramme, *dvs. foreldrene ønsket ikke spesialskole*. For det andre ønsket foreldrene verken rene integrerte eller rene segregerte undervisningsformer. Det synes å være kombinasjoner av undervisning i ordinære skoleklasser og enkeltvis eller i grupper utenfor disse klassene, som de fleste foreldrene etterspurte. De ønsket *sammensatte, fleksible tilbud til sine barn* (ibid).

2.2.5 Oppsummering inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

I dag forventes det at alle elever skal oppleve trygghet og faglig utvikling på sin nærmiljøskole. Elevene skal ta del i et fellesskap, samtidig som opplæringen skal møte den enkeltes forutsetninger. Det sosiale miljøet i klassen har betydning for i hvilken grad inkluderingen blir vellykket. Et godt sosialt miljø kan føre til at elevene opplever tilhørighet, delaktighet og medansvar i klassen. Ekebergs undersøkelse (1991) av hvordan elever med utviklingshemning hadde det i den ordinære skolen viste at dersom elever med utviklingshemning skal kunne utvikle seg og lære optimalt, må de gjøre det ut fra sine egne forutsetninger. Dette gir utfordringer i arbeidet for inkludering, siden eleven kanskje ikke makter å være sammen de øvrige elevene størsteparten av dagen.

Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger og elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Eleven skal ha en individuell opplæringsplan som skal vise målene og innholdet i opplæringen, samt hvordan opplæringen skal gjennomføres. Å kartlegge og identifisere en elevs ressurser er nødvendig for at det skal tilrettelegges tilpasset opplæring. Derfor er det avgjørende at skolen har et godt samarbeid med hjemmet og før skolestart og i tiden eleven er i skolen.

2.3 Foreldresamarbeid

Med et godt samarbeid mellom skole og hjem øker sannsynligheten for at elevens opplæringsarenaer blir forutsigbare og trygge (Berglyd, 2003). Både skolen og hjemmet bør være klar over hverandres syn på læring og oppdragelse, slik at de får mulighet til å forebygge unødvendige konflikter mellom skolen og hjemmet. Med bred kunnskap om elevens arenaer stiller både skolen og hjemmet sterkere når de skal forsøke å forstå elevens atferd. Samarbeidet mellom hjem og skole tas opp i en rekke utdanningspolitiske dokumenter.

2.3.1 Utdanningspolitiske retningslinjer for foreldresamarbeid

I Opplæringsloven § 1-1 (1998) blir samarbeid skole- hjem formulert:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

I St.meld. nr. 14 (Utdannings- og forskningsdepartementet 1997-1998) *Om foreldreverknad i grunnskolen* kommer det frem at så få som 40 % av foreldre til funksjonshemmede barn mener de får tilstrekkelig informasjon fra skolen.

Opplæringsloven § 5-4 (1998) slår fast at for elever med utviklingshemning som får spesialundervisning gjelder følgende:

Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades

Før en slik vurdering om eleven trenger spesialundervisning, bør en ha opparbeidet et fortrolig forhold til foreldrene, slik at man kan samarbeide godt i prosessen (Ekeberg og Holmberg, 2007). Videre slår Opplæringsloven (1998) fast:

”Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”

Det er viktig at skolen og læreren har en regelmessig dialog med foreldrene, slik at en kan opparbeide en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Samarbeid mellom lærere og foreldre er sårbart. I en samtale mellom foreldre og lærer utleverer partene seg på godt og vondt. Et samarbeid skal alltid ha barnet i sentrum, og det er svært viktig at samarbeidet er preget av tillit og åpenhet. Både foreldrene og læreren har behov for den andre partens anerkjennelse. Siden tillit er en gjensidig relasjon, må også foreldrene ta ansvar for at forholdet skal fungere best mulig. Skolen skal alltid ta seg tid til å lytte dersom foreldrene mener at barnet deres har problemer på skolen. Dersom foreldrenes signaler blir oppfattet tidlig, kan store problemer ofte unngås (Berglyd, 2003).

I arbeidet med å legge til rette for samarbeid mellom skole og hjem, kan det være nødvendig å definere lærerens og foreldrenes rolle. Læreren står ansvarlig for den opplæringen eleven får i skolen. Foreldrene bør være medvirkende og engasjerte, men de skal ikke måtte bære ansvaret for at eleven lærer det han skal. Foreldrene bør være bevisste på hvilken type hjelp som gis til deres barn (Perner og Porter, 1998).

Det å involvere foreldre kan være konstruktivt, da de som regel er de primære støttepersonene til inkludering. Foreldrene skal få muligheten til å være med i problemløsningsteam, de kan ha andre innfallsvinkler å bidra med. En positiv følge av å involvere foreldrene i slikt arbeid er at det kan være med på å hemme eventuelle konflikter mellom skole og hjem.

Skoleledelsen spiller en viktig rolle når det kommer til inkludering og samarbeid med hjemmet. Skoleledelsen bør være fleksible og kreative. For eksempel kan en lærer som har gode metoder for læringsstrategier, hjelpe andre lærere med å inkludere elevene. Positive erfaringer bør deles med alle på skolen og foreldrene. Skoleledelsen bør sørge for at alle lærerne tar del i planleggingen omkring inkluderingen, slik at en har et forhold til og motivasjon til å gjennomføre den best mulig. Forventningene og målene knyttet til elevene må være klare og tydelige, slik at en på en enklest mulig måte kan følge de oppsatte målene (ibid).

2.3.2 Teori om foreldresamarbeid

I alt arbeid med barn og unge må skolen samarbeide med foreldre/foresatte, dette er spesielt viktig når barnet har særskilte behov. Bronfenbrenner (1979) referert i Bø (1996) har tre stikkord for hvordan foreldre og lærere kan utvikle forbindelseslinjer mellom barnas hjem og skolen. Disse stikkordene er felles *aktivitet*, *informasjon* og *kommunikasjon*.

Felles aktivitet betyr at foreldrene og skolen gjør noe sammen, både konkret og praktisk.

Informasjon innebærer at foreldrene og skolen vet noe om hverandre, mens *kommunikasjon*

innebærer at partene snakker sammen og har kontakt om spørsmål som har noe å si for elevens liv. De tre stikkordene representerer prosesser som henger sammen. Når foreldre og lærere gjør noe sammen en *felles aktivitet*, får de vite noe om hverandre. De får en kjennskap til hverandre som gjør det lettere å snakke sammen om eleven og skolen. Med bedret kjennskap til hverandre kan de lettere se hva de kan gjøre sammen og hvordan de best kan snakke sammen og hjelpe eleven (Bø, 1996).

Når foreldre og lærere snakker sammen slik at de blir klar over hverandres syn på læring og oppdragelse, får de mulighet til å støtte hverandre. De får også mulighet til å forebygge unødvendige konflikter mellom skolen og hjemmet. Når foreldre og lærere blir kjent med hva som skjer i elevens andre miljøer, stiller de sterkere når de skal forsøke å forstå elevens atferd. Lærerne kan trekke noe av hjemmets kultur inn i skolen slik at foreldrene ser at det verdsettes. På tilsvarende måte kan foreldrene trekke noe av skolens innhold inn i hjemmet. Ved et slikt samarbeid kan både foreldrene og lærerne snakke bedre med eleven om hva som skjer i det andre miljøet og dermed kan eleven bedre få konkret hjelp. Verdien av foreldrenes nærvær og aktivitet kan gi elevene nye ressurser.

Samarbeidets mål må være at det skal fremme læring og utvikling hos eleven. Dette kommer delvis fordi eleven har trygghet og delvis fordi elevens miljø berikes. Utviklingen stimuleres også når foreldre og lærere kjenner det andre miljøet og gjennom det får grunnlag for å forstå elevens reaksjoner. De voksne stiller sterkere når det gjelder å støtte elevens nylærte kunnskaper og når det gjelder å fremheve verdien av det som skjer i det andre miljøet (Bø, 1996).

Foreldrene vil gjennom en god dialog med skolen ha større mulighet til å forstå hvorfor eleven skal lære det som det skal. Foreldre som i utgangspunktet er kritiske til at eleven lærer for eksempel navnet på alle fylkene i Norge, kan tenke at deres barn ikke trenger å vite dette. Gjennom dialog med skolen vil foreldrene være bevisste hvorfor eleven lærer fylkene, og kan dermed bedre støtte barnets kunnskaper.

Mens Bronfenbrenner (1979) snakker om støttende supplementære bånd, tar Anton Hoem (1978) referert i Bø (1996) for seg viktigheten av at barnets "gode situasjon" ikke blir oversett eller nedvurdert når barnet befinner seg i en annen situasjon. Denne "gode situasjon" er først og fremst forankret i hjemmet, da det er der barnet har de første sterke opplevelser med å få tilfredsstilt sine grunnleggende behov. Hoem hevder videre at det er en påkjenning for barnet

å oppleve at skolen overser eller i verste fall snakker nedsettende om barnets hjemkultur. Det betyr også mye at det som skjer i skolen ikke blir oversett eller snakket om hjemme (Bø, 1996). Foreldre som ellers har lite kontakt med andre voksne, kan oppleve samarbeidet med skolen som et viktig supplement av voksenkontakt, både med lærerne og med de andre voksne. Det utvikles ofte større trygghet mellom de voksne når de blir bedre kjent med hverandre, også foreldre innbyrdes. Kjennskap og variert kontakt vil som regel kunne motvirke angst og usikkerhet og gjøre det lettere å ta kontakt med skolen, også om uenighet. Dersom det er utviklet tillit gjennom kontakt om positive forhold, er det lettere å møte kritikk uten automatisk å gå i forsvarsposisjon (ibid).

Samarbeid mellom skole og hjem gir mulighet for gjensidig læring og støtte. Lærere og foreldre bør gjøre noe sammen, snakke sammen og få vite noe om hverandre. Når lærere og foreldre følger Bronfenbrenners tre stikkord; felles aktivitet, kommunikasjon og informasjon, vil man kunne oppleve at kunnskaper, synspunkter, ideer og interesser overføres. Samtidig vil forståelse fra lærere til foreldre og omvendt kunne øke. Dette kan bidra til begge parters opplevelse av mening, innflytelse og støtte. En slik styrke hos de voksne vil styrke deres samspill med barnet (Bø, 1996).

2.3.3 Empiri om foreldresamarbeid

Når mål for foreldresamarbeid settes opp må en spørre seg hva som er foreldrenes forventninger til samarbeidet. I en undersøkelse gjort av Andersen og Rasmussen (1996) ble foreldre spurt om hva som var de viktigste forventningene til samarbeidet med personalet i barnas barnehage. Jeg antar at en del av disse forventningene kan være de samme som foreldre har til samarbeid med personalet i barnas skole.

Foreldrene i undersøkelsen var opptatt av at personalet likte barnet deres og at de viste det. De la vekt på måten barnet ble mottatt på om morgenen, om personalet viste en glede for å se nettopp deres barn. Som regel følger ikke foreldrene barnet til skolen, men det er likevel mulig å vise foreldrene at man setter pris på akkurat deres barn. En fin tilbakemelding i kontaktboken kan bety mye for foreldrene. Videre dro foreldrene i undersøkelsen frem at det var viktig for dem at personalet var stabilt. Selv om barnet kan klare å forholde seg til mange i skolen, kan det være annerledes for foreldrene. De skal tross alt ha en løpende dialog med personalet, og det kan være frustrerende for dem og hele tiden føle at de må forholde seg til nye personer. Man bør derfor gjøre sitt ytterste for å minimalisere bytte av personale i skolen,

slik at kontakten skole- hjem oppfattes som trygg. Det kan også være et poeng at foreldrene har en fast kontaktperson i klassen, slik at de ikke trenger være usikre på hvem de skal kontakte. Det er viktig å huske på at det er vanskelig å sette seg inn i alle ansatte i en klasse eller på et trinn, særlig når det er en del skifte av personalet.

Foreldrene i undersøkelsen var opptatt av at personalet engasjerte seg aktivt i avdelingens funksjon. Også her er det meget viktig med god informasjon til hjemmet. Dersom skolen har et spesielt pedagogisk opplegg i enkelte situasjoner, er det viktig at foreldrene vet om dette. En mor i undersøkelsen overvar at fire barn pratet sammen med ganske heftig ordbruk, mens en ansatt stod ved siden av uten å foreta seg noe. Moren opplevde det slik at den ansatte ikke brydde seg, mens den ansatte faktisk var meget fornøyd for at barna løste sin uenighet ved å snakke sammen om sine følelser, slik som personalet hadde oppfordret dem til å gjøre (Andersen og Rasmussen, 1996).

En del utviklingshemmede elever kan trenge pedagogiske opplegg som ikke umiddelbart gjenkjennes som nettopp det av foreldrene. Dersom for eksempel en elev med utviklingshemming trenger å skrike i en halvtime uten at noen tar kontakt med han, kan dette være noe skolen har bestemt eleven skal få gjøre. Han skal for eksempel være et sted hvor de andre elevene ikke blir så forstyrret, samt ha en voksen i umiddelbar nærhet. Den voksne kan tilby aktiviteter til elevene, og er alltid i nærheten dersom eleven skulle ha behov for å henvende seg til den voksne. For andre voksne som ikke vet hva som er opplegget rundt denne eleven i slike situasjoner, kan det hele oppleves som brutalt. Å se et barn sitte gråtende og skrikende på gulvet mens en voksen står i nærheten, tilsynelatende uten å bry seg, kan oppleves som alt annet enn et planlagt opplegg. God informasjon til foreldrene er derfor svært viktig (ibid).

Foreldrene i Andersen og Rasmussens undersøkelse dro frem viktigheten av at personalet har styr på situasjonen i avdelingen. Flere hadde opplevd ikke å få noe svar når de spurte hva deres barn hadde gjort i dag og trakk frem forskjellen med slike opplevelser og de gangene de følte at personalet kunne gi dem en kort sammenfatning av hva som hadde skjedd gjennom dagen. Foreldrene ønsker å vite hvordan deres barn har det og hva barnet er opptatt av når det ikke er sammen foreldrene. Læreren og andre ansatte i skolen bør så langt det er mulig danne seg et bilde av hvordan elevene har det, hva de interesserer seg for, samt hva de gjør fra dag til dag. Slik kan de klare å gi foreldre tilfredsstillende svar, dersom de lurer på noe (Andersen og Rasmussen, 1996).

Som det fremstår av Andersen og Rasmussens undersøkelse, er foreldrene veldig fokusert på hva personalet foretar seg i en rekke sammenhenger. Behovet for informasjon om nettopp dette synes å være stort og det er noe også skolen bør ta til etterretning. Ansatte ved skolen bør huske på at foreldre til barn i skolealder ikke har så mye daglig kontakt med skolen som de hadde med barnehagen, men dette betyr ikke at deres behov for denne kontakten nødvendigvis er borte.

Foreldremangfold

I alle nære samarbeid er vi følelsesmessig involvert, spesielt når det er problemer vi har vansker med å takle. I slike situasjoner blir vi sårbare og nærtakende, og dette gjelder både foreldrene og fagfolkene. Foreldrene kan være sårbare i sin foreldrerolle og fagfolkene kan være sårbare i forhold til hvordan de utfører arbeidet sitt (Andersen og Rasmussen, 1996).

Dersom en elev har det vanskelig vil det være naturlig å opprette et samarbeid rundt denne eleven. Man bør lokalisere problemet, er det eleven som er problemet eller er det den voksne som har problemer med eleven? Det er stor forskjell på å fortelle foreldrene at barnet har problemer og det å fortelle at den voksne har problemer med å få eleven til å trives i skolesituasjonen. Ofte er foreldrene bekymret fordi de profesjonelle har problemer med eleven, andre ganger er det de profesjonelle som er bekymret for eleven. De vet ikke hva de skal gjøre, hvordan legge til rette for at eleven utvikler seg uten å påvirke resten av klassen på en negativ måte. Mange ganger opplever ikke foreldrene problemer med eleven hjemme, og får vanskeligheter med å godta skolens bekymringer. Dette betyr ikke at foreldrene ikke er villig til å erkjenne problemer, det kan rett og slett bety at de ikke kjenner eleven slik personalet kjenner han/hun, i en klassesituasjon. Opplevelsen av hva som er et problem er ofte forskjellig mellom de berørte partene. Dette kan bli et problem dersom man kun tar utgangspunkt i sin egen opplevelse som det riktige. Man bør ikke ta for gitt at andre opplever problemene på samme måte som en selv (ibid).

Pedagogene, psykologene, rådgiverne og lærerne har et spesielt og forskjellig ansvar, blant annet at også foreldrene får mulighet til å fortelle sin del av problemstillingen. Deres opplevelse av det hele skal respekteres. Foreldrene på sin side bør være åpne og lytte til personalets opplevelser. Ofte skjer det en problemforskyvning i samarbeidet. Foreldrene kan oppleve at de må overta de profesjonelles problemforståelse. Dersom det ser ut for læreren som at foreldrene ikke vil samarbeide om barnet, kan foreldrene fort oppleve seg selv som

noen som ikke vil gjøre en tilstrekkelig innsats for elevens beste. I en prosess der eleven skal utredes blir det ofte fokusert mest på hva eleven ikke kan, på dets mangler. Det er viktig og også fokusere på hvilke styrker vedkommende har, slik at hele personen blir beskrevet og ikke bare den problematiske delen (Andersen og Rasmussen, 1996).

Andersen og Rasmussen (1996) definerer et problem som ”*noe vi vil forandre til noe annet og som vi ikke kan gi slipp på igjen*”. En viktig side ved alle problemer er at det er noe man vil forandre, og dermed har et ønske om forandring. Det er viktig at en undersøker hvilket ønske som ligger bak et problem. Et eksempel kan være at en elev bruker mye banneord. Foreldrene kontakter læreren og sier at de ikke liker at eleven lærer sånne ord i skolen. I stedet for å ta en diskusjon på hvor eleven har lært de stygge ordene, bør læreren tenke at foreldrene har et ønske om at eleven ikke skal prate slik. Så kan læreren og foreldrene diskutere hvordan man i fellesskap kan støtte utviklingen av en normal språkbruk, uten banneord. Ofte er ikke foreldrenes ønsker klare og tydelige, så læreren bør ta seg tid til å tenke gjennom hva det er foreldrene kan mene. Noen ganger kan man spørre foreldrene hva det er de ønsker at personalet kan hjelpe til med. Åpenhet rundt elevens diagnose kan være med på å unngå problemer i samarbeidet mellom foreldre og lærere. Dersom skolen ikke er informert om eleven diagnose og ikke har kjennskap til hvordan denne virker inn på eleven, er det også vanskelig å plassere vanskene som måtte oppstå (Andersen og Rasmussen, 1996).

