

Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning

Skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv...

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Av: Camilla Helen Gillerstedt Mogen



2012

Sammendrag

Tittel: Skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv...

Foreldre til barn med spesialpedagogisk behov forteller om egne erfaringer knyttet til sine barns skolelivskvalitet; en kvalitativ studie.

Bakgrunn og formål: Med min bakgrunn innenfor det spesialpedagogiske feltet har jeg erfart nødvendigheten av å opprette en tett relasjon til foreldrene. Gjennomførte tiltak som har vært utarbeidet med blikk for hele elevens livsverden som forståelsesgrunnlag, har som regel vært de mest vellykkede. Her har et godt foreldresamarbeidet vært helt essensielt. Da Tone Skyseth Westvig presenterte sin masteroppgave, *Tøff, frekk og morsom* (2009) via Høgskolen i Østfold, ble jeg veldig inspirert til å videreføre noe av hennes arbeid. Hennes oppgave omhandlet egenfortalte skoleerfaringer fra ungdom med sosiale og emosjonelle vansker. Relasjoner til andre, mestring og læring var gjenstand for hovedfokus hos henne. Jeg benytter de samme fokusområdene, men det er foreldrene som skal fortelle om hvordan de opplever dette for sine barn. Jeg håper å kunne gi noen foreldre mulighet til å fortelle erfaringer og opplevelser som er viktig for dem å dele, i tillegg håper jeg at undersøkelsen kan brukes som grunnlag for skoleutviklingsarbeid.

Problemstilling: Hvordan opplever foreldre til barn med spesialpedagogisk behov barnas skolelivskvalitet etter overflytting til et alternativ skoletilbud?

Sentralt er foreldrenes erfaringer og vurderinger. Relevante forskningsspørsmål vil være:

- Hvordan har foreldrene opplevd barnets kontroll over eget skoleliv i lys av mestring?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets sosiale utbytte med henblikk på ulike typer relasjoner?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets faglige ståsted?
- Hvordan har foreldrene opplevd relasjonene til skolene som har gitt det ordinære og det alternative skoletilbudet?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets bytte av skoletilbud?
- Hva slags fremtidsutsikter har foreldrene for sine barn?

Metode: For å belyse min problemstilling har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har sett det mest hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsintervju for å innhente den informasjonen jeg søker. Jeg har benyttet det Kvale og Brinkmann (2009) kaller for en semistrukturert intervjuform som innebærer en viss tematisk struktur i intervjuguiden, men hvor det også er viktig med romslighet. Informantene er foreldre til barn med spesialpedagogisk behov som både har erfaringer fra ordinært og alternativt skoletilbud. Begrepet skolelivskvalitet, som presenteres av Tangen (1998, 2008), er hovedgrunnlaget for oppgaven. Jeg har ved hjelp av metodene meningsfortetting og meningskoding som Kvale og Brinkmann (2009) presenterer, laget kategorier som jeg drøfter i lys av dette begrepet og noe tilhørende teori som blant annet etikk og inkludering.

Resultat: Temaene skoletilbud før og nå, barnas forventninger til å lære (mestringsfølelse), sosialt og faglig utbytte, opplevelse av å bytte skoletilbud og fremtidsutsikter er presentert i de overnevnte kategoriene. Foreldrene deler en del like og noen ulike historier basert på egne erfaringer, men alle fremhever betydningen av et alternativt skoletilbud for nettopp deres barn og hvilke konsekvenser dette har fått. Først og fremst er dette konsekvenser av svært positiv karakter, men det fremkommer også konsekvenser i form av at foreldrene har foretatt noen valg om hva de har opplevd som viktig for deres barns skoleliv.

Det presenteres historier fra fire foreldre, alle mødre, til fire gutter. Én går på mellomtrinnet i dag, mens de tre andre går på ungdomstrinnet. Det er mødre til fire svært ulike gutter, men de har alle tilfelles at de har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. En gutt har ADHD, en har ryggmargsbrokk, en er autist med ADHD og den siste har Downs syndrom. Alle guttene har startet sitt skoleløp i et ordinært skoletilbud presentert ved hjemskolen sin. I løpet av skolegangen har de byttet til det samme alternative skoletilbudet, som de alle har et tilbud innenfor i dag.

En del felles utfordringer fremkommer fra skolehistoriene til foreldrene fra det ordinære skoletilbudet i form av blant annet relasjoner til medelever, lærere og skoleadministrasjon, faglig prestasjon og barnas tro på seg selv i det å mestre ulike oppgaver. Derimot fremkommer det at foreldrene mener disse utfordringene enten har blitt borte eller betydelig færre etter overflytting til et alternativt skoletilbud.

Forord

August 2011 begynte jeg denne ”reisen” inn i forskningens verden. Lite visste jeg da om hva jeg hadde i vente, og jeg var veldig spent. Det har vært en uforglemmelig reise med både oppturer og nedturer, og jeg har gjennom denne perioden lært mye om meg selv. I tillegg forstår jeg at det er et stort behov for å bli hørt. I hvert fall følelsen av å bli hørt. Mine informanter har uten tvil hatt et genuint ønske om å fortelle sine historier. Som en mamma sa til meg før et intervju:

”Endelig noen som vil høre om hvordan vi opplever Hauk sin hverdag...”

En ny gryende fasinasjon av spesialpedagogikk som fagfelt har også begynt å oppta meg. Før var jeg nok mer sort-hvitt farget i min tankegang i den grad jeg forstod betydningen av alle de ulike elementenes sammenheng innenfor fagfeltet, og jeg skal ikke stikke under en stol at når jeg begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk hadde en forventning om et slags fasitsvar, om jeg får kalle det et fasitsvar, på en rekke utfordringer jeg har stått ovenfor i hverdagen. Derimot innså jeg jo fort at noe slikt eksisterer ikke, og ei vil fremkomme i fremtiden. Selv de statlige retningslinjer innenfor fagfeltet har vært og blir i dag ofte debattert, og meningene er mange og sterke. På bakgrunn av dette kjenner jeg et sterkt engasjement for spesialpedagogikk som fagfelt hva gjelder holdninger, tolkninger og kunnskap. Jeg har innsett at fagfeltet alltid vil inneholde ulike former for diskusjoner på alle nivåer fra stat til enkelt individs angående, og i så måte vil være et fagfelt i stadig endring etter den tid det befinner seg i. Jobber man innenfor spesialpedagogikken kan man umulig ha en kjedelig dag på jobben!

Så til mine kjære informanter, som jeg har fått den dypeste respekt for, tusen takk for deres deltakelse. Herved skal historiene deres videreformidles. Jeg vil også takke veilederen min Kjell-Arne Solli for støttende og god veiledning, og jeg vil til slutt takke min fantastiske familie, som uansett alltid heier på meg.

Hvaler, april 2012

Camilla Helen Gillerstedt Mogen

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	7
1.2 Formålet med undersøkelsen	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Begrepsavklaring og begrensninger.....	10
1.5 Oppgavens struktur	10
2.0 Skolelivskvalitet	11
2.1. Hva forstås med begrepet skolelivskvalitet?	12
2.1.1 Tidsdimensjonen.....	13
2.1.2 Kontroll over eget skoleliv.....	14
2.1.3 Relasjoner.....	16
2.1.4 Arbeidsdimensjonen	19
2.2 Skolelivskvalitet i et etisk perspektiv.....	20
2.2.1 Etisk teori	20
2.2.2 Spesialpedagogikk og etikk.....	22
2.3 Skolelivskvalitet og inkludering	23
2.3.1 Politisk-legal dimensjon.....	24
2.3.3 Relasjonell-i-praksis dimensjon	26
2.3.4 Etisk-eksistensiell dimensjon	26
3.0 Spesialpedagogisk behov	28
3.1 Hva er spesialpedagogisk behov?	28
3.2 Inkludere eller ekskludere barn med spesialpedagogisk behov.....	30
3.3 Foreldreperspektivet.....	32
3.4 Alternativt skoletilbud.....	34
4.0 Metode	37
4.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	37
4.2 Valg av informanter	39
4.2.1 Utvalget.....	39
4.3 Intervjuguide.....	41
4.3.1 Prøveintervju	42
4.3.2 Intervju	42
4.4 Analyse	44
4.5 Validitet	46
4.5.1 Reliabilitet	49

4.5.2 Generaliserbarhet.....	50
4.6 Etske hensyn	51
5.0 Resultat	52
5.1 Foreldrene presenterer sine barn.....	53
5.2 Tidligere skoleerfaringer	55
5.2.1 ”... spesialpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk tilbud er to veldig forskjellige ting”	55
5.2.2 ”... hele holdningen til foreldregruppa i klassen var jo til å spy av...”	56
5.2.3 ”Det var ikke så lett å få gehør... når han ble sett på som et problembarn egentlig...”	57
5.2.4 ”... og jeg var så sint så jeg skrev brev til vår statsminister og utdanningsminister... ..	59
5.3 Forventninger til å lære, mestringsfølelse	60
5.3.1 ” Yes, i dag har jeg malt!”	60
5.3.2 ”Generelle trivsel i dag er veldig god...”	61
5.3.3 ”... bare så uvant liksom, å se en glad gutt...”	62
5.3.4 ”... han synes sommerferien er altfor lang...”	63
5.4 Sosiale relasjoner	64
5.5 Faglig utbytte	68
5.6 Bytte av skoletilbud.....	71
5.7 Fremtidsutsikter	75
6.0 Drøfting av funn	76
6.1 Skolelivskvalitet presentert ved de fire dimensjonene	77
6.1.1 Tidsdimensjonen.....	77
6.1.2 Kontroll over eget skoleliv – mestring	78
6.1.3 Relasjoner.....	81
6.1.4 Arbeidsdimensjonen	82
6.2 Skolelivskvalitet og etikk	84
6.3 Skolelivskvalitet og inkludering	85
6.4 Spesialpedagogisk behov og Asketoppen	87
7.0 Avsluttende kommentar	90
Litteraturliste	93
Vedlegg 1	95
Vedlegg 2	96
Vedlegg 3	99

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Gjennom ti års erfaring med spesialpedagogikk som fagfelt, har jeg møtt mange barn, unge samt deres foreldre som har hatt til dels store, ulike og sammensatte utfordringer knyttet til skolehverdagen. Jeg har jobbet ett år som kontaktlærer i ordinær skole hvor spesialpedagogiske tiltak var sentrale, mens de siste ni årene har jeg jobbet som spesialpedagog på en alternativ opplæringsarena. Diskusjoner om hvilke tiltak som er best egnet for hver enkelt elev i forhold til ordinær skole og et alternativt skoletilbud, har hatt og har stort fokus. Det er liten tvil om at det råder svært ulike erfaringer hos foreldre knyttet til dette.

Tone Skyseth Westvig skrev i 2009 masteroppgaven *Tøff, frekk og morsom* som omhandler elever med sosiale og emosjonelle vansker i en alternativ ungdomsskole, og hvordan de opplever skolelivskvalitet. Jeg deltok på et foredrag med Westvig hvor jeg ble veldig interessert i arbeidet hun hadde gjort gjennom å dybdeintervjue elever med disse utfordringene. Slik begynte ideen med å gjøre noe i samme ånd som Westvig, bare at jeg ville rette fokuset mot foreldrenes syn på egne barns skolelivskvalitet. Reidun Tangen (1998,2008) har utviklet dette begrepet og siden det omfavner det spesielle ved skolelivet og ved det å være elev, kaller hun det et subjektivt begrep. Hun retter altså fokus mot elevenes egne erfaringer og tanker. Det er elevene selv som er hennes kilde, og dette utgangspunktet benytter også Westvig. Jeg har valgt å undersøke foreldrenes opplevelse av egne barns skolelivskvalitet, og jeg vil derfor understreke at det er foreldrene som er subjektene i denne undersøkelsen selv om de uttaler seg om sine barn. Det er foreldrenes subjektive oppfattelse av tematikken jeg vil forsøke å belyse. Tangen deler begrepet skolelivskvalitet inn i fire dimensjoner; tidsdimensjon, kontroll over eget skoleliv, relasjoner og arbeidsdimensjon. Dimensjonene forsøker jeg å gjenspeile i min intervjuguide til foreldrene, og resultatene vil blant annet sees i lys av disse.

Mitt fokus ligger i det å få frem erfaringene og opplevelsene til foreldre som har barn på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet i et alternativt skoletiltak. Det er med andre ord foreldreperspektivet på egne barns skoleliv jeg ønsker å løfte frem i denne oppgaven. Det å benytte seg av foreldre som informanter er ikke noe nytt i forskningssammenheng, men allikevel opplever jeg at det finnes så mange ulike og til dels like opplevelser, men ufortalte

historier. Ved å løfte frem foreldreperspektivet, ønsker jeg å få formidlet noen historier som ellers kanskje aldri ville ha blitt hørt.

1.2 Formålet med undersøkelsen

Mitt formål med denne undersøkelsen er å få frem refleksjoner og opplevelser som personer i foreldrerollen til barn med spesialpedagogisk behov, sitter inne med knyttet til begrepet skolelivskvalitet. Bakgrunnen for tematikken jeg har valgt er et ønske om å formidle historier knyttet til begrepet skolelivskvalitet ved det å ha barn i et alternativt skoletilbud, og om hvordan det faktisk oppleves for de som blir direkte involvert.

Selv tar jeg ingen stilling til hva som kunne tenkes å være definisjonen av god skolelivskvalitet for den enkelte elev, eller om ordinære eller alternative skoletiltak er å foretrekke. Derimot vil jeg i kapittel 2.0 begrunne nærmere, på et mer generelt grunnlag, hva god skolelivskvalitet er. Det er foreldrenes stemme som skal frem. Jeg har bevisst valgt foreldre til barn som nå går i et alternativt skoletilbud på heltid, og som da i løpet av skolegangen har blitt overført til et slikt tilbud. Denne foreldregruppen besitter da erfaringer både fra ordinært og alternativt skoletilbud, og har et sammenligningsgrunnlag. Med dette grunnlaget som utgangspunkt ønsker jeg å få frem foreldrenes syn på blant annet deres barns sosiale utbytte, mestring og faglige utbytte.

Foreldrene som er i fokus har hatt barn med behov for spesialpedagogisk undervisning, og foreldrene har måtte på et eller annet tidspunkt i deres barns skolegang måtte være med på en beslutning om å flytte barnet fra ordinært tiltak, som i denne undersøkelsen er barnas hjemskole, til et alternativt tiltak som for enkelte har betydd atskillig lengre skolevei. Sånn sett tilsier dette at det alternative tilbudet i en eller annen form har fremstått som bedre for elevene, og det kan være ulike opplevelser på hvorfor skolehverdagen på hjemskolen ble oppfattet som for utfordrende både av foreldrene selv og instanser tilknyttet skolene. Foreldrene har fortalt om store utfordringer med det å ta valg som dreier seg om å flytte barnet til en annen opplæringsinstitusjon. Noen har hatt klare meninger om at slik overflytting er det eneste alternativet da det har vært mangel på alternative løsninger i forhold til spesialundervisning på elevens hjemskole, selv om det for mange har vært det mest ønskelige. Andre har vært svært usikre på hva som er det beste alternativet for sine barn, og nærmest overlatt til andre instanser å fatte avgjørelsen om overflytting. Det som

derimot har vært felles for alle foreldrene, er et ønske om at barnet skal få det best mulige skoletilbudet. Ulike valgmuligheter som å bli tatt ut i mindre grupper, få én til én undervisning, gå i egen base på hjemskole eller flytte til en egen alternativ skole, har blitt presentert for foreldrene. Derimot er det foreldre som forteller at de føler at de ikke har hatt noen valgmulighet i det hele tatt. Hvordan opplever foreldrene nettopp dette? Og kan det å sammenligne elevenes skolelivskvalitet før og nå gis oss, om ikke fasiten, i hvert fall noen svar?

1.3 Problemstilling

Hvordan opplever foreldre til barn med spesialpedagogisk behov barnas skolelivskvalitet etter overflytting til et alternativt skoletilbud?

Dette er en kvalitativ undersøkelse om foreldrenes opplevelser av egne barns skolelivskvalitet etter overflytting til et alternativt skoletilbud, med et særlig henblikk på tidsdimensjonen, relasjoner i form av sosialt utbytte, kontroll over eget skoleliv i form av mestring og arbeidsdimensjonen i form av faglig utbytte. Sentralt er foreldrenes erfaringer og vurderinger, og det er deres perspektiv jeg søker å belyse. For å kunne gi et innblikk i nåtidens opplevelser, søker jeg informasjon rundt tematikken fra hele skoleløpet frem til i dag. Derfor vil en gjengivelse av erfaringer før et alternativt skoletilbud være viktig.

Relevante forsknings spørsmål vil være:

- Hvordan har foreldrene opplevd barnets kontroll over eget skoleliv i lys av mestring?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets sosiale utbytte med henblikk på ulike typer relasjoner?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets faglige ståsted?
- Hvordan har foreldrene opplevd relasjonene til skolene som har gitt det ordinære og det alternative skoletilbudet?
- Hvordan har foreldrene opplevd barnets bytte av skoletilbud?
- Hva slags fremtidsutsikter har foreldrene for sine barn?

1.4 Begrepsavklaring og begrensninger

Begrepet skolelivskvalitet som benyttes av Reidun Tangen (1998, 2008), rommer elementene tidsdimensjon, kontroll over eget skoleliv- aktør eller ”brikke”, relasjonsdimensjon og arbeidsdimensjon. Det er disse elementene som danner grunnlag for hvordan jeg presenterer begrepet skolelivskvalitet, og hva jeg legger av betydning i begrepet. Etikk og inkludering er to tilhørende begreper som har stor betydning for skolelivskvalitet, og derfor velger jeg, i tillegg til begrepet skolelivskvalitet, å presentere disse i teoridelen. Spesialpedagogisk behov er også et begrep som må få sin plass i teoridelen for å belyse meningsaspektet ved dette. Jeg vil presisere at et begrep som skolelivskvalitet rommer mye, men på grunn av oppgavens omfang og hva jeg ser som mest relevant for min undersøkelse, har jeg valgt å holde meg til de overnevnte begrepene.

Det å ivareta anonymitet har vært noe utfordrende, og det er derfor jeg velger ikke å sende med kopi av vedlegget til mitt informasjonsskriv. Dette vedlegget er skrevet av virksomhetsleder knyttet til det aktuelle alternative skoletilbudet, og inneholder navn på person, sted og kommune. Derfor velger jeg å utelate dette. Samtlige foreldre jeg har intervjuet ønsket åpenhet om sine erfaringer, og det med anonymitet hva gjelder dem personlig har fremstått som uviktig. Jeg som forsker må uansett bestrebe meg på å ta hensyn til anonymitetsprinsippet i så stor grad som mulig. Etter at oppgaven er ferdig, tenker jeg å innhente tillatelse fra foreldrene til å benytte resultatet som ledd i egen skoleutvikling.

1.5 Oppgavens struktur

Først vil skolelivskvalitet og spesialpedagogisk behov med tilhørende begreper og teori, presenteres gjennom kapittel 2.0 og 3.0. I kapittel 4.0 greier jeg ut for bruk av metode. Der presenteres planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuene. Her vil også spørsmål om validitet tas opp, samt refleksjoner rundt det etiske perspektivet. Presentasjon av funn i undersøkelsen belyses i kapittel 5.0, og i kapittel 6.0 vil jeg drøfte disse funnene i lys av teori og egne tanker. Kapittel 7.0, som er det siste og avsluttende kapittel, inneholder en oppsummering med kommentarer.

2.0 Skolelivskvalitet

Begrepet skolelivskvalitet benytter Reidun Tangen i sin avhandling *Skolelivskvalitet på særvilkår* fra 1998. Hun benytter det som et utspring fra livskvalitetsbegrepet, og hvor det er i første rekke elevenes erfaringer og egne vurderinger som ligger til grunn for begrepet. Det er disse erfaringene og vurderingene sett i lys av elevenes skoleliv som er essensielt.

Livskvalitet er et begrep jeg har hatt kjennskap til, men betegnelsen skolelivskvalitet var for meg ny. Jeg ble introdusert for dette begrepet første gang gjennom Westvig sin masteroppgave *Tøff frekk og morsom* fra 2009. Livskvalitet er et vanskelig begrep å gi en entydig definisjon av blant annet fordi den kan graderes. Man kan si at et menneske har en god eller dårlig livskvalitet, samtidig som at denne graderingen bestemmes av individets egen opplevelse av den. Ekeberg og Holmberg (2004) refererer til Siri Næss som presenterte en definisjon av livskvalitetsbegrepet gjennom sitt doktorarbeid fra 1986. Her presenteres høy grad av livskvalitet, som sammenlignes med at man har det godt, ved at man er aktiv, har samhørighet med andre, har selvfølelse og at man har det Næss kaller for en grunnstemning av glede.

Som Ekeberg og Holmberg (2004) refererer til så er det vanskelig å definere begrepet, men som de presiserer er det viktig at lærere kjenner til dette slik at man har større mulighet til å opparbeide seg en forståelse av hvordan elevene har det. Dette er basiskunnskap i forhold til å utvikle gode tiltak innenfor tilpasset og spesialpedagogisk undervisning. Min erfaring fra det spesialpedagogiske feltet er at elevenes generelle livskvalitet er et diskusjonstema i ansvarsgrupper og kollegialt samarbeid. Man vil ofte belyse hvor ”godt” eleven har det i forhold til alle sine arenaer. Det være seg fritid, familie, eventuelt avlastning og lignende. Derimot opplever jeg at fokuset på livskvaliteten innenfor den rammen som skolen representerer forekommer i noe mindre grad.