Foreldre er ikke en ensartet gruppe. Når man skal gjøre en grovinndeling av foreldrene er det derfor viktig at man unngår stigmatisering (Berglyd, 2003).

Den første gruppen er de positive, hjelpsomme og ressurssterke foreldrene. Foreldre som tilhører denne gruppen har lettere for å se ting fra ulike synsvinkler. Når problemer dukker opp vil de kunne være med på å løse disse fordi de som oftest har evnen til å gå inn i et positivt samspill med de involverte parter. Læreren må gi inntrykk av at foreldrene kan mye som han/hun trenger. Selv om det er lærerens oppgave å løse problemer som har med klassen å gjøre, er det en ressurs å vite at det er positive foreldre i bakhånd. Disse foreldrene kan fungere positivt for å få andre foreldre på banen. Et godt samarbeidsklima innebærer at de ansvarsfulle foreldrene ikke må belastes for mye, at det er en god arbeidsfordeling (Berglyd, 2003).

Den andre gruppen foreldre er de krevende og kritiske foreldrene. En del foreldre stiller urealistiske krav til skolen. Noen foreldre som selv har høy utdanning vektlegger selve

læringssituasjonen mer enn de sosiale forholdene i klassen. En del av disse foreldrene har en tendens til å plassere skyld hos læreren eller andre på skolen dersom det oppstår problemer med eleven. Når læreren kontakter hjemmet kan det være liten støtte og få, foreldrene kan mene at ansvaret hviler fullt og helt hos skolen. Ofte kan de mene at eleven ikke har de vanskene hjemme som læreren påstår det har på skolen. En far ble i en undersøkelse gjort av Berglyd spurt om foreldrene var villige til å gjøre en ekstra innsats for at klasse miljøet skulle bli best mulig:

”I skolen er det lærerne som skal gjøre jobben. Det er de betalt for”.

Samtalesituasjoner hvor den ene eller begge parter er på vakt, gir sjelden et godt resultat (Berglyd, 2003).

Den tredje gruppen er de usikre foreldrene. Noen foreldre har selv gått gjennom skolesystemet uten å ha fått den hjelpen de har krav på. Dette kan prege deres forhold til skolen når de skal inn i samarbeidssituasjoner som foreldre. En del foreldre kan ha vansker med å forstå innholdet i den informasjonen skolen gir. Kanskje makter de ikke å hjelpe barna med oppgaver. Da er det spesielt viktig at læreren tar seg tid til å forklare hvordan ukeplaner er ment å fungere (ibid). Dette gjelder selvsagt også dagtavler, pictogrammer, tegn- til- tale og andre alternative kommunikasjonsmidler. De usikre foreldrene tror ikke de har noe å tilføye til skolen. Når de samtaler med læreren kan de være usikre og nervøse. Det er viktig å huske på at noen mennesker fremstår som sinte hvis de føler de ikke mestrer en oppgave. Ofte klarer de ikke å høre etter og oppfatter dermed ikke hva som blir sagt. Samspillsituasjonen farges av dette og møtet mellom foreldre og skolen kan utvikle seg i negativ retning. Mange foreldre skjuler sin hjelpeløshet ved å kompensere på andre områder, for eksempel gå i forsvarsposisjon når de samtaler med læreren. Da er det viktig at læreren er en god lytter og at han/hun forsikrer seg om at han/hun faktisk har forstått hva foreldrene mener (Berglyd, 2003).

Den fjerde gruppen er de ansvarsløse foreldrene. En del foreldre setter sine egne behov foran barnas behov. Dette må samfunnet forholde seg til og nødvendig hjelp må settes inn så snart som mulig. Omsorgssvikt i tidlige barneår kan medføre alvorlige skader for et barn. Det kan ofte være vanskelig å oppdage problemer blant de ressurssterke foreldrene. Disse kan virke mer troverdige enn foreldre med mindre ressurser når de skal forklare negative situasjoner. Når begreper som *konsekvens* og *grensesetting* er begreper som er ukjente i hjemmet, vil dette være et problem for barnet og for skolen. Uten samarbeidsvilje fra foreldrene eller ekstra hjelp

fra samfunnet vil mange av disse barna komme dårlig ut fordi skolen alene ikke klarer å endre barnas atferd (Berglyd, 2003).

Den femte gruppen er foreldre som sliter med sykdom og problemer i hjemmet. Alle kan trenge hjelp fra nærmiljøet en eller annen gang, men dette krever at noen vet om vanskelighetene. Et menneske som er alvorlig sykt har ofte mer enn nok med seg selv og makter ikke sette seg inn i andres situasjon, heller ikke sine barns. Det kan være fort å oppfatte foreldrene som likegyldige dersom man ikke kjenner årsaken til at de for eksempel ikke stiller til foreldresamtale. Læreren må være oppmerksom på endringer i elevens atferdsmønster, da særlig om han/hun virker lei seg ofte (ibid).

Forholdet mellom fagpersoner og foreldre

Effektiv hjelp er avhengig av hvilket forhold som utvikler seg mellom foreldre og fagpersonen. Det ideelle forholdet er et slags partnerskap og ikke en situasjon der fagpersonen anses som å være den dyktigste, på grunn av hennes kunnskaper (Davis, 1993). Foreldrene må forstå at fagfolkene ikke er allvitende. Den første forutsetningen for et partnerskap er at de som deltar i det, samarbeider. For et vellykket resultat kreves det at både fagpersonen og foreldrene deltar. Jo tettere de samarbeider, jo bedre vil resultatet trolig bli. For at en partnerskapsmodell skal være vellykket må partnerne ha felles mål. De må være enige om hva det er de forsøker å oppnå. Den ekspertisen foreldrene til barnet med utviklingshemningen har, er utfyllende i samarbeidet med fagfolk. Dersom resultatet av arbeidet til de to partene skal bli best mulig, kan ikke den ene handle uten den andre. Foreldrene kjenner barnet sitt, de vet hva barnet liker og hvordan man best kommuniserer med ham/henne. De har kunnskap om seg selv og sine egne målsetninger og kunnskaper, styrker og vansker. For at et partnerskap skal lykkes, må partene ha gjensidig respekt for hverandre (ibid). God kommunikasjon er grunnleggende for at et partnerskap skal lykkes. Man må legge til rette for at foreldrene kan gi hensiktsmessig informasjon og man må lytte til det de har å fortelle. Videre må man tolke opplysningene så nøyaktig som mulig og gi egnet respons (Davis, 1993).

Ekspertmodellen slik Davis (1993) ser den, forutsetter at fagfolk opptrer som eksperter og at deres ansvar er å løse foreldrenes problemer. Fagfolkene skal fjerne alle vansker og hvis de ikke gjør det, mislykkes de. Et problem ved denne modellen er at dersom en sikter mot det uoppnåelige vil en alltid mislykkes. Det kan tenkes at en vil slutte å lytte til foreldrenes bekymringer fordi en føler at vi ikke kan hjelpe. Et annet problem ifølge Davis er at denne modellen fører til en ugunstig profesjonell atferd. En slik fagperson vil overta kontrollen, ta

beslutningene og bestemme hva som skal gjøres. Fagpersonens overlegenhet blir markert og sår dermed tvil om foreldrenes kompetanse. Eksperten vil rådspørre seg mindre med foreldrene og gi dem råd som har dårligere virkning. En slik svekket respekt for foreldrene gjør at de kan bli behandlet som sårbare og vernetrengende (ibid).

En ekspert kan også være en rådgiver som har gode kommunikative ferdigheter og som leder foreldrene i en prosess på en god måte. I en rådgivningssituasjon der foreldrene bør være jevnbyrdige partnere med fagpersonen, vil ikke ekspertmodellen være til stor hjelp. En stor del av kontakten foreldre har med skolen skjer i foreldresamtalen. I gjennomføringen av denne er lærerens eget ståsted og selvoppfatning to viktige momenter ved gjennomføringen av foreldresamtaler. Foreldrene ser ikke nødvendigvis lærerens perspektiv på barnet. De er ikke til stede i klasserommet, de tolker barnets skolehverdag på dets atferd hjemme. Det barnet forteller hjemme er barnets egen oppfatning av situasjonen og dette kan foreldrene ta med seg til samtale med læreren (Berglyd, 2003).

De foreldrene som har erfaringer fra arbeidslivet med medarbeidersamtaler har en klar fordel i foreldresamtalen. I en samtale med læreren deltar foreldrene på barnets vegne, i motsetning til i for eksempel en medarbeidersamtale, hvor man representerer seg selv. Før et slikt møte skal finne sted bør foreldrene ha mottatt et skjema med opplysninger om hvordan møtets forløp vil være. Det bør være plass til at foreldrene kan skrive ned det de vil ta opp på møtet. Foreldrene bør tenke nøye gjennom hva det er de vil snakke om, og de bør gi klar beskjed om dette når samtalen starter. De bør huske på at læreren også kan være nervøs. Når begge parter ved hva som skal skje, er det enklere å forholde seg til hverandre. Slik unngår man at det oppstår urealistiske forventninger mellom partene (Berglyd, 2003).

2.3.4 Oppsummering foreldresamarbeid

Når skolen har en regelmessig dialog med foreldrene, kan en lettere opparbeide en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles til vedkommende. Læreren er ansvarlig for opplæringen eleven får i skolen, men foreldrene bør være medvirkende og engasjerte. Foreldrene bør være bevisste på hvilken type hjelp som gis til deres barn men de skal ikke måtte bære ansvaret for at eleven lærer det han skal. Den første forutsetningen for et godt partnerskap er at de som deltar i det, samarbeider. For at resultatet skal være vellykket kreves det at både fagpersonen og foreldrene deltar. Jo tettere de samarbeider, jo bedre vil resultatet trolig bli.

Hvilken informasjon som er hensiktsmessig mellom læreren og foreldrene bør diskuteres. Dersom lærerne bruker arbeidsprogram eller planer som sendes hjem med eleven, bør også en informasjonsdel til foreldrene inkluderes. Det er viktig at den informasjonen som blir gitt er hensiktsmessig, slik at begge parter nytter godt av denne informasjonsutvekslingen. Læreren trenger også informasjon om eleven, og dette er det foreldrene som ofte kan gi best.

3. Metode

I min undersøkelse har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju som metode.

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg Grounded Theory og se på hvordan teori kan ta utgangspunkt i datamaterialet. Jeg tar også for meg fenomenologi i relasjon til min intervjuundersøkelse, og hvorfor jeg har valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode og utviklingen av intervjuguiden.

Før jeg presenterer og drøfter datamaterialet i kapittel 4, vil jeg i dette kapitlet gå inn på forarbeidet som jeg gjorde før undersøkelsen. Herunder vil jeg se nærmere på utvalget mitt samt forberedelser til intervjuet. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte prøveintervjuet og hvilke endringer jeg gjorde på intervjuguiden etter dette intervjuet. Når jeg tar for meg gjennomføringen av intervjuene jeg gjorde, vil jeg nevne førstekontakt med informantene, informasjon før intervjustart, prøveintervju, gjennomføring av intervju, samt transkribering av gjennomførte intervju. Videre vil jeg gjøre rede for reliabilitet, validitet og etiske utfordringer i intervjumessige sammenhenger.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for analysen av datamaterialet.

3.1 Valg av metode

I min undersøkelse var jeg interessert i å få tak i informantenes opplevelser av et fenomen og jeg har et fenomenologisk utgangspunkt i undersøkelsen. Det sentrale vil være foreldrenes egen opplevelse av fenomenet. Jeg som forsker bør legge bort min forforståelse, og kun fokusere på meningen i det informanten uttaler (Kvale, 2001).

Foreldres erfaringer kan undersøkes ved hjelp av både kvantitative og kvalitative metoder. Jeg ønsket å fange opp foreldrenes opplevelser og erfaringer, og valgte derfor å bruke en kvalitativ metode i mitt prosjekt, hvor jeg ønsket å intervju foreldre til barn med utviklingshemning. Et kvalitativt forskningsintervju som tilnærming er godt egnet når en ønsker å fange opp informantenes opplevelser og erfaringer (Dalen, 2004) og hvordan han/hun forstår sin egen verden (Kvale, 2001).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Grounded Theory er en tilnærming som fremhever betydningen av å forankre teoriutvikling i konkret, empirisk forskningsvirksomhet. I intervjuforskning vil det si at teori over fenomenet som studeres, tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet (Dalen, 2004). En slik tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den måten "Grounded" i data. I min sammenheng betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt for analysene. Jeg har til en viss grad benyttet meg av Grounded Theory, fordi jeg ikke hadde funnet mye teori om inkludering og foreldresamarbeid før jeg startet arbeidet med intervjuene. Først da jeg hadde gjennomført intervjuene ble det klart hvilken teori jeg trengte for å belyse funnene.

Innenfor Grounded Theory brukes betegnelsen teoretisk utvelging for å beskrive en prosedyre for sammensetning av egnede utvalg. Utvalg bør gjenspeile variasjon innenfor det fenomenet som studeres og innsikt i temaet som studeres, slik at utvalget vil avspeile forskjellige dimensjoner innenfor temaet (Dalen, 2004).

Underveis i analyseprosessen kodes datamaterialet.

Strauss og Corbin (1990) bruker følgende definisjon på koding:

"Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data" (Strauss & Corbin, 1990, s. 57).

Jeg gjennomgikk datamaterialet og merket meg hva det egentlig handlet om. Deretter lette jeg etter mer abstrakte kategorier som kunne samle dataene på nye måter. Hensikten med dette er å finne mer egnede kategorier som gir mulighet til å forstå innholdet nytt (Dalen, 2004). Jeg gjorde dette ved å kategorisere intervjuguiden på ny etter gjennomførte intervju. Noen steder hadde jeg tenkt å ha spørsmålene sortert under den originale kategorien men når jeg var ferdig med å transkribere så jeg at enkelte spørsmål til fordel kunne kategoriseres på ny. På denne måten så jeg informantenes svar på nye måter.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming i intervju

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkning. Når forskeren forsøker å forstå et annet menneske, søker han ”å se det samme” som dette mennesket ser. For å lykkes med det må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon. Sentralt i fenomenologien er menneskets subjektive opplevelse (Dalen, 2004).

I mitt forskningsprosjekt dreier det seg om å finne ut hvordan foreldre til barn med utviklingshemning opplever sitt møte med skolen, og hvordan deres barn blir inkludert. Det sentrale var å finne ut hvordan foreldrene *opplevde* møtet med skolen og hvilke erfaringer de hadde. For å få innsikt i dette måtte jeg få de til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer (ibid). Jeg ville i størst mulig grad la foreldrene/informantene beskrive sine erfaringer så fritt som mulig.

I fenomenologisk tilnærming i intervju er intervjupersonenes erfaringer ønsket, presise beskrivelser er fremhvet og beskrivelsens sentrale betydninger søkes. Betydningen av å lytte gjør seg gjeldende i de fenomenologiske tilnærmingene til intervjuet. Idealet er å lytte på en fordomsfri måte. Intervjupersonen skal fritt få beskrive sine erfaringer uten å bli forstyrret og avbrutt av spørsmål (Kvale, 2001).

3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju betyr en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker om samme tema. Det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004).

I kvalitative intervjuer kan det være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Intervjueren kan oppleve egne følelsesmessige reaksjoner under intervjuene, ettersom personlige fortellinger kan vekke uavklarte følelser ovenfor sorg og det å være annerledes. Intervjueren bør på forhånd være klar over at slike følelser hos en selv kan oppstå. Som nevnt tidligere må intervjuerens egne synspunkter holdes utenfor intervjusituasjonen. Det å benytte lydbånd under et intervju er viktig fordi man vil ta vare på informantens uttalelser. Intervjueren må være trygg på det tekniske utstyret og må kunne formidle på en god måte at han vil ta opp intervjuet på lydbånd (ibid).

I alle stadier av en undersøkelse er det å styrke validiteten aktuelt. Når man arbeider med kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å definere validitet som hvor gyldig forskningen er (Kvale, 2001). Validiteten av selve datamaterialet kan styrkes ved at informantene får mulighet til å svare utfyllende. Dette stiller store krav til utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. Man må kunne lytte og vise interesse for det informanten forteller. Spesielt i intervju der informasjon som er sensitiv for informanten kommer frem er det viktig at informanten føler at intervjueren har en genuin interesse for det som blir fortalt. Intervjueren bør ha evne til å vise forståelse, empati og toleranse for informantens synspunkter. Det er viktig å la pauser oppstå i intervjuet, da dette kan hjelpe informanten til å reflektere over det han har sagt. Kanskje trenger informanten å tenke over et spørsmål som blir stilt, det at han ikke svarer umiddelbart trenger ikke bety at han ikke vil svare. Man bør alltid sette av god tid til intervjuet og man bør gjennomføre en avsluttende samtale etter intervjuet er over (ibid).

Intervju som begrep forstås som et tidsavgrenset, planlagt og strukturert intervju med mål om å innsamle spesifikk informasjon. Det kan være varierende grad av struktur (Bjørndal, 2002). Jeg valgte et intervju som befant seg i midten av ytterpunktene som er det åpne intervju og det strukturerte intervju, det semistrukturerte intervjuet. Dette er delvis åpent med fokus på noen sentrale temaer. Jeg utviklet på forhånd en intervjuguide med planlagte og gjennomtenkte spørsmål. Med utgangspunkt i en slik intervjuguide, følger intervjueren normalt sett opp med utdypende spørsmål (Fuglseth og Skogen, 2007, Kvale, 2001).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å hente inn beskrivelser av informantens livsverden, samt hans/hennes eget forhold til den. Intervjuet skal tolke meningen med sentrale temaer i informantens livsverden. Intervjuets mål er å hente inn kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøkes å hente inn åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider av informantens livsverden (Kvale, 2001). I det kvalitative forskningsintervjuet hentes beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp inn, og intervjueren er åpen ovenfor nye og uventede fenomener. Intervjuet skal fokusere på bestemte temaer og det er viktig å være klar over at informantens uttalelser kan være tvetydige. Intervjuprosessen er ment å gi ny innsikt og bevissthet og jeg som intervjuer kan måtte endre mine egne tolkninger av et tema. Mitt mål var at forskningsintervjuet skal være en positiv opplevelse for informanten, at hun/ han kunne få en ny innsikt i sin egen livssituasjon (Kvale, 2001).

”Forskning er ofte brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet” (Fuglseth og Skogen, 2007).

Ulempen med den valgte intervjuformen kan være at informanten ikke kommer med relevant informasjon fordi det ikke inngår i de fastsatte spørsmålene. En annen bakdel er at strukturen kan virke for stram, som igjen kan påvirke samhandlingen og virke unaturlig (Bjørndal, 2002). Under gjennomføringen av min undersøkelse opplevde jeg allikevel at informantene fortalte mer enn jeg spurte om. Mye av informasjonen jeg fikk utenom de fastsatte spørsmålene, var relevant for min undersøkelse.

Vår forståelse av noe er ofte betinget av den situasjonen noe forstås innenfor. En slik situasjon eller kontekst kan ikke være en objektiv størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene, kan oppleves forskjellig av forskjellige individer. Med andre ord, forskeren bringer med seg sine egne erfaringer inn i forståelsen. Disse individuelle erfaringene bestemmer også hvilke forventninger forskeren har til det som skal fortolkes (Fuglseth og Skogen, 2007).

3.1.4 Utvalg

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange skal intervjues og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke skal være for stort, da gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av disse er en tidkrevende prosess. Allikevel må en ha nok informanter til at en sitter igjen med intervjumateriale av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Dersom undersøkelsen ikke inneholder en grundig redegjørelse hvor hvilket utvalg resultatene bygger på, blir det vanskelig for leseren å vurdere gyldigheten av funnene som presenteres. Teoretisk utvelging forutsetter at forskeren har innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til fenomenet som utforskes (Dalen, 2004).

Jeg ønsket å ha to til tre informanter. Jeg søkte informanter blant foreldre til barn med utviklingshemning og barna var i skolepliktig alder i dag. Informantene ble valgt ut fra følgende inklusjonskriterier:

- Foreldre til barn med utviklingshemning.
- Foreldre til barn som er i skolepliktig alder, alder 6-16 år.

- Foreldre som har barn i skolen i dag.
- Foreldre bosatt på Østlandet

Utvalget mitt består av foreldre til 3 barn. Foreldrene valgte selv hvem som ville bli intervjuet og hvor dette skulle foregå. Jeg søkte foreldre til barn med utviklingshemning, med ulike diagnoser. Felles for barna er at de har spesielle behov og tilrettelagt undervisning i skolen.

3.1.5 Utvikling av intervjuguiden

Mitt arbeid med intervjuguiden startet etter at jeg hadde satt meg godt inn i aktuell litteratur om emnet. Jeg ønsket å finne ut hvordan foreldre til barn med utviklingshemning opplever møtet med skolen og hva deres erfaringer er. Ved å studere teori fant jeg frem til temaer jeg ville undersøke; Bakgrunnsopplysninger, informasjon før skolestart, kontakt og samarbeid med skolen, metodetilnærming, samt sosial og faglig fungering. Under hvert av temaene hadde jeg to - fire underkategorier.

Under temaet "Bakgrunnsopplysninger" var jeg interessert i å finne ut noe om hvilke type utviklingshemning barnet hadde og hvilket funksjonsnivå det lå på. Jeg var interessert i å finne ut hvordan barnet fungerte faglig og sosialt i skole og hjem, samt hvordan spesialundervisningen var organisert til hvert barn. Jeg ville også se på i hvilken grad foreldrene opplevde at skolen forstod barnets behov. Tanken var å sammenlikne barnets faktiske utviklingsnivå og behov, med skolens tilrettelegging av undervisningen.

Under temaet "Informasjon før skolestart" tok guiden for seg hva slags type informasjon som ble mottatt av foreldrene før skolestart og i hvilken grad foreldrene opplevde at skolen visste nok om deres barn. Jeg var også interessert i å finne ut om hvilken tilrettelegging som var gjort på skolen før barnet skulle begynne der.

"Kontakt og samarbeid med skolen" tok for seg hvordan kontakten foregikk mellom skole og hjem, samt hvor ofte denne kontakten foregikk. Jeg ville her finne ut mer om hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med, og oppfølgingen av barnet i skolen. Jeg ville finne ut om barnets IOP og samarbeidet rundt den og i hvilken grad foreldrene opplevde at de fikk være med å medvirke slik de hadde behov for.

Under temaet ”Metodetilnærming” ville jeg at guiden skulle ta for seg foreldrenes oppfatning av tiltak som skolen hadde igangsatt i forhold til tilpasset opplæring og inkludering av barnet med utviklingshemning.

Det siste temaet i min intervjuguide var ”Sosial og faglig fungering”. Her var jeg interessert i å finne ut om barnets sosiale fungering i skolen og hvordan foreldrene opplevde skolens opplegg. Jeg ville finne ut om foreldrene mente noe kunne gjøres annerledes når det gjaldt utviklingen av barnets sosiale fungering. Videre ville jeg her ta for meg barnets faglige fungering og hvordan foreldrene opplevde at skolen la til rette for dette.

Under oppbyggingen av intervjuguiden fulgte jeg ”traktprinsippet” (Dalen, 2004). Jeg startet med noen åpne spørsmål om bakgrunnsopplysninger og informasjon før skolestart. Dette gjorde jeg slik at de første spørsmålene skulle være generelle, at de mer spesifikke spørsmålene kom senere i intervjuet.

Jeg startet med generelle spørsmål om barnets funksjonsnivå, og barnets fungering i faglige og sosiale situasjoner i skole og hjem. Videre fortsatte jeg med spørsmål om informasjon som ble gitt før skolestart. Ved neste tema ble jeg mer spesifikk, ved å spørre om hvordan kontakten mellom skole-hjem foregikk, samt inngående spørsmål om IOP. Jeg gikk videre med å spørre om foreldrenes oppfatning av tiltak som var gjort i skolen, da spesifikke tiltak som tiltak igangsatt for å tilpasse opplæringen med barnets behov. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål på et litt mer reflekterende nivå, der jeg var ute etter å vite i hvilken grad foreldrene så en utvikling i barnets sosiale og faglige utvikling, og om det var noe de skulle ønske var gjort annerledes.

3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Før arbeidet med å intervju informantene kunne begynne, måtte jeg gjøre en del forarbeid. Først bestemte jeg meg for hvem jeg ville intervju, altså utvalget mitt. Etter å ha bestemt meg for utvalget, begynte jeg å utvikle intervjuguiden. Jeg delte den inn i temaer jeg ville undersøke. Før jeg kunne starte intervjuene var jeg nødt til å forberede meg. Jeg måtte tenke gjennom hvordan jeg fremstod i intervjusituasjonen, samt legge en god del tanker i hvordan jeg skulle oppnå god kontakt med informantene. Etter forberedelsene foretok jeg et prøveintervju, for å se hvor lang tid jeg brukte og hvordan intervjuguiden fungerte.

3.2.1 Forberedelser til intervjuet

Det er nødvendig å forberede seg til den forskende samtalen gjennom utarbeiding av en intervjuguide, spesielt ved bruk av semistrukturerte intervjuer. I begynnelsen av intervjuet er det nødvendig å få et mest mulig avslappet forhold til informanten, gjennom noen brede og avslappende spørsmål. Når forskeren føler at hun har fått god kontakt med informanten, kan de nære spørsmålene komme. Det kan være uheldig å begynne med spørsmål om hvilken diagnose barnet har (Fuglseth og Skogen, 2007).

Jeg måtte reflektere over noen kriterier for utarbeiding av aktuelle spørsmål. Noen av disse er at spørsmålet må være klart og tydelig, at spørsmålet ikke krever særskilt kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har, at spørsmålet ikke bør inneholde så sensitive områder at informanten vil kvie seg for å svare. Videre bør spørsmålet ikke gi rom for informantens mulige utradisjonelle oppfatninger (Dalen, 2004).

Intervjuene ble gjennomført i både informantenes hjem og arbeidsplass. Informantene valgte selv hvor de ville bli intervjuet. Jeg la i forkant av vekt på at intervjuene burde bli gjennomført på et sted der vi kunne få ro i situasjonen. Under gjennomføringen av intervjuene var jeg alene med informanten. Intervjuene varte rundt 60-70 minutter.

3.2.2 Førstekontakt med informantene

Jeg tok kontakt med rektorer ved forskjellige skoler i Østlandsområdet. Rektor tok førstekontakt med foreldre til barn med utviklingshemning ved deres skole, som så tok kontakt med meg via e-post eller telefon. Videre hadde jeg kontakt med informantene via e-post og telefon for å avtale praktiske ting som tid og sted. To av informantene valgte å gjennomføre intervjuet i sitt hjem, en på sin arbeidsplass.

3.2.3 Informasjon før intervjustart

Jeg startet møtet med foreldrene med å fortelle om undersøkelsen, dens tema og hensikt. Før intervjuene startet tok jeg meg god tid til å fortelle og forklare gangen i undersøkelsen. Informantene var grundig informert om deres rolle i undersøkelsen før intervjuene ble satt i gang. Opplysninger de gav ville bli behandlet konfidensielt, og informantene var klar over dette.

Før intervjuene startet, gjennomgikk jeg intervjuets temaer og forklarte litt om hvert av dem.

Under gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg meg av diktafon. Jeg informerte foreldrene i forkant av intervjuet om at lydband ville bli tatt i bruk, samt forklarte grunner til dette. Den viktigste grunnen var at alt informanten sa skulle komme med, noe som vanskelig kunne gjennomføres dersom jeg skulle notere.

Informantene virket som at de satte pris på en forklaring på hvorfor ting ble gjort som de ble under intervjusituasjonen. De fortalte at informasjonen gjorde dem avslappet. En av informantene fortalte at han hadde vært bekymret for å komme med unødvendige opplysninger, men at han etter informasjonen som ble gitt ikke tenkte på det.

3.2.4 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjustudie bør det gjennomføres et prøveintervju med så tilnærmet like informanter som mulig. Man skal prøve ut intervjuguiden og få tilbakemeldinger i forhold til mulige endringer av spørsmål eller væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2004). Jeg gjennomførte prøveintervju med foreldre til et barn med utviklingshemning uten kjent diagnose. Under prøveintervjuet så jeg hvordan intervjuguiden fungerte og hvor lang tid jeg brukte. Intervjuguiden fungerte bra, men jeg ble klar over to spørsmål som var veldig like. Under temaene "Bakgrunnsopplysninger" og "Sosial og faglig fungering" var det spesielt to spørsmål som var nesten identiske. De gikk på barnets fungering i sosiale situasjoner i skolen. Jeg droppet å spørre det spørsmålet som kom under det siste temaet, da jeg allerede hadde stilt spørsmålet under det første temaet. Dette gjorde jeg delvis fordi spørsmålene var så like, og delvis fordi informanten gav så utfyllende svar på det første spørsmålet at jeg følte spørsmålet ble besvart.

Jeg opplevde at intervjuet tok en samtaleform, som gjorde at informanten ofte fortalte om noe som et senere spørsmål berørte. I de tilfellene nevnte jeg spørsmålene til informanten, men han/hun trengte ikke besvare det, ettersom det allerede var besvart. Dette gjorde jeg for å få en best mulig flyt i intervjuet. Jeg hadde på forhånd gjort meg kjent med diktafonen og var trygg på denne.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha vært i kontakt med informantene via e-post og telefon ble det besluttet at to av intervjuene skulle foregå i informantenes hjem. Et intervju skulle foregå på informantens arbeidsplass. Jeg opplevde at informantene møtte meg med en genuin interesse av å fortelle om sine erfaringer i møtet med skolen. Noen hadde mer positive erfaringer enn andre, men en

fellesnevner var at intervjuene satte i gang en del følellesprosesser hos informantene. Informantene fortalte sine historier med humor, men samtlige hadde også sinne og frustrasjon knyttet til sine opplevelser. En av informantene sto midt i en konflikt med sitt barns skole og dette kan ha påvirket vedkommendes erfaringer og opplevelse i negativ grad. Allikevel opplevde jeg at informanten var klar på at han hadde positive erfaringer med skolen også.

Erfaringene jeg gjorde under gjennomføringen av prøveintervjuet gjorde seg i stor grad gjeldende under gjennomføringen av intervjuene. Jeg opplevde at intervjuene tok en samtaleform i mer eller mindre grad. Dette gjorde at informantene ofte fortalte om noe som et senere spørsmål berørte. Erfaringen fra prøveintervjuet gjorde at jeg merket meg når informantene fortalte noe som gikk utover det aktuelle spørsmålet. Slik oppdaget jeg raskere om et kommende spørsmål ville få informantene til å måtte gjenta noe de allerede hadde sagt. Jeg gjorde som i prøveintervjuet, jeg leste opp spørsmålene de allerede hadde besvart og informantene fikk selv velge om de ville komme med utfyllende informasjon.

Intervjuene varte i omkring en time og vi tok ingen pauser underveis.

3.2.6 Transkribering av gjennomførte intervju

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem. Det vil si å skrive ned det informantene sa under intervjuet. Jeg hørte nøye gjennom intervjuene på lydbånd og fikk dermed god kjennskap til hva som ble sagt. Jeg skrev ned alt som informantene fortalte, ord for ord.

Der det var vanskelig å høre hva informantene sa, utelot jeg heller å ta det med, i stedet for å skrive ned noe jeg ikke var sikker på. Noen steder i intervjuene noterte jeg om informanten lo, dette for å huske sinnsstemningen som var under intervjuet. Jeg skrev ned informantens beskrivelser ordrett, inkludert fyllord som ”altså”, ”eller”, ”liksom” og liknende.

3.3 Reliabilitet, validitet og etikk

Det er et krav om at all forskning skal være reliabel og valid, man må kunne vise til at forskningen er nøyaktig og korrekt utført. Reliabilitet viser til om forskningen er pålitelig og validitet til om den er gyldig. Pålitelighet og gyldighet er en integrert del av forskningsprosessen når vi snakker om kvalitativ forskning (Holter, 1996, Kvale, 2001).

Dersom forskningen skal kunne vurderes vitenskapelig, er det nødvendig å gjennomgå undersøkelsen med et kritisk blikk. I min undersøkelse har intervju blitt brukt som metode. Målet med intervjuene har vært å hente inn erfaringer og opplevelser foreldre til barn med utviklingshemning har med skolen. Intervjuene har blitt gjennomført ved bruk av intervjuguide. Under arbeid med masteroppgaven er utfordringen å finne en balanse mellom mine egne tolkninger, informantenes erfaringer og beskrivelser, samt relevant teori.

3.3.1 Reliabilitet

Det er vanskelig å stille krav om etterprøvbareheten til kvalitativ forskning, men en god beskrivelse av gjennomføringen av prosessen kan gjøre at andre forskere kan følge hva arbeidet som er gjort. Beskrivelsen bør også inneholde informasjon om hvilke analytiske metoder som er brukt under bearbeidelsen av datamaterialet (Dalen, 2004).

Min egen forforståelse av det som skulle studeres er en trussel mot reliabiliteten. For å redusere at min forforståelse ble styrende, har jeg minnet meg selv på dette. Ved å høre på lydbåndene flere ganger, og ved å gjennomgå de transkriberte intervjuene har jeg søkt å øke reliabiliteten. I hvilken grad man lykkes å gjengi tale best mulig i tekst handler om transkripsjonens reliabilitet. Ved bruk av båndopptaker sikrer man ivaretagelsen av informantens uttalelser, fremfor å notere underveis i intervjuet. All informasjon har blitt tatt vare på og følgelig er empirien styrket (Kvale, 2001). I min undersøkelse ble båndopptaker brukt og talen ble gjengitt ordrett i tekst.

3.3.2 Validitet

I alle stadier av en undersøkelse er det å styrke validiteten aktuelt. Å validere er å kontrollere, teoretisere, diskutere og å stille spørsmål. Kvale (2001) sier at måten man stiller spørsmålene i et intervju på, kan være ledende. Videre viser han hvordan ulike måter å intervju på, inspirert av ulike teoretikere, kan gi forskjellige svar fra informantene. Han påstår at forskeren alltid vil påvirke svarene i en undersøkelse. Det er viktig å erkjenne spørsmålenes virkning på informantene (Dalen, 2004, Kvale, 2001).

Når man arbeider med kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å definere validitet som hvor gyldig forskningen er. Det er avgjørende for undersøkelsens validitet om de innsamlede dataene er relevante i forhold til problemstillingen (Kvale, 2001). Når vi prater om validitet i gjennomføringen av forskningsprosessen, handler deskriptiv validitet om hvordan datamaterialet er samlet inn og behandlet. Dersom man klarer å stille spørsmål som

gjør at informantene kommer med fyldige uttalelser, styrkes validiteten. Det kan lønne seg å spørre informantene om man har forstått dem rett, slik at man ikke misforstår utsagn.

I mitt arbeid med undersøkelsen opplevde jeg enkelte ganger at spørsmålene som ble stilt gjorde at informantene kom med fyldige uttalelser, andre ganger opplevde jeg at svarene var kortere. Enkelte av informantene svarte generelt sett med fyldigere svar enn andre. I de tilfellene hvor jeg synes svarene var uklare, spurte jeg hva informanten mente. Slik unngikk jeg å misforstå hva informanten fortalte om sine erfaringer og opplevelser. Utvalg i kvalitativ forskning er ofte små. I følge Kvale (2001) handler pragmatisk validitet om resultatene fra undersøkelsen kan brukes ute i virkeligheten eller ikke (Dalen, 2004, Kvale, 2001).

Validitet eller gyldighet kommer frem om jeg som forsker har undersøkt det jeg ønsket å finne ut av. Intervjuguiden spiller dermed en rolle og har stor betydning for undersøkelsens gyldighet. Når denne gyldigheten skal vurderes, må en ta med en rekke faktorer i vurderingen. En av disse er at man ofte utvikler en personlig samtaleform under intervju (Kvale, 2001). Under gjennomføringen av undersøkelsen skjedde nettopp det, intervjuene foregikk i mer eller mindre grad i samtaleform. Dette gjorde at informantene ofte fortalte om noe som et senere spørsmål berørte. Jeg merket meg når informantene fortalte noe som gikk utover det aktuelle spørsmålet, slik at jeg skulle oppdage om et kommende spørsmål ville få informantene til å måtte gjenta noe de allerede hadde sagt. Slik passet jeg på at jeg fikk svar på det jeg søkte svar på, samt at informantene ikke trengte å gjenta seg selv.