Jeg assosierer begrepet livskvalitet med betegnelsen ”det gode liv”, som også Tangen (2008) refererer til. Mennesker har gjennom flere generasjoner vært opptatt av rammer og betingelser for ”det gode liv”. Derimot må hver og en få legge grunnlaget for hva ”det gode liv” innebærer for en selv. Det er menneskets egen tolkning av sin livssituasjon som må danne grunnlaget for graden av livskvalitet.

2.1. Hva forstås med begrepet skolelivskvalitet?

Skoleforskning generelt sett har hatt lite fokus på skolelivskvalitet, og heller ikke livskvalitetsforskere har hatt særlig fokus på dette. Skolelivskvalitet i form av elevenes egne subjektive tolkninger av positive og negative erfaringer virker å ha havnet midt i mellom forskning og politikk (Tangen 2008). Tangen (1998) har gjennom en studie basert på erfaringer hos 19 elever ved 16 forskjellige videregående skoler, utviklet en modell som tar for seg fire dimensjoner knyttet til begrepet skolelivskvalitet. Dimensjonene beskrives som tidsdimensjonen, kontroll over egen skolegang – aktør eller ”brikke”, relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen, og disse vil bli presentert i de følgende del kapitlene. Dimensjonene er utviklet fra temaer som har fremkommet gjennom elevenes egne fortellinger fra eget skoleliv. Det er denne betydningen av begrepet skolelivskvalitet min undersøkelse omhandler.

Det er ikke mye å referere til på internasjonalt nivå hva gjelder forskning på skolelivskvalitet. Derimot viser Tangen (2008) til Epstein og McPartland som har utviklet en skala hvor man kan måle skolelivskvalitet. Her er det mere generelle kriterier som presenteres hvor det fremste av disse er tilfredshet. Man måler i hvilken grad elevene er fornøyde med forskjellige sider ved skolegangen. Tangen (2008) sammenlikner dette med *Elevundersøkelsene*, som er nettbaserte kartlegginger utgitt av Utdanningsdirektoratet. Målet her er ikke å innhente elevenes erfaringer og opplevelser gjennom deres egne ord og uttrykk, men det er det som er hovedhensikten med den modellen Tangen (2008) refererer til. På bakgrunn av dette er det denne forståelsen av skolelivskvalitetsbegrepet jeg benytter i min undersøkelse. Derimot er elevperspektivet i min undersøkelse byttet ut med foreldreperspektivet. Skolelivskvalitet i denne sammenhengen skal handle om noe mer enn tilfredshet.

Målet i min undersøkelse er, som også Tangen (2008) presiserer, ikke å gi eller finne en definisjon som belyser et entydig innhold hva gjelder skolelivskvalitet. Jeg søker å bruke begrepet som det Tangen (2008) kaller en veiviser. Begrepet skal belyse veier å gå for hvordan man skal kunne finne kunnskap om nettopp skolelivskvalitet. Det er dette som er de fire dimensjonenes hensikt.

2.1.1 Tidsdimensjonen

Det å se oss selv i et fremtidsperspektiv eller fokuserer på det som en gang har vært i form av positive eller negative minner, er en del av den menneskelige natur. Tangen (2008) kaller dette med tid en grunnleggende dimensjon i livet vårt. Mine erfaringer med elever på ungdomstrinnet er at de tenker mer fremtidsrettet enn de som er yngre. Her er også fokuset på videre skolegang mer fremtredende, og man har gjerne modnet en del og klarer å tenke seg selv inn i en fremtidig rolle. Det er også sånn at i skolesammenheng fokuseres det på hva man skal bli eller gjøre senere i livet, og slik sett ser man på skolen som en forberedelse til fremtiden (Tangen 2008).

Tolkning er et viktig aspekt når man snakker om tid i denne sammenheng. Tid omhandler en fortid, en nåtid og en framtid. Tangen (2008) viser til at en tolkning av fortiden skjer i ”nuet” i lys av framtiden. Fortidens erfaringer avgjør hvordan elever tolker sine muligheter videre i livet, både positive og negative. Det viktige er nettopp det som Tangen (2008) presiserer at denne tolkningen skjer nå, i nåtiden. Mitt fokus i denne undersøkelsen hva gjelder tidsdimensjonen, er foreldrenes perspektiv på dette. Hvordan tolker de her og nå sine barns fremtidsutsikter og hvilke tidligere erfaringer farger deres syn? Jeg søker blant annet å belyse hvilke tanker de har rundt sitt barns syn på sin egen framtid. Et godt skoleliv innebærer en positiv forventning til framtiden, og motsatt at dårlige erfaringer knyttet til skolelivet gjør at man kan få et mer negativt syn på framtiden (Tangen 2008).

Det å foreta tolkninger i ”nuet”, altså her og nå, er en grunnleggende betingelse for alle mennesker siden vi lever nå. Det er i denne tilværelsen vi hele tiden befinner oss i, og fortiden og framtiden sees i lys av vår ”nå” eksistens. Vi *er* nå, og fortid og framtid kan fort eksistere i bakgrunnen eller være borte for oss. Tangen (2007) beskriver at dette kan være et positivt element i den grad at mestrer man å leve i ”nuet”, kan man evne full konsentrasjon og man kan ha en større evne til å nyte livet. Slik sett kan man si at dette er en faktor som kan bidra til en høyere grad av livskvalitet, men på en annen side kan det å leve her og nå også oppleves som noe negativ i den grad at man opparbeider et vrent bilde av sin situasjon og ikke evner å henge med i det som har vært eller det som kommer. Da eksisterer man mer i sin egen verden, man deltar mindre i den felles ”verden” som deles med andre. Forventninger fra omgivelsene ligger i bakgrunn og må hjelpes frem (Tangen 2007).

2.1.2 Kontroll over eget skoleliv

Dette elementet innenfor skolelivskvalitet omhandler i hvilken grad eleven selv føler at han eller hun er med på å påvirke, kontrollere, sin skolehverdag. Tangen (2008) refererer til begrepene ”aktør” og ”brikke” knyttet til dette. Opplever eleven at man er en ”aktør” i sin egen skolehverdag, at egeninnsatsen er god og at flere områder beherskes, vil følelsen av kontroll over skolelivet være tilstede. Det er de positive forventningene som råder. Er opplevelsen eleven har mer som en ”brikke” i skolehverdagen, kan troen på seg selv og troen på det man kan utføre alene for at fremtiden skal se lys ut, være av mer destruktiv art. Tangen (2008) trekker frem Banduras ”self- efficacy” begrep i denne sammenheng.

”Self- efficacy” handler om de forventninger man har til egen mestring. Innenfor dette ligger i hvilken grad vi tror på våre egne muligheter, noe som Bandura ser på som grunnleggende for at barn skal lære å utvikle seg i positiv retning (Tangen 2007). Det dreier seg om i hvilken grad individet har tro på at det er i stand til å utføre ulike oppgaver, og hva individet tror vil skje hvis oppgaven utføres. Bandura vektlegger mestringens forventning i valg av hva slags oppgaver eller aktiviteter en utfører, og også i hvor mye egen innsats, energi, man legger i utførelsen. Tidligere erfaringer i forhold til opplevelsen av mestring er viktig her (Tangen 2007).

Barn og unge i dag har et stort press på seg i det å skulle prestere på ulike nivåer være seg i skolefagligsammenheng eller i sosiale relasjoner. Deres egne forventninger til det å prestere innenfor situasjoner knyttet til dette, påvirker deres oppførsel i skolen og ikke minst deres læring. Elevenes egne forventninger om å mestre står i sammenheng med de påvirkninger eleven blir utsatt for av miljøet rundt (Nordahl m.fl. 2005). Dette kan eksemplifiseres ved at elever som viser atferdsproblemer eller har ulike former for funksjonsnedsettelse kan få lavere forventninger fra omgivelsene. I denne sammenheng fra lærere og andre fagpersoner elevene møter i skolen, og medelever i forhold til faglige, atferdsmessige og fysiske prestasjoner. Elevenes forventninger om mestring i ulike situasjoner blir da påvirket av omgivelsenes lave forventninger. Altså kan lave forventninger fra lærernes side bli ekstra negative belastninger for elevene, og igjen være med på å ødelegge allerede dårlige forhold elevene har til skolen. Dette belyser det Bandura viser til, ved at elever som ikke har tro på at egne handlinger kan føre til noe positivt, vil få lav motivasjon i forhold til å anstrenge seg (Nordahl m.fl. 2005).

En elev som har tro på sin egen prestasjon i det å takle en utfordrende situasjon, har større forutsetninger for å holde negative tanker på avstand, mens en elev som ikke har denne troen kan se på seg selv som mer sårbar og oppleve omgivelsene mer negativt. Det sistnevnte kan beskrives som det Tangen (2008) kaller tap av kontroll og opplevelse av nederlag, og som påpekes at kan i stor grad være med på å redusere elevens skolelivskvalitet.

Den israelske medisinsosiologen Aron Antonovsky var opptatt av hva i det enkelte individets liv som er med på å lage forutsetninger for at man skal utvikle evnen til å mestre (Andresen 2000). Antonovsky har utviklet begrepet salutogenese, som fremhever det sunne og helsefrembringende i menneskets liv. Han hevdet at god helse er noe som utvikles i form av ulike prosesser, og at det er viktig å opparbeide seg kunnskaper om disse prosessene. Man kan si at salutogenese og mestringsprosesser ligger nært opp til hverandre (Sommerschild 1998). Derimot mente Antonovsky at hans syn på begrepet mestring var en motsetning til andre forskeres syn på begrepet, som blant annet Bandura. Antonovsky utviklet en teoretisk modell som han mente skilte seg ut ved tre hovedmomenter. I modellen hans viser han til disse hovedmomentene som at han tar utgangspunkt i en salutogen tilnærming som fremhever faktorer som letter, minsker eller fjerner stress faktorer. Han forutsetter at individer har såkalte motstandsressurser som brukes til å vinne over spenninger i hverdagen, og han mener at modellen er av allmenn karakter i form av presentasjon av et mer universelt og tverrkulturelt mestringsbegrep. Modellen omhandler dannelse av det Antonovsky kaller "Sense of Coherence", SOC, og han beskriver dette som individets opplevelse av sammenheng i tilværelsen, og at dette er helt essensielt i forhold til hvordan individet klarer seg. Han fremhever tre forutsetninger som er grunnleggende for dannelse av SOC, og disse er comprehensibility, det å kunne forstå en gitt situasjon, manageability, det å ha tro på at en selv kan finne frem til løsninger, og meaningfulness, det å finne god mening i det å forsøke å finne løsninger (Sommerschild 1998).

Jeg velger å se dimensjonen kontroll over eget skoleliv i lys av både Banduras "self-efficacy" begrep og Antonovskys salutogene modell. Jeg tenker at det å ha kunnskaper både om de erfaringer som eleven har i forhold til sin rolle som "aktør" eller "brikke", samt det å fokusere på det gode og sunne helsefrembringende aspektet kan gi et mer helhetlig bilde i forhold til faktorer som påvirker grad av skolelivskvalitet, og i forhold til prosesser som er gjeldene for å oppnå høyere grad av skolelivskvalitet. Selvoppfatning er et viktig aspekt både hos Bandura og Antonovsky.

Måten vi ser på oss selv i ulike situasjoner former en helhetlig subjektiv oppfatning av oss selv. Skaalvik og Skaalvik (2005) presiserer at på de områdene man har gjort seg erfaringer, har man opparbeidet seg en oppfatning av seg selv. Dette dreier seg om en sosial, intellektuell, fysisk, moralsk, emosjonell eller atferdsmessig selvoppfatning. Hvordan vi tolker, vektlegger og ikke minst forstår disse erfaringene, danner grunnlaget for vår selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som den vurdering, tro, viten eller oppfatning hvert enkelt individ har om seg selv. I første rekke er dette en subjektiv oppfatning, omgivelsene rundt kan ha en annen oppfatning, en objektiv oppfatning av individet, enn det individet selv har. Mestring og kontroll over egen skolehverdag styres i stor grad ut fra den selvoppfatning elevene har. Allikevel er det slik at eleven kan både se seg selv innenfra, men også i lys av seg selv sett utenfra i en mer objektiv dimensjon. Eleven kan ha sterke følelser knyttet mot bestemte opplevelser, men eleven kan også se seg selv objektivt og da bedømme om det er riktig med disse følelsene. Det er dette Tangen (2007) støtter seg til hva gjelder skolelivskvalitet ved å trekke inn dialektisk relasjonsteori presentert ved Schibbye (2002). Dette omhandler at individet fungerer som både subjekt og objekt, og at det er en gjensidig prosess mellom disse to. Det subjektive og det objektive viser til hverandre, og utgjør sammen en helhet (Tangen 2007).

2.1.3 Relasjoner

Det sosiale nettverket og individets relasjoner til andre er viktig i generell livskvalitetsforskning. Innenfor denne dimensjonen knyttet mot skolelivskvalitet, er også dialektiske relasjonsteori og begrepet anerkjennelse i lys av Schibbye essensielt (Tangen 2007). Det omhandler å flytte seg fra sin egen opplevelse til en annens opplevelse av en gitt situasjon. Hensikten med dette er å kunne kjenne igjen den andre, og åpne for noe som kan oppleves som annerledes. Slik kan opplevelsen til den andre bli oppdaget, og følelsen av likeverdighet fremkomme. Her er det en grunnleggende tanke om at individet selv har rett til å ha sine opplevelser (Tangen 2007). Ingen kan komme og fortelle et individ at det opplever en situasjon sånn eller sånn, eller om det er en riktig eller gal opplevelse. Opplevelsen eier vi hver og én.

Tangen (2008) presiserer at det gjennom hennes undersøkelser kom frem, om ikke uventet, at elevenes relasjoner til medelever og lærere var viktig for dem. Noen elever fortalte også at de gikk på skolen i første rekke for å treffe andre. Dette sier en god del om hvor viktig og nødvendig relasjoner til medmennesker er. Det er også slik at et godt sosialt nettverk henger

sammen med god livskvalitet, selv om det ikke trenger å være slik at de gode relasjonene til andre er det som skaper god livskvalitet. Det kan være at et individs gode livskvalitet er med på å skape gode relasjoner til andre. Å forklare god livskvalitet basert på enten ytre relasjoner, som for eksempel støttende venner, lærere eller foreldre, eller indre personlighet er vanskelig (Tangen 2008).

Lærere i klasserommet har en enorm stor makt på flere områder. Blant annet kan språket som benyttes være med på å forme elevenes handlinger. Små varianter i lærerens språk og væremåte, kan ha stor påvirkning. Det kan være av svært viktig betydning at elevene opparbeider seg en relasjon til i hvert fall én lærer som fokuserer på et felles mål med eleven, en som støtter og som stiller opp for eleven for å unngå at eleven får en følelse av dårlig behandling eller faglig nederlag. Læreren skal fungere som en alliert med eleven, og fremviser da en anerkjennende holdning som springer ut fra språkbruk (Tangen 2008). En negativ selvoppfatning kan få grobunn om eleven opplever å bli sett ned på som mindreverdig eller opplever at lærere nedvurderer han eller henne. Slik kan eleven opparbeide seg et forsvar og sinne, og relasjonen mellom lærer og elev kan låse seg. Det å make å utføre en gjensidig anerkjennelse kan hjelpe med å løse situasjonen (Tangen 2007).

Arnesen (2004) fremhever begreper som anerkjennelse og respekt som grunnleggende elementer i samhandling i skolen. Det være seg mellom lærere og elever, eller mellom elevene, og dette belyses gjennom individets holdninger og måter å fremtre på. En lærer fremstår med anerkjennelse når det utøves fordomsfri lytting til hva elevene tenker og føler, og dette krever en oppmerksomhet fra lærerens side uten forbehold, og som uttrykkes både verbalt og med kroppsspråk. En anerkjennende holdning innebærer også at læreren viser vilje til å tilrettelegge for elevenes utvikling av kommunikasjonsferdigheter. Det handler om å møte elevene i en åpen dialog, og ikke minst handler det om å vise respekt (Arnesen 2004). Arnesen (2004) fremhever betydningen av omsorgsbegrepet, og benevner anerkjennelse og respekt som en del av dette begrepet. Man utøver omsorg når man hjelper andre uten tanke for egen nytteverdi, og omsorg forutsetter at man har kjennskap til egne følelser og reaksjoner, har vilje og evne til å lære andre å kjenne og være åpen i forhold til å finne veier og nå frem til andre på. Dette er en plattform jeg selv forsøker å ha i møte med foreldrene i undersøkelsen, samtidig som jeg vil se historiene foreldrene forteller i lys av relasjoner med dette som teoretisk utgangspunkt.

Det å knytte relasjoner på ulike nivåer til andre mennesker er viktig for alle. Det å ha en relasjon er å være i et forhold til et annet menneske, og kan ha ulike uttrykksmåter. Andresen (2000) fremhever to typer relasjoner, den symmetriske og den asymmetriske. En asymmetrisk relasjon viser til at den ene parten i forholdet har større makt enn den andre. Et eksempel på dette, er nettopp det jeg har vært inne på hva gjelder lærer – elev relasjonen. Læreren sitter med en høyere grad av makt, og er den som sitter med ansvar for at relasjonen skal fungere. En symmetrisk relasjon kjennetegnes ved at de involverte i relasjonen står likt hva gjelder makt. Relasjoner mellom medelever kan være eksempel på dette. Andresen (2000) viser til den tyske filosofen Jürgen Habermas for å finne begreper som illustrer nettopp denne ”maktløse” relasjonen som kan forekomme mellom elevene. Symmetriske relasjoner forekommer i det Habermas kaller livsverden. Innenfor denne verdenen er en gjensidig forståelse grunnleggende. Livsverden omfatter enkeltindividets subjektive forståelse av blant annet verdier og normer, som er skapt gjennom tilhørighet i et bestemt samfunn med sin bestemte kultur. Her hvor individene har en felles interesse i det å forstå den andre sine hensikter og hvor man ser på hverandre som mer likeverdige, er mulighetene for å enes større enn i en asymmetrisk relasjon. Habermas kaller det for en herredømmefri relasjon (Andresen 2000). I min undersøkelse vil det være viktig å få tak på både de asymmetriske og symmetriske relasjonene foreldrene ser sine barn som deltakere i, for så å kunne belyse i hvilken grad dette påvirker den totale opplevelsen av skolelivskvalitet.

Det finnes en ganske klar sammenheng mellom elev – lærer relasjonen, og problemer knyttet til blant annet atferd. Er denne relasjonen dårlig så øker graden av utfordringer og problemer knyttet til atferden, enn om relasjonen er god og positivt ladet (Nordahl m. fl. 2005). Gode forhold mellom lærere og elever ser ut til å påvirke elevenes sosiale kompetanse, og generelle trivsel på skolen. Det å opparbeide denne typen relasjon er lærerens ansvar, men det er flere ting som påvirker dette blant annet hvordan læreren fremstår og hvilke elever det gjelder. Derfor kan man ikke gi en konkret beskrivelse av tiltak for å oppnå en god elev – lærer relasjon. Derimot er det noen aspekter, som etablering av tillit, se den enkelte elev, verdsette og anerkjenne, som læreren blant annet bør benytte (Nordahl m.fl. 2005).

2.1.4 Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen omhandler elevenes arbeid med fag og generelle ferdigheter. Denne dimensjonen belyser de erfaringene elevene har med det faglige innholdet i skolen.

Skolearbeid oppleves som meningsfylt når det utgjør noe. For eksempel ved produkter av ulike aktiviteter innefor matlaging, nyttige eller pene ting fra kunst og håndverk eller at produktet er økt mestring innenfor et område på et høyere nivå enn det eleven har klart før (Tangen 1998). Innsatsen elever nedlegger i skolefaglige prestasjoner handler om det jeg tidligere skrev om forventninger til å mestre. Erfarer elevene at de behersker og mestrer et spesifikt område, kan dette bidra til at de øker troen på seg selv og hva de kan prestere innenfor det aktuelle område. Det er nemlig ikke gitt at elevene da får økt mestringsfølelse på flere områder, selv om de får det på ett spesifikt (Tangen 2007).

Jeg har tidligere nevnt Bandura og hans beskrivelse av betegnelsen "self – efficacy". Han påpeker enkeltindividets egen oppfattelse av mestring som differensiert. Med dette mener han at forventningen til å mestre på innenfor et område kan være svært høy, mens den kan være veldig lav eller nesten borte på andre områder (Tangen 2007). Jeg har erfart at elever med spesielle behov ofte kan uttrykke en høy form for mestring innefor aktiviteter som i første rekke ikke identifiseres som rent skolefaglige. Dette har vært aktiviteter som å hogge ved, utføre vaktmester oppgaver i form av papirinnsamling og å handle i butikk. Tangen (2007) kaller disse for "spesielle" mestringserfaringer. Siden disse oppgavene ikke i første rekke er aktiviteter man forbinder med det ordinære skoletilbudet, har lærere og skolesystemet utfordringer knyttet til det å tilrettelegge for slike "spesielle" mestringserfaringer. Det er disse erfaringene som er grunnlaget for at elevene skal øke sin forventning til å mestre, legge ned mer energi i sin arbeidsinnsats samt å få en bedre kontroll over sitt skoleliv.

Opplevelsen av at det man gjør i skolen har en nytteverdi, er veldig viktig for å opparbeide seg eller holde på motivasjon. Motivasjon er igjen en sentral faktor i læringsprosessen, og skolens læringsmiljø påvirker i stor grad elevenes motivasjon. Slik sett har skolen et stort ansvar i det å opparbeide et godt læringsmiljø hvor elevenes motivasjon og selvoppfattelse blir tatt hensyn til. Grunnlaget for all læring er at man har tro på sine egne muligheter, er motivert for å lære og ikke minst er del av et miljø som representerer trygghet (Ekeberg og Holmberg 2004).