3.3.3 Etikk

Etikk handler om å bry seg om og ta den andres perspektiv med tilknyttede tanker og følelser (Fuglseth og Skogen, 2007). Ethiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig. Etikken er en vesentlig målestokk for vurdering av forskning. Vi kaller etiske og moralske regler for normer (Befring, 2007).

I intervjumessige sammenhenger kan en treffe på mennesker som bærer på tunge ting og som står i vanskelige og konfliktfylte situasjoner. Informanten kan føle at det endelig er noen som forstår, noen som har tid og evne til å høre på hva han/hun har å si. I slike situasjoner oppstår det skjøre balanser mellom den forskende samtalen og den terapeutiske samtalen. Derfor bør forskeren avklare sin rolle før, underveis og mot slutten av samtalen (Kvale, 2001).

I løpet av intervjuene er det mulig at engstelse kan oppstå hos både informant og intervjuer. Selv om intervjuer kan ha tenkt på dette, er det ikke sikkert at han/hun har bearbeidet og forberedt seg godt nok. Forskerens engstelse for å møte mennesker i vanskelige livssituasjoner kan være berettiget. Kanskje blir forskeren innviet i problemer som det er vanskelig å finne noen god løsning på. Det beste man kan gjøre for at man ikke skal oppleve slik engstelse er å avklare forskerens og informantens roller på best mulig måte før intervjuet starter (Fuglseth og Skogen, 2007).

Vi kan kalle forskningsetikken for fagetikk siden den setter fokus på det arbeidet som blir utført av de som har et profesjonelt vitenskapelig ansvar. Dersom forskingen skal være til å stole på, må forskeren være ærlig og gjøre maksimalt for at saklig informasjon kommer foran utenforliggende forhold og forutinntatte holdninger.

Den emosjonelt involverte forskeren kan også være en risikofaktor. Dersom en interessekonflikt oppstår, skal det både mot og moral til for å formidle et forskingsresultat som kan svekke hva vi står for rent personlig. Man kan være entusiastisk i forskingen men det skriftlige resultatet skal fremstilles ved subjektiv bruk av ordvalg, formuleringer, tolkinger samt litteratur. Forskeren må med andre ord beholde sin objektivitet (Befring, 2007). Mine egne meninger skal ikke farge presentasjonen av resultatene.

Et viktig punkt når vi snakker om etiske hensyn i forbindelse med intervju av informanter, er konfidensialitet og anonymisering. De som er informanter i forskning, har krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Alt forskningsmateriale skal anonymiseres og det blir stilt strenge krav til lagring av data og makulering etter prosjektslutt. Dette handler om personvern og målet er at informasjon om informantene ikke skal kunne brukes utenom det forskningsprosjektet de har sagt ja til å være med på (ibid). Prosjektet er meldt til datatilsynet. Lydopptak og transkriberte intervju vil destrueres etter prosjektslutt.

3.4 Analyse av datamaterialet

Når man har gjennomført de intervjuene man skal ha, må en organisere og bearbeide det innsamlede materialet. I mitt arbeid med analysen delte jeg intervjuene inn i temaer. Noen av temaene tok jeg direkte fra intervjuguiden, noe kom frem i intervjuene. Jeg bearbeidet datamaterialet ved å fargekode informantenes uttalelser, for å se om jeg kunne kategorisere de på en annen måte enn i intervjuguiden. Ut fra dette arbeidet kom de endelige kategoriene slik

de er presentert her. Jeg vil her presentere deler av analyseprosessen og bruke sitater fra foreldrene. I sitatene har jeg valgt å fjerne ”hjelpeord” som ” hm”, ” eh” og liknende, men jeg har latt det stå urørt i det transkriberte materialet.

Intervjuguiden, temaer	Underkategorier
Bakgrunnsopplysninger – om elevens funksjonsnivå	<ul style="list-style-type: none"> • Type utviklingshemning og funksjonsnivå i forhold til foreldrenes opplevelser og uttalelser
Opplevelse av elevens opplæringstilbud	<ul style="list-style-type: none"> • Opplevelse av og erfaringer med spesialundervisningens organisering
Sosial og faglig fungering og opplæring	<ul style="list-style-type: none"> • Elevens sosiale fungering på skolen og hjemme • Elevens sosiale fungering og skolens tilrettelegging • Foreldrenes opplevelse av faglig fungering og tilpasning av opplæringstilbudet
Organisatoriske og metodiske tiltak	<ul style="list-style-type: none"> • Tiltak for inkludering • Tiltak for tilpasset opplæring
Foreldresamarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Informasjon til foreldre før skolestart • Løpende kontakt • Samarbeid om IOP • Samarbeid om skolens oppfølging av barnet

4. Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere dataene jeg har funnet ved å intervju tre foreldre til barn med utviklingshemning. Etter presentasjonen vil jeg drøfte dataene opp mot hverandre. Etter hvert av punktene vil jeg oppsummere hva jeg har funnet. Jeg vil belyse dataene med tidligere brukt teori. Jeg har valgt å kategorisere temaene som vist i skjemaet over.

I temaet ”Bakgrunnsopplysninger – om elevens funksjonsnivå” er informasjonen foreldrene gav om sitt barns funksjonsnivå. Undertemaet i dette temaet er ”Type utviklingshemning og funksjonsnivå i forhold til foreldrenes opplevelser og uttalelser”.

I ”Opplevelse av elevens opplæringstilbud” presenteres foreldrenes opplevelse av barnas undervisning. Undertemaet her er ”Opplevelse av og erfaringer med spesialundervisningens organisering”

I temaet ”Sosial og faglig fungering og opplæring” presenteres foreldrenes opplevelse av barnas sosiale og faglige fungering, i hjemmet og i skolen. Undertemaene er ”Elevens sosiale fungering på skolen og hjemme”, ”Elevens sosiale fungering og skolens tilrettelegging” og ”Foreldrenes opplevelse av faglig fungering og tilpasning av opplæringstilbudet”.

Temaet ”Organisatoriske og metodiske tiltak” presenterer foreldrenes erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring. Undertemaene er ”Tiltak for inkludering” og ”Tiltak for tilpasset opplæring”

”Foreldresamarbeid” tar for seg foreldrenes opplevelser av kontakten med skolen, dens form og innhold. Undertemaene er ”Informasjon til foreldre før skolestart”, ”Løpende kontakt”, ”Samarbeid om IOP” og ”Samarbeid om skolens oppfølging av barnet”.

4.1 Bakgrunnsopplysninger – om elevens funksjonsnivå

Bakgrunnsopplysninger er den informasjon foreldrene gav om sitt barns utviklingshemning. Dette dreide seg om type utviklingshemning og i hvilken grad de opplevde at skolen forstod deres barns utviklingshemning og opplæringsbehov.

4.1.1 Type utviklingshemning og funksjonsnivå i forhold til foreldrenes opplevelser og uttalelser

Foreldrene fikk innledningsvis spørsmål om deres barns funksjonsnivå. Her belyses elevens funksjonsnivå, som er av betydning for inkludering. Først kommer resultatene fra elevens funksjonsnivå og deretter foreldrenes erfaringer.

Sønnen til informant 1 er 16 år (kalles her John). Han har diagnosene ADHD og utviklingshemning uten kjent diagnose. Gutten har tilhørighet i en spesialenhet som har tilbud til elever med utviklingshemning. Gutten mottar mesteparten av undervisningen alene med en lærer. Det har vært gjort forsøk på undervisning i klasse med normalfungerende elever, uten suksess.

Datteren til informant 2 er 15 år (kalles her Anne). Hun har diagnosene autisme og uspesifisert utviklingshemning. Anne har veksthemninger i kroppen som gjør at underkroppen er liten i forhold til overkroppen. Hun har tilhørighet til en klasse men hun har ingen undervisning sammen andre elever. All hennes opplæring foregår som eneundervisning.

Datteren til informant 3 har akkurat begynt på videregående skole (kalles her Johanne). Johanne har diagnosen Downs syndrom og har en tvillingsøster som er normalfungerende. Frem til 7. trinn gikk Johanne i klasse med normalfungerende elever. I dag går Johanne på en skole for elever med utviklingshemning.

Informant 1 fortalte at sønnen var diagnostisert med ADHD og utviklingshemning uten spesifikk diagnose. Han trakk frem sønnens lærevansker som følge av ADHD- diagnosen og fortalte at han selv trodde gutten hadde en annen diagnose i tillegg.

”At han har lærevansker..det er det jo ikke tvil om, så er det kanskje en bi-diagnose, det er det heller ikke særlig tvil om... men jeg mener at det er klare signaler på at det peker kanskje i retning av at det er Asperger Syndrom. At det er de to tingene han da sliter med, ADHD med lærevansker og Asperger Syndrom”.

Informant 1 tok videre opp den sosiale atferden som en viktig faktor i sønnens funksjonsnivå.

”Nei ja... at han ligger litt tilbake, det er det jo ikke særlig tvil om. Men mye av det går jo på, slik jeg ser det, sosial atferd. Han har en veldig god evne til å tilegne seg ting han er interessert i, så... ting han ikke er interessert i de kobles veldig fort ut. Og får veldig ”hangups” på enkelte ting”.

Informant 2 fortalte at hans datter var fysisk og psykisk utviklingshemmet.

”Fysisk og psykisk. Hun er autistisk også har hun uspesifisert psykisk utviklingshemning i tillegg”

Når det gjaldt funksjonsnivå, syntes Informant 2 at det var vanskelig å svare på hvilket funksjonsnivå datteren lå på, både i forhold til alder og utviklingshemning. Han trakk frem at hun hadde et varierende funksjonsnivå, ettersom hvilken situasjon hun var i:

”Når det gjelder det mentale kan hun snakke vanlig, relativt vanlig men som autist så har hun jo sin... har veldig fokus på sine ting hele tiden. Samme spørsmålet kommer flere ganger. Hun har lært å knekke lesekode men samtidig så.. ja hva skal jeg si. På noen områder kan du sammenlikne med et førskolebarn, på andre måter så kan hun... ja... vet ikke jeg... kanskje en 8-9 år. Det er veldig vanskelig. Forferdelig vanskelig å svare på. Veldig variert da, altså.. veldig forskjellig.. på forskjellige områder”.

Informant 3 fortalte kort om datterens utviklingshemning.

”Ho har Downs Syndrom”.

Når det gjaldt funksjonsnivå fortalte hun at datteren hadde et funksjonsnivå som en 5.klassing.

4.1.2 Oppsummering av foreldrenes beskrivelser om deres barns funksjonsnivå

Foreldrene i undersøkelsen fortalte om sine barns funksjonshemninger og funksjonsnivå. Felles for de tre er at de har en moderat utviklingshemning, noen av elevene har tilleggsdiagnoser som autisme og ADHD. Utviklingshemningene gjør seg gjeldende i både faglige og sosiale sammenhenger. Dette er i tråd med AAIDD’s definisjon som sier at utviklingshemning karakteriseres av signifikante begrensninger i intellektuell funksjon, evne til å tilegne seg kunnskap; både sosialt og praktisk sett. AAIDD’s definisjon på termen utviklingshemning tar utgangspunkt i at personen har store begrensninger i to eller flere av ti hverdagsaktiviteter, som kommunikasjon, arbeid og selvhjelpsferdigheter.

Foreldrene beskrev sine opplevelser med barnas nedsatte funksjonsnivå i forhold til barnets diagnose og vansker. En informant trakk frem at han synes det var vanskelig å si noe om

barnets funksjonsnivå. Datteren hadde et veldig varierende funksjonsnivå, alt ettersom hvilken situasjon hun befant seg i. Informanten så det som vanskelig å gi et entydig svar på hvordan hun fungerte, da hun i en situasjon kunne fungere ganske adekvat, mens hun ikke fungerte i det hele tatt i en annen situasjon. Hun hadde med andre ord vansker med å generalisere.

Mennesker med utviklingshemning er like forskjellige som andre mennesker. Dermed har de også ulike behov i opplæringsammenheng. I skolen bør det vurderes om elevens funksjonsnivå er tilstrekkelig kartlagt. Med god kartlegging gjennomført, vil skolen ha informasjon om barnet så det kan tilbys et godt opplæringstilbud. Slik vil skolen kunne tilegne seg kunnskap om hvordan eleven håndterer forskjellige situasjoner (Ekeberg og Holmberg, 2000).

4.2 Opplevelse av elevens opplæringstilbud

Foreldrenes opplevelse av skolens forståelse av barnets forutsetninger og behov er et av områdene som er undersøkt, og dette dreier seg særlig om foreldrenes erfaringer med hvordan spesialundervisningen er organisert i forhold til deres barn.

4.2.1 Opplevelse av og erfaringer med spesialundervisningens organisering

Spesialundervisningen til de barna som var fokus for denne undersøkelsen ble hovedsakelig organisert som undervisning i mindre gruppe og som eneundervisning.

Informant 3 fortalte at datterens spesialundervisning foregikk både utenfor og innenfor klassen.

”Begge deler... Engelsk og matte har vært individuelt, det må det nesten for å oppmuntre ho og trekke ho med. Men de snakker i grupper sammen, i engelsk. Det er engelsk, norsk og matte de har hatt, som de konsentrerer seg om, så der har de begge deler”.

Informant 3 fortalte videre at datteren nylig hadde startet på videregående og at hun dermed ikke hadde så mye å fortelle om dagens skolesituasjon. Hun fortalte at datterens behov ble godt forstått på ungdomskolen:

Nå har hun jo gått så kort tid på videregående, men på ungdomsskolen så forstod de det veldig godt. De presset... hva heter det..mild press for å få henne til å utvikle seg... og klarte å møte ho der ho var og oppmuntre og... ja..ho er ikke noe glad i matte, regning..men ho gjør det når ho har en ved siden av seg”.

På spørsmål om hvordan spesialundervisningen til barnet var organisert, svarte Informant 1 at klasseundervisning i matte var forsøkt, men at det ikke hadde vært så vellykket. I dag mottok gutten mest en til en- undervisning.

”Ja det er veldig... det er en gruppe på 6 eller 7...så noe særlig klasseundervisning har det ikke vært. Det har..han ble vel i fjerde trinnet prøvd integrert i matte med en annen klasse, men det fungerte ikke..altså..eh... han hadde ikke oppmerksomheten der han skulle”.

Informanten opplevde at den måten skolen har forsøkt organiseringen av undervisningen ikke er god for sønnen på grunn av hans konsentrasjonsvansker.

Informant 2 fortalte at også datteren i liten eller ingen grad hadde klasseundervisning, at alle opplærings situasjoner foregikk som eneundervisning.

”Hun har individuell undervisning, med kurver og sånn. Teacch”.

Informant 2 var i stor grad fornøyd med skolens forståelse av datteren, i alle fall når det gjaldt spesialpedagoger og lærere.

”Det er det som skaper mest problemer, faktisk. Og ja..jeg har etterlyst flere ganger at de skal få pedagogisk... altså et tilbud til de assistentene også. Fordi ellers så tror jeg det virker frustrerende å jobbe med... hvis du ikke forstår... ikke har noe kunnskap til å forstå hva som er poenget med det man gjør i den jobben, så tror jeg det bare virker frustrerende å jobbe med utviklingshemmede”.

Han etterlyste et bedre opplæringstilbud til assistentene ved skolen, da han mente de ikke hadde god nok forståelse for barnet de jobbet med. Slik mente han at datterens eneundervisning kunne vært bedre.

4.2.2 Oppsummering av foreldrenes opplevelse av og erfaringer med barnets opplæringstilbud

En av informantene fortalte at datterens undervisning foregikk både som eneundervisning og undervisning i liten gruppe, etter hva som passet datterens behov. Sønnen til en informant mottok også undervisning både alene og i liten gruppe. Noen timer var forsøkt gjennomført

sammen med klassen, men det hadde ikke fungert så godt. Klasseundervisning ble ikke lenger gjennomført. Datteren til en annen informant mottok kun undervisning alene og denne informanten var i stor grad fornøyd med skolens forståelse av barnet. Foreldrene ytret tilfredshet med eneundervisning og med skolens tilrettelegging når den var i henhold til elevenes behov og forutsetninger.

Spesialundervisning defineres som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen. Dette er slik opplæring som skal gis etter at det er truffet formelt vedtak om å gi et spesielt tilrettelagt tilbud til en elev. Selv om en elev mottar spesialundervisning, betyr ikke det at tilbudet må gis ved eneundervisning. Opplegget må derimot være planlagt og gjennomført ut fra elevens individuelle behov (Befring og Tangen, 2003)

Det er dermed viktig å vurdere i hvilke sammenhenger eleven med utviklingshemning har behov for arbeid i liten gruppe eller som eneundervisning, fremfor å være i stor gruppe. Mestring skal være overordnet. For at eleven skal utvikle og opprettholde en positiv selvoppfatning, bør han/hun oppleve mestring i hverdagen (Ekeberg og Holmberg, 2001).

4.3 Sosial og faglig fungering og opplæring

Denne kategorien tar for seg foreldrenes erfaringer knyttet til skolen og deres barns sosiale og faglige fungering. Dette dreier seg om elevens sosiale fungering, elevens sosiale fungering og skolens tilrettelegging, samt faglig fungering og opplæring.

4.3.1 Elevens sosiale fungering på skolen og hjemme

Informantene ble spurt om deres barns sosiale fungering på skolen og i hjemmet. Informant 1 fortalte at sønnen ikke fungerte særlig godt i sosiale situasjoner på skolen.

”Nei det har jo vært en del problemer med det... hvor han da ikke helt skjønner de sosiale kodene, skal ikke legge skjul på det. Men føler vel også på mange måter at han er blitt litt mobbeoffer mens det veldig ofte blir fokusert på at det er han som har avviket. At han blir på en måte stående alene. Fokuset blir på han...”

Informanten opplevde at skolen fokuserte på sønnens vansker med sosiale koder, og at han dermed ble en del mobbet.

Informant 1 fortalte at barnet likte at det var få mennesker rundt seg, også i hjemmet.

”Han trenger veldig trygge rammer. Helst mye rutine. Er ikke veldig glad i masse mennesker... liker veldig godt at vi er alene”.

Gutten trengte trygge rammer og likte rutiner.

Informant 1 mente at skolen kunne gjøre ting bedre når det gjaldt både den faglige og den sosiale situasjonen.

”Ja, endre litt holdninger til disse elevene... ikke bare behandle de som en gruppe som er for seg, altså kanskje prøve å integrere dem litt i friminuttet og kanskje i noe... som jeg sa, gym, svømming, sløyd. Fag som det ikke var så veldig farlig med i forhold til å nå et mål liksom”.

Det kan synes å være et sprik i sønnens og farens behov. Faren forteller at sønnen liker å være sammen en eller få mennesker av gangen og det gjør han trygg. Faren ytrer ønske om at sønnen skal være mer deltakende i de sosiale situasjonene på skolen, samtidig som han forteller at sønnen ikke nødvendigvis trives i disse situasjonene.

Informant 2 fortalte at datteren i liten grad fungerte i sosiale situasjoner i skolen.

”Mange autister er sånn at de lukker seg, at de skal lukke verden ute, altså grunnen til at de gjør det er at de forstår ikke hvorfor alle rundt dem gjør som... hvorfor menneskene rundt dem gjør som de gjør, fordi de mangler evner i stor grad, i stor grad mangler de evner til empati og da skjønner de ikke mange ting..av hensyn til andre, det skjønner de ikke. Og da virker verden uforståelig for dem og da blir det skremmende. Og da kan de lukke seg inne, for å holde denne uforståelige verdenen ute, eller de kan ta kontroll over den”.

Informanten fortalte om datterens behov for å stenge verden ute. Det å delta i felles aktiviteter kan være forstyrrende og skremmende for henne.

”Anne er til en viss grad den siste typen og det er jo..gjør at hun i mange sammenhenger så... ikke så mye mer nå kanskje, men tidligere så kunne hun ta kontakt med fremmede mennesker for å på en måte få kontroll på dem. Når hun kom i barnehagen så... når det kom nye mennesker så skulle hun ha kontroll på dem, altså hun gikk... ville opp på armen og sånne ting, for at hun ville ha kontroll på dem. Også fikk de ikke snakke med andre. Og det er... det er jo litt kanskje det man ser fremdeles, i forhold til sånn... situasjoner på skolen også, hvor det skjer ting, det kan være bråk... altså hun bråker jo voldsomt selv av og til men... sånn bråk fra andre, så kan hun reagere på det og da kan hun... noen ganger kan hun til en viss grad forsøke å ta kontroll over situasjonen. Det..det fungerer ikke så godt, da må de ta henne ut (...) Det er vanskelig, hun spiser alene for at det blir bråk og uro i situasjonen”

Informanten fortalte om datterens behov for å kontrollere situasjonene hun er i. Når spisesituasjonen blir vanskelig tas hun ut av den.

Informant 2 fortalte videre at datteren fungerte noe bedre sosialt i boligen.

"(...) Jeg har jo inntrykk av at det går..altså..så lenge det ikke skjer noe spesielt så går det greit. De er tre stykker der, tre barn som bor der..ja..tror det er det. Så er det også personalet som er der til en hver tid. Og de spiser jo... de spiser jo stort sett mat sammen. Og de kan gjøre ting... men det er jo litt sånn..til en viss grad så gjør de jo ting ved siden av hverandre og ikke med hverandre"

Datteren til Informant 2 bor i en bolig med få barn. Det at barnegruppen er liten kan tenkes å passe hennes behov bedre enn gruppen på skolen.

Informant 3 fortalte at datteren gikk veldig mye alene de årene hun gikk på normalskole

"Ja... jeg har veldig lyst til å si hvordan det var frem til syvende klasse og. For da var ho integrert på vanlig skole. Hun var alene med funksjonshemming i klassen sin, og veldig mye alene. Ho har en tvillingsøster, så det siste året var de i en sånn stor klasse, i et nybygg. Så da kunne søsteren... jeg fikk spurt søsteren litt for å se hvordan det fungerte... og hun har alltid syntes det har vært vondt å se på Johanne.. for hennes lærer ble alltid satt til å steppe inn når andre lærere var syke. Så satt dem henne til å lese. Eller så spurte de kanskje en elev, kan ikke du være sammen Johanne nå, så gjør dem det litt... og det var det. Etter fjerde klasse så er det ingen som har tatt kontakt med henne"

Informanten fortalte om datterens ensomhet og hennes behov for deltakelse i fellesskapet, ut fra egne forutsetninger.

Informant 3 fortalte videre at datterens sosiale fungering i hjemmet hang tett sammen med tvillingsøsteren.

"De har lekt mye sammen de to..eller tvillingssøstra har arrangert og dratt henne med. Nå er de tenåringer og ho har mer enn nok med seg sjøl. Men hvis vi skal bort som foreldre, så lager dem mat, så hjelper hun til og da er de sammen. Ser på tv og koser seg og..det gjør ho, men ho må trekkes med. Ho synes det er koselig å... trekker seg tilbake å leser, finner alltid noe å lese i. Ho kan sitte i timer, hun koser seg med lesingen. Men derfor så..poenget er at man må gjøre noe for å inkludere ho. Må sette i gang".

4.3.2 Oppsummering av elevens sosiale fungering

Alle informantene skildret en ganske svak sosial fungering hos deres barn. To av informantene skildret en ganske svak sosial fungering, både på skolen og hjemme. Den siste informanten fortalte om et fint søskenforhold. Alle barna trivdes best med få og kjente personer rundt seg. De hadde alle tre et stort sosialt støttebehov og behov for tilpassede rammer i forhold til deres forutsetninger.

Elever med utviklingshemning har, i tillegg til vansker med å holde konsentrasjonen, vansker med å få venner (Ekeberg og Holmberg, 2007). Fordi elevene med utviklingshemning kan ha svake språklige og motoriske forutsetninger, vil de kunne ha vansker med å tilegne seg de kommunikasjonsferdighetene som sosial kompetanse formidles gjennom (Ogden, 2001). Det er viktig at det i elevgruppen ikke er for mange elever. Elevene trenger gradvis tilpasning i liten gruppe før de kan tilpasses en større gruppe.

Alle de tre informantene hadde inntrykk av at barna fungerte bedre sosialt hjemme og i bolig enn på skolen. Hvordan eleven blir inkludert i det sosiale miljøet på skolen, har mye å si for elevens trivsel. Alle elevene i klassen skal oppleve trygghet. Dette kan oppnås ved å skape et sosialt fellesskap i klassen, der læreren setter regler for hvordan man skal oppføre seg. Et slikt trygt, sosialt miljø vil kunne fremme læringsvilkårene for alle elever i en klasse (Ekeberg og Holmberg, 2000). Elevens motivasjon støttes av et læringsmiljø som skaper mestring og gir de svakere elevene støtte. Dersom undervisningen involverer eleven, kan dette føre til større grad av læring og motivasjon (Ekeberg og Holmberg, 2007).

4.3.3 Elevens sosiale fungering og skolens tilrettelegging

Informantene fortalte om deres barns sosiale fungering og noen trakk frem barnets sosiale utvikling.

Informant 1 fortalte at han så en utvikling i sønnens sosiale fungering.

”Jo det ser jeg, men det går litt i røkk og napp. Så jeg synes det er heller der det skorter, enn dette med å tilegne seg kunnskap altså. Det er på det sosiale plan han henger etter”

Informanten uttrykte at sønnens vansker var større på det sosiale plan enn på det faglige, sønnen hadde behov for tilrettelegging også sosialt.

Informant 2 fortalte om datterens sosiale utvikling:

”Altså det som er problemet er det at hun kan bli litt sånn... hun får tillærte sosiale ferdigheter, som ikke passer hennes forståelse. Hun kan spørre ”Går det bra med deg pappa?” og det er jo veldig hyggelig, og man kan tenke er dette en autist? Men dette opplever jeg som rent tillært. Hun på en måte... skal hun lære en type atferd som gir inntrykk av at hun forstår begreper hun ikke gjør? Opplever vel hele tiden at hun har blitt overvurdert, i barnehage, skole, ja hvor som helst egentlig. At de overvurderer henne fordi hun fikser, kan så mye, at hun svarer på... at hun prater... ja så får de en nedtur når de innser hvor dårlig hun er. Det var jo et problem at hun på en måte skulle vurderes og sånn... forskjellige tester og sånn. Så kom det sånn ”Oj oj oj, så flink hun er, hun skjønner så mye”. Da er det sånn... kanskje det hadde vært bedre om hun ikke lærte disse..hva skal jeg si...sosiale ferdigheter som er helt tillært som ikke er i hennes forståelse. Jeg ser samtidig at... du kan jo speile det å si at det er jo ikke negativ atferd. Men når man prater med henne så kan hun jo virke funksjonsfriskere, og det øker jo faren for at hun for eksempel kan bli mobbet”.

Informanten så en slags utvikling i datterens sosiale ferdigheter, men han opplevde at hun ble sittende igjen med tillærte sosiale ferdigheter som hun ikke hadde grunnlag til å forstå. Han ytret bekymring for at hun kunne virke mer funksjonsfrisk enn hun i realiteten var og at dette kunne øke faren for mobbing.

Informant 3 fortalte om datterens sosiale fungering sammen andre barn med Downs syndrom.

”Når ho er sammen med sine... det kommer an på hvem ho er sammen med. For jeg ser de jentene som ho kjenner her ute som har Downs syndrom, de hadde en klubb, som kommunen har betalt klubbledere for, det var noen elever fra videregående som hadde det før, det var kjempefint”.

Informant 3 fortalte om en datter som varierte i sosial fungering, ettersom hvem hun var sammen med. Datteren trengte tilrettelegging i form av en klubb for å kunne fungere fint sosialt med de andre.

Informant 3 fortalte videre at de som foreldre trente mye for å oppnå sosial utvikling.

”For vanligvis så bare trekker ho seg inn og folk må gå inn å hente henne og dra ho ut for å få kontakt. Ho hilser..og that’s it. Så sosialt så er det..trener vi en del på å få ho, på barneskolen også, bare det å få ho til å hilse på alle, at ikke ho plukker ut de ho vil hilse på og ikke... bryr seg ikke om andre som ikke ho liker..sånn oppfører man seg ikke. Sånne ting har det blitt tatt veldig tak i og det er jeg veldig glad for. Men jeg ser jo det nå og når vi reiser, treffer, ja søskenbarna og disse her som vi ikke ser så ofte og..hun får ikke kontakt hvis ikke de aktivt for det de, de andre. Så ho kan bli veldig ensom, hvis ikke det er noen der altså”.

Informanten fortalte om en utvikling i datterens sosiale fungering, men nevnte også at datteren var avhengig av at andre tok kontakt med henne.

4.3.4 Oppsummering av foreldrenes erfaringer med skolens tilretteleggelse for sosial utvikling

Alle informantene så en utvikling i deres barns sosiale fungering. En informant opplevde at det var bekymringsverdig at datteren lærte en del sosiale ferdigheter som hun ikke forstod. Foreldrene i undersøkelsen fortalte at det var på den sosiale fronten at barna slet, mer enn faglig sett. De trakk frem mangler i barnas sosiale ferdigheter.

En informant fortalte at datteren var avhengig av at andre tok kontakt med henne, ellers ville hun trekke seg vekk og være for seg selv. Inkludering i fellesskapet er viktig, men det er ikke alle som har like stort behov for å delta i fellesskapet. Enkelte ganger kan foreldrenes ønske om at barnet skal delta i det sosiale fellesskapet være større enn barnets egne ønsker og behov.

Alle informantene gav uttrykk for at deres barn trengte støtte i sin sosiale utvikling og til å delta i samspill med andre i forhold til egne forutsetninger. Et viktig kjennetegn ved utviklingshemning er manglende evne til å fungere sosialt med andre. Barnet faller lett utenfor i lek, da det ikke er i stand til å forstå og bruke sosiale erfaringer. Som en følge av dette, blir barnet sjeldnere invitert til lek og også holdt aktivt utenfor. Barn med utviklingshemning bør få trening i å kommunisere med andre barn. Dersom det legges til rette for dette, kan man unngå at barnet stagnerer i sin utvikling som følge av isolasjon (Gjøsund og Huseby, 2000).

4.3.5 Foreldrenes opplevelse av faglig fungering og tilpasning av opplæringstilbudet

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde deres barns faglige fungering og barnets opplæringstilbud. Informant 1 fortalte at han ikke syntes at sønnen utviklet seg tilfredsstillende faglig.

”Nei på ingen måte. Det er blitt for sent. Altså han... han skal nå over på videregående...så..vi får se hvordan det går der da”.

Informanten var misfornøyd med ungdomsskolens faglige tilbud til sønnen, men øynet et håp om at det skulle bli bedre på videregående skole. Videre hadde informanten også en del tanker om hva som kunne vært gjort annerledes, faglig sett.

Nja... at man mye tidligere hadde begynt mer med systematisk undervisning. I vanlige skolefag..altså... blant annet som naturfag i forskjellige avskallinger, det har han jo ikke. Ikke i det hele tatt, det... fikk lagt inn litt i norsk om utrydningstruede dyr, det var det”.

Informanten opplevde sønnens faglige mål på skolen som tilfeldige. Han etterlyste en mer systematisk undervisning med klarere mål.

Informant 2 fortalte at rent faglig gikk det ganske bra for datteren i skolen.

”(...) Det faglige går vel bra, hun har lett for å lære. Så sånn sett faglig går det vel egentlig bra”.

Informant 2 fortalte videre at han syntes datteren hadde en fin utvikling læringsmessig.

”I forhold til de forventningene som jeg har hatt, så synes jeg absolutt det. Det er vel det eneste jeg kan si. Hun lærte jo å knekke lesekoden, det hadde jeg ikke trodd. Så ja”.

Informanten var stolt og litt overrasket over at datteren hadde lært seg å lese. Han fortalte at han selv ikke hadde trodd at det kom til å skje.

Informant 3 fortalte at de så langt ikke visste så mye om hvordan det sto til faglig på videregående.

” Og jeg vet ikke på videregående. Men det kommer vi nok til å følge opp, for å være sikker på at ho lærer litt. Men de er mange ressurser der til en så stor gruppe, de gjør som vi vil. De legger opp til det vi ønsker og det vi ser at ungen trenger de altså, så det er deilig”.

Informanten uttrykte glede og var positiv til det hun visste om datterens nåværende skolesituasjon. Hun opplevde at hennes ønsker for datteren ble hørt og hun virket lettet over at ting gikk så bra så langt.

4.3.6 Oppsummering av foreldrenes erfaringer med elevens opplæringstilbud og faglige utvikling

Informantene hadde forskjellige opplevelser når det gjaldt barnas faglige fungering på skolen. Den ene informanten mente sønnen ikke fungerte godt nok faglig sett og etterlyste en mer systematisk undervisning.

Det kan være vanskelig for en elev med utviklingshemning å følge den ordinære undervisningen. Eleven kan utvikle ulike strategier for å mestre en situasjon dersom han/hun ikke mottar tilstrekkelig tilrettelegging. Tilbaketrekking eller passivitet, utagering eller sinneutbrudd, liten lyst til å prøve nye utfordringer samt lav frustrasjonsterskel er vanlige reaksjoner (Ekeberg og Holmberg, 2007).

En annen informant opplevde at datteren utviklet seg tilfredsstillende faglig, i forhold til hvilke forventninger han hadde. Han hadde for eksempel ikke ventet at hun skulle lære å lese, men det hadde hun klart.

En tredje informant fortalte at de enda ikke hadde så mye erfaring med den nye skolen, at det var vanskelig å si noe om den faglige utviklingen. Samtidig uttrykte informanten glede og optimisme over det hun visste om skolen så langt.

Læreren skal vurdere kvaliteten på den opplæringen barnet med utviklingshemningen mottar. Også inkluderingstiltakene som er gjort skal kvalitetssjekkes (Ekeberg og Holmberg, 2007).

Foreldrenes erfaringer og opplevelser kan synes å vise at det er et behov for mer kartlegging av elevenes faglige ståsted. Elevene skal få utvikle seg faglig slik de har forutsetninger for og de trenger tiltak som er tilpasset hver og en. Dette burde synliggjøres i opplæringen.

4.4 Organisatoriske og metodiske tiltak

”Organisatoriske tiltak” tar for seg foreldrenes erfaringer knyttet til hvordan elevenes undervisning er organisert. Det dreier seg om foreldrenes opplevelse av tiltak for tilpasset opplæring og tiltak for inkludering.

4.4.1 Tiltak for inkludering

Her ble informantene spurt om hvilke tiltak for inkludering som var igangsatt for deres barn.

Informant 1 opplevde at sønnen ikke var inkludert i veldig stor grad.

”Ja altså de har jo, skolen har jo en aula hvor de har felles forestillinger som elevene setter opp. Så litt der har han vært med på noe av det, men egentlig ikke så mye. Ellers er det skoleball og sånt da...som de får lov å være med på”.

Informanten fortalte at skolen ikke la opp til inkludering i den grad foreldrene ønsket. Han fortalte at sønnen og klassen var med på skoleball og forestillinger, men lite annet.

Når det gjaldt i hva foreldrene kunne ønske var annerledes, svarte Informant 1 at han etterlyste en idealisme hos pedagogen.

”Altså det som slår meg, det er jo det at... jeg har følt at det har vært veldig lite organisert..og at skolen i ser mer begrensninger enn muligheter. Du kan jo for så vidt si at skal du jobbe med denne type barn og ungdom bør du kanskje ha en viss grad av idealisme, ikke bare ha den innstillingen at du skal gå på jobben og være der et visst antall timer... og klarer du å se mulighetene så må du gripe fatt i dem og liksom si at her skal vi få til noe. Men jeg føler at det engasjementet er ikke de..har ikke vært til stede. Det har vært veldig sånn preget av en sånn ”vi får se hvor langt vi kommer”-holdning”.

Informanten opplevde at skolen plasserte hans barn i en bås og at de ikke var villige til å prøve å strekke seg mot nye høyder, verken faglig eller sosialt.

Informant 2 fortalte at det var vanskelig for hans datter å være sammen andre barn.

”Ja de har jo gjort, ja forsøk på sånn at de setter inn... altså at hun er sammen andre elever i noen sammenhenger. Men det er vanskelig altså. Også har de jo omvendt integrering, vet jeg”.

Skolen hadde forsøkt å inkludere datteren, men det var sjelden det fungerte særlig godt.