2.2 Skolelivskvalitet i et etisk perspektiv

Etikk omhandler læren om verdier, og på hvilke måter disse verdiene blir tilpasset ulike situasjoner og ulike valg som må tas. Vår forhistorie i form av familie- og kulturbakgrunn samt erfaringer fra oppveksten, styrer vår oppfattelse av rettferdighet, plikt og ærlighet. I tillegg når man utøver et profesjonsyrke som pedagog/spesialpedagog, styres man også av en rekke faglige verdier (Lassen 2002). Målet bør være å oppnå en så høy grad av etisk sensitivitet som mulig, men dette er noe som utvikles hele livet. I møter med etiske dilemmaer kan man øke sin bevisstgjøring i forhold til å vurdere hvordan en selv opptrer i ulike situasjoner, og på denne måten øke sin etiske sensitivitet. Lassen (2002) viser til Swanson (1983) som påpeker at man opptrer etisk hvis man er profesjonelt og personlig ærlig, har fokus på elevens interesse, avstår fra personlig vinning og forklarer handlingene sine ut i fra at det er de best vurderte sett fra profesjonens etiske regler og prinsipper.

Barn og unge i dagens samfunn bruker mye av tiden sin i utdanningsinstitusjoner, og skolen som institusjon har fått et større ansvar i dag i forhold til oppdragelse så vel som faglig utvikling. I lov- og læreplanverket blir lærere gitt et mandat i forhold til både undervisning og oppdragelse, og slik sett kan man kalle skolen en etisk virksomhet (Reindal 2008). Skolelivskvalitet omhandler elevenes skoleliv, og siden skolen er en etisk virksomhet vil jeg si at det etiske perspektivet omfatter alle de tidligere nevnte dimensjonene knyttet til skolelivskvalitetsbegrepet. I spesialpedagogisk arbeid er bevissthet rundt etikk særdeles viktig. Ikke minst er det viktig med kunnskap om hvilke rettigheter barn og unge med spesialpedagogisk tilrettelegging har, og kunnskap om etisk teori og hvordan dette kan fungere som verktøy hva gjelder etiske refleksjoner.

2.2.1 Etisk teori

Etikk deles inn i to hovedretninger teoretisk sett. Disse retningene kalles teleologiske og deontologiske etiske teorier. Hovedessensen i den teleologiske teorien er å fremheve det som er godt, og at det gode ikke er avhengig av det riktige. Det er gode konsekvenser av handlinger som er det viktig her. Slik sett kalles også denne retningen konsekvensetikk. Nytteetikken ligger innenfor denne retningen. Grunnsteinen her er at det er resultatene som er viktige, og at en bestemt handling bedømmes som riktig hvis den har større nytte, og man oppnår en større lykke ved denne handlingen frem for andre. Den type handling man velger sees på som et verktøy i det å oppnå gode virkninger (Reindal 2008). Kritikken til dette har

blant annet fremkommet fordi denne retningen ikke tar hensyn til rettighetene til enkeltindividet og minoriteter bra nok. Dydsetikk er en annen teori innenfor konsekvensetikk, og denne etikkens formål er at menneskelivet skal utvikle livsformer. Det skal utvikles dyder som utløser de livsformene som er spesielle for mennesket. Dyder er kjennetegn som påvirker levemåten vår, man kan si det er holdninger som utvikles ved gode valg. Dette kan eksemplifiseres ved profesjonen spesialpedagog. Man har visse forventninger til hvilke dyder som hører til en god utøvelse av denne profesjonen, og eksempler på dette er blant annet tålmodighet, pedagogisk omsorg og respekt for hvert enkelt individ. Derimot er denne teorien kritisert blant annet for at den vektlegger i for stor grad enkeltsituasjoner, og at man slik sett kan minste helhetsforståelse for andre situasjoner man da ikke har noe ansvar for (Reindal 2008).

Den andre hovedretningen kalles deontologiske teorier, og hovedessensen her er at det som er riktig har første prioritet i forhold til om konsekvensene er gode. Det er ikke betydningsløst hvordan det gode oppnås. Handlingene får begrensninger, som rettigheter og plikter, i forhold til hva som er lov. Tre teoretiske retninger innenfor dette er sinnelagsetikk, pliktetikk samt diskursetikk.

Sinnelagsetikk dreier seg om at gode meninger styrer handlingene. God vilje og godt sinnelag er også styrende. Evnen til empatisk innlevelse er helt essensielt, og dermed også en etisk retning som er viktig i spesialpedagogisk arbeid. Pliktetikk er avhengig av kriterier som bestemmer en handlings kvalitet, så derfor sier man at denne teorien er avhengig av en tilleggsteori. En slik tilleggsteori dreier seg om at man skal utføre sine handlinger slik at de fremstår som allmenne lover, og dette kan beskrives som et hovedgrunnlag et menneske bestreber seg på å leve etter (Reindal 2008). Eksempel på dette er å bestemme seg for å være ærlig eller hjelpsom. Kritikk til pliktetikken dreier seg om at ulike plikter kan stå i et motstridende forhold slik at det oppstår problemer. Det kan her være utfordrende å avklare hvilken plikt som er den viktigste å ta hensyn til. En annen kritikk er at menneskers følelser ikke vektlegges siden det moralske valget blir tatt på grunn av prinsipper av en allmenngyldig karakter (Reindal 2008). Diskursetikk er opptatt av dialogen mellom mennesker. Det er gjennom samtale og diskusjon man skal komme frem til løsninger på ulike etiske problemer. Grunnlaget er at hvis man tar utgangspunkt i de riktige metodene for å avklare og prøve ut felles normer, så kan resultatet bli noe som er allment akseptert som

rettferdig. Det forutsetter at individene er likeverdige samtalepartnere som er åpne for et ens eget ståsted kan være feil, og at det utvises vilje til å endre standpunkt.

Nærhetsetikk er problematisk å kategorisere innenfor teleologisk eller deontologisk retning. Nærhetsetikken kritiserer disse retningene for å gjøre etikken til gjenstand for valg hos individet, og mener at etikken er noe som har vært av eksistensiell verdi før menneskeheten. Det er forholdet til den andre personen som er det viktige, og det er den andre personens uttrykk som avgjør hvor ansvarlig man er i relasjonen. Jeg skal tenke at jeg har ansvar for den andre uten å forvente at den andre tar ansvar for meg. Det er fokus på gjensidig avhengighet mellom individer, og at vi alle viser ulik grad av sårbarhet. En kritisk røst til denne etikken er at man fort havner i en situasjon hvor man mener man vet hva som er best for andre, og slik sett overkjører andres behov og nedvurderer deres rett til å bestemme selv (Reindal 2008).

Ovenfor har jeg nevnt ulike etiske teorier som kan være utfordringer innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Begrunnelsen til etiske dilemmaers handling sees å være det avgjørende for om det er riktig eller galt. For å kunne gi en slik begrunnelse ser jeg at argumentasjon i lys av kunnskap om etisk teoretisk ståsted er viktig, og et grunnleggende fundament i forhold til å se den enkelte eleven i lys av hans eller hennes skolelivskvalitet. Reindal (2008) fremhever noe av det jeg ser som det viktigste innenfor etiske begrunnelser innenfor spesialpedagogikk. Nemlig det at her bør det tas hensyn til de teorier som omfatter både det å utvikle en nærhet til situasjonen, samtidig som man holder en profesjonell avstand slik at rettferdighet blir tatt hensyn til.

2.2.2 Spesialpedagogikk og etikk

Spesialpedagogikk tradisjonelt sett som fagområde, har vært gjenstand for kritikk fordi at det ikke har fulgt opp sentrale målsettinger hva angår inkludering og integrering. Slik sett har påstander om at fagområdet er uetisk utviklet seg (Reindal og Hausstätter 2010). Det negative synet på spesialpedagogikk som fagområde, kan forklares ut i fra det Reindal og Hausstätter (2010) kaller for en modernitetskritikk. Fagområder som blant annet medisin og naturvitenskap har stått i nær dialog med spesialpedagogikk, og fokus på ”det normale” har stått sterkt. Ut i fra dette har ”det normale liv” blitt synonymt med ”det gode liv”, livet har høyere verdi om det avviker minst mulig fra ”normalen”.

Med utgangspunkt i at det finnes noe som betegnes som ”det normale liv”, må det da være noe som er unormalt eller spesielt. Hvem som skal definere hva som er spesielt og hva som legges til grunn for at det blir stemplet som spesielt, innebærer etiske elementer. Innenfor spesialpedagogikken betoner dette seg som et stort etisk dilemma i forhold til hvordan man skal forstå ulikhet, da også ulikhet tilknyttet ulike mestringsnivåer. Mestringsidealet preger dagens samfunn på så å si alle områder. Man skal mestre skolegang, sosialt liv, fritidsaktiviteter, familieliv for å nevne noen. Mestringsidealet preger oss alle, om vi har rollen som elev, lærer, sjef, forelder, venn, datter, sønn, ja rollene er uendelige. Man kan på en måte si at mestringsidealet blir et krav som må oppnås for at man skal har rett til å eksistere, og at dette kravet kommer fra samfunnet, nærmeste familie og venner og ikke minst fra en selv (Reindal 2008).

2.3 Skolelivskvalitet og inkludering

Inkludering er et overordnet prinsipp i grunnskolen, og det omhandler at alle elever skal få ta del i og ha tilhørighet til skolens felleskap. Læreplanverket for 10-årig grunnskole, L-97, fremhevet prinsippet for en inkluderende opplæring. Den nye reformen som ble gjort gjeldene fra skoleåret 2006/2007, Kunnskapsløftet, fremhevet det å skape en bedre kultur for læring gjennom inkludering i form av bedre tilpasset opplæring slik at elever med spesialundervisning kunne reduseres. Likevel ble retten til spesialundervisning videreført (Nilsen 2008).

Likeverd mellom mennesker står sentralt i inkludering, uavhengig av kjønn, evner, bakgrunn og forutsetninger (Overland 2007). Følelsen av likeverd henger nøye sammen med den tidligere nevnte dimensjonen innenfor skolelivskvalitetsbegrepet, kontroll over eget skoleliv i del kapittel 2.1.2. Anerkjennelse, ros og bevisst positiv verdsetting av elever som viser ulike former for atferdsproblemer eller har ulike former for funksjonshemninger, er sentralt innenfor inkluderingsbegrepet (Overland 2007). I tillegg til tilhørighet er det viktig å la eleven få delta aktivt og også gis ansvar. Dette er viktig for alle mennesker i forhold til livskvalitet generelt, og særlig da knyttet til elevers skolelivskvalitet.

Inkludering kan sees på som en verdi vi ønsker å oppnå uten at det konkret kommer til uttrykk. Dette betyr at selve begrepsbruken er lite til stede, men at verdiene som inkludering bygger på uttrykkes. Inkludering blir forstått på mange måter både politisk og forskningsmessig. Inkludering som prinsipp, verdi, egenskap, rettighet, norm, fellesskap og tilhørighet er noen eksempler på dette (Arnesen m.fl. 2012). Disse kan igjen deles inn i dimensjoner som benevnes som en politisk-legal, institusjonell-normativ, relasjonell-i-praksis og etisk dimensjon. Disse dimensjonene fungerer sammen, og de kan således si å ha en dynamisk relasjon (Arnesen m.fl. (2012). Videre i dette kapittelet vil jeg se disse dimensjonene knyttet opp mot undersøkelsens spesialpedagogiske tema.

2.3.1 Politisk-legal dimensjon

Inkludering innenfor denne dimensjonen omhandler det samfunnsmessige planet. Det dreier seg om hvordan inkludering kommer til uttrykk gjennom statens og kommunens politikk, og gjennom håndtering av kontroll innenfor de ulike institusjonene samfunnet har å by på. I spesialpedagogisk sammenheng kan blant annet Opplæringsloven og ulike læreplaner være eksempler på dette. Her kan man finne vårt storsamfunns definisjon av inkludering.

I Opplæringsloven fremgår det klart at alle elever har rett på tilpasset undervisning, og de som ikke har av ulike grunner nytte av dette, har krav på spesialundervisning. Dette viser at vi, i storsamfunnet Norge, har en overordnet politisk visjon om at alle grunnskoleelever uansett behov skal få det best mulige tilpassede skoletilbudet, og således verdsetter inkludering som et overordnet prinsipp. Norges offentlige utredning fra 2009, NOU 2009:18 Rett til læring, påpeker at dette er et prinsipp og ikke en handling. Meningsaspektet innenfor en inkluderende opplæring her omhandler deltakelse i et likeverdig sosialt, kulturelt og faglig fellesskap. Inkludering som prinsipp stiller krav til opplæringsinstitusjoner, og hver enkelt fagpersoners konkrete handling. Det handler om hvordan man gjennom handlingen ivaretar inkludering som overordnet prinsipp.

Jeg ser det slik at som politisk overordnet visjon er inkludering godt ivaretatt og tydelig presentert i vårt storsamfunn. Begrepet er ofte presentert i politiske debatter, og er i dag et kjent og mye brukt begrep av pedagoger og fagpersoner i barnehage og skole. Men som tidligere presisert så er inkludering som prinsipp noe annet enn inkludering som konkret handling. Innenfor handlingsperspektivet er det flere elementer som påvirker. Noen av disse elementene søker jeg å belyse i de kommende del kapitlene.

2.3.2 Institusjonell- normativ dimensjon

Denne dimensjonen handler om den enkelte institusjonens plassering av elever, foreldre og fagpersoner, og hvordan institusjonen drives i tråd med de overordnede politiske visjonene knyttet til inkludering som prinsipp (Arnesen m.fl. 2012). Institusjon i denne sammenheng representeres ved skolen. Her blir det stilt krav til det spesifikke opplæringsstedets forutsetning for å opparbeide gode relasjoner til foreldre og elever, basert på blant annet likeverd. Det omhandler på hvilken måte enkeltindivider blir møtt for å ivareta ulike behov best mulig. For å få til dette presiseres det i NOU 2009:18, at fokuset hos institusjonen må ligge i en tilrettelegging for mangfoldet og vilje til å endre opplæringstilbud, hvis det gjør at elever kan oppnå en større deltakelse og dermed få et større utbytte av fellesskapet. En handlingskonsekvens av inkludering som overordnet politisk prinsipp, kommer til uttrykk ved at den enkelte institusjon må tilpasse seg den enkelte elev, og den enkelte elevgruppe.

Den enkelte skoles visjon og mål hva gjelder inkludering kommer til uttrykk ved hvordan den enkelte skole tolker inkludering som politisk prinsipp. Skolekultur, etiske spørsmål og ikke minst arbeidsmetoder og profesjonell fremtreden er viktige elementer her, og hvordan trivsel og sosial tilhørighet vektlegges og kommer til syne via disse elementene. Alle elever har mulighet til å utvikle seg, men den institusjonell- normative dimensjonen knyttet til inkludering avgjør i stor grad denne muligheten. Således ser jeg denne dimensjonen som den mest avgjørende og viktige hva gjelder grad av oppnåelse av inkludering i form av tilhørighet, ansvar og likeverdighet i tråd med politiske visjoner.

Ekeberg og Holmberg (2004) viser til noen overordnede aspekter som kan være avgjørende for at skolen som institusjon skal kunne utvikle sin inkluderende praksis. Fokus på det å bli kjent med elevene man har en relasjon til, trekkes frem her. Å bli kjent innebærer at fagpersonen bestreber seg på å innhente informasjon om blant annet elevens forhold hjemme, elevens interesser og fritidsaktiviteter for å kunne danne et bilde av elevens forutsetninger. Arbeide med det sosiale miljøet, mestringsopplevelser, variert og utradisjonell bruk av arbeidsmåter, toleransebygging hva gjelder annerledeshet, arbeide tett med andre faginstanser samt å bestrebe seg på et tett og godt foreldresamarbeid, er andre viktige aspekter som Ekeberg og Holmberg (2004) trekker frem.

2.3.3 Relasjonell-i-praksis dimensjon

Denne dimensjonen omhandler den direkte relasjonen som oppstår mellom elever og lærere, mellom elever og mellom fagpersoner knyttet til sosial og pedagogisk interaksjon.

Skolehverdagen inneholder situasjoner og handlinger av ulik karakter, og det er dette denne dimensjonen omhandler. Praksisen til fagpersoner i skolen er også gjenstand for en balanse mellom viljen til å utføre ulike handlinger, og hvordan de rammer som institusjonen besitter oppleves (Arnesen m.fl. 2012). Den konkrete undervisningssituasjonen preges av at læreren hele tiden må foreta handlinger i ”nuet”, og selv om det er satt opp en plan for situasjonen og man besitter teoretisk kunnskap om hvordan man ideelt sett skal handle, kan praksisen likevel vike fra hva man ser på som ønskelig. Inkludering blir satt på prøve gjennom sosial og faglig undervisningspraksis.

Hvordan man skal klare å få og gjennomføre en relasjon til sine elever med inkludering som overordnet prinsipp, kan være utfordrende. Spesielt utfordrende kan inkluderende praksis være hvor man jobber med barn med atferdsproblemer eller ulike funksjonshemninger. Her blir det spesielt viktig å vektlegge miljøets betydning for inkluderende tilrettelegging. I tillegg bør mangfold sees på som ubetinget positivt slik at de ulike relasjonene som finner sted i klasserommet preges av respekt og hensyn.

Arnesen (2004) fremhever fellesskap som et viktig element innenfor inkludering både i det å ivareta enkeltindividet og utvikling av et demokratisk fellesskap. Dette elementet skal åpne for at man skal tørre å vise hvem man er, og å komme med sine ytringer. Videre er fellesskapet viktig for utvikling av vurderingsevne, og i det å skille mellom hva som er riktig og hva som er galt. En konfrontasjon mellom motstridende erfaringer og opplevelser av disse, er viktig i denne sammenheng (Arnesen 2004).

2.3.4 Etisk-eksistensiell dimensjon

Aktørperspektivet er viktig innenfor denne dimensjonen av inkluderingsbegrepet. Subjektets egen opplevelse av mestring, tilhørighet og mulighet for deltakelse er essensielt her. Det handler om opplevelsen av erfaringer og hvordan man forholder seg til omgivelsene (Arnesen m. fl. 2012). I en spesialpedagogisk kontekst er det særdeles viktig med etiske refleksjoner og i hvilken grad man som fagperson, være seg spesialpedagog eller fagarbeider, bestreber seg på ansvarsfølelse for hvert enkelt individ. Jo høyere grad av ansvarsbevissthet og vilje til forståelse, jo høyere grad av inkludering er mulig å oppnå tenker jeg. Den etiske

bevisstheten styrer i hvilken grad man vektlegger den enkelte elevs tilhørighet i fellesskapet, aktive deltakelse, læringspotensiale både faglig og sosialt samt mulighet for å bli sett og hørt.

Det etiske omhandler i hvilken grad læreren fokuserer på en inkluderende praksis for alle elever uansett forutsetning. Det spesialpedagogiske fagfeltet har historisk sett fremstått med en noe segregerende karakter hvor elever med spesialpedagogisk behov i stor utstrekning har blitt fjernet fra fellesundervisning og sosialt samvær. Dette kan fortsatt prege det etiske ståsted i forhold til hvordan man ser på elever med denne type behov i dag og inkludering. Det å opparbeide seg innsikt, forståelse og bevissthet rundt sitt eget etiske ståsted i forhold til inkluderingsbegrepet, er særdeles viktig for å utvikle skolen og samfunnet generelt. Jeg mener det er en allmennrett å få mulighet til å leve i et demokratisk fellesskap hvor mangfoldet verdsettes og respekt for enkeltindividet står i fokus. Derimot ser jeg gjennom de ulike etiske ståstedene som fremkommer i min undersøkelse, at det fortsatt er en lang vei å gå i det å få realisert dette.

Jeg vil si at det er hver enkelt fagperson, være seg spesialpedagog, pedagog eller fagarbeider, sitt etiske ståsted som er med på å påvirke hvordan inkludering som overordnet politisk prinsipp uttrykkes ved handling. Det er mange faktorer som er avgjørende, og man kan selvfølgelig ikke konkludere med at den ene dimensjonen påvirker mer enn en annen. Det er her dynamikken som Arnesen (2012) fremhever kommer inn. Overordnet ligger den politisk-legale dimensjonen hvor inkludering sees på som et ideelt mål, mens de tre andre representerer på hver sin måte det handlingsrom hvor dette målet faktisk kommer til uttrykk.

3.0 Spesialpedagogisk behov

3.1 Hva er spesialpedagogisk behov?

Tilpasset opplæring er noe alle elever i grunnskolen har rett på jf Opplæringslovens § 1-3, og dilemmaer knyttet til tilpasset opplæring versus spesialpedagogisk undervisning kan være utfordrende. Hvem som her har krav på hva er i noen tilfeller vanskelig å bedømme. Pedagogikk i seg selv er et fagfelt som innebærer en del ”gråsoner” hvor man står ovenfor utfordringer som krever menneskelig skjønn og kompetanse. Spesielt innenfor spesialpedagogikken kan dette være utfordrende, da det å tilrettelegge gode individuelle tiltak må ta utgangspunkt i det enkelte individ. Dette krever høy kompetanse og god kjennskap til den enkelte. Opplæringsloven § 5-1 omhandler retten til spesialundervisning, og der kommer det klart frem at: *”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”*. Hvis undervisningen ikke mestrer å tilpasse seg elevens evner og forutsetninger, er det altså snakk om spesialundervisning. Man kan altså si at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, derimot er ikke tilpasset opplæring spesialundervisning. Forebygging av vansker og det å redusere og avhjelpe vansker beskrives av Tangen (2008) som spesialpedagogikkens to mest sentrale oppgaver faglig sett. Spesialpedagogikkens hovedmål defineres av Reidun Tangen (2008) som:

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.”

(Tangen, 2008: 17)

Det er slik at for mange er betydningen av å få en diagnose tilsvarende det å få spesialpedagogisk undervisning, som igjen dekker spesialpedagogisk behov. I Norge i dag har vi en ressursfordelingspolitikk som lovfester rett til ekstra undervisning, altså ekstra ressurser i form av flere pedagog/assistent timer ved behov. I praksis kan det oppleves som at dette først utløses ved fastsetting av diagnose fordi det tradisjonelt sett har vært diagnosen som har vært av avgjørende karakter i forhold til igangsetting av tiltak, men Opplæringsloven § 5-1 spesifiserer at vilkåret for at elever har krav på spesialundervisning er om de ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det å få stadfestet en diagnose via en sakkyndig vurdering er ikke det avgjørende for å motta

spesialundervisning. Veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009) presiserer at for å avgjøre om vilkåret i forhold til om man har rett eller ikke til spesialundervisning er gjeldene for den enkelte elev, må man se på det ordinære undervisningstilbudet og i hvilken grad dette tilfredsstiller den enkelte elev. Det er denne tilfredsstillelsen som er det avgjørende elementet i forhold til rett eller ikke hva gjelder spesialundervisning. Dette baseres på skjønnsmessige vurderinger, og derfor må det klarlegges en generell plattform i forhold til hva tilfredsstillende utbytte innebærer.

Den overnevnte veilederen er utarbeidet med den hensikt å sikre at rettigheter blir oppfylt, samt at faglige og administrative etater i kommunene skal få en samlet oversikt over ansvar og oppgaver knyttet til fagfeltet. I denne veilederen fremheves det at man så langt det lar seg gjøre skal følge vanlig timeplan, samt tilrettelegge for den nødvendige opplæringen eleven har behov for knyttet mot evner og forutsetninger. Eleven skal ha en individuell opplæringsplan som skal definere det undervisningsbehovet eleven har i forhold til sine forutsetninger i lys av læreplanverket Kunnskapsløftet. Veilederen skal hjelpe til med å definere hva som kjennertegner spesialpedagogisk behov, og hvilke rettigheter barn med spesialpedagogiske behov har. Elementer som etikk, holdninger og tolkninger er utfordringer som jeg ser knytter seg sterkt til dette fagfeltet. Å finne ut hvem som trenger spesialpedagogisk behov i dag synes å ha forholdsvis klare prosedyrer, men selve innholdet i hva spesialpedagogisk behov innebærer for det enkelte individ er også underlagt svært mye menneskelig skjønn.

Tradisjonelt sett har barn og unge med ulike typer utfordringer knyttet til funksjonsvansker av ulik grad eller adferdsvansker vært den som ”eier” eller ”har” utfordringene. Man har forsøkt å hjelpe ved å få dem til å passe inn i miljøet, snarer enn å se på om det er miljøet selv som bør endres. Jeg har inntrykk av at det har vært og er vel mange steder en manglende helhetsforståelse innenfor de ulike etatene på dette feltet. Innenfor tematikken problematferd i skolen som da omhandler i første rekke barn med sosiale og emosjonelle vansker, sier Andresen (2000) nettopp dette. Selv om det er en stor faglig enighet om hvor viktig det er å fange opp hele livssituasjonen til barnet før man igangsetter tiltak, observeres det i praksis at det er liten felles tilnærming i de enkelte etatene (Andresen 2000). Det er lite hensiktsmessig å igangsette tiltak, da i form av spesialpedagogisk tilrettelegging, om man ikke eier det viktige helhetsperspektivet. Det kan for eksempel være lite hensiktsmessig å igangsette tiltak

for barn med sosiale og/eller emosjonelle vansker før man vet noe om hele livssituasjonen slik at man kan eie en mer helhetlig forståelse av den aktuelle atferden. Det spesialpedagogiske behovet styres altså av i hvilken grad man har fokuset på hele individets livsverden, eller kun det institusjonelle skolesystemet individet er en del av.

Spesialpedagogisk behov eksisterer fordi vi har en gruppe mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse og atferdsproblemer. Derimot er det vanskelig å kategorisere mennesker inn i ulike typer grupperinger, og denne grupperingen er intet unntak. En av grunnene til dette, i denne sammenheng, er at personer og etater kan bedømme en funksjonshemming på svært ulik måte. De ulike perspektivene på hva som er en funksjonsnedsettelse kan føre til ulike vurderinger i forhold til tiltak som bør iverksettes for den enkelte (Grue, 2006). Slik sett kan fort spesialpedagogisk behov fremkomme noe ulikt i sin uttrykksform.

3.2 Inkludere eller ekskludere barn med spesialpedagogisk behov

Snakker man om å inkludere eller om å ekskludere når man velger å ta barnet ut av fellesundervisning for så å gi det mer individuelt tilrettelagt undervisning da i form av spesialundervisning? Begrepet inkludering har en dyp forankring i læreplanverket Kunnskapsløftet (2006). Her presiseres det at alle elever har rett til å delta i det sosiale fellesskapet som skolen representerer. Inkludering omhandler det å danne og opprettholde kulturer, fellesskap og systemer av sosial art hvor individene får være deltakere og opplever tilhørighet (Nordahl m.fl. 2005). Dette gjelder for flere arenaer, også da spesielt skolen. Det stilles også krav til det sosiale og kulturelle fellesskapet. Nordahl m.fl. (2005) refererer til Oliver (1996) hvor det listes opp en del prinsipper for at et inkluderende fellesskap skal utvikle seg. Dette er følgende:

- *Inkludering innebærer å arbeide med institusjonens eller det sosiale systemets kultur.*
- *Det er nødvendig med en aktiv positiv verdsetting av alle barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn, funksjonshemming eller grad av atferdsproblematikk.*
- *Inkludering innebærer en vektlegging av at det normale er forskjellighet og ulikhet.*
- *I fellesskapet har alle en moralsk rett til deltakelse.*

(Nordahl m. fl., 2005: 22)

Den voksnes rolle i skolesammenheng er uvurderlig hva gjelder prinsippet om inkludering, og det er for meg selvfølgelig at den voksne verdsetter mangfold, ulikhet og har et bevisst forhold til det å ikke vektlegge normaliteten som det Nordahl m. fl. (2005) kaller gjennomsnittelig for elevgruppen. Selv om en skolekultur jobber iherdig for og verdsetter inkluderingsprinsippet, vil det være elever i skolen som har behov for noe annet, eller noe annet i tillegg, enn det skolen kan klare å tilby. Det er viktig da at disse barn og unge kan få et godt individuelt tilpasset opplegg, og ofte kan dette innebære at man tas ut av undervisningssammenheng enten helt alene eller i mindre grupper. Forekommer det da en ekskludering? Ekskluderer man barn og unge som eventuelt må følges opp videre i et alternativt skoletilbud?

Inkludere fremstår for meg som et positivt ladet begrep, mens ekskludere blir mer negativt ladet. I bunn og grunn er det vel egentlig ikke noe som skulle tilsi at det å ekskludere er ubetinget negativt, men i skolesammenheng blir dette begrepet som oftest fremstilt med at noen blir holdt utenfor, ikke inkludert eller fjernet. Jeg ser, som Arnesen (2004), at disse begrepene bør sees i relasjon til hverandre. Dette er to prosesser som innebærer alt fra total utestengelse, ikke få delta i fellesskapet, til fullstendig deltakelse. De forutsetter altså hverandre. Når man ekskluderer tilsier det at noen blir satt utenfor noe de har vært inkludert i, mens inkludering kan sees på som det motsatte i det at det forutsetter at man før har stått utenfor, altså vært ekskludert, men nå får være med.

Jeg ser det slik at de elevene som man ser profiterer på et mer skjermet tilbud, hvor man i større grad kan få gjennomført god undervisning som er formålstjenlig for den eleven det gjelder være seg økt teorikunnskap, sosial kompetanse eller for eksempel selvhjelpsferdigheter, ikke ukritisk kan sies å være ekskluderende men heller inkluderende. Da mener jeg inkluderende i den grad at det er større sannsynlighet for at denne eleven lærer seg det han/hun trenger, og ikke minst ulike verktøy, for å kunne delta i samfunnet ellers. Det er også et tankekors at det er en god del barn og unge som faktisk trives bedre både med seg selv og miljøet, hvis de kan få ha en mindre opplæringsarena. De som står rundt kan oppleve en slik avgjørelse om det å bli flyttet til en annen opplæringsarena, som ekskludering. Man fjernes fra noe man i grunn bør være en del av normativt sett.

Enhets skolen, en skole for alle, er et sterkt og i utgangspunktet et godt prinsipp som jeg synes man i aller høyeste grad skal bestrebe. Men man må ikke miste blikket for de elevene

som faktisk trives best, og får et bedre læringsutbytte, i et annet miljø. Jeg vil påstå at man ikke kan kalle det å flytte elever til et alternativt tiltak ekskludering hvis eleven selv får økt trivsel, og tydelig gir uttrykk for mer tilfredshet. Øker derimot mistrivselen og det skjer en atferdsendring i negativ retning og eleven fortsatt blir holdt i et alternativt tiltak, kan det dreie mer i retning av ekskludering. Det jeg vil få frem at individet det gjelder må tas hensyn til før man snakker om inkludering eller ekskludering.

Det eksisterer altså spenninger mellom begrepene inkludering og ekskludering. Dette i form av at en elev kan være inkludert i en setting, men ekskludert i en annen. Forhold som tid og situasjon gjør at dette er spenninger som forandrer seg. Inkludering kan fremheves som et ideal skolen bør jobbe etter, men som aldri fullt ut vil la seg gjennomføre (Arnesen 2004).

3.3 Foreldreperspektivet

Ordet perspektiv stammer fra det latinske ordet *perspicere* som betyr å se gjennom og å se tydelig. Et foreldreperspektiv vil i så måte dreie seg om å se gjennom eller tydeliggjøre noe via foreldrenes blikk.

For å fremheve foreldreperspektivet kreves det samarbeid og dialog. Det å ha barn i dagens skolesystem er avhengig av godt samarbeid på flere nivåer, men relasjonen mellom skole og hjem vil jeg si er den viktigste. Fra skolestart informeres det om betydningen av en tett og god relasjon mellom skole og hjem, og automatisk ligger det en forventning både fra skole og hjem sin side i det å følge opp barnet på begge disse arenaene. Hva som faktisk ligger i disse forventningene om hva denne oppfølgingen innebærer varierer selvfølgelig fra skole til skole og fra hjem til hjem. Men det er liten tvil om at jo mer åpen dialog skole-hjem relasjonen kan opparbeide seg, jo klarere er det for begge parter å forholde seg til disse forventningene. Med mine erfaringer fra det alternative skolesystemet opplever jeg at denne tematikken opptar foreldregruppen i stor grad. I mitt daglige virke er jeg helt avhengig av foreldrenes samarbeid og dialog. Foreldreperspektivet mener jeg er en av de viktigste faktorene vi har for å kunne forstå og lære å kjenne den enkelte elev godt.

Foreldreperspektivet for meg innebærer foreldrenes erfaringer, kunnskaper, opplevelser, syn på og holdninger til egne barn. Disse elementene blir for meg grunnleggende forutsetninger i det å lykkes med å finne gode og virkningsfulle tiltak for elevene.

I St. meld 18, *Læring og fellesskap*, (2010-2011) fremheves det i kapittel 1.3 viktigheten av et tett og godt skole-hjem samarbeid for at foreldrene skal føle at barnas behov i utdanningssystemet følges opp, og det presiseres at der hvor det er snakk om ekstra tilrettelegging er det spesielt viktig med dette samarbeidet. Videre kommenteres det at foreldre til barn med behov for noe ekstra, i dag kan oppleve at barna ikke får den oppfølgingen de trenger, at det er vanskelig å få overblikk over de ulike instansene i systemet og at foreldrene selv påtar seg en koordinatorrolle. Med andre ord har vi i dag utfordringer knyttet til det å ivareta foreldrenes stemmer, tydeliggjøre hvem som har ansvar for hva og hvilke rettigheter som finnes. For meg er det viktig å bruke foreldreperspektivet som informasjonskanal i møte med elevenes skolelivskvalitet nettopp på bakgrunn i dette. Foreldrene er barnas forlengede talerør på mange måter, og de kjenner sine barn best. Det er de som lever med utfordringene tettest innpå seg i hverdagen, og som kjenner best barnas atferd og følelser. Jeg har en klar tanke om at det å lære seg å se gjennom et foreldreperspektiv og ved det å ta på seg ”brillene” til foreldrene når man skal forstå, tolke og jobbe med barn da spesifikt med ulike spesialpedagogiske behov, vil gjøre at man oftere oppnår virkningsfulle og gode tiltak for barna.

Problemløsning til det beste for barnet må være det overordnede målet i et skole-hjem samarbeid. Gjensidig respekt og tosidig informasjonsutveksling er stikkord Nordahl m.fl. (2005) fremhever her, og den profesjonelle må se foreldrene som likeverdige samarbeidspartnere. Hvordan man skal kunne oppnå et godt foreldresamarbeid for så å kunne se eleven fra en annen synsvinkel, innebærer noen overordnede prinsipper. Prinsippene som fremheves er: De profesjonelle må ha positive holdninger til foreldrene (man bør unngå å omtale foreldrene som ressursvake, de profesjonelle må vise at foreldrenes synspunkter er viktige og positive for barna deres), foreldrene er ressurser (foreldrene er likeverdige og har noe å tilby), myndiggjøring av foreldrene (dele informasjon, kunnskap og ansvar med foreldrene), fokusere på fremtid contra fortid (hvilke ønsker har skolen for den videre utvikling og læring hos barnet) og naturliggjøre det å vise følelser for egne barn (fagpersoner skal unngå kritikk av barnas personlighet, evner og egenskaper) (Nordahl m.fl. 2005).

Klarer man å fastholde disse prinsippene i et skole-hjem samarbeid vil jeg si dette er idealet av et samarbeid, men det er klart at de profesjonelle er mennesker de også og de kan ofte bli personlig engasjert. Jeg tror det er bra for samarbeidet at man selv viser foreldrene dette, men

selvsagt innenfor en profesjonell rolle. Engasjement vitner om at man bryr seg og føler foreldrene at den profesjonelle virkelig bryr seg om barnets ve og vel, kan det være letter å føre en god og åpen dialog. Har man klart å opprette et slikt åpent forhold mellom hjem og skole basert på respekt, kan det bli lettere å ta opp temaer rundt barnet som kan være veldig sensitive. Dette har i hvert fall jeg erfart. Jeg vil også påpeke færemomentet ved å bli for personlig engasjert. Det er en hårfin balansegang i det å holde den profesjonelle rollen og det å bli nesten ”venner” med foreldrene. Det å markere en grense for hva den profesjonelle i form av en lærerrolle skal involvere seg i er også viktig for å unngå at man blir så personlig involverte at man til slutt blir en hvilepute for foreldrene fordi man alltid ”ordner opp”. Jeg vil si det er en treningssak og ikke minst et aldri så lite kunststykke det å klare å være akkurat ”passe” profesjonell, men klarer man dette basert på de overnevnte perspektiver vil et godt skole- hjem samarbeid blomstre.

3.4 Alternativt skoletilbud

Historisk sett har det vært en ganske så humpete vei vil jeg påstå i det å komme frem til det vi dag definerer som et alternativt skoletilbud. Ikke minst har begrepsbruken endret seg drastisk fra abnormskole til spesialskole, til i dag alternativt skoletilbud. Mål for opplæring var allerede i 1739 at skolen skulle være en skole for alle, og dette preget skolesystemet frem til 1860. Da ble det tydeligere hvilke utfordringer det innebar dette å gjennomføre en skole for alle. I 1889 kom noen av de første såkalte folkeskolelovene hvor man sa at barn som ikke kunne følge undervisning på bakgrunn i atferdsvansker, sykdom eller funksjonshemninger ikke skulle gå i vanlig skole. Diskusjonene frem til da dreide seg blant annet om egne utdanningstilbud for barn med særskilte opplæringsbehov, noen av de første spesialskolene var grunnlagt og den første ”abnormskoleloven” var kommet (Askildt og Johnsen 2008).

En skole for døve, var den første spesialskolen som ble opprettet i Norge. Dette skjedde i Trondheim i 1825. Den første skolen for blinde kom i 1861, mens starten av en skole for ”aandelige abnorme Børn”(Askildt og Johnsen 2008: 81) kom i 1874, og var begynnelsen på et spesialskolealternativ for barn med utviklingshemning. Slik startet veien mot det vi kaller alternative skoler i dag. Inkludering er et prinsipp som ble nedfelt i lovverket fra 1975 og frem til 2000, og dette prinsippet var grunnlag for at mange såkalte spesialskoler ble lagt ned. Fokuset endret seg i det å plassere elever inn i segregerte tiltak som ofte førte til at de

måtte reise langt hjemmefra eller i verste fall flytte, til at elevene skulle få et særskilt tilrettelagt opplegg på sin hjemskole. Det er dette prinsippet som er rådende i dagens debatt.

I dag innebærer en ”alternativ opplæringsarena”, jf St. meld 18 Læring og fellesskap, at elever får undervisning et annet sted en hva som defineres som skolens område. Leirskole eller ulike utplasseringer som kan tilby mer praktisk rettet arbeid kan være eksempler på dette. Opplæring kan også gis til elever et annet sted enn skolen hvis dette er vedtatt i vedtak om spesialundervisning, og det er hensynet til eleven og ikke skolen eller kommunen som skal stå i fokus. Egne skoler som tilbyr mer individuell tilpasset undervisning ble tidligere benevnt som spesialskoler, men refereres til oftere i dag som alternative skoler. Elever som går på disse skolene representerer en avgrenset elevgruppe som har noen andre rammer enn ordinær skole, og i 2010 var antallet 84 skoler på landsbasis. Det har blitt foretatt en evaluering av denne type skoletilbud i Danmark, og her så man at mye tyder på at elevene selv føler en lettelse ved å kunne få gå i nettopp slike segregerte opplæringstilbud. Uoppnåelige krav er fraværende her for denne elevgruppen. Allikevel ser man i flere tilfeller på denne type skole som et slags oppsamlingssted for elever som ikke passer inn i den ordinære skolen (St. 18, Læring og fellesskap).

Normalisering, inkludering og en skole for alle frontes sterkt. Det er i bunn og grunn politisk ukorrekt å ta elevene ut av sitt primære skoletilbud ved nærskolen, men man ser at det er en gruppe elever som profiterer på dette. Spørsmålet er jo i hvilken grad hjemskolen klarer å tilrettelegge et individuelt undervisningsopplegg for elever med ulike store utfordringer. Sterke røster sier at det dreier seg om vilje og organisering, mens andre sier det dreier seg om ressurser og rammer. Jeg vil vel si at det dreier seg om en kombinasjon. Skolens mandat som opplæringsinstitusjon har på grunn av den samfunnsmessige utviklingen også blitt en arena for oppdragelse og omsorg. Jeg kan godt se de store utfordringene skolen står ovenfor i det å tilby god og tilrettelagt undervisning for alle elever, og jeg mener at det absolutt finnes elevgrupper som profiterer sterkt på å flyttes til alternative tilbud. Jeg vil allikevel påpeke at hjemskolen skal bestrebe seg på å tilrettelegge for alle elever så langt det lar seg gjøre, men at det skal være rom for andre tilbud når man ser at det ikke fungerer.

At man har endret ordlyd fra spesialskole til alternativ skole, har fotfeste i dagens normalitetsbegrep. Spesialskole tilsier at det er en skole for noen som er ”spesielle”, altså skiller seg ut eller avviker fra ”normalen”. Som jeg var inne på hva gjelder

inkluderingsbegrepet, så står ikke spesialskolebegrepet i samsvar med dette. For å oppnå det idealet som ligger i inkludering, bør man ikke definere noe som spesielt. Det fremheves i dag at normalitetsbegrepet skal inneholde mangfold og romslighet, og derfor oppfatter jeg at begrepet alternativ skole passer bedre inn. En alternativ skole i dag kan tilby ulike tilrettelagte undervisningsopplegg for alle barn uansett behov, alt fra alvorlige funksjonshemninger til ulike former for atferds problematikk. Målet er å gi hver enkelt elev et så godt tilrettelagt opplæringstilbud som mulig. Elever med spesialpedagogisk tilrådning har sin egen IOP, individuell opplæringsplan, som utarbeides av en spesialpedagog da i samarbeid med foreldrene. Det er målene i denne opplæringsplanen som er styrende for de tiltak som settes inn i elevens undervisning.

Diskusjoner om hvor vidt disse alternative arenaene faktisk gir elevene et bedre tilbud enn det de ville fått i hjemskolen trekkes ofte frem i skoledebatten i dag. Grunnet relevans til oppgavens hovedhensikt, ser jeg det ikke som naturlig å trekke frem denne debatten her, men nøyer meg med å nevne det. Målet til en alternativ opplæringsarena er å utvikle læringspotensialet til den enkelte elev, samt å redusere eventuell negativ atferd. For å få til dette er det helt nødvendig med godt kvalifisert personell med formell kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet samt personlige egenskaper. Begge disse faktorene mener jeg er svært viktig for å lykkes i arbeide med elevene, men det sistnevnte opplever jeg i bunn og grunn som det viktigste. Jeg har jobbet sammen med miljøarbeidere som ikke nødvendigvis har utdanning innen for spesialpedagogikken, men som har noen fantastiske egenskaper i det å se den enkelte elevs behov.