Videre fortalte informanten at han ikke har vært så opptatt av at datteren inkluderes, han har tenkt mer på hva det er viktig at hun kan. Skolen driver en del omvendt inkludering, elever fra

de ordinære klassene tilbringer tid i de små gruppene sammen elevene med utviklingshemning.

”Jeg synes vel, altså... jeg har ikke vært så opptatt av at hun inkluderes, jeg har vært veldig opptatt av hva som passer for henne, jeg ser jo det at på en måte... jeg har jo hele tiden tenkt at hva er det viktig at hun kan? Jeg ser at ja, omvendt inkludering kan fungere. Men så må jeg jo innrømme at jeg har tenkt at ”men i all verden”, altså fra en klasse, at en elev fra en annen klasse er sammen Anne. Hva har det andre barnet igjen av det? Jeg har jo flere barn og tenker jo... jeg ser jo problemet med at et annet barn blir tatt ut av sin undervisning for å være sammen Anne. ”

Informanten ytret bekymring angående dette, også på vegne av det andre barnet. På en side synes han at det kunne være fint for datteren å være sammen elever fra andre klasser. Som far til to andre barn problematiserte han de andre elevenes utbytte av å være sammen med datteren.

Informant 2 synes det var vanskelig å tenke seg hvordan man skulle klare å lage et annet opplegg når det gjaldt inkludering av hans datter.

”Altså, jeg synes det er vanskelig å se hvordan man skulle klare å lage et annet opplegg for Anne..med inkludering. Jeg føler det er viktig å ta utgangspunkt i det Anne kan og hva hun kan strekke seg etter, både i forhold til inkludering og faglig. Jeg kan jo stille spørsmål ved hvor lurt det er å plassere et barn med svært spesielle behov i en spesialklasse? Fordi... to autister, de har mindre mulighet for å samhandle med hverandre enn en autist og en vanlig”.

Informanten problematiserte det å sette barn med meget spesielle behov i en spesialklasse. Han uttrykte at det var vanskelig å få det til å fungere godt, enten det var i spesialklasse eller i vanlig klasse.

Informant 3 fortalte at det fungerte fint i dag, men hun trakk frem hvordan det hadde vært tidligere, på barneskolen.

”På barneskolen... det er et kapittel for seg sjøl altså for det var mye negativt. Lærerne prøvde, de var positive og gjorde så godt de kunne. Men når det er sykdom og spesialpedagogen blir tatt fra ho og ho blir plassert på et rom for å lese, det holder ikke. Ingen av disse barna tar kontakt fordi..når du er annerledes, de har nok med seg sjøl. Ho satt alene ute, enten sammen voksne eller helt alene. Det har jeg fra andre som har sett henne i friminuttet”.

Informanten fortalte om en datter som var mye alene i friminuttene. Hun uttrykte forståelse for at andre barn ikke tok kontakt med datteren,

Videre fortalte informant 3 at inkludering ikke hadde fungert for datteren.

”Men...det har fungert veldig dårlig for henne altså. Det er jo forskjeller. Og vi har jo mange barneskoler her, og det er to-tre jenter med Downs syndrom har det vært her ute, fire. Og de..er eldre enn henne, 3-4 år..så de tre gikk jo på vanlig skole..men de hadde jo hverandre. Men når du da er alene på skolen med Downs syndrom så... får du ikke venner altså..hvertfall ikke her hos oss”.

Informanten fortalte at datteren ikke fikk venner. Hun knyttet dette til datterens utviklingshemning.

4.4.2 Oppsummering erfaringer med tiltak for inkludering

Selv om alle informantene fortalte at inkludering ikke ble gjennomført i forhold til deres barn, opplevde de skolens innstilling til inkludering forskjellig. En av informantene opplevde at sønnen ikke var inkludert i den grad foreldrene ønsket, mens en annen opplevde at skolen drev inkludering, men at foreldrene ikke så den store viktigheten i det. En tredje informant opplevde at inkluderingen av hennes barn ikke fungerte.

Inkludering er ofte beskrevet som at eleven skal ta del i et fellesskap, samtidig som opplæringen må møte eleven ut fra de evner og forutsetninger vedkommende har (Ekeberg og Holmberg, 2000)

En informant opplevde at hans sønn ikke var inkludert i veldig stor grad. Han fortalte at skolen ikke la opp til inkludering i den grad foreldrene ønsket.

En annen informant fortalte at det var vanskelig for hans datter å være sammen andre barn. Skolen hadde forsøkt, men det var sjelden det fungerte særlig godt. Informanten fortalte at han ikke var så opptatt av at datteren inkluderes, han tenkte mer på hva det var viktig at hun kunne. Skolen driver en del omvendt inkludering med datteren og informanten ytret bekymring angående dette, med hensyn til det normalfungerende barnet.

En informant opplevde at datteren var ensom og mye alene. Hun opplevde at selv om tanken bak inkludering var god, så hadde ikke hennes datter venner på skolen.

Skolen i dag er for alle, og alle elever har rett til å få opplæring i skolen de hører til. Alle har rett til å tilhøre en klasse. Inkludering i sammenheng med enhetsskolens fellesskap og tilpasning omtales i del to av læreplanverket L-97 (Ekeberg og Holmberg, 2007).

4.4.3 Tiltak for tilpasset opplæring

Informantene ble stilt spørsmål om hvilke tiltak for tilpasset opplæring som var igangsatt for deres barn. Informant 1 fortalte at sønnen hadde tilpasset opplæring i form av eneundervisning eller undervisning sammen et annet barn:

"Enetimer passer han absolutt best når det gjelder å lære... men om det er noe bra sosialt, det tror jeg vel heller ikke".

Informanten ytret et ønske om at sønnen skulle være del av et sosialt fellesskap i større grad enn i dag, men han så samtidig sønnens behov for undervisning alene med en lærer.

Informant 2 fortalte at datteren mottok eneundervisning.

"Altså hun har jo denne en til en undervisning, hun bruker kurver og har jo på en måte... de ansatte kjenner til kurvene og hva hun skal gjøre. Hun bruker datamaskinen en del. Ja, egentlig så opplever jeg at de klarer å gi henne et ganske bra tilbud. Jeg gjør det altså. Det eneste er..ja dette med assistentene da. At de kanskje ikke har en god nok opplæring til å kunne helt forstå hvorfor Annes opplegg er som det er".

Han fortalte at han opplevde at skolen klarte å gi datteren et godt tilbud. Igjen dro han frem sin bekymring angående assistentene som arbeidet med datteren.

Informant 3 fortalte at datteren hadde både undervisning i en mindre gruppe og eneundervisning.

Ja, alle har hver sin enetime der de har behov for det. For det er ikke alle som får til å... ta det i plenum".

Informanten opplevde at undervisningen var godt tilpasset datterens behov.

4.4.4 Oppsummering av erfaringer med tiltak for tilpasset opplæring

Alle informantene uttrykte enighet om at eneundervisning var en god løsning, faglig sett. De så alle utfordringer i forbindelse med eneundervisning og det sosiale.

En av informantene fortalte at han opplevde at skolen gav datteren et ganske godt tilbud, til tross for at han mente assistentene ikke hadde fått god nok opplæring og oppfølging. En annen informant mente at opplæringen var godt tilpasset sønnens behov, faglig sett. Den tredje informanten fortalte at datteren mottok undervisning både i gruppe med andre barn og alene og opplevde at dette passet datterens forutsetninger godt.

Læreren må vurdere hvilke sammenhenger eleven med utviklingshemning har behov for arbeid i liten gruppe eller eneundervisning, fremfor å være i stor gruppe. I denne vurderingen bør elevens mestring være overordnet (Ekeberg og Holmberg, 2000). Den individuelle opplæringsplanen må legge til rette for samhandling med klassens andre elever og denne samhandlingen bør vurderes når en bestemmer i hvilken grad arbeidet skal foregå som eneundervisning. Vurderingen bør skje i samarbeid med hjemmet (Ekeberg og Holmberg, 2007).

4.5 Foreldresamarbeid

”Foreldresamarbeid” tar for seg det foreldrene fortalte om informasjonen de mottok før skolestart. Det dreier seg om løpende kontakt, samarbeid om barnets IOP, og samarbeid om skolens oppfølging av barnet.

4.5.1 Informasjon til foreldre før skolestart

Informantene ble stilt spørsmål om informasjonen de mottok før eleven startet på skolen.

Informant 1 fortalte at de fikk hilse på personalet og høre generelt om skolen og klassen. Foreldrene fikk ikke mye informasjon utover den generelle informasjonen om skolen.

”Ja... informasjon, hva fikk vi... fikk jo informasjon om skolen som sådan men... fikk ikke så veldig om det pedagogiske opplegget, unntatt da et utkast til en individuell opplæringsplan, som for så vidt den gangen var nytt for meg som jeg da ikke hadde noe grunn til å sette noe spørsmålstegn ved. Det var generelt om skolen og klassen, hilse på personalet... han fikk selvfølgelig være der... altså tilvenning mer eller mindre”.

Informant 1 mente at informasjonen som ble gitt før skolestart i og for seg virket grei.

Når det gjaldt hva skolen visste om barnet før skolestart mener Informant 1 å huske at skolen fikk informasjon fra barnehagen, i tillegg til at foreldrene selv kom med informasjon.

”Jeg har vel litt inntrykk av at de har på en måte ignorert det, det er ikke sånn de er vant til å jobbe... og hvorfor kommer han inn og bryr seg... bare maser”.

Informanten fortalte at han har opplevd å bli oppfattet som masete når han har villet gi informasjon.

Informant 2 synes ikke at de som foreldre hadde fått så mye informasjon.

”Vi fikk vite hva, hvordan de hadde tenkt seg det hele, men ikke så veldig mye mer. Altså det var jo... vi opplevde at det var i stor grad vi som måtte fortelle hvordan de burde legge opp, i forhold til TEACCH og sånne ting, og i forhold til overgangskort”.

Informanten følte at det var dem selv som måtte fortelle skolen hvordan ting burde gjøres.

”Så du kan jo si vi fikk jo informasjon om det ytre, overflatiske men alt innholdet som var spesielt liksom, det var det i stor grad vi som måtte ta initiativ til at de skulle skaffe seg informasjon om da. Delvis gi informasjon om Anne, fortelle mye om henne og hvordan de skulle på en måte... eventuelt skaffe seg mer informasjon”.

Informant 2 opplevde informasjonen som ble gitt før skolestart som generell, og at den spesielle informasjonen om datteren i stor grad ble overlatt til foreldrene å gi.

”Nei, de hadde jo fått... jeg holdt på å si... kan jo ikke forvente at skolen skal sitte å vite så mye om et barn med så mye spesielle behov, uten at vi gir informasjonen, så det er på en måte... men kanskje det hadde vært en styrke hvis de hadde hatt... et bedre opplegg for å få informasjon. Altså, faglig... altså, det ble jo formidlet kontakt med Statens senter..og det er noe som jeg savnet litt at de ikke hadde ordnet det bedre. Alle med psykisk utviklingshemning, det er jo så forferdelig mye forskjellige behov de har, men kanskje mer rutiner for å få informasjon og faglig påfyll, hjelp fra andre institusjoner som kan hjelpe... tenker jeg. Det hadde vært nyttig. Føler til en viss grad så var det vi som måtte formidle kontakt, og det synes vi kanskje var unødvendig. Det burde de kunne klare”

Informanten mente at skolen burde ha et bedre opplegg for å få informasjon. Han opplevde å være pådriver for å gi informasjon som en påkjenning.

Han fortalte videre at han opplevde det som en belastning at skolen ikke visste mer om hans datter før skolestart.

”Det at Anne er litt sånn atypisk autist, det skapte problemer fordi det var folk som plutselig fikk det for seg at hun ikke var autist. Og det var en belastning for oss. Det er tøft nok å få et barn som er autist, men en annen ting er på en måte det at de skal stille spørsmål til... altså for all del, det er ikke det at det skal være umulig å kunne tenke seg at en diagnose skal kunne være stilt feilaktig, men det er en belastning i alle fall og det tror jeg skyldes i stor grad at de manglet kompetanse. Med hensyn til hva autisme egentlig er og hvordan det kan arte seg og sånne ting. Så det er ting som jeg kanskje vil si at er viktig å etterlyse”.

Informanten opplevde mangel på kompetanse rundt sin datters diagnose. Når hun begynte på skolen, var det flere som overvurderte hennes evner og dette opplevdes som slitsomt for foreldrene.

Informant 3 fortalte om overgangen fra barneskole til ungdomsskole og informasjonen som ble gitt da.

” Det var aldri noen fra kommunen som nevnte at det var noe som heter Spesialskole. Så det fikk vi greie på gjennom avisene, for skolen har blitt trua med å bli leggi ned flere ganger men så nå viser det seg at nå har de så mye tilsendinger av elever at de må si nei, stopp. Så vi nevnte det på et ansvarsgruppemøte, ble ganske stille rundt bordet, men de kan ikke nekte når foreldre ønsker”.

Hun fortalte at de som foreldre aldri hadde mottatt informasjon om at det fantes andre alternativer enn normalskolen og uttrykte at hun var oppgitt over dette.

4.5.2 Oppsummering av erfaringer med informasjon

To av informantene fortalte at de ikke fikk så mye informasjon før skolestart, utover den generelle informasjonen om skolen. Den ene informanten opplevde å ikke få informasjon om de forskjellige skoleslagene og uttrykte skuffelse over det.

To av informantene fortalte at det var de, foreldrene, som i starten fortalte skolen hvordan ting burde gjøres. En av informantene opplyste at han opplevde å bli oppfattet som masete når han ville gi informasjon.

I St.meld. nr 14 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1997-1998) *Om foreldreverknad i grunnskolen*, kommer det frem at så få som 40 % av foreldre til funksjonshemmede barn mener de får tilstrekkelig informasjon fra skolen.

For at læreren skal kunne tilrettelegge for et tilpasset opplegg for eleven, er det helt nødvendig med kartlegging og identifisering av elevens ressurser og forutsetninger. Skolen bør ha et godt samarbeid med hjemmet før skolestart, slik at de kan sikre seg informasjon om elevens ressurser og vansker (Ekeberg og Holmberg, 2007).

En av informantene tok for seg viktigheten av et godt opplegg rundt det å få informasjon om barnet. Han fortalte at de som foreldre følte det belastende at skolen ikke visste mer om datteren før skolestart. En informant etterlyste bedre informasjon om hvilke skoletilbud som er tilgjengelige.

Med god kartlegging gjennomført, vil skolen ha informasjon om eleven, slik at opplæringstilbudet blir best mulig. Samarbeid mellom lærere, mellom lærere og assistenter og

ikke minst samarbeid mellom hjem og skole må være omfattende. Slik kan alle parter få verdifull informasjon om hvordan eleven håndterer forskjellige situasjoner (Ekeberg og Holmberg, 2000).

4.5.3 Løpende kontakt

Når det gjelder løpende kontakt ble informantene spurt om kontakten med skolen og dens hyppighet og natur.

Informant 1 fortalte at kontakten med skolen stort sett foregår via kontaktlærer og/eller spesialpedagogen.

”Du kan si at mye har foregått gjennom såkalt kontaktbok, altså skriver litt..men det er klart at det er ikke så mye som skjer, så det er blitt mer og mer utvannet. Det har vært noen foreldresamtaler, par i året... så har det vært arbeid med IOP’n. Også har det vært ansvarsgruppemøte på høsten hvor gjerne kontaktlærer har møtt opp”.

Informanten synes kontakten med skolen var hyppig nok.

Informant 2 fortalte om møter, e-post og telefoner som medium for kontakt med skolen.

”Kontakten med skolen... det er møter innimellom med spesialpedagoger, altså lærerne hennes. Også noen... det kan være e-post, telefoner hvis det er noe spesielt. Men hvor ofte har vi møter da? Nei... det blir vel kanskje ikke oftere enn sånn en gang i halvåret. Det er mye... tett... altså fordi hun bor i barnebolig så er det jo mye kontakt dem i mellom. Men hvor mye det er, det er også litt vanskelig å si, ikke noe sånn fast mønster på det”.

Informanten opplevde at kontakten med skolen var god.

Informant 3 fortalte om kontaktbok og møter som den fremste kontakten med skolen.

”Meldingsbok ja, meldingsbok har det vært i dagliglivet. Så har det vært innkalt til møte. En eller to ganger i semesteret er vel det”.

Spesiallærer og kontaktlærer har stått for kontakten med hjemmet og informanten var fornøyd med hvordan kontakten foregikk.

Informantene ble også spurt om hvor ofte skolen kontaktet foreldrene angående både positive og negative hendelser. Informant 1 fortalte at han sjelden hadde blitt kontaktet angående positive hendelser.

”Hm.. positive er vel ikke blitt kontaktet noe særlig...”

Når det gjaldt å ta opp utfordringer og vansker med skolen fortalte Informanten at han hadde forsøkt å få til en dialog med kontaktlærer, uten stor suksess.

”Ja det har jeg jo... brukte jo hele niende trinn på det... å prøve å få til en dialog med kontaktlærer, hvorpå hun trakk seg mer og mer unna..hvor det da kom en sosiallærer på banen med noen holdninger som jeg i hvert fall steilet av. Han ble jo dratt inn på det første ansvarsgruppemøtet i niende klasse... hvor vi skulle diskutere IOP. Jeg da sier at mitt ønske for (barnet) er at han skal hvertfall klare å få en jobb og fungere sånn någenlunde i den... hvorpå jeg da får en sånn hånlig kommentar ”Skal han i jobb?” Det var det første... var fra sosiallærer som da tydeligvis var tatt med for å håndtere den brysomme gjesten. Skolens svar på torpedo”.

Informanten opplevde at han ble sett på som brysom. Skolens sosiallærer ble oppfattet som hånlig og informanten opplevde at hans fremtidsønsker for sønnen ikke ble tatt på alvor.

Informant 2 fortalte at kontakten mellom hjem og skole ikke var regelmessig.

”Nja, du kan si..sporadisk det er det, det er ikke sånn at det er noe fast system på det. Men det er jo meg som forelder. På barneboligen er det jo en sånn kontaktbok, så der vil det være til en viss grad regelmessig. Men det kan være en e-post innimellom. Skal vi se, er det to ganger jeg har fått tilbakemelding om noe negativt. Ellers er det positive tilbakemeldinger, gjerne i forbindelse med e-poster og sånne ting, fra læreren. Det er veldig hyggelig”.