Jeg avslutter dette kapitlet med kort å belyse at i en alternativ skole kan ressursbruken være adskillig høyere pr. elev enn i vanlig skole. Større lærertetthet og flere voksenpersoner totalt sett kan ha veldig positiv innvirkning på elevene, og er nok også i noen tilfeller en direkte årsak til at en del elever profiterer bedre på et alternativt skoletilbud.

4.0 Metode

4.1 *Det kvalitative forskningsintervju*

Det kvalitative forskningsintervjuet kan beskrives som en dialog mellom en forsker og en informant, som blir styrt av de temaene som forskeren søker å vite noe mer om. Vi har i vårt samfunn fått erfaringer med hva et intervju innebærer, men et intervju i forskningssammenheng krever en annen kompetanse i form av hvordan gode spørsmål bør presenteres og hvilket prinsipielt grunnlag vi vektlegger i intervjuets oppbygning. Videre kreves det kompetanse om relasjonsbygging med informantene og ikke minst kunnskap om hvordan man lytter til det som blir sagt (Thagaard 2009). Hovedmålet med et slikt intervju er å fortolke og registrere informasjon som fremkommer muntlig, og som omhandler informantens erfaringer fra livet. Den som intervjuer, kalt forsker i denne sammenheng, søker å nå inn til det Lund og Haugen (2006) beskriver som informantens livsverden. Denne livsverden er en kilde for intervjueren i det å oppnå kunnskap av vitenskaplig karakter om de temaene som presenteres, og dette baseres på at innholdet i intervjuet analyseres og tolkes.

Forskningsintervjuet kan utformes på ulike måter, alt fra et lite strukturert intervju som bærer preg av en mer uformell samtale, til et mer strukturert intervju hvor spørsmålene er fastlagte og mer styrende under intervjuet. Kvalitative forskningsintervju har en tredje variant som man kan si er en blanding av de to overnevnte. Dette bærer preg av at de temaene forskeren ønsker å belyse er lagt i forkant, men selve rekkefølgen på temaenes presentasjon kan avgjøres underveis i intervjuet (Lund og Haugen 2006). Det er dette Kvale og Brinkmann (2009) kaller en semistrukturert intervjuform. Denne balansen mellom en viss tematisk struktur og romslighet, synes jeg er en passende intervjuform for min undersøkelse. Jeg ønsker å ta del i foreldrenes livsverden samtidig som jeg søker informasjon om deres opplevelser knyttet til bestemte temaer. Denne intervjuformen gir meg mulighet til å rette oppmerksomheten mot informantenes forståelse av tematikken. Det er rom for oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet som jeg der og da opplever som hensiktsmessig for nettopp å utvikle denne forståelse. Jeg, som intervjuer, kan i tillegg åpne for at informanten kan legge frem egne temaer enn de jeg har planlagt på forhånd, og på denne måten kan informanten selv være med på å tydeliggjøre seg. Jeg har benyttet meg av diktafon under intervjuene nettopp for at jeg skal kunne opparbeide meg en tydeligere forståelse siden jeg da kan fokusere på det foreldrene sier istedenfor å notere. Det er således en umulighet å få med seg all informasjon ved et slikt intervju kun ved å notere.

Hovedstrukturen i intervjuet må uansett jeg som intervjuer ta ansvar for, og passe på at dialogen styres innefor det som er relevant for selve undersøkelsen.

Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å innhente forståelse for informantens dagligliv fra informantens eget perspektiv (Kvale og Brinkmann 2009). I min undersøkelse dreier det seg om foreldreperspektivet. Jeg ønsker å vite noe om foreldrenes opplevelser og intensjoner, og få kunnskap om den livsverden de er en del av, så derfor er det naturlig for meg å velge en kvalitativ metode. Mine egne erfaringer fra det spesialpedagogiske feltet er hovedgrunnen til den interessen jeg har for tematikken i min undersøkelse. Det å forsøke forstå enkeltindivider være seg elever, foreldre, kollegaer eller andre sine oppfatninger av ulike sosiale kontekster for så å kunne føre en mer forhåpentligvis saklig dialog, har vært viktig for meg. Det er dette fenomenologien dreier seg om innenfor kvalitativ forskning. Dette begrepet i denne sammenheng belyser en interesse i det å ville forstå ulike sosiale fenomener ut fra perspektivene til aktørene selv og gi en beskrivelse av verden sånn som den faktisk oppleves for disse. Dette gjøres ut i fra den tro at det er den virkelige verden aktørene opplever (Kvale og Brinkmann 2009). Det sentrale innenfor fenomenologien er altså at forskeren skal få forståelse for ulike fenomener på grunnlag av de perspektiver informantene har, og på denne måten skal klare å beskrive verden slik informantene opplever den.

Temaer som omhandler det å snakke om egne barn og egne barns opplevelser kan være, hvis temaene er sensitive og sårbare, svært vanskelig for mange. Jeg var veldig spent før intervjuene på hvordan både informantene og jeg som forsker, ville opptre hvis slike situasjoner skulle oppstå. Noe som jeg måtte ta høyde for kunne inntreffe. Det er viktig å vite noe om hvilken posisjon man har som forsker i en slik rolle og hvilke grep man kan gjøre for at informanten skal kunne åpne seg rundt vanskelige temaer. Oppfølgingsspørsmål benyttes for å få utdypet det informanten samtaler om. Skulle situasjonen låse seg kan intervjueren stille oppfølgingsspørsmål som fortolker det informanten har sagt. På den måten kan man få en bekreftelse eller avkreftelse på om intervjueren har forstått det riktig, samtidig som at dette oppfølgingsspørsmålet kan uttrykke en form for medfølelse til det informanten forteller om, og på denne måten muligens løse opp en litt låst situasjon. Fokuset bør ligge i at intervjueren generelt sett er positiv i tilbakemeldingene sine på det informantene forteller om (Thagaard 2009).

4.2 Valg av informanter

Mitt hovedmål med denne undersøkelsen er å få et dypere innblikk i foreldrenes syn på egne barns opplevelser av skolehverdagen, og derfor representerer foreldrene min informantgruppe. Siden undersøkelsen dreier seg om opplevelsen av skolelivskvalitet innenfor det spesialpedagogiske feltet, fokusere jeg på foreldre til barn som har fått tildelt spesialpedagogisk opplæring. Foreldrene er nødvendige informanter for å få svar på det problemstillingen i min undersøkelse søker å belyse, og kriteriene er at de har barn som har behov for spesialundervisning etter enkeltvedtak og at disse barna har gått i en ordinær skole, men som i løpet av skolelivet har byttet til en alternativ skole. Et tilleggskriterie er at barna går på mellom- eller ungdomstrinnet. Jeg søker å høre foreldrenes historier, og få et innblikk i erfaringene de har fra ordinær og alternativ skole og jeg vil også gjerne vite noe om hvilke opplevelser de besitter rundt det å bytte skoletilbud. Jeg ønsket foreldre til barn fra forskjellige ordinære skoler, men som i dag deler samme alternative opplæringsarena. Jeg ønsker å belyse erfaringer foreldrene besitter med tanke på barnas sosiale relasjoner (opplevelse av tilhørighet), barnas mestringfølelse (kontroll over eget skoleliv) og barnas faglige utbytte (skolefaglig og om seg selv). I tillegg ønsker jeg å vite noe om foreldrenes fremtidsutsikter for barna.

4.2.1 Utvalget

Jeg kontaktet et alternativt skoletilbud som jeg kjenner til gjennom min egen erfaringsbakgrunn. Her organiseres elevene i mindre grupper, og elevene kan gå på ulike klassetrinn innenfor samme gruppe. Det er det sosiale aspektet som i første rekke er rådende for sammensetting av grupper. Slik sett kan hver enkelt elev i gruppen ha sitt særegne opplegg, og samtidig knytte sosiale relasjoner til andre elever. I tillegg er det stor voksentetthet i form av spesialpedagoger og fagarbeidere.

Det er noe ulik praksis knyttet til overføring fra ordinært tilbud til dette alternative tilbudet. Oftest er det PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) i kommunen som anbefaler en overflytting. Grunnet hensyn til anonymitet kan jeg si følgende at skolen ligger på Østlandet et sted, og at den fra nå vil bli kalt Asketoppen som selvfølgelig er et fiktivt navn. På denne skolen går det elever fra flere ulike barne- og ungdomsskoler, og på grunn av dette valgte jeg da å spørre informanter representert kun ved Asketoppen i dag.

Først måtte jeg søke om godkjenning fra personvernombudet for forsker- og studentprosjekt (NSD) (vedlegg 3). Etter at denne godkjenningen var i orden, kunne jeg begynne prosessen med å skaffe informanter. Jeg tok muntlig kontakt med skolens ledelse hvor jeg informerte om prosjektet. Dette var skolen veldig positiv til, så vi avtalte at jeg skulle skrive et informasjonsskriv til foreldregruppen som virksomhetsleder da først ville godkjenne. Videre sendte skolen ut et tilleggsskriv til mitt informasjonsskriv som informerte kort hva dette skulle dreie seg om.

I samråd med skoleledelsen fant jeg ut at det var 17 elever ved skolen som hadde de kriteriene som jeg beskriver i del kapittel 4.2. Det ble sendt ut forespørsel med samtykkeerklæring til foreldrene til denne elevgruppen. Av 17 forespørsler mottok skolen 5 positive tilbakemeldinger. Mitt oppsatte mål var å få dybdeintervjuet foreldre til 6-7 elever, hvor av 5 skulle benyttes i oppgaven og de resterende skulle være "back up" i tilfelle noen trakk seg underveis. Siden jeg da kun mottok ønske om deltakelse fra foreldre til 5 elever, valgte jeg å ringe alle disse. Slik sett slapp jeg å ta en avgjørelse på hvem jeg i så fall skulle ha intervjuet om jeg hadde fått mottatt ønske om deltakelse fra flere enn det jeg hadde tid og rom for å benytte i undersøkelsen. Dette ble derimot ikke et dilemma. Det viste seg at det ble for en av informantene likevel vanskelig å delta, slik at jeg endte opp med totalt 4 intervjuer. Det var kun mødre som ville la seg intervjuet, og alle var mødre til gutter. Utvalget er for lite til å kunne si noe om årsak til at kun mødrene deltok, men erfaringsmessig vil jeg nok si at mødrene som oftest deltar på foreldresamtaler og er i stor grad hovedkontaktperson mellom skole og hjem, så jeg ble ikke overrasket over dette.

Tilbakemeldingene fra foreldrene var svært positive. De var veldig fleksible på tid og sted. To av intervjuene gjennomførte jeg på Asketoppen etter skoletid, mens de to andre gjennomførte jeg hjemme hos informantene. Samtlige foreldre gav uttrykk for at de mer enn gjerne ville dele sine erfaringer rundt sine barns opplevelser av skolehverdagen, og dette preget også hvor åpne de var under selve intervjuene. Selv om jeg presiserte at jeg skulle ivareta anonymiteten, var det to informanter som sa at det ikke var nødvendig for deres del. Selvfølgelig ivaretar jeg uansett anonymiteten, men dette viser den åpenheten jeg nevnte og ikke minst engasjement i forhold til å ville fortelle nettopp sine egne historier.

4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med hovedfokus på skolelivskvalitetsbegrepet. Jeg har forsøkt å utforme en intervjuguide som er oversiktlig å følge i form av temaer, men romslig på den måten at jeg skulle kunne ta tak i eventuelle andre temaer som kunne være aktuelle for undersøkelsen om de skulle fremkomme under selve intervjuet. Jeg så for meg at spørsmålene skulle utformes slik at jeg kunne få et nåtidsperspektiv og et førtidsperspektiv, da med skolebyttet til den alternative skolen som indikator på før og etter. Derfor stilte jeg de samme spørsmålene i stort sett samme format i en før- og ettertidsdimensjon. Jeg delte intervjuguiden inn i kategorier som jeg så kunne belyse de fire dimensjonene Tangen (2008) deler skolelivskvalitetsbegrepet inn i, nemlig tidsdimensjon, kontroll over eget skoleliv i lys av mestring, relasjoner og arbeidsdimensjon. I intervjuguiden representeres disse blant annet som opplevelsen av eget barns syn på egen mestring og opplevelsen av eget barns sosiale og faglige ståsted.

Intervjuguiden er utarbeidet med tanke på et semistrukturert intervju som tidligere nevnt. Temaene må ikke fremkomme i en bestemt rekkefølge, det viktigste er at intervjueren innhenter informasjon som er relevant for de temaene som er ønsket belyst. Jeg begynner intervjuguiden med å be foreldrene beskrive barnet sitt i dag, og fremhever positive egenskaper og positive interesser. Dette gjør jeg bevisst for å forsøke å etablere en god relasjon til informanten i starten og opparbeide tillit. På denne måten kan også mer emosjonelle temaer bli lettere å håndtere for begge parter senere i intervjuet (Thagaard 2009). Min intervjuguide er utarbeidet etter modellen ”tre-med-grener”-modellen. Det vil si at mitt hovedtema, skolelivskvalitet, representerer en ”stamme”. Deltemaene kan beskrives som ”greiner”, og de inneholder oppfølgingsspørsmål som kan utdype deltemaene. Her må man balansere det å gå i dybden på hvert enkelt tema, og det å få kommet igjennom alle temaene i intervjuet (Thagaard 2009). Deltemaene i intervjuguiden søker å gi svar på forskningsspørsmålene jeg har laget ut fra hovedproblemstillingen min. Eksempelvis kan jeg nevne at en ”grein” i min intervjuguide lyder som følger: *”Hvordan opplever du hans/hennes sosiale utbytte?”*. Oppfølgingsspørsmål til dette deltemaet lyder som følger: *”Kan du beskrive relasjonen han/hun har til lærere, eventuelt til en bestemt?”*, *”Kan du beskrive relasjonen han/hun har til medelever/venner, eventuelt til en eller flere bestemte?”* og *”Hvordan opplever relasjonen til barnet deres hjemme?”*

4.3.1 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en bekjent som har barn med noe spesialpedagogisk oppfølging i ordinær skole. Dette er ikke en informant som oppfyller alle mine kriterier, men siden dette er en jeg kjenner følte jeg det trygt å benytte denne personen. Hovedhensikten var med dette intervjuet å se hvordan det tekniske utstyret som diktafon fungerte, samt få en følelse av hvordan intervjusituasjonen ville kunne være. Jeg har lang erfaring i det å gjennomføre foreldresamtaler, så det å skulle gjennomføre intervjusamtaler med foreldrene følte jeg meg trygg på. Det var den overordnede strukturen på temaene, det å teste ut spørsmålene samt som nevnt det tekniske som var hovedfokus under prøveintervjuet. I tillegg søkte jeg tilbakemelding fra ”prøveinformanten” på hvordan intervjuopplevelsen var. Her følte jeg at jeg fikk nyttig og god tilbakemelding.

4.3.2 Intervju

Jeg lot det være opp til informantene å velge hvor de ville at intervjuet skulle finne sted. To ønsket å ha det på skolen, mens to faktisk ønsket å ha det hjemme. Det siste var noe overraskende, da mange synes det kan være litt ukomfortabelt at folk kommer hjem i den private sfære. Uavhengig av hvor intervjuene ble gjennomført, synes jeg selve gjennomførelsen foregikk svært tilfredsstillende for alle intervjuene. Foreldrene viste motivasjon, og alle avtaler ble overholdt i forhold til tid etc. Samtlige intervjuer bar preg av godt humør og en positiv stemning. Selv når det ble snakket om mer sårbare temaer, gikk dette bra. Noen foreldre utviste mer følelser enn andre, både i form av latter og tårer, men alle intervjuene ble avsluttet med en meget god tone. Jeg må understreke at samtlige foreldre ønsket sterkt å belyse sine historier, og dette utgangspunktet var et godt grunnlag for den gode stemningen som etablerte seg.

Selve gjennomføringen av intervjuet forløp seg slik at jeg først takket for at de ville delta i undersøkelsen min, og deretter beskrev jeg en grovskisse av intervjuforløpet. Dette dreide seg om overordnede temaer, og at jeg først ville spørre om tidligere skoleerfaringer for så å stille en del av de samme spørsmålene med fokus på dagens skoleerfaringer. Jeg forklarte at foreldrene ikke skulle føle seg presset til å utdype de ulike temaene mer enn de var komfortable med. Deretter forklarte jeg bruken av diktafon og at lydopptaket kun skulle benyttes i transkriberingsarbeidet, og så slettes. Jeg opplevde det som svært vellykket å bruke diktafon. I det første intervjuet valgte jeg å gjøre noen skriftlige notater underveis, men jeg følte at det ble et forstyrrende element under intervjusamtalen, så jeg droppet dette. I

tillegg var det mye lettere å få intervjuet til å flyte godt da jeg la bort penn og papir. Da jeg begynte transkriberingsarbeidet så jeg også at disse notatene hadde liten nytteverdi. Ved å benytte diktafon kunne jeg fokusere mer på informantens kroppsspråk og reaksjoner underveis. I tillegg fikk jeg bevart alt som ble sagt slik at ikke noe ble glemt til selve analysearbeidet. I utgangspunktet anbefales det å bruke lydopptak så sant dette godtas av informanten (Thagaard 2009).

Intervjuguide ble brukt som en veiledning for meg slik at jeg var sikret å få informasjon om det som var relevant for oppgaven. Det var ikke alle oppfølgingsspørsmålene som ble benyttet, disse brukte jeg oftest de gangene informantene stod fast eller var litt usikre på hva jeg mente. Det forekom få ganger. Oppfølgingsspørsmålene ble i grunn stor sett besvart uten at jeg stilte dem direkte. Under prøveintervjuet oppdaget jeg at jeg altfor ofte brukte ord som en bekreftelse på at jeg fulgte informantenes historier. Dette var blant annet ”mmm”, ”ja” og ”ikke sant”. Under de ordinære intervjuene var jeg veldig bevisst på å bruke kroppsspråket mitt istedenfor muntlige ytringer. Det å nikke med hodet og ha fokus på bikkontakt ble viktig for meg. På denne måten fremstod informantenes historier mer helhetlige under transkriberingsarbeidet.

Jeg lot meg merke at jeg var tryggere i gjennomførelsen av de tre siste intervjuene enn jeg var i det første. Å besitte forskerrollen og sitte som intervjuer er noe helt nytt for meg, og det første intervjuet bar muligens litt preg av nervøsitet fra min side. Derimot kan jeg ikke se at det har påvirket den informasjonen jeg har fått fra informanten i dette tilfellet. Et kvalitativt forskningsintervju inneholder få standardiserte prosedyrer som er allment gjeldende, og mange av de metodiske beslutningene må tas der og da under selve intervjuet. Formål og tematikk i kvalitative forskningsintervjuer generelt sett kan jo inneholde nær sagt hva som helst, så det å søke etter en konkret oppskrift på måten man skal utføre dette på er så å si umulig (Kvale og Brinkmann (2009). Dette på bakgrunn av at den relasjonen som bygges opp mellom informant og intervjuer er grunnsteinen for hvordan resultatet blir, og naturlig nok vil dette variere veldig fra intervju til intervju. Som Kvale og Brinkmann (2009) sier: *”Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform.”* (Kvale og Brinkmann, 2009: 35).

4.4 Analyse

Hva innebærer så en analyse av et kvalitativt forskningsintervju? Det å analysere handler om å dele opp noe i biter eller enheter (Kvale og Brinkmann 2009). Min jobb på dette stadiet i undersøkelsen er å bearbeide transkripsjonene jeg har foretatt av intervjuene på en måte som gjør at jeg får videreformidlet foreldrenes historier rundt de temaene jeg har tatt opp. Det er problemstillingen min som har mitt hovedfokus i denne undersøkelsen, og den er viktig å ha med seg hele tiden også i analysearbeidet. Intervjuguiden har jeg sett på som en veileder i analysearbeidet, og lydopptakene har jeg repetert slik at jeg er sikker på å ha transkribert riktig. I undersøkelsens første fase merket jeg meg fort at denne type forskning ville kreve av meg at jeg jobbet etter det Thagaard (2009) kaller å jobbe parallelt med de ulike delene. Jeg så det var vanskelig å utforme en helt uforanderlig problemstilling før jeg hadde bearbeidet en intervjuguide, samtidig som jeg så at intervjuguiden, som skulle være min veileder i analysearbeidet, var avhengig av hvilken analysemetode jeg fant mest hensiktsmessig for å få belyst min problemstilling. Flere prosesser i undersøkelsen var avhengige av hverandre og måtte jobbes med samtidig, og på denne måten kan man si at jeg jobbet parallelt.

Datainnsamlingen og analysen utførte jeg i stor grad samtidig. Datainnsamlingen defineres som det materialet som brukes i en slik undersøkelse som jeg har foretatt. Det er viktig å presisere at innsamlet data er farget av hvordan jeg som forsker tolker de observasjoner, tekst, visuelle uttrykk og utsagn som jeg har erfart. Denne type data er altså ikke noe som er mulig å innhente uten at den på en eller annen måte er farget av forskerens forståelse. Slik kan man si at utviklingen av dataen skjer av forskeren selv. Tolkning og analyse henger tett sammen i denne konteksten. Jobben med å opparbeide seg et overblikk over dataene omhandler også at forskeren fokuserer på dataens betydning, samt opparbeider seg perspektiver i forhold til måter dataene kan forstås (Thagaard 2009).

Før gjennomførelse av intervjuene sier Kvale og Brinkmann (2009) at man bør ha klart for seg hva slags analysestrategi man tenker å benytte, og finne ut hvilken metodikk som kan være formålstjenlig i analysen av den transkriberte teksten. Utfordringen her er at det finnes lite standardiserte metoder hva angår tekstanalyse, samt at det finnes få konkrete oppskrifter for hvordan man skal nettopp avdekke de usynlige meningene som eksisterer i transkripsjonene (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har valgt å benytte metoder som Kvale og Brinkmann (2009) kaller meningskoding og meningsfortetting.

Innenfor meningskoding er både koding og kategorisering begreper som benyttes, og ofte brukes de om hverandre. Koding omhandler det å plukke ut nøkkelord til et avsnitt i teksten, for ved et senere tidspunkt å kunne kjenne igjen en ytring. Kategorisering omhandler en mer systematisk fremstilling av en ytring hvor muligheten for å finne ut frekvensen på ytringene er tilstede. Koding blir en form for kategorisering ved at mening i lengre ytringer i intervjuet kan minimeres til færre kategorier. Meningsfortetting defineres ved at man forkorter informantens ytringer. Meningen i ytringen gjengis med færre ord. Jeg har benyttet denne metodikken i et skjema jeg har laget, hvor kategoriene presenteres via de sentrale temaene i undersøkelsen som blant annet opplevelser av forventninger til å lære (mestre) samt sosialt og faglig utbytte. Disse har jeg stilt opp i en før og etter tidsdimensjon, hvor skolebytte er indikatoren for før og etter. De fire intervjuene representerer hver sin horisontale kolonne i skjema. Dette har hjulpet meg i analysearbeidet ved blant annet å fokusere på de elementene som er viktige for å belyse skolelivskvalitet, samtidig som det transkriberte materiale har fremstått mer håndterbart ved en slik fremstilling.

Elementet fortolkning er viktig å nevne i analysearbeidet. Det å finne mening i teksten og gjengi denne som forsker, bærer preg av forskerens tolkning uansett hvor mye forskeren bestreber seg på å gjengi og tolke så nært opp til den reelle uttalelse. Jeg har forsøkt å forholde meg til teksten slik den fremstår, men en viss grad av såkalt meningsfortolkning har det vært. Meningsfortolkning omhandler hvordan man søker å finne en dypere mening enn det som konkret sies. Jeg har ikke vært på jakt etter meninger som ikke direkte sies slik man kan gjøre med dikt, film eller for eksempel ved drømmer (Kvale og Brinkmann 2009), men i noen deler av teksten har jeg som forsker forstått eller tolket teksten ut i fra mitt ståsted som bærer preg av min erfaringsbakgrunn. Tolkingsaspektet i min undersøkelse kan defineres som en dobbelt hermeneutikk. Hermeneutikken, kalt læren om hvordan man fortolker tekster (Kvale og Brinkmann 2009), dreier seg om at når man tolker individers handlinger skal man ta høyde for en mening som er dypere enn det som man tror er gitt ved første øyekast. Meningen i handlingen kan bare forstås ved at man ser den i lys av selve sammenhengen den opptrer i (Thagaard 2009). Jeg har intervjuet foreldre om deres barns skolelivskvalitet, altså tolker foreldrene en virkelighet på vegne av sine barn. Jeg som forsker tolker igjen foreldrenes tolkninger. Det forekommer altså to fortolkningsprosesser i min undersøkelse som må sees i lys av sin sammenheng. Slik kan jeg kalle det en dobbelt hermeneutikk siden jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket (Thagaard 2009).

4.5 Validitet

I all type forskning stilles spørsmålet om hvor stor styrkegrad resultatet faktisk har, altså hvor gyldig og pålitelig forskningen er (Kvale og Brinkmann 2009). Det er dette validitet dreier seg om. Man kan kalle det kvalitetskrav til forskningen (Lund og Haugen 2006). Slutningene i forskning, man kan si resultatet av den, kan bedømmes etter sin styrke. Man etterspør da hvor valide disse slutningene er. I samfunnsvitenskapens perspektiv omhandler validiteten i hvilken grad metoden er brukbar for den undersøkelsen den skal gjelde for. Ser man samfunnsvitenskapen i lys av et metodologisk positivistisk syn, defineres den vitenskapelige validiteten til det å foreta målinger (Kvale og Brinkmann 2009). Man søker altså at resultatet av forskningen skal fremstå i form av tall, og slik sett kan kvalitativ forskning i realiteten sies å være totalt sett ugyldig siden denne type forskning ikke baserer seg på slutninger i form av tallmateriale. Det er en videre definisjon av begrepet validitet, i denne sammenheng, det dreier seg om da det er snakk om metodens funksjon undersøker det den er planlagt for å undersøke. Slik sett kan kvalitativ forskning referere til gyldige slutninger (Kvale og Brinkmann 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at det bør foregå en validering av delprosessene i en undersøkelse, altså fremhever de at fokuset ikke bare må ligge i det å validere, også kalt å kontrollere (Kvale og Brinkmann, 2009: 254), resultatet eller om man vil kalle det slutningen. De snakker om stadier i forskningsprosessen, og hvor viktig det er å validere alle disse stadiene (Kvale og Brinkmann, 2009: 253-254). Dette omhandler totalt syv stadier, og jeg vil nå trekke frem min undersøkelse i lys av disse stadiene.

Stadiet 1 omhandler undersøkelsens tematisering. Det viktige her er hvor gyldig den teoretiske plattformen er, og i hvilken grad forskningsspørsmål faktisk relaterer seg til denne teorien. Mitt overordnede teoretiske utgangspunkt er Reidun Tangen (1998, 2008) sitt begrep skolelivskvalitet, og hennes definisjon av fire dimensjoner som skolelivskvalitet innebærer. Disse danner en dynamisk modell for skolelivskvalitet, men Tangen har i første rekke utviklet dette begrepet i lys av elevperspektivet. Dette omhandler elevenes erfaringer slik elevene selv tolker og ytrer dem. Hun kaller det ”å lytte til elevens egen stemme” (Tangen 2008:552). Jeg søker å overføre dette i et foreldreperspektiv hvor foreldrenes erfaringer skal belyses slik foreldrene tolker og ytrer dem, og på denne måten søker jeg å si noe om hvordan de opplever deres barns skolelivskvalitet. Et viktig valideringsspørsmål her er i hvilken grad

jeg klarer å overføre begrepet skolelivskvalitet riktig med tanke på at det i utgangspunktet er et subjektivt begrep knyttet mot elever. Foreldrenes tolkninger og erfaringer er subjektive, og det er denne informantgruppen min undersøkelse i første rekke omhandler. Tematikken derimot er skolelivskvalitet knyttet til egne barn.

Stadiet 2 omhandler undersøkelsens planlegging. Her kommer validiteten av undersøkelsens metode, også kalt forskningsdesign, inn. Gyldigheten av kunnskapen som kommer frem i undersøkelsen er avhengig av forskningsdesignet. Jeg har valgt en kvalitativ metode representert ved et kvalitativt forskningsintervju. Denne metoden blir ofte benyttet innenfor kvalitativ forskning for å innhente kunnskap fra individers innenfra perspektiv, og det er en allment godkjent metode innenfor denne type forskning. Slik sett kan jeg si at metodevalget mitt kan være med på å styrke undersøkelsens validitet.

Stadiet 3 omhandler det å intervju. Det er min troverdighet som intervjuperson og hvordan kvaliteten på selve intervjuprosessen er, som kan styrke eller svekke validiteten her. Jeg tenker at min erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet kan være én faktor som kan bygge opp under min troverdighet. Det at jeg har jobbet tett med både barn, unge og foreldre har vært med på å utvikle min forståelse og kunnskap, og er sammen med det nevnte teorigrunnlaget på stadiet 1, med på å forme tematikken som er basis for selve intervjuet. I tillegg er faktorene som omhandler blant annet hvordan jeg som intervjuer former spørsmålene, hvordan jeg oppfører meg i relasjonen med informantene og hvordan jeg bestreber meg på å innhente meninger i form av det Kvale og Brinkmann (2009) refererer til som "på stedet"-kontroll, elementer som sier noe om validiteten. Det sistnevnte dreier seg om hvordan jeg bruker oppfølgingsspørsmål slik at jeg i så høy grad som mulig innhenter den mening som informanten søker å uttrykke. Jeg som forsker skal altså bestrebe meg på i så liten grad som mulig å farge den innhentede informasjon, selv om det alltid i denne type forskning vil være et innslag av dette.

Stadiet 4 omhandler transkriberingen. Her foregår det en overføring av den muntlige informasjonen fra informantene til skrevet tekst. Forskeren bør da vurdere hva slags språklig stil man bør velge for at transkripsjonen skal fremstå så gyldig som mulig. Jeg har valgt å transkribere ordrett det informantene og jeg som intervjuer ytrer. Lyder som "mmm", "eh" og liknende blir også transkribert lydrett så langt det har latt seg gjøre. Sinnsstemning blir referert til i parenteser som for eksempel (latter). Jeg har benyttet ulike farger på det

informantene og det jeg sier i teksten. Jeg har skrevet i muntlig form, altså fremstår teksten slik ord har blitt uttalt. Det er ikke i alle tilfeller korrekt i forhold til hvordan ordet egentlig skal staves, men det har jeg altså ikke tatt hensyn til. Dette er bevisst fra min side i forsøk på å styrke validiteten. Når jeg leser transkripsjonene, får jeg fort assosiasjoner til informantens stemme. Dette mener jeg er på grunn av at jeg har bestrebet meg på en ærlig og direkte språkstil i overføringsarbeidet.

Stadiet 5 omhandler det å analysere. Spørsmålene i intervjuet sin gyldighet og logiske fortolkninger av dette, er tema her. Det finnes, som nevnt under del kapittel 4.4, ingen klar enhetlig fasit for hvilken analysestrategi man bør velge, men det finnes anbefalte retningslinjer for hvordan dette kan utføres slik at validiteten fremstår så sterk som mulig. På bakgrunn av dette finner jeg det formålstjenlig å benytte en meningsfortetting, meningskoding og en viss grad av meningsstolkning som jeg presenterer i en skjematisk fremstilling (se kapittel 4.4). Dette skal hjelpe meg til å fokusere på det jeg ønsker å belyse knyttet mot begrepet skolelivskvalitet, og minske faren for å spore av underveis i undersøkelsen hva gjelder tematikk. Slik sett ser jeg på dette som et ledd i å styrke validiteten i undersøkelsen.

Stadiet 6 omhandler det jeg her belyser gjennom disse syv stadiene, nemlig validering. Det er her man søker å belyse valideringsformer som er relevante for undersøkelsen, utfører prosedyrer knyttet til validering og man skal sette seg et mål for hvilken kontekst undersøkelsens resultater er best egne for i forhold til å samtale om gyldigheten av disse. I tråd med Kvale og Brinkmann (2009) sin tilnærming forsøker jeg å validere alle delprosessene i undersøkelsen, som disse syv stadiene representerer. Man kan si at stadiene representerer valideringsformer, og at jeg belyser min utførelse av disse prosedyrene ved å trekke undersøkelsen min inn i stadiene. Hva gjelder mest relevant kontekst for å diskutere mine resultaters gyldighet, ser jeg for meg et forum i form av ansatte i skoleverket som skoleadministrasjon, pedagoger og fagarbeidere. I tillegg ser jeg for meg at foreldre til barn med spesialpedagogisk behov representerer et egnet forum. Det må altså være mennesker som i første rekke kjenner igjen tematikken og utfordringene denne innebærer.

Stadiet 7 omhandler rapportering. Her bedømmes i hvilken grad hovedfunnene i undersøkelsen fremstilles valid i rapporten, og her etterspørres rapportens leser sin rolle i forhold til det å kunne bedømme validiteten av resultatene. Jeg fremstiller resultatet av

undersøkelsen i lys av de kategoriene som springer ut fra Tangens fire dimensjoner knyttet til begrepet skolelivskvalitet. Det gjør jeg for å trekke teorien undersøkelsen baserer seg på i så stor grad som mulig inn i resultatene, for på den måten styrke validiteten. Jeg tar utgangspunkt i at ”min leser” besitter nødvendige erfaringer knyttet til tematikken slik at han/hun kan med rette gjøre seg opp en forståelse av den totale undersøkelsens validitet.

Grunnen til at jeg refererer til en validitet som kan bli så sterk som mulig, er nettopp fordi man ikke kan oppnå en endelig validitet. Validitet aspektet omhandler det å bestrebe seg på å oppnå en validitet, en gyldighet, som er så sterk som mulig. Man skal også være kritisk til sine egne funn. Det lar seg ikke gjøre å oppnå en full grad av validitet i denne type kvalitativ forskning.

4.5.1 Reliabilitet

Man knytter spørsmålet om forskningens troverdighet til begrepet reliabilitet (Thagaard 2009). Reliabilitet er aktuelt å etterspørre både i selve intervjuet, i analysen og transkriberingen (Kvale og Brinkmann 2009). I selve intervjuet handler dette om i hvilken grad intervjueren er bevisst sin spørsmålsformulering. For uerfarne forskere kan det være fort gjort å stille ledende spørsmål som for eksempel: ”Synes du ikke at læreren oppførte seg uprofesjonelt?” Dette spørsmålet farges av en undertone om at intervjueren mener læreren oppførte seg uprofesjonelt, og dermed kan dette påvirke informantens svar. Jeg har forsøkt å unngå slike spørsmål så godt jeg kan ved å være svært bevisst på hvordan jeg har ordlagt meg under intervjuene, men noen spørsmål kan allikevel ha fremstått som ledende uten at jeg har vært bevisst det.

Hva gjelder transkriberingens reliabilitet dreier dette seg om forskeren er tro mot sitt materiale i form av at han/hun transkriberer det som høres på lydopptaket mot å transkribere det man tror man hører. Fallgruvene er mange gjennom hele undersøkelsen i form av faren for å farge resultatet i lys av forskeren selv. På grunn av mitt ansvar i det å ivareta NSD sine retningslinjer for anonymitet så kan jeg blant annet ikke sende med transkripsjonene som vedlegg til oppgaven. Jeg kan heller ikke videreformidle mine lydopptak. Hadde jeg kunnet det, kunne reliabiliteten fremstått med noe sterkere karakter. Derimot er transkripsjonen tilgjengelig for min veileder, og jeg bestreber meg på å være så pålitelig som mulig. Dette gjør jeg ved å gjengi lydopptak ordrett, med alle former for lyder og pauser. Den transkriberte teksten har jeg ikke latt mine informanter lese siden denne teksten baserer seg på dagligtale,

og slikledes kan fremstå i en litt annen form enn det muligens leseren forventer. Informantene skal få et eksemplar av undersøkelsen når denne endelige rapporten er ferdig. Det kan være et element som kan bidra til å styrke min reliabilitet. I tillegg til troverdighet, handler reliabilitet om konsistens. Ville svaret fra informantene vært annerledes om det var en annen forsker som stilte spørsmålene? Dette dreier seg om i hvilken grad resultatet av undersøkelsen kan fremkomme i lik form av andre forskere til andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg kan si at mine informanter i en mer overordnet beskrivelse har fremstått som konsistente. De har fortalt historier basert på skoleerfaringer før, og skoleerfaringer nå. Skoleerfaringer før belyser erfaringer fra et ordinært skoletilbud, mens skoleerfaringer nå belyser erfaringer fra et alternativt tilbud. Det er reelle subjektive opplevelser som formidles, og jeg mener å kunne si at disse opplevelsen ville kunne fremstått med samme grad av konsistens om en annen forsker hadde spurt om samme erfaringer. Derimot grad i form av 100 prosent vil jeg ikke kunne påstå. Hva gjelder tidsperspektivets grad av konsistens så er det slik at informantene er i stadig utvikling og endring, og en opplevelses fremtoning i dag vil muligens oppleves annerledes om de skulle besvare de samme spørsmålene senere i livet. Her er det andre faktorer enn hva jeg rår over, som blant annet individets kunnskapsutvikling, som spiller inn.

4.5.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvor vidt resultater fra en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale og Brinkmann 2009). I min undersøkelse har jeg benyttet fire informanter, noe som tilsvarer et lite utvalg i forskningssammenheng. Det reises kritikk mot generaliserbarheten innenfor intervjuforskning nettopp på grunn det få antall informanter slike studier bygger på (Kvale og Brinkmann 2009). Innenfor naturvitenskapene er forståelsen av antall informanter sett i et annet lys. Som Kvale og Brinkmann (2009) illustrerer så kunne strengt tatt Harveys kunnskap om at hjertet er en pumpe springe ut fra å analysere kun ett hjerte. Altså kan denne type intervju som jeg har utført, fremholde verdifull informasjon om jeg har klart å utføre det godt. Jeg mener at mine funn i undersøkelsen om hvordan foreldrene til barn med spesialpedagogisk behov opplever sine barns skolelivskvalitet kan fungere som en veiledning for andre foreldre i liknende situasjoner. I tillegg tenker jeg at en del av resultatene kan være med på å utvikle kunnskapsnivået til fagpersoner innenfor skoleverket. Slik sett kan man si at mine resultater kan generaliseres ved det Kvale og Brinkmann (2009) referere til som en analytisk generalisering.

4.6 Etiske hensyn

Jeg har kun fire informanter med i min undersøkelse, og min første prioritet har vært å bevare deres anonymitet. Selv om to av informantene sa i fra at det ikke spilte noen rolle om de ble gjenkjent i rapporten, så har dette hensynet vært viktig. Spesielt med tanke på at foreldrene uttaler seg om sine barn, og barna selv har på ingen måte fått mulighet til å samtykke at informasjon om dem viderefremmes. Jeg har slettet alle lydopptak og transkripsjoner, og alle former for navn som fremkommer i rapporten, være seg personer eller steder, er fiktive. Det er også sånn at mine informanternes relasjon til sin egen situasjon, er det grunnlaget jeg som forsker utvikler resultatene på bakgrunn av. Derimot er det et etisk dilemma at min tolkning kan være ulik informantenes tolkning, fordi jeg i tillegg knytter informasjonen jeg mottar til et faglig ståsted (Thagaard 2009).

Forståelsen av hvor sårbare informantene er og hvor mye makt jeg som forsker sitter med, har vært viktig for meg. Særlig i analysefasen mister informantene kontrollen. Dette beror på at her slutter ofte den direkte kontakten mellom forskeren og informantene, noe som også skjedde med meg. Først når denne rapporten er ferdig i sin helhet, vil mine informanter få et eksemplar hver. Da er rapporten ferdig, og rommer ikke muligheter for endringer. Det er min lojalitet til hver og en informant, som er avgjørende her. Uavhengig om informantene er til stede, så er det min jobb og mitt ansvar å passe på informantenes interesser (Thagaard 2009).

I kapittel 4.5 refererer jeg til syv forskningsstadier knyttet til validering av min undersøkelse. Etiske hensyn omfatter også hele forskningsprosessen, og spiller også sin rolle innenfor hvert av disse stadiene. På stadiet 1, tematisering, bør etiske hensyn omkring undersøkelsens formål tas opp i den form av at resultatet av undersøkelsen bør både ta hensyn til en vitenskapelig kunnskapsverdi, samt at den menneskelige situasjonen som utforskes bør kunne være gjenstand for forbedring. På stadiet 2, planlegging, omhandler etiske hensyn blant annet innhenting av samtykke og ivareta anonymitet. På stadiet 3, intervju situasjonen, må det tas hensyn til rapportens konfidensialitet og ta hensyn til konsekvenser rapporten kan ha for informantene. På stadiet 4, transkribering, må det tas etiske hensyn til den skriftlige tekstens lojalitet mot det som har blitt muntlig fremstilt. På stadiet 5, analysering, dreier etikken seg blant annet om i hvilken grad man skal sette et dyptgående og kritisk blikk på materialet. På stadiet 6, verifisering, omhandles forskerens etiske ansvar i det å rapportere sikker kunnskap. På stadiet 7, rapportering, omhandler etikken konsekvenser av å offentliggjøre rapporten.

5.0 Resultat

Jeg fikk inntrykk av at alle informantene ønsket sterkt å delta i denne undersøkelsen, blant annet fordi samtlige gav raskt positiv tilbakemelding til skolen via samtykkeerklæringen. I tillegg ble jeg møtt med entusiasme og engasjement da jeg så videre ringte for å avtale tid og sted for intervjuene. Det er i utgangspunktet ganske fire så forskjellige informanter, med ulike erfaringer i bagasjen. Noen gav mer av seg selv sånn rent personlig, men alle utviste på sin måte glede og ønske i forhold til å delta i undersøkelsen. Noen har også opplevelser fra skoleverket som har fremstått for dem som veldig negative. Jeg merket meg fort en underliggende sårbarhet i form av uttrykt oppgitthet knyttet til selvopplevde erfaringer hos informantene, selv om denne kom noe forskjellig til uttrykk. Selv om jeg oppfattet at alle informantene delte denne sårbarheten i større eller mindre grad, bar samtlige intervjuer også preg av både latter og humor. For meg ble dette et bevis på at disse mødrene i dag fremstår som trygge foreldre, som ikke er redd for å dele opplevelser eller fortelle hva de mener.

Det er ulike historier som presenteres, men allikevel finner jeg en god del fellestrekk. Blant annet er alle informantene mødre, og barna deres er gutter. Tre av guttene går på ungdomstrinnet, mens en går på mellomtrinnet. Jeg vil først presentere guttene slik mødrene deres opplever dem i dag med henblikk på diagnose samt hvordan de beskriver sine barn i dag med tanke på positive egenskaper og interesser. En kort oversikt over skoleløpet deres vil også presenteres her. Dette er informasjon hentet fra intervjuene. Alle navn, både på personer og steder, er endret. Jeg unngår også å nevne detaljer som kan føre til gjenkjenning. Likt som Westvig (2009) benytter jeg meg av en del direkte sitater fra informantene for at deres historier skal fremstå så ekte som mulig.