Informanten fortalte at han for det meste fikk positive tilbakemeldinger og han opplevde det som veldig hyggelig. Han fortalte videre at han hadde et greit forhold til å ta opp vansker med skolen.

”Jeg synes det går greit. Det var jo, altså det eksemplet nevnte jeg jo, med timeplanen. Ellers så er det i forhold til ting jeg har tatt opp i flere sammenhenger, i forhold til assistentene. Det er ikke noe vanskelig å ta det opp, de skjønner hva jeg mener, men de har altså ikke klart å finne noen god løsning for å gi den nødvendige opplæringen og få de til å bli. Det man merker på Anne er at hvis det er skifte i personalet på skolen eller i barneboligen, da blir hun straks urolig. Så, det er tykkere konvolutter fra barneboligen med rapporter om bruk av tvang. De sender jo sånn hver gang de må holde henne. Når det er tykkere konvolutt, da er det nytt personale. Det er relativt lett å se sammenhengen. Jeg opplever ikke at det er vanskelig å si fra i det hele tatt, men det er jo ikke alltid de får det til da. Men det er først og fremst i forhold til assistenter”.

Informanten fortalte at det ikke var vanskelig å ta opp ting han var misfornøyd med, men han etterlyste en løsning på vanskene. Informant 3 fortalte om bruk av kontaktbok som den mest brukte kontaktformen mellom skole og hjem. Informanten fortalte videre at skolen kontaktet hjemmet både via telefon og på møtene.

”Det har vært på møtene vi har hatt. Det har ikke vært noe... de har ringt, de ringer... det har vært et par negative tilfeller, det har vært på den nye videregående og for ho har en kjæreste som har fulgt henne fra ungdomsskolen, så det har vært litt... gutten har vært litt mer pågående enn han bør og det har med å oppføre seg i det offentlige rom altså”.

Informanten fortalte at i de tilfellene skolen må melde tilbake om negative hendelser, gjøres dette på telefon eller på møter.

4.5.4 Oppsummering løpende kontakt

Informantene nevnte forskjellige former for kontakt de hadde med skolen; kontaktbok, e-post, telefoner ved spesielle anledninger. To av informantene dro frem møter mellom foreldre og skole som den fremste form for kontakt. Informantene fortalte at de var ganske fornøyd med hvordan kontakten med skolen foregikk.

Skolen og læreren bør ha en regelmessig dialog med foreldrene. På den måten kan partene opparbeide en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles (Bø, 1996). Samarbeid mellom lærere og foreldre er sårbart. I en samtale mellom foreldre og lærer utleverer begge parter seg på godt og vondt. Samarbeidet skal være preget av tillitt og åpenhet, samtidig som det alltid skal ha barnet i sentrum. Tillit er en gjensidig relasjon, derfor må både foreldrene og læreren ta ansvar for at forholdet skal fungere best mulig (Berglyd, 2003).

Informantene hadde forskjellige erfaringer med kontakten med skolen. En informant fortalte at skolen sjelden kontaktet han dersom det hadde skjedd sønnen noe av positiv art på skolen. Han fortalte videre om en vanskelig situasjon når det gjaldt å få til en dialog med kontaktlærer og trakk frem en episode hvor han opplevde at skolen så på han som så brysom at en sosiallærer var tatt med på et møte mellom foreldre og skolen. Informanten opplevde at sosiallæreren var nedlatende og så ikke noe positivt i at vedkommende var med på møtet.

En annen informant fortalte at kontakten mellom hjem og skole ikke var regelmessig. Han fortalte at han fikk tilbakemeldinger av både negativ og positiv art. Informanten fortalte at han

for det meste fikk positive tilbakemeldinger og han opplevde det som veldig hyggelig. Videre fortalte informanten at han hadde et greit forhold til å ta opp vansker med skolen. Han fortalte at han ikke synes det var vanskelig å ta opp ting han var misfornøyd med. Informanten tok opp sine tanker rundt assistenter, at det stadig var utskiftning av personale rundt datteren. Han fortalte at dette gjorde henne urolig. En av informantene opplevde få problemer angående tilbakemeldinger og kontakt med skolen.

Foreldrene som deltok i undersøkelsen gjort av Andersen og Rasmussen (1996), dro frem at det var viktig for dem at personalet var stabilt. Det kan være frustrerende for både foreldrene og barna å hele tiden føle at de må forholde seg til nye personer. Man bør derfor gjøre sitt ytterste for å minimalisere bytte av personale i skolen, slik at kontakten skole- hjem oppfattes som trygg. Det kan også være et poeng at hver foreldrene har en fast kontaktperson i klassen, slik at de ikke trenger være usikre på hvem de skal kontakte. Det er viktig å huske på at det er vanskelig å sette seg inn i alle ansatte i en klasse eller på et trinn. En fin tilbakemelding i kontaktboken kan bety mye for foreldrene. Kontaktboken bør, så langt det er mulig, kun brukes til å formidle hva barnet har gjort den dagen, praktiske beskjeder og fine tilbakemeldinger om barnet. Vanskelige tilbakemeldinger bør tas ansikt til ansikt, eller per telefon (Andersen og Rasmussen, 1996).

4.5.5 Samarbeid om IOP

Foreldrene ble spurt om deres kjennskap til barnas IOP, samt i hvilken grad de fikk være med på å utarbeide og evaluere planen.

Informant 1 fortalte at han hadde god kjennskap til sønnens individuelle opplæringsplan.

”Ja... altså sånn som den IOP'n ble presentert de første årene, før jeg begynte å reagere... så var det vel nærmest litt sånn ”skriv under her”... og det er vel antagelig ganske mange foreldre som bare gjør. Jeg har vel sett en del foreldre oppgjennom det tiåret min sønn har gått på skolen og det er ikke de mest ressurssterke personene. Så at det bare skrives under uten noe... på en del IOP'er uten at foreldrene har noen formening om hva som står der, det tror jeg er ganske utbredt faktisk. Det som har vært mitt største ankerpunkt har vært at jeg synes ikke planen gjør noe for å implementere kunnskap”.

Han fortalte at han hadde inntrykk av at mange foreldre bare skriver under på planen uten å engasjere seg noe videre. Informanten ytret misnøye angående innholdet i sønnens IOP.

Videre fortalte Informant 1 at han synes det tok for lang tid fra IOP ble utarbeidet til den var ferdig signert og i bruk.

”Det du kan si før skolestart... kan heller fokusere på senere år... for dette med den IOP'en, det er klart at..da gikk det en tid før man kom i gang med arbeidet etter skolestart... så var det utkast som skulle frem og tilbake og skrives under og diskuteres, gjerne i ansvarsgruppemøte, slik at han hadde jo ikke da en plan før var... begynte å nærme seg jul. Og det har jeg i flere år på rad sagt at kan vi ikke 15. mai ha et møte, som går på hva vi skal ta for oss til neste år, sånn at vi i hvertfall har et utkast når skolen begynner? Også får vi da se an læresituasjonen og eventuelt tilpasse det. Men det har jeg fått veldig liten respons på”.

Informanten hadde ved flere anledninger tatt opp at han synes det tok lang tid fra IOP var utarbeidet til den var i bruk. Han opplevde at han ikke ble hørt av skolen.

Informant 2 fortalte at han fikk tilsendt datterens IOP for godkjenning, samt at han var med på å vurdere siste halvårs mål.

”Jo, jeg får jo den tilsendt før for godkjenning, også er det jo da også rapport om hun har klart å forholde seg til IOP, altså oppnådd da, for det siste halvåret. Det er jo egentlig greit. Jeg..det er jo ikke alle ting jeg på en måte er like opptatt er, men jeg synes det er viktig å være fokusert på, altså, de hører på mine innspill, i forhold til hva jeg synes er viktig da”.

Informanten opplevde at skolen hørte på hva han hadde å si og at lærerne var imøtekommende.

Han stilte spørsmål ved hva som faktisk var viktig at datteren lærte, hva hun kunne få nytte av senere i livet.

”Prøver å få dem til å tenke, hva er det viktig at Anne kan? Nå er Anne 10 år, hva skal hun kunne? Hun kommer aldri til å bo alene. Ser man for seg at hun skal kunne gå på butikken og handle alene? Jeg har problemer med å se det. Men man må takle det, fordi hun selv må læres opp til å mestre de tingene man kan håpe hun kan klare da, og ikke bruke krefter på andre ting. Stiller spørsmålstejn på for eksempel hvor mye tid skal man bruke på engelskopplæring av Anne. Jeg er litt usikker på hvor hensiktsmessig det er. Det er liksom morsomt å kunne si high five og sånne ting, men det er på en måte litt mer... jeg tror det er andre ting som er viktigere da”.

Informanten problematiserte faglige kunnskaper datteren tilegnet seg, i forhold til praktiske kunnskaper. Han opplevde at datteren trengte opplæring i Activities of daily life (ADL) i større grad enn noe annet.

Informant 3 fortalte at de fikk tilsendt datterens IOP for godkjenning

”Vi får, lærerne skriver rapporten etter møtene, og etter at lærerne har gitt rapport. Også får vi den til godkjenning. Også sier vi ifra hvis det er noe vi ikke er enig i, og signerer og så skriver ut en gang til og signerer også blir det sendt til de som skal ha det på en måte”.

Informanten opplevde denne prosessen som god.

4.5.6 Oppsummering samarbeid IOP

Informantene hadde forskjellige erfaringer med samarbeid knyttet til barnets IOP, samt utarbeiding og evaluering av denne.

Den ene informanten opplevde at han i liten grad ble hørt når han hadde innvendinger til planen. Han fortalte at han synes det var lite faglige målsetninger i sønnens plan og han var opptatt av at det tok lang tid før planen var i bruk. Han etterlyste et utkast til neste års IOP tidligere, men opplevde å ikke bli hørt.

Skolen skal, i samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere, utarbeide den individuelle opplæringsplanen. Denne skal gi spesifiserte tilretteleggingstiltak knyttet til gjennomføringen av undervisningen (Aarnes, 2000).

To av informantene opplevde at skolen hørte på deres innvendinger og forslag angående deres barns IOP.

En av informantene fortalte at datteren lærte fort og at han syntes hun lærte mye på skolen som hun kanskje ikke hadde bruk for senere i livet. Han stilte spørsmål til hvor viktig det var at datteren for eksempel lærte engelsk. Informanten fortalte at han ikke hadde noe problem med å ta opp dette med skolen, og at han opplevde å bli hørt.

4.5.7 Samarbeid om skolens oppfølging av barnet

Informantene ble bedt om å fortelle om deres opplevelse rundt samarbeidet og skolens oppfølging av deres barn.

Informant 1 fortalte at han opplevde at skolen så sønnen hans på en annen måte enn han selv.

”Nei, jeg har vel følt det litt sånt at jeg er mer brysom enn at jeg skal bli tatt med på råd... jeg kommer med for mange spørsmål... stiller krav til ting jeg vil ha inn i planen som de ikke synes er nødvendig og så videre. Grunnen er vel at de sier sånn... de er av oppfatning av at han er på et nivå der det ikke er grunnlag for det... jeg mener han har mer inne og da vil jeg heller spenne buen litt høyt..eh... det har vært, gått veldig mye på repetisjon..liksom ikke kommet noe videre, stått på det samme hele tiden..og jeg har sagt det er jo et prinsipp om å bygge sten på sten og repetisjon... ingen har benektet at han har behov for det... men kanskje blir perspektivet på repetisjonen bedre hvis du har bygd på med litt andre ting..men det har jeg ikke fått noe... får liksom ikke noe respons på det. Han er på det nivået han, og det har de bestemt, ferdig med det. Og som jeg sier, jeg kjenner ikke igjen dette, i hvordan jeg oppfatter han hjemme”. Og de sitter sikkert og banner og sverter og sier at ”han må ikke tro at gutten blir akademiker”.

Han fortalte at han oppfattet at skolen hadde bestemt seg for at sønnen ikke kom til å lære så mye, at de ikke var villige til å lage et opplegg for gutten som gjorde at han hadde noe å strekke seg etter. Informanten fortalte at han ved flere anledninger hadde tatt dette opp med skolen, men opplevde at han ikke ble tatt med på råd.

Informant 2 opplevde at skolen forstod datterens behov og han trakk frem at han var fornøyd med læreren.

” Jeg opplever vel at de forstår hennes behov, men det er jo litt problem... altså noe er jo ressursspørsmål i en del sammenhenger på skolen, i hensyn til hvordan man skal tilrettelegge og hva man skal gjøre. Også er det en del problemer, altså som sagt, med assistenter og det er jo ofte mye gjennomtrekk der... fordi de... ja jeg har inntrykk at det er unge mennesker som jobber på SFO og sånne ting som får spørsmål om de kan tenke seg og sånne ting. Så er det greit men de får ikke noe faglig påfyll og de har jo faktisk sagt..lovte å lage en opplæringsplan for de assistentene. Som skal jobbe med Anne i hvertfall. At de skal ha en plan med hva de skal ha, at de skal få tilbud om kursing og oppfølging, i håp om at det skal gjøre at de skal synes det er mer interessant. Så, ja. Men det er kanskje... ja... det er vel det med oppfølgingen jeg på en måte savner da, i forhold til tilretteleggingen rundt. Ikke spesialpedagogen, ikke lærerne, hun synes jeg jobber bra og IOP'en som hun lager synes jeg også er bra. Så det er ikke det som er utfordringen, det er på en måte det som er rundt”.

Informanten var i samtale med skolen angående faglig påfyll til assistentene, da han så dette som viktig for at skolen skulle kunne følge opp datteren på best mulig måte.

4.5.8 Oppsummering samarbeid om skolens oppfølging

Informantene hadde forskjellige opplevelser rundt samarbeidet og oppfølgingen av deres barn i skolen.

En informant fortalte at han opplevde at skolen så sønnen hans på en annen måte enn han selv. Han fortalte at han oppfattet at skolen ikke var villige til å lage et opplegg for sønnen som gjorde at han hadde noe å strekke seg etter. Informanten fortalte at han hadde tatt opp dette med skolen, men han synes ikke de hørte på han. En annen informant oppfattet at skolen fulgte opp hans datter på en god måte, men foreslo en bedre pedagogisk oppfølging for assistentene. Dette hadde han sagt til skolen og han opplevde at de hørte på hans mening.

Samarbeid er den første forutsetningen for et vellykket partnerskap. For et godt resultat kreves det at både fagpersonen og foreldrene deltar. Resultatet vil kunne bli bedre jo tettere partene samarbeider. Foreldrene kjenner barnet sitt, de vet hva barnet liker og hvordan man best kommuniserer med det. For at en partnerskapsmodell skal være vellykket må partnerne ha felles mål, de må være enige om hva det er de forsøker å oppnå. Den ekspertisen foreldrene til eleven med utviklingshemningen har, er utfyllende i samarbeidet med fagfolk. Hvis resultatet av arbeidet skal bli best mulig, kan ikke den ene parten handle uten den andre.

For at et partnerskap skal lykkes, er gjensidig respekt viktig. Ved å godta at den andre parten er like viktig som en selv, viser man respekt (Davis, 1993).

Samarbeid mellom skole og hjem gir mulighet for gjensidig læring og støtte. Lærere og foreldre bør gjøre noe sammen, snakke sammen og få vite noe om hverandre. Dette kan bidra til at begge parter opplever mening, innflytelse og støtte. En slik styrke hos de voksne vil styrke deres samspill med barnet (Bø, 1996).

5. Avslutning og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte hovedfunnene i studien og presentere konklusjonene. Jeg vil også diskutere noen implikasjoner for videre utfordringer på området, samt implikasjoner for videre forskning.

Informantene opplevde skolens innstilling til inkludering forskjellig. En av informantene opplevde at sønnen ikke var inkludert i den grad foreldrene ønsket, mens en annen opplevde at skolen drev inkludering, men at foreldrene ikke så den store viktigheten i det. En tredje informant opplevde at inkluderingen av hennes barn ikke fungerte. Hun opplevde at datteren var ensom og mye alene. Informanten opplevde at selv om tanken bak inkludering var god, så hadde ikke hennes datter venner på skolen.

Foreldrene i undersøkelsen fortalte om sine barns funksjonshemninger og funksjonsnivå. De beskrev sine opplevelser med barnas nedsatte funksjonsnivå i forhold til barnets diagnose og vansker, samt hvordan de opplevde at skolen forstod barnets funksjonsnivå og tilpasset opplæring.

Alle informantene skildret en ganske svak sosial fungering hos deres barn. Alle barna trivdes best med få og kjente personer rundt seg og de hadde alle et stort sosialt støttebehov. Samtlige informanter hadde inntrykk av at barna fungerte bedre sosialt hjemme og i bolig enn på skolen. Informantenes erfaringer tyder på at det er viktig at det i elevgruppen ikke er for mange elever. Elevene trenger gradvis tilpasning i liten gruppe før de kan tilpasses en større gruppe. Alle informantene gav uttrykk for at deres barn trengte støtte i sin sosiale utvikling og til å delta i samspill med andre i forhold til egne forutsetninger. Dette samsvarer med viktige kjennetegn ved utviklingshemning, blant annet en manglende evne til å fungere sosialt med andre.

Informantene hadde forskjellige opplevelser når det gjaldt barnas faglige fungering på skolen. En informant mente sønnen ikke fungerte godt nok faglig sett og etterlyste en mer systematisk undervisning. En annen informant opplevde at datteren utviklet seg tilfredsstillende faglig, i forhold til hvilke forventninger han hadde. Alle informantene uttrykte enighet om at eneundervisning var en god løsning, faglig sett. De så alle utfordringer i forbindelse med eneundervisning og det sosiale. Informantene ytret tilfredshet med eneundervisningen og med skolens tilrettelegging når det var i henhold til elevenes behov og forutsetninger. Da opplevde

de at skolen viste forståelse for elevens funksjonsnivå og at opplæringen ble tilpasset hver enkelt. Foreldrenes erfaringer og opplevelser viser at det er et behov for mer kartlegging av elevenes faglige ståsted. En god kartlegging kan gjøre at elevene utvikler seg faglig slik de har forutsetninger for.