Alle guttene går i mindre grupper på fem til ti elever i et alternativt tiltak. Tre av guttene går i samme gruppe. Alle guttene har IOP, individuell opplæringsplan, som er styringsdokumentet for deres opplæring. Den er utarbeidet gjennom samarbeid mellom guttenes kontaktlærere og deres foreldre. Slik sett har guttene noe ulikt undervisningsopplegg, men det er likt for alle at innslag av praktisk arbeid og/eller mye fysisk aktivitet er en viktig del av skolehverdagen. Det er stor voksentetthet i gruppene, med både pedagoger og fagarbeidere. Gjennomsnittelig er det to elever pr kontaktlærer. Alle guttene kommer fra ulike skoler som er deres primære tilknytning, men har i løpet av

skolegangen byttet til dette skoletilbudet de nå alle mottar. I min rapport kaller jeg dette skoletilbudet Asketoppen.

Informantene delte mange detaljerte historier, og kategoriene jeg har valgt å dele resultatene inn i stammer delvis fra disse og delvis fra intervjuguiden. Man kan si at hovedtemaene fra intervjuguiden danner hovedgrunnlaget for kategoriene, og at jeg søker å fremheve innefor disse temaene hva hver enkelt informant vektlegger spesifikt. Hovedtemaene omhandler foreldrenes opplevelser av barnas forventninger til å lære (mestringsfølelse) før og nå, foreldrenes opplevelser av barnas sosiale utbytte med tanke på ulike typer relasjoner før og nå og foreldrenes opplevelser av barnas faglige utbytte før og nå. I tillegg vil jeg si noe om foreldrenes relasjoner til de ulike skoletilbudene, hvordan de har opplevd barnas bytte av skoletilbud og hva slags fremtidsutsikter de ser for sine barn.

5.1 Foreldrene presenterer sine barn

Mattis

”Han er jo blid og fornøyd og har det bra og ... ja... koser seg...”(latter). Videre beskriver moren til Mattis han som en empatisk gutt, og at denne egenskapen er hans sterkeste side og er med på å styrke hans relasjon til andre mennesker. Hovedinteressene hans er fotball og ishockey. Mattis har diagnosen myelomeningocele (MMC) også kalt ryggmargsbrokk. Dette er en utviklingsforstyrrelse han er født med, og han sitter i dag i rullestol. Rullestolen på tross, er han en aktiv gutt. Han går på ungdomstrinnet, og han begynte på Asketoppen på 8.trinn. Han har fulgt et ordinært skoleløp fra 1. til 7. trinn på sin hjemskole med spesialpedagogisk undervisning av ulike grad. Ryggmargsbrokk er en omfattende diagnose som for Mattis sin del har resultert i et til tider utfordrende sykdomsforløp i form av mange operasjoner og mye tid på sykehus.

Hauk

”Nå er han veldig blid, eh... veldig fornøyd...”. Moren til Hauk ser at han begynner å bli større og at han kjeder seg litt. Hun sier at hverdagen hans ikke er så innholdsrik hjemme som han kanskje skulle ønske seg, *”selv om han ikke vet hva han ønsker, men stort sett nå så er han fornøyd, rolig og ikke veldig frustrert”*. Hauk er en gutt som kan bli veldig sint og lei seg. Resultatet av dette kan være søvnløshet eller at han slutter å spise. Mor legger til at nå er de inne i en god periode, og da er det vanskelig å beskrive hverdagen når den ikke fungerer.

Dette husker hun ikke. I dag derimot har han det veldig bra, og hun beskriver det som bedre enn på lenge. Hauks sine interesser er sjakk, og han er veldig flink til å spille. Han spiller ikke for å vinne, for han viser en helt annen interesse i det å vinne når det er snakk om andre spill eller konkurranser. Mor opplever det som at det er sjakkspillet i seg selv som er interessen. Hun opplever det som svært positivt. Videre sier hun at han er interessert i starwars, lego, pokémon og han spiller DS. Hauk er autist og i tillegg har han diagnosen ADHD. Han går nå på mellomtrinnet, og fulgte ordinært skoleløp med noe spesialpedagogisk undervisning til han gikk på 4.trinn.

Are

”Ja, han er en veldig glad og fornøyd gutt...”. Moren til Are sier videre at han er en gutt med veldig godt humør og aldri sur. Hans store interesse er playstation. Han liker også fotball, han spiller på et fotballag, men playstation er hans favoritt. Hun legger til at hun oppfatter han som noe tiltaksløs hjemme. Hun skulle ønske at han viste interesse for andre ting enn playstation, for det synes hun han er dårlig på. Are har diagnosen ADHD. Han fikk denne diagnosen tidlig, før han begynte på skolen. Han går på ungdomstrinnet nå, og har fullført hele barneskoletrinnet på ordinær hjemskole. Der mottok han spesialpedagogisk undervisning i ulik grad.

Felix

”Ja, Felix han er vel egentlig en rolig gutt... sånn som han har det nå så har han det veldig bra i sin verden”. Moren til Felix føler ikke at han viser typiske trekk i forhold til hans diagnose, og at han faller litt mellom to stoler i forhold til sin funksjonshemming og hvordan omgivelsen oppfatter han. Hun ser typiske særtrekk hos han som kan relateres til diagnosen hans, men hun beskriver han som en gutt det er veldig lett å lede og veilede. Felix lever i følge moren litt i sin egen boble, og han forstår ikke helt sin funksjonshemming ennå. Hans interesser er dataspill, Bay blade også synger han i kor. Det er det sistnevnte som beskrives som hans hovedinteresse. Tidligere har han vært utrolig opptatt av lego, og han har høy kompetanse i det å bygge med avansert lego, men den interessen har stoppet opp nå. Felix har Downs-syndrom. Dette omhandler genetiske feil som kan føre til ulik grad av funksjonsnedsettelse. Han har fulgt et ordinært skoleløp fra 1. til 7. trinn på to ulike hjemskoler med tilpasset spesialpedagogisk undervisning. I dag går han på ungdomstrinnet.

5.2 Tidligere skoleerfaringer

Både Mattis, Are og Felix har fullført syv år på sin hjemskole. For Hauk sin del har det fortonet seg litt annerledes. Jeg begynner derfor med å belyse Hauk sitt tidligere skoletilbud sett gjennom hans mors øyne.

5.2.1 "... spesialpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk tilbud er to veldig forskjellige ting"

Moren til Hauk forteller at han mottok spesialpedagogisk tilbud på sin hjemskole, *"men at vi har jo lært at spesialpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk tilbud er to veldig forskjellige ting..."*. Hun beskriver skoleløpet til Hauk med hans tidligere skolesituasjon og overflytting til Asketoppen som *"heftig"*. Hun forteller at de prøvde lenge å få ting til å fungere på hjemskolen, men at det å få gjennomslag for det tilbudet Hauk faktisk hadde fått vedtak om og hadde krav på, var vanskelig. PPT vedtok at han skulle få timer med spesialpedagog, og at han skulle få ha assistenter på seg i skolehverdagen. Dette fulgte i følge mor ikke skolen opp. *"Så det er vel sikkert den samme historien med han som det er med alle andre, at det blir fatta et vedtak men du får det ikke"*. Hun legger til at hjemskolen gav dem et tilbud i forhold til spesialundervisning, men at det var færre timer en vedtaket fra PPT anbefalte. Han gikk flere år på hjemskolen før han fikk noe som helst spesialpedagogisk tilbud.

I løpet av fjerde trinn valgte foreldrene å ta Hauk ut av skolen. Da hadde han fått tilbud om spesialpedagog noen timer om dagen, men etter hvert opplevde foreldrene dette som et dårlig fungerende tilbud. Mor presiserer at det tok noe tid før de oppdaget det. Det gikk til det skrittet at hun følte hun måtte sjekke ut hva som skjedde på skolen. Siden hun var hjemmeværende, hadde hun mulighet til å besøke skolen for å se etter. Noe hun også gjorde. Hun gikk og tittet i vinduene, og så at Hauk ikke fikk det tilbudet skolen hevdet han mottok. Mor beskriver dette som *"en veldig spesiell og veldig stygg historie"*. Foreldrene deltok på møter med skolen, men opplevde at ting ble bare verre. Hauk mistrivdes så ille at han begynte med selvskading, og han hadde mareritt om natta. Mor sier hun husker kampen med skolen om det at Hauk skulle få det tilbudet han hadde krav på svært godt. Derimot sier hun: *"... det jeg ikke husker er hvordan vi i all verden overlevde, det husker jeg ikke. Men det var helt forferdelig. Han hadde det grusomt!"*. Skolen satte inn en assistent på Hauk som skulle hjelpe han i friminuttene, men dette fungerte dårlig. Da hadde Hauk fått autismediagnosen som hoveddiagnose, og foreldrene forventet at det å få stadfestet en diagnose skulle gjøre samarbeidet med skolen bedre. Det ble det ikke. Kontaktlæreren han hadde da ønsket å

videreutdanne seg for å lære mer om Hauk sin diagnose, men dette tillot ikke skolen. Mor beskriver samarbeidet med PPT som svært bra på denne tiden, og at de vedtok at Hauk ikke skulle være alene noen timer i løpet av skoledagen. Mor forteller at Hauk selv ikke klarte å sette ord på hvordan skoledagen hans hadde vært om hun spurte han. Det var derfor hun besluttet å dra i skoletiden for å se selv. Hun så at han satt i klasserommet på lik linje med de andre elevene uten ekstra oppfølging. Det endte også med at han ble tatt ut av gymtimene siden han ikke hadde noen voksne på seg som kunne hjelpe han blant annet med skiftesituasjonene.

Det hele toppet seg for mor da hun fant ut at Hauk var tatt ut av timen, og var på gangen sammen med en dame som var en del av vaskepersonale ved skolen. Mor legger til at denne damen var minoritetspråklig så Hauk forstod ikke hva hun sa. Damen ble brukt som assistenten til Hauk, fordi skolen ikke hadde andre å sette inn på han. *”Da tok vi Hauk ut av skolen. Da droppa vi... eh... da var jeg nok en gang hos rektor og informerte om at jeg blir ikke sint, heldigvis... altså jeg blir jo veldig sint, men jeg blir ikke sånn at jeg hadde lyst til å gå inn og filleriste dama. Så jeg gikk veldig stille og rolig inn og lurte på hvilken forklaring hun hadde på dette, og det var nettopp det at de hadde ingen andre... så jeg sa du vet at jeg er hjemme så du kunne faktisk ha ringt meg også hadde jeg kommet og hentet han. Det er et bedre tilbud for han enn å sitte i en gang i en skole sammen med en som vasker her, og jeg har ikke noe imot folk som vasker. Det har ikke noe med det å gjøre...”*. Mor forteller så at skolen gjorde et forsøk på å øke voksentettheten rundt Hauk, men at det var fullstendig fravær av forutsigbarhet. *”... og til slutt fikk vi jo beskjed om at... hun satt rett ovenfor meg som du sitter nå, så sier a:” Har du ikke skjönt snart at vi venter bare på at du skal ta han ut av skolen, vi vil ikke ha han her”, sa hun. Da burde jeg ha hatt en sånn...”*(mor peker på diktafonen som ligger mellom oss på bordet).

5.2.2 *”... hele holdningen til foreldregruppa i klassen var jo til å spy av...”*

Mattis sitt tidligere skoleløp har også inneholdt utfordringer dog i en litt annen variant enn det mor til Hauk beskriver. Mattis fikk utsatt skolestart, det vil si at han ventet ett år før han begynte på skolen. Mor forteller at Mattis mottok spesialpedagogisk undervisning etter anbefaling fra PPT. Dette innebar timer i mindre grupper, noen timer med assistent i klasserommet og noen timer én til én undervisning. Dette mottok Mattis fra andre klasse. Klassekontakten beskrives som litt fraværende hva gjelder Mattis sin undervisning. Han

byttet mellom to forskjellige spesialpedagoger, mens assistenten beskrives som hans faste holdepunkt i tidligere skoleløp. Han hadde samme assistent fra 2. trinn til 7. trinn. Selve skoletilbudet Mattis fikk før oppfatter jeg gjennom mor som tilfredsstillende. Mor opplever de største utfordringene, sett i lys av tidligere skolegang, som negative holdninger til Mattis fra medelevene. Mor mener elevene ble påvirket av foreldrene sine. Hun sier følgende: ”... *hele holdningen til foreldregruppa i klassen var jo til å spy av...*”. Hun beskriver tilstanden i Mattis sin tidligere klasse som ”*sinnssyk*” og ”*vanvittig*”. Hun hadde samtaler med klassekontakten om dette, og mor opplevde at skolen tok det alvorlig men at holdningene blant foreldrene i klassen var så sterke at skolen ikke klarte å ordne det. Mor opplevde at Mattis var ofte trist før, men at det kunne ha flere årsakssammenhenger. Mor beskriver at Mattis nok hadde en sorg fordi han ble mer og mer avhengig av rullestolen, fordi mor selv hadde litt sorg for andre ting og fordi han rett og slett ble mobbet. Hun mener at han ble mobbet av klassekameratene fordi han var annerledes, og at skolen ikke klarte å håndtere dette. Hun forsøkte på hjemmebane å gjøre det beste ut av det med å fokusere på åpenhet, og få Mattis til å føle at han alltid kunne snakke om alt hjemme. Allikevel opplevde mor at Mattis holdt tilbake mer enn han kanskje ville. Han kom sjelden hjem og sladret, eller syntes synd på seg selv.

Først når skolen tok kontakt med mor, forstod hun hvor ille Mattis egentlig hadde det på skolen. Hun forteller at hun forsøkte å konfrontere han med det, men at han da utviste et stekt sinne. På tross av dette, endte det med at han fikk formidlet mange av de triste opplevelsene han hadde hatt på skolen. Dette var da ganske sent i skoleløpet. Mor forteller at da hun var hos PPT for å drøfte alternative tilbud etter barneskolen, det var da uaktuelt at Mattis skulle følge videre ordinært skoleløp, fikk hun tilbud om en spesialgruppe som skulle være tilknyttet den ungdomsskolen han primært skulle fortsatt på. Hun forteller så at da hun kommer hjem ”... *og når jeg liksom har fått fortalt det da... også sier han: ”Å nei, de finner jo meg allikevel”. òg det sier ganske... det var vondt... det var som å få en kniv rett i hjertet. Da liksom skjønnte jeg å helledussen han har hatt det ille, han var redd...*”.

5.2.3 ”Det var ikke så lett å få gehør... når han ble sett på som et problembarn egentlig...”

Are begynte til vanlig tid på 1. trinn på sin hjemskole, men etter endt 1. trinn mente skolen at han ikke var moden nok til å fortsette så han måtte gå 1. trinn om igjen. Da han begynte på ”nytt” på 1. trinn fikk han en assistent som var mye sammen med Are. Assistenten fulgte Are hele skoleløpet frem til 7. trinn. Mor forteller at det var først fra 5. trinn at de satte Are i en

mindre gruppe. Dette syntes hun var altfor sent i skoleløpet for hun hadde foreslått dette tiltaket tidligere, men som hun beskriver: *"Det var ikke så lett å få gehør... når han ble sett på som et problembarn egentlig..."*. Det var assistenten som underviste mest i den lille gruppen Are gikk i. Noen ganger underviste også kontaktlæreren. Mor forteller at klassekontakten Are hadde den første gangen han gikk på 1. trinn var litt mer *"tolerent og ålreit"*, enn den klassekontakten han fikk den andre gangen han gikk 1. trinn. Mor beskriver denne læreren som helt feil og at hun stort sett gapte og skrek mye på elevene, og mor opplevde henne som veldig negativ til Are. Det var vanskelig for foreldrene å kommunisere med henne. Læreren visste at Are hadde ADHD, og hun gikk også på kurs for å lære mer om diagnosen hans, men som mor sier: *"Det så ikke ut som om det hjalp... noen ting..."*. Mor mener at denne klassekontakten var så negativ i sin atferd mot Are at han begynte å se på seg selv som dum, en som ikke kunne klare noe og han beskrev seg selv som *"gær'n"*.

Dette førte også til en negativ utvikling hjemme hvor han var veldig aggressiv. På skolen ble han også mer sint, og han kunne slenge negative kommentarer til medelever. Han viste også en voldelig side av seg på skolen på denne tiden, og det i form av å kaste ting som stoler eller slå. *"Hvis han gikk ute i frikvarteret med assistenten og det gikk en forbi, så kunne han plutselig bare gi han en knyttneve midt i fleisen liksom helt umotivert, bare plutselig så slo han... han var helt uberegnelig... Da gikk han sikkert og bar på ekstremt mye frustrasjon inne i hodet sitt... ja, det var ikke mye som skulle til for å få han til å svartne..."*.

Mor mener skolen møtte Are sin atferd helt feil. Når han var utagerende på skolen holdt de han fast, og da kjempet Are enda mer imot for å komme seg løs. Mor tenker at Are følte seg *"fengsla"* når noen holdt han fast. Hun forteller at hun i gjentatte samtaler med skolen forklarte at de ikke kunne holde han fysisk fast fordi at det gjorde situasjonen bare ti ganger verre. Mor foreslo for skolen at de kunne heller ta han ut av klassen når han ble umotivert og ukonsentrert og la han få roe seg litt før han skulle inn i klassen igjen, men som hun forteller: *"Det tok litt tid før det... det sank ikke inn før han fikk den nye læreren, og han forstod litt mer... han hadde jobba mer med ADHD barn før, så han skjønnte bedre, men jeg fikk fortsatt... jeg kunne få telefoner fire-fem dager i uka hvis han... eh... det minste som hadde skjedd så ringte dem... og det behøvde ikke være hans feil engang... det kunne være andre som hadde provosert han, men det var alltid han som fikk... han sa det selv: "Jeg får skylda for alt..."*. Are fikk ny mannlig kontaktlærer på 5. trinn og mor følte at en del ting ble bedre da, selv om utfordringene varte helt frem til han fullførte 7. trinn.

5.2.4 ”... og jeg var så sint så jeg skrev brev til vår statsminister og utdanningsminister...

Felix har gått på to ulike hjemskoler før han byttet til et alternativt tilbud. Mor forteller at den første skolen han gikk på fremtonet seg som en kamp mellom skole og hjem. Hun følte at ledelsen ved skolen ikke var noe særlig positive til spesialundervisning. Hun beskriver at hvert ansvarsgruppemøte på den tiden var en kamp, og at rektor ved skolen utviste en nedlatende holdning ovenfor Felix sin situasjon. Det tilbudet de gav Felix var undervisning i mindre gruppe, men i denne gruppen var alle elever fra 1. -7. trinn samlet uansett spesialpedagogisk behov. Det var en god del utagering i den gruppa forteller mor, men det Felix trengte var tetter oppfølging faglig sett. Han utviste ikke noen form for negativ atferd, så han tapte veldig på å bli satt i en slik gruppe. Mor forteller at rektoren ved skolen påpekte at Felix var en økonomisk belastning og det forekom noen episoder med mobbing som heller ikke ble tatt tak i. Mor forteller: *”Jeg måtte gå til fylkesmann, anke til fylkesmann, og jeg var så sint så jeg skrev brev til vår statsminister og utdanningsminister og fikk tilbakemelding fra vår statsminister og... som skolesjefen fikk nyss om... eh så da fikk han seg en skrape... men det var altså en av årsakene til at jeg måtte flytte...”*. Mor påpeker derimot at læreren til Felix var veldig støttende, og forsøkte å kjempe Felix sin sak.

Så da byttet Felix skole da han gikk på 5. trinn. På den nye skolen, som Felix gikk på da i drøye to år, fikk mor helt nye erfaringer. Hun følte at hun ble veldig godt mottatt der, og at skolen fokuserte på Felix sine behov. Mor sier at det aldri var snakk om ikke å sette inn ressurser ved sykdom, og skolen utviste vilje til å få gjennomført et godt tilbud for Felix. Mor fikk høre at de var svært velkomne og at de syntes det var flott å kunne ha en elev som Felix, med Dows syndrom, der. På denne skolen fulgte han klassen i nesten alle fag, og mor opplevde at klassen inkluderte Felix både i prosjektarbeid og friminutt. Hun avslutter med å si at hun synes det er ille at undervisningstilbudet i en kommune kan varieres så mye avhengig av hvor du bor, og at rektorer skal kunne få folk til å føle seg som en stor *”økonomisk belastning”* slikt som hun opplevde.

Kort oppsummert har tidligere skoleløp for Hauk hatt størst utfordringer knyttet til skolen som system. Samarbeidsproblemene har lagt mellom hjem og skoleadministrasjon. Mattis sin historie belyser største utfordringer knyttet mot holdningene til foreldregruppa i klassen hans, som igjen tillegges skylden for at medelevene behandlet han dårlig. Are sin historie belyser største utfordringer knyttet mot en kontaktlærer han hadde midt i skoleløpet, fra 1. trinn til 5.trinn, mens moren til Felix fikk erfare en rektor som ikke ville og en som ville.

5.3 Forventninger til å lære, mestringsfølelse

5.3.1 ” Yes, i dag har jeg malt!”

Mor til Mattis tenker at han har vært mye preget av erting fra 1. til 7. trinn, men da spesielt fra 5. trinn hvor hun følte at det utartet seg mer som mobbing. Hun tenker at det påvirket Mattis sine tanker om seg selv, og at han utviste en lav selvfølelse. Det var assistenten til Mattis som var hans nærmeste støttespiller, og hun forsøkte å gi Mattis oppgaver som han hadde forutsetninger for å klare. Allikevel opplevde aldri mor da at Mattis selv gav uttrykk for at han ville klare å mestre disse oppgavene. Hun følte at Mattis var veldig avhengig av assistenten sin i det å få gjennomført ulike typer oppgaver, ” *men om det var voksenskap eller selvskapt, det var nok en sånn salig blanding*”.

Mor opplever det slik at da Mattis begynte på 1. trinn var han mer selvsikker, da var han også bedre rent fysisk i forhold til at han var mindre avhengig av rullestolen sin. Helt opp til 4. trinn beskriver hun han som mer blid og positiv, og han hadde noen ganger med venner hjem. Etter hvert som han vokste, ble han mer avhengig av rullestolen, og han måtte trenes i det å bli komfortabel med den. Mor tenker at rullestolen synliggjorde mer hans funksjonshemming, og at dette var med på å svekke Mattis sin tillit til seg selv. Mor tenker seg at en årsak kan være at mobbingen også eskalerte da han ble mer avhengig av rullestolen, og at dette påvirket Mattis. Fra 7. trinn ville ikke Mattis på skolen, og han sa stadig at han var syk i form av hodepine og magevondt.

I dag er Mattis mye mer komfortabel med rullestolen sin. Mor beskriver den som ”*nesten hans beste kompis*”. Mattis har blitt mer selvstendig og mor hører aldri han sier at han ikke kan gjøre det eller det fordi han ikke klarer. Mattis uttrykker at han gleder seg til å gå på skolen hver dag, og han er aldri syk slik han var før. Mor føler han har mer pågangsmot, og at han snakker mer om skolehverdagen hjemme. Mor forteller at han kommer hjem og sier: ” *Yes, i dag har jeg malt!*” og ”*I dag har jeg ordnet mye ute*”. Mor opplever hverdagen hans i dag slik: ”*Det er mye å gjøre, det er det som er hovedsaken... de har noen oppgaver og de har... og de får det jo til...*”.

5.3.2 "Generelle trivsel i dag er veldig god..."

Mor til Hauk synes det er vanskelig å sette ord på Hauk sin forståelse av å lære. Hauk er en gutt som ikke uttrykker ting eller problemer han måtte ha, slik at dette har mor måtte gjette seg til. Hauk har heller aldri gitt uttrykk for at han har gruet seg til å gå på skolen, men heller vist hjemme at han ikke har hatt det bra ved å være sint. Da kunne familien til Hauk grue seg til han kom hjem fra skolen. Som mor sier. *"Vi har hatt mye av: "Gurimalla nå kommer snart Hauk hjem, hvordan er han i dag?", og det er ikke veldig hyggelig. Det er ikke hyggelig å grue seg til du får hjem barnet ditt"*. Slik opplevde mor Hauk sin hverdag frem til 4. trinn. Mor tenker at dette sinne illustrerte at Hauk ikke hadde det bra på skolen, og at Hauk selv ikke mestret sin skolehverdag.

Mor tenker at Hauk ikke har oppfattet seg annerledes enn de andre, og at han ikke har klart å koble sin diagnose med utfordringene han har hatt. Hauk vet at han er autist og at han har ADHD, men han kobler veldig lite og klarer ikke dra paralleller til ting. Det å skulle gjøre skoleting, som lekser, hjemme ble helt feil for Hauk. Man skulle ikke blande de ulike arenaene på den måten. Mor beskriver det som at ingenting fungerte rundt Hauk frem til 4. trinn, og at han ikke kan ha trivdes særlig godt fordi han var så mye sint. Mor opplever det som om Hauk likte klassen sin, og at klassen forsøkte å inkludere Hauk. *"De gjorde det de kunne for at Hauk skulle forstå hva som foregikk i friminuttet, men det gikk jo ikke... altså du kan jo ikke... bare det i seg selv er hårreisende... du kan ikke gi en gjeng med tredje-fjerde klassinger ansvaret for at en autist skal forstå en lek"*.

I dag opplever mor til Hauk en helt annen gutt i forhold til at utageringen hjemme er så og si nesten helt borte. De tidligere skoleårene til Hauk, også det første året han gikk på Asketoppen, måtte mor *"sykemelde"* Hauk som hun kaller det i begynnelsen av desember og den siste måneden av skoleåret. Grunnen til dette tror mor kan være at Hauk hadde brukt så mye energi på å klare skolehverdagen sin at han rett og slett hadde blitt utslitt i løpet av skoleåret. I tillegg er mor sikkert på at noe av årsaken til dette har lagt i alle de endringer som skjer ved disse årstidene. Til jul blir det juleverksted og mange endringer på timeplanen, og samme til sommeren. Da skal man på turer etc., og dette er ikke heldig for Hauk som trenger en forutsigbar hverdag hele året. Slik har det også vært på Asketoppen, og det har overrasket mor at et sted som Asketoppen heller ikke har utvist full forståelse for hvordan slike dager utenom timeplan har påvirket Hauk. Derimot forklarer hun at det siste skoleåret har han nesten ikke vært borte fra skolen unntatt et par dager før jul og siste skoledag.

”Generelle trivsel i dag er veldig god... ”, sier mor. Mor mener dette er på grunn av at den gruppa han går i nå, med totalt fem gutter, er trygg og forutsigbar.

5.3.3 *”... bare så uvant liksom, å se en glad gutt...”*

Mor opplevde før at Are ikke hadde noen forventninger til skoledagen sin, han skulle gå på skolen for det måtte alle. Mor opplevde aldri at han var vanskelig å få på skolen, men at *”han var veldig lei seg når han kom hjem, for han fikk skylda for alt som skjedde så... fikk han skyldbøtta... han følte at han ikke strakk til... han gikk hele tiden og sa at han var dum”*. Derimot er hun sikker på at han innerst inne ikke ville på skolen, og at han til tider gruet seg.

Mor mener at mye av årsaken ligger hos læreren han hadde frem til og med 4. trinn, for hun ropte og skrek mye på Are opplevde mor. Hjemme på denne tiden var det kjempetøft siden Are var mye aggressiv. *”Den gutten som går på Asketoppen i dag er stikk motsatt gutt av han som gikk på Kroken skole. Det var for å si det rene marerittet å ha han når han gikk på Kroken”*. Mor opplevde at Are så på seg selv som *”udugelig”*, og at han selv tenkte at han var årsaken til alt det negative som skjedde med han.

I dag opplever mor at Are i mye større grad ser positivt på seg selv. Alt beskrives som *”mye bedre”*. Mor opplever at han aldri gruer seg til å gå på skolen, han er veldig engasjert og uttrykker selv glede ved å gå på Asketoppen. *”Siden han begynte på Asketoppen har det vært en glede å gå... han gleder seg til å gå på skolen og det var liksom helt i første bare så uvant liksom, å se en glad gutt som sa: ”Yes, jeg skal på skolen!””*. Mor synes det virker som om Are i dag føler seg mer *”på lik linje”* med sine medelever, og at han ønsker han kunne gå på Asketoppen til han blir voksen og skal begynne å jobbe. I dag får han mulighet til å ha *”klasserom ute”*, noe som innebærer mye praktisk arbeid. Det mener mor passer Are perfekt, for han har alltid vært flink med praktisk arbeid. Da føler han at han får til noe mener mor. På den gamle skolen, Kroken skole, måtte Are være i klasserommet. Det bestemte læreren så *”dermed basta!”*. Det var jo nødt til å bli *”full krig”* mener mor, siden han hadde det veldig vanskelig med å konsentrere seg.

I dag får Are gå i en mindre gruppe, og det er mange voksne der som han har fått en god kjemi med. Mor mener at Are i dag føler seg mer forstått, og at han endelig har fått mulighet

til å vise hvem han egentlig er. Hun føler at hun har fått en ny sønn som gir mye mer av seg selv nå en før.

5.3.4 ”... han synes sommerferien er altfor lang...”

Felix har egentlig alltid vist en form for trivsel på de skolene han har gått. Mor mener at han selv ikke har forstått en del av utfordringene de har vært igjennom, og at hans selvfølelse alltid har vært bra. Den første skolen Felix gikk på, frem til 5. trinn, opplevde mor at det var flere begrensninger for Felix. Hun opplevde det som at skolen i større grad stigmatiserte han, og nedprioriterte kvaliteten på hans undervisning. Han var veldig lite i klassen, men mye i mindre gruppe. Felix har alltid vært glad i å arbeide med fag og lekser. Mor mener han sånn sett var en grei elev å undervise bare det var på hans nivå og etter hans forutsetninger. Mor mener at denne tiden nok var tøffere for henne enn han i forhold til at han selv ikke forstod så mye av det som foregikk rundt. Det var flere lærere på den første skolen som forsøkte å tilrettelegge så godt de kunne for Felix. De opplevde også noen episoder med mobbing på denne skolen som nok i noen grad påvirket Felix negativt på hjemmebane.

Han byttet skole på 5. trinn, og mor opplevde en helt annen tilnærming til Felix på den nye skolen. Det ble satt flere krav til han, og læreren hadde en holdning som utviste at det var en selvfølge at Felix skulle delta så mye som mulig inne i klassen. I begynnelsen forsøkte Felix seg med litt ”klovnetendenser” inne i klassen, og det kunne bli noen små konflikter på bakgrunn av dette. Det læreren da gjorde istedenfor å ta Felix ut av klassen, det var å samtale med klassen når Felix ikke var til stede om hvordan de sammen skulle håndtere dette. Mor opplevde dette som veldig positivt for Felix, og at han utviste en stor bedring på dette området blant annet fordi klassen fikk lære noen strategier på hvordan de skulle møte han. Mor mener Felix vokste veldig de årene han gikk på denne skolen, og at selvfølelsen hans ble betraktelig styrket. Mor opplever at Felix trives svært godt på Asketoppen i dag. Han er blid, lett å ha med å gjøre og mor føler at de har det veldig trivelig sammen hjemme. Når mor spør Felix hva han har gjort i løpet av en skoledag, svarer han nesten alltid: ”Jeg har kosa meg!”. Felix motivasjon til å gå på skolen har alltid vært veldig bra, mor uttrykker det slik: ”... sjelden at han sier at han ikke vil gå på skolen liksom, det er samme hvor trøtt han er så skal han på skolen og etter en ferie savner han skolen og gleder seg, og han liker den vante rutinen... han synes sommerferien er altfor lang...”.

5.4 Sosiale relasjoner

Mattis

Mattis hadde, i følge mor, gode relasjoner til assistenten sin som han hadde fra 1. til 7. trinn. Det var assistenten til Mattis som var den faste voksne rollemodellen hans. Han hadde et par spesialpedagoger som han hadde en grei relasjon til, mens kontaktlæreren var ganske fjern for Mattis relasjonelt sett. Mor tenker at kontaktlæreren hadde så mange andre hun måtte bry seg om at det ble vanskelig å få tid til Mattis. Hun har ikke et negativt syn på læreren, men Mattis var såpass avhengig av hjelp at det måtte flere ressurser til enn henne. Forholdet Mattis hadde til assistenten sin beskriver mor som *”veldig fint”*, og at *”de hadde det utrolig kult sammen”*.

De første årene på skolen hadde Mattis én god venn, og dette forholdet beskriver mor som *”litt sånn opp og ned og fram og tilbake sånn alt ettersom”*. Mattis hadde det vanskelig i relasjoner med andre barn fordi han ofte bare sa ting uten å tenke på hva han sa. Dette kunne ofte bli tatt feil opp av medelever. Mor presiserer at Mattis selv ikke alltid forstår betydningen av det han sier. De siste par årene på hjemskolen ble for Mattis sin del preget av mye mobbing. Han gjemte seg ofte på skolen for at medelevene ikke skulle kunne plage han. I dag har han ingen kontakt med noen tidligere medelever.

På denne tiden var relasjonen til Mattis tung på hjemmebane. Han kunne være utagerende, sint og trist. Mor beskriver han også som *”tung”* og *”nedstemt”* denne perioden, og at Mattis nok følte seg svært annerledes. Mor mener Mattis var veldig klar over forskjellene mellom han og *”de andre”*, og at dette gjorde han til tider deprimert.

I dag opplever mor at Mattis har gode og trygge relasjoner til alle de voksne som jobber på gruppa hans på Asketoppen. Hun opplever også at Mattis ser på flere av sine medelever som *”kompiser”*. Han har hatt besøk av venner hjemme, og han drar på besøk. I tillegg er de alle venner på Facebook. Mor opplever aldri lenger at Mattis blir mobbet. På hjemmebane synes mor relasjonen til Mattis har endret seg mye. Nå slapper de mere av, og mor fokuserer nå på å trene mer med han hva gjelder sosiale relasjoner til andre blant annet. Dette presiserer mor at Mattis trenger å jobbe med hele tiden, og at det er letter nå når *”det tunge ikke henger i luften lenger”*. Mattis tåler mer nå uten at han blir sint.

Hauk

Mor forteller at de voksne som forstod Hauk før fikk han en god relasjon til. De som derimot snakket hardt til han, var strenge eller ikke forstod han, de likte han ikke. Og er man først streng med Hauk, så kan det være snakk om år før man får bygd opp igjen tillit og en god relasjon. Mor presiserer at Hauk hadde god kontakt med kontaktlærer og en assistent, og at forholdet mellom dem fungerte bra.

Mor opplevde Hauk akseptert i klassen, og aldri utstøtt på noen måte. Foreldrene valgte å være veldig åpne om Hauks utfordringer, og informerte flere ganger de andre foreldrene i klassen. Han var inkludert, han ble bedt i alle bursdager, og alle kom når han inviterte til bursdag. Mor forteller at hun også forsøkte å inkludere på ettermiddagene ved å drive det hun kaller *”vaffel og bolle bakeri”*, men at de skjønnte at dette var dumt. Hauk var nemlig aldri der. Hun merket seg at den sosiale relasjonen til medelevene funket greit frem til og med 3. trinn. Da begynte det å skje noe, og forskjellen mellom Hauk og medelevene ble merkbart større.

Hjemme så mor til Hauk egentlig alle tegn på at ting ikke fungerte. Han kunne være svært sint når han kom fra skolen, og forskjellen mellom han og de andre ble større blant annet ved at de andre begynte å bli mer selvstendige. De jobbet mye med mange ting på hjemmebane, men mor merket seg at Hauk ikke hadde det noe bra. Derimot opplevde hun ikke at Hauk så på seg selv som annerledes.

Relasjonen Hauk har til læreren sin i dag er god forteller mor. Hauk er trygg på læreren sin, og *” det går faktisk bedre enn en kunne turt å håpe på ”*. I dag mener mor at det siste skoleåret har vært Hauk sitt beste år, og at Hauk har gode sosiale relasjoner til medelevene i gruppa si. Hun tenker at disse relasjonene for Hauk dreier seg om respekt for den han er, og trygghet. Hun mener at det man vanligvis legger i betydningen av en sosial relasjon ikke nødvendigvis er viktig for Hauk. Hauk trives med å få gjøre sine ting, og at andre kan gjøre sine ting, samtidig som de deler et fellesskap. Hjemme har relasjonen blitt betraktelig bedre. Før preget sinne og søvnløshet hverdagen deres, men nå forteller mor at *”det vi merker er at oi, jøss vi er jo i midten av november og han sover jo, og dette går jo bra... sånn merker vi at han har det godt”*.

Are

Forholdet Are hadde til læreren han hadde første gangen han gikk 1. trinn, beskriver mor som "greit". Derimot opplevde hun at forholdet han fikk til den nye læreren han hadde fra andre gang han gikk 1. trinn til og med 4. trinn, ikke var bra i det hele tatt. Det merket hun ved at Are gruet seg litt mer til å gå på skolen, selv om han gikk uten problemer. I tillegg ble han mer sint når han kom hjem fra skolen. Relasjonen han fikk til læreren på 5. trinn derimot beskriver mor som veldig bra. *"Dem ble nesten kamerater på en måte"*.

På spørsmålet om Are hadde venner, svarer mor: *"Nei, egentlig ikke... for dem skydde'n ... dem var redde for han rett og slett"*. Relasjonen Are hadde til sine medelever var preget av mobbing. Medelevene brukte diagnosen hans mot han, og Are fikk flere ganger høre *"Din jævla ADHD unge"* og *"Du er ikke normal"*. Det var allikevel en gang han fikk en venn, men det var ikke bra for da ble han tatt for butikkyveri og dette vennskapet påvirket Are i negativ retning. Derfor foretrakk mor den gang at han satt mer med playstation. Det holdt han unna negative relasjoner.

Hjemme på denne tiden beskriver mor det som *"full krig"*. Det var umulig å ha noe med Are å gjøre hjemme. Ble han satt noe krav til eller fikk noe imot seg, så ble han veldig utagerende. Han kastet det første han fikk tak i. Det var mye skriking og kjefting minnes mor. *"Det var en stri kamp hver dag... jeg ble sinna og han ble sinna, jeg prøvde å ikke liksom gape, men når du sitter og han bare kjefter og smeller og ikke vil så..."*.

Are forteller mer hjemme i dag om både medelever og lærere, og mor tror Are er veldig glad i lærerne sine i dag. Det lærerne sier og gjør veier tungt, og det er mye humor i skolehverdagen. Av og til får Are besøk, og han besøker venner. I tillegg er han en del på Facebook hvor han også har venner, og relasjonen til medelever i dag betegner mor som veldig bra. Hjemme krangler mor så å si aldri med Are lengre. Hun kan be han henge opp klær, og han gjør det uten noen problemer. Tidligere ville han ha *"klikket"*. Mor opplever Are i dag som en blid, positiv og medgjørlig gutt, og legger til at: *"Så hadde jeg visst om Asketoppen før, hadde noen fortalt meg det da, så hadde jeg søkt han inn der fra først klasse... for maken til forandring på en unge har jeg aldri sett..."*.

Felix

Relasjonen Felix hadde til lærere på begge de tidligere skolene har stort sett vært bra. De fleste har støttet Felix, og forsøkt å tilpasse undervisningen etter de rammer skoleledelsen har satt. På skole nr. 2 var det derimot mer vilje fra ledelsen sin side, slik at her følte mor at det relasjonsmessige fungerte mye bedre. Den siste klassekontakten til Felix følte mor var veldig inkluderende, og hun satte krav til Felix som til de andre. Det synes mor var viktig, og at det styrket relasjonen mellom dem.

På fritiden har ikke Felix hatt noen form for relasjoner til sine medelever, men på den siste skolen han gikk forteller mor at klassekameratene forsøkte å få han med seg i friminuttene for blant annet å spille fotball. Felix var derimot ikke så interessert i dette. Han ville selv leke alene og var mye i sin *"drømmeverden"*. Der kunne han stå og fekte, og leke rollelek med seg selv. Denne skolen forsøkte å lære Felix regler i ulike ballspill slik at han kunne delta om han ville. På den første skolen var ikke viljen til dette så stor, og Felix hadde heller ikke så gode relasjoner der til sine medelever. Mor sier at Felix trives best sammen med voksne, men at dette er nok på grunn av at han alltid har vært sammen med mange voksne.

Relasjonen hjemme til Felix har vært god. Han har ikke kommet hjem og vært lei seg og sinna, men via kontaktbok har mor fått informasjon hvis det har vært noen konflikter. Hun har da snakket med Felix om dette, og det har fungert fint. Han har ikke blitt sint om de har snakket om ting han har gjort eller sagt som ikke har vært helt bra. Mor sier at Felix skjønner veldig godt om han har gjort noe dumt. Mor har ikke inntrykk av at Felix føler seg noe annerledes på noen måte, eller at han forstår helt sin funksjonshemming.

Relasjonene Felix har til medelever i dag er mye bedre synes mor. Hun merker at han får andre innspill og lærer mye via samtaler med *"gutta"*. Mor føler at Felix er mer inkludert i samtalen nå enn det han var før. *"Nå så lærer han jo mye mer om fotball, ishockey, musikk og sånt, noe som han ikke fikk med seg før... mye sånne ungdomsord og forskjellige ting som ikke han har hørt før... så det har han jo veldig godt av"*. Mor synes Felix har knyttet seg godt til alle lærerne på gruppa si i dag. Han viser trygghet, tillit og så takler han forandringer mye bedre i dag enn før. I dag må Felix forholde seg til flere lærere, noe som mor tenker styrker hvordan han takler forandringer.

5.5 Faglig utbytte

Mattis

Da Mattis gikk de første årene på skolen, fulgte han gjennomsnittet i klassen faglig sett. Etter hvert forteller mor at medelevene begynte å gå forbi Mattis hva gjelder fag, mens han ble mer stående på det nivået han var på. Derimot forteller hun at Mattis knakk lesekoden ganske tidlig, han kunne alle bokstavene og han kunne stave. Han behersket også enkle addisjonsstykker med tall under fem. Det var da de skulle begynne å lese mer sammenhengende tekst, at mor oppdaget forskjeller på Mattis og medelevene hva gjaldt fag. Mattis leste godt, men forstod ikke det han leste. Mor opplevde at jo mer kroppen til Mattis ble svekket, og han ble mer avhengig av rullestolen, jo større ble spriket til medelevene faglig sett.

De siste årene på barneskolen hang ikke Mattis med i fag det hele tatt forteller mor, derimot har han alltid hengt med i gym. Det opplever mor som rart siden han største utfordringer normalt sett burde være det fysiske på grunn av avhengigheten til rullestolen. *”Uansett hvor syk han nesten har vært holdt jeg på å si... gym det skulle han bare ha med seg... han var jo så glad i det greiene der...”*. Mor opplever at Mattis er veldig sterk i armene, og at han jobber iherdig i disse timene. Hun tenker at dette kan være på grunn av at han ikke trenger å konsentrere seg eller at det kognitive aspektet er fremtredende. *”I gym går det på det rent fysiske, og han setter begrensningene selv og hviler hvis han føler han må. Det gjør han jo ikke