Når det gjaldt den informasjonen foreldrene fikk før skolestart, fortalte to av informantene at de ikke fikk så mye informasjon, utover den generelle informasjonen om skolen. Den ene informanten opplevde å ikke få informasjon om de forskjellige skoleslagene og uttrykte skuffelse over det. To av informantene fortalte at det var de, foreldrene, som i starten fortalte skolen hvordan ting burde gjøres. En av informantene opplyste at han opplevde å bli oppfattet som masete når han ville gi informasjon. En av informantene tok for seg viktigheten av et godt opplegg rundt det å få informasjon om barnet. Han fortalte at de som foreldre følte det belastende at skolen ikke visste mer om datteren før skolestart.

Informantene hadde forskjellige erfaringer med kontakten med skolen. En informant fortalte at skolen sjelden kontaktet han dersom det hadde skjedd sønnen noe av positiv art på skolen. En annen informant fortalte at kontakten mellom hjem og skole ikke var regelmessig. Han fortalte at han fikk tilbakemeldinger av både negativ og positiv art. En tredje informant opplevde få problemer angående tilbakemeldinger og kontakt med skolen. Informantene nevnte forskjellige former for kontakt de hadde med skolen; kontaktbok, e- post, telefoner ved spesielle anledninger. Funnene tyder på at skolen bør ha en regelmessig dialog med foreldrene. På den måten kan partene opparbeide en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles. Skolen vil sitte inne med mye informasjon om eleven, slik at opplæringstilbudet blir best mulig.

Informantene hadde forskjellige erfaringer med samarbeid knyttet til barnets IOP, samt utarbeiding og evaluering av denne. Den ene informanten opplevde at han i liten grad ble hørt når han hadde innvendinger til planen. Han fortalte at han synes det var lite faglige målsetninger i sønnens plan og han var opptatt av at det tok lang tid før planen var i bruk. To av informantene opplevde at skolen hørte på deres innvendinger og forslag angående deres barns IOP.

Informantene hadde også forskjellige opplevelser rundt samarbeidet og oppfølgingen av deres barn i skolen. En informant fortalte at han opplevde at skolen så sønnen hans på en annen måte enn han selv. Han fortalte at han oppfattet at skolen ikke var villige til å lage et opplegg

for sønnen som gjorde at han hadde noe å strekke seg etter. Informanten fortalte at han hadde tatt opp dette med skolen, men han synes ikke de hørte på han. En annen informant oppfattet at skolen fulgte opp hans datter på en god måte.

5.1 Konklusjon på problemstilling

Problemstillingen er: Hvilke erfaringer har foreldre til barn med utviklingshemning med samarbeidet med skolen og opplæringen, og hvordan opplever de at deres barn er inkludert?

Foreldrene hadde forskjellige erfaringer med samarbeidet med skolen. Det er forskjeller i praksis på ulike skoler, men informantene ytret et ønske om bedre rutiner rundt utveksling av informasjon. Det er et behov for mer kartlegging av elevenes faglige og sosiale ståsted både før skolestart og tiden eleven går i skolen. Samarbeidet med IOP fungerte i varierende grad. Undersøkelsen viste at to informanter opplevde at deres ønsker ble hørt, en opplevde at han ikke ble hørt eller møtt på en god måte. Dette viser individuelle forskjeller, både hos foreldrene selv og i hvordan samarbeidet skole – hjem fungerer.

Informantenes barn hadde forskjellig funksjonsnivå. Informantene var enige om at deres barn hadde størst faglig utbytte av eneundervisning som tok utgangspunkt i deres behov og forutsetninger. Informantene uttrykte at det var utfordringer i forbindelse med eneundervisning og det sosiale i klassen.

Informantene hadde forskjellige opplevelser av inkluderingen. En informant ønsket mer inkludering, en annen så ikke den store viktigheten av det. En tredje informant fortalte at datteren ikke hadde venner på skolen, til tross for en god tanke og innsats fra skolens side. Det var enighet om at skolen ikke hadde klart å oppnå inkludering av noen av elevene.

5.2 Skolens fremtidige utfordringer med inkludering, tilpasset opplæring og foreldresamarbeid

Med utgangspunkt i denne studien har skolen en del fremtidige utfordringer med tanke på inkludering, tilpasset opplæring og foreldresamarbeid. Den tilpassete opplæringen bør alltid ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for læring, men den bør også sees i sammenheng med inkludering. Eneundervisning er i mange tilfeller den formen for undervisning der eleven har størst faglig utbytte, men det gjør samtidig at eleven i mindre del tar del i det sosiale

fellesskapet i klassen. Det er en utfordring å inkludere elever med utviklingshemning når de i liten grad tar del i klasseundervisningen. En utfordring for skolen vil være å tilpasse klasseundervisningen på en måte som gjør at alle kan ha noe utbytte av den, i større eller mindre grad.

Studien viser viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det vil alltid være utfordringer i dette samarbeidet, og det må være en målsetning å arbeide aktivt mot et godt samarbeid. Når skolen og hjemmet har en felles forståelse for hva eleven trenger og hvilke forventninger som stilles fra de to partene, vil eleven få et bedre grunnlag for sin opplæring.

5.3 Implikasjoner for videre forskning

Resultatene jeg har kommet frem til i denne studien avhenger av min bakgrunn som forsker, mitt teoretiske utgangspunkt og det datamaterialet som er samlet inn. Det kan ikke utelukkes at resultatene kunne sett annerledes ut hvis jeg hadde intervjuet flere foreldre.

Det kunne vært interessant å gjøre mer omfattende casestudier der flere foreldre og også lærere blir intervjuet. Dette vil sannsynligvis kunne gi fyldigere informasjon om i hvilken grad inkludering til elever med utviklingshemning fungerer i praksis.

Litteraturliste

- Aarnes, A (2000). *Håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Andersen, J og Rasmussen, K (1996). *Mere forældresamarbejde*. 1 utg, Dansk Pedagogisk Forum, forlaget.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010) *Definition of Intellectual Disability*. Hentet 3. april 2009, fra aaidd.org
http://aaidd.org/content_100.cfm?navID=21. Hentet 21. april 2010.
- Befring, E (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2 utg, Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E og Tangen, R (2003). *Spesialpedagogikk*. 3 utg. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Befring, E og Tangen; R (2003) *Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt*. I Befring, E. og Tangen, R. (2003) *Spesialpedagogikk*. 3 utg. Oslo: J. W Cappelens Forlag a.s
- Berglyd, I. W (2003). *Skole-hjem-samarbeid – avstand og nærhet*. 1 utg, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Bjørndal, C.R. P (2002) *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bokmålsordboka (2005). *Definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Briseid (2000). *Fra lov til praksis. Det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Buli- Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K (2008). *Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forunderøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen*. I *Spesialpedagogikk* 06 (2008), s. 40-52.
- Bø, I (1996). *Foreldre og fagfolk, samarbeid i barnehage og skole*. Tano Aschehoug
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 1 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Davis, H (1993). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*: Ad Oslo: Notam Gyldendal A/S
- Ekeberg, T.R (1995). *Til ensomhet? Tanker og forskning om integrering av psykisk utviklingshemmede*. Skolepsykologi - materiellservice

- Ekeberg, T.R og Holmberg J.B (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ekeberg, T.R og Holmberg J.B (2007). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. 2 utg, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth K. og Skogen K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. 2 utg. Oslo: J.W Cappelens Forlag as.
- Gjørund, P. og Huseby, R. (2000). *Alle inkludert. Spesialpedagogikk for lærerutdanning*. NKS-forlaget.
- Grøgaard, Haltlevik og Markussen, (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*.
http://udir.no/upload/Rapporter/Brukerundersokelse_spesundervisningen_NIFU_STE_P.pdf. Hentet 21. februar 2010.
- Gundersen, K og Moynahan, L, (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Helsedirektoratet, 2005 *Barn og unge med nedsatt funksjonsevne – hvilke rettigheter har familien?*
http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00004/Barn_og_unge_med_neds_4330a.pdf. Hentet 8. januar 2010.
- Helsedirektoratet, 2009. *Før og etter skoletid - integrering, inkludering, segregering eller rett og slett gode løsninger?*
http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00111/F_r_og_etter_skolet_111359a.pdf. Hentet 7. januar 2010.
- Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. (Red.) I H. Holter & R. Kalleberg (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kommunal- og regionaldepartementet (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* St.meld. nr 49 (2003-2004).
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-/5/1/2.html?id=405199>. Hentet 5. april 2010.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov 1998-07-17-61. www.lovdatab.no
Hentet 23. mars 2009.
- Melgård, T. (2001) *Utviklingshemning*. I Eknes, J (2001). *Utviklingshemning og psykisk helse*. 2 utg. Forfatterene og Universitetsforlaget.
- Nynorskordboka*. 4. utgåva. (2006) Oslo: Samlaget.

- Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Perner, D., & Porter, G. L., (1998). *Creating Inclusive Schools : Changing Roles and Strategies*, I Hilton, A. & Ringlaben, R. (Eds) *Best and Promising Practices Developmental Disabilities*. Austin, Texas: pro-ed.
- Riksmålsordlisten*. (2007) Gutto, T (red). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Rygvold, A.L (2003) *Språkvansker hos barn*. I Befring, E. og Tangen, R. (2003) *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s
- Skogen, K. og J. B. Holmberg (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001: deltaking og likestilling*. St.meld. nr 8 (1998-99). Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Strandkleiv og Lindbäck. (2004). <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>. Hentet 10. mars 2009.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Technique*. London: Sage Publications
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighet*. Forfatteren og Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S København
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (2006). *Funksjonhemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tøssebro, J. Lundeby, H., Ytterhus, B., Engan, E., og Åmot, E., Kort om datagrunnlaget. (2006) I Tøssebro, J og Ytterhus, B. (2006). *Funksjonhemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2003). *Veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse*. http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf. Hentet 8. september 2009.
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Den generelle delen av læreplanen*. <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/> Hentet 22. mars 2009
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1997-1998) *Om foreldreverknad i grunnskolen*. St.meld nr 14 (1997-1998). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-14-1997-98-.html?id=191428> Hentet 8.september 2009.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). I første rekke. NOU 2003:16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>. Hentet 8. september 2009

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003- 2004). Kultur for læring. St.meld nr. 30 (2003-2004)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>. Hentet 8.september 2009.
- WHO. (2006, 11. desember). *Mental retardation (F70-F79)*. Hentet 4. april 2009, fra WHO, kapittel 5 <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Vedlegg

Vedlegg er informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide med spørsmålene og svarbrev fra NSD.

Vedlegg 1:

Til foreldre/foresatte.

Informasjon om og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt om inkludering av utviklingshemmede i skolen.

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo gjennomfører et forskningsprosjekt om inkludering og tilpasset opplæring til elever med utviklingshemning. Et av temaene i prosjektet er hvordan foreldre erfarer inkludering og tilpasset opplæring i nærmiljø skolen. Bakgrunnen for denne henvendelsen er at det skal gjennomføres intervju med foreldre til barn med utviklingshemning. Temaene i intervjuet vil dreie seg om foreldres erfaringer med spesialundervisning og inkludering i en skole for alle. Hvert enkelt intervju vil vare ca en times tid. Intervjuene er planlagt gjennomført i april.

Alle opplysningene vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det gjøres oppmerksom på at det er frivillig å delta og at dataene blir anonymisert. For å sikre at alt som blir sagt kommer med, vil intervjuene bli tatt opp på lydbånd. Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i tekstdokumentene. Dersom du/dere underveis skulle ønske å trekke dere, kan du/dere gjøre det uten noen form for begrunnelse og alle data vil umiddelbart slettes.

Dersom du/dere vil være med på intervjuet, ber jeg om at du/dere undertegner på samtykkeerklæringen og leverer den til rektor (se vedlegg). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Ved spørsmål, ta kontakt med Anne Mari Øy på telefon eller e-post.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

Jorun Buli-Holmberg

Prosjektleder

Anne Mari Øy

Prosjektmedarbeider

Vedlegg 2:

SAMTYKKEERKLÆRING

PROSJEKTTITTEL: Inkludering og tilpasset opplæring til elever med utviklingshemning.

FORMÅL: Formålet med intervjuet er å finne ut av hvordan foreldre sine erfaringer er knyttet til hvordan de er blitt møtt av skolen.

PROSJEKTLEDER: Jorun Buli-Holmberg,
Førsteamanuensis,

PROSJEKT-
MEDARBEIDER: Anne Mari Øy
Telefon:

Jeg vil **samtykke** i å stille som informant i intervju om foreldre til barn med utviklingshemning i møte med skolen. Samtykke er frivillig og jeg er inneforstått med at jeg når som helst kan trekke meg.

Foreldres/foresattes navn:

Adresse:

Telefon:

Sted:

Dato:

Vedlegg 3:

INTERVJU FORELDRE
<p>BAKGRUNNSOPPLYSNINGER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke type utviklingshemning har barnet ditt? • Hvilke funksjonsnivå har barnet ditt i forhold til alder og utviklingshemning? • Hvordan fungerer barnet i forhold til skolearbeid? • Hvordan fungerer barnet i sosiale situasjoner på skolen? • Hvordan fungerer barnet i sosiale situasjoner hjemme? • Hvordan er spesialundervisningen til ditt barn organisert? (Individuell undervisning, gruppeundervisning, klasseundervisning?) • I hvilken grad opplever dere at skolen forstår barnets utviklingshemning og opplæringsbehov?
<p>INFORMASJON FØR SKOLESTART</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad opplever dere at dere fikk tilstrekkelig informasjon før skolestart? • Hvilke type informasjon fikk dere og hvordan ble den gitt? • Hvilke tilrettelegging ble gjort på skolen før deres barn skulle begynne (hva var bra, hva kunne dere ønske var annerledes)? • I hvilken grad opplever dere at skolen visste nok om deres barn før skolestart (hva kunne skolen med fordel visst mer om)?
<p>KONTAKT OG SAMARBEID MED SKOLEN</p> <p>Generell kontakt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan foregår kontakten med skolen og med hvem (kontaktlærer, spesialpedagoger, assistenter og liknende)? • Hvor ofte foregår denne kontakten og hva er innholdet? <p>Samarbeidets innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever dere samarbeidet med og oppfølgingen av deres barn på skolen? • I hvilken grad får dere være med på å samarbeide med skolen om barnets hverdag? • Hvor ofte kontakter skolen dere angående vanskelige og positive hendelser med barnet? • Hvilke erfaringer har dere med å ta opp utfordringer og vansker dere eventuelt har med skolen? • I hvilken grad har dere kjennskap til barnets IOP? • I hvilken grad får dere være med på å utarbeide barnets IOP? • I hvilken grad får dere være med på å evaluere barnets IOP? • I hvilken grad får dere være med på å utarbeide og evaluere barnets kortsiktige

planer, som ukeplaner?

- I hvilken grad føler dere at dere får medvirke og samarbeide med skolen slik dere har behov for (Har dere eventuelt behov for mer samarbeid)?

METODETILNÆRMING

- Beskriv hva slags tiltak er igangsatt for å tilpasse opplæringen til ditt barn behov?
- I hvilken grad synes dere at opplæringen er tilrettelagt i tråd med barnets forutsetninger og behov?
- Beskriv de tiltak som skolen har gjort for å inkludere ditt barn?
- I hvilken grad opplever du at ditt barn er inkludert?
- I hvilken grad er dere fornøyd med opplegget og hva kunne dere ønske var annerledes?

SOSIAL OG FAGLIG FUNGERING

- Hvordan fungerer barnet ditt sosialt i skolen?
- Hvordan legger skolen opp til best mulig sosial fungering?
- I hvilken grad ser dere en utvikling i barnets sosiale fungering?
- Er det noe dere mener skolen kan gjøre annerledes når det gjelder den sosiale situasjonen?
- Hvor mye er barnet med i klasseundervisningen?
- Hvordan fungerer barnet ditt faglig på skolen?
- Hvordan legger skolen opp til best mulig faglig utbytte for barnet?
- Synes dere barnet utvikler seg tilfredsstillende faglig?
- Hva skulle dere ønske kunne vært gjort annerledes?

Vedlegg 4:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Herald Hårfagres gate 25
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

Jorunn Buli-Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 08.05.2009

Vår ref: 21371 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.04.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21371

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

*Inkludering og tilpasset opplæring til elever med utviklingshemming
Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Jorunn Buli-Holmberg*

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

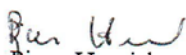
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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, 01.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjirre.tvarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35. nsdmia@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21371

Prosjektet omhandler hvordan lærere og foreldre opplever inkludering og tilpasset opplæring til utviklingshemmede elever. Det skal gjennomføres personlig intervju med fire foreldrepar og fire lærere. Det vil også gjennomføres observasjon av lærernes spesialundervisning av elevene.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det vil bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold for enkeltelev/barn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, c).

Personvernombudet legger til grunn at førstegangskontakt går gjennom rektor og at foreldrepar og lærere som ønsker å delta melder direkte tilbake til forsker.

Personvernombudet forstår det slik at barna har en type utviklingshemming som gjør det vanskelig for dem å forholde seg til abstrakt informasjon. Personvernombudet legger til grunn at barna får informasjon tilpasset sitt funksjonsnivå der det vurderes som hensiktsmessig. I de tilfeller der det eventuelt vurderes slik at barna ikke kan informeres og samtykke, hjemles behandlingen av personopplysningene i personopplysningsloven §§ 8d), 9h), og prosjektleder unntas fra informasjonsplikten med hjemmel i personopplysningsloven § 20, annet ledd, b).

Det innhentes samtykke fra foresatt for at lærere intervjues om enkeltbarn, samt at lærernes spesialundervisning av elevene observeres.

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv til lærere og foresatte 29.04.2009 og finner dem tilfredstillende forutsatt at det presiseres i det som er merket Vedlegg 1 (til foreldre/foresatte) at alle opplysninger vil bli anonymisert "i det publiserte materialet". Videre i Vedlegg 1 og 7 (til foreldre/foresatte) må det presiseres at dato for prosjektslutt er 01.12.2009, og at datamaterialet da blir slettet, slik det oppgis i infoskrivet til lærerne.

Personvernombudet ber om at reviderte informasjonsskriv ettersendes før utvalget kontaktes.

Til orientering har personvernombudet registrert 01.12.2009 som dato for prosjektslutt siden det er den datoen som oppgis til informantene i infoskrivet til lærere, jf. telefonsamtale med prosjektleder 07.05.2009.

Prosjektslutt er angitt til 01.12.2009. Senest ved prosjektslutt skal selve datamaterialet slettes (lydfil, navneliste, intervjuutskrifter og observasjonsnotater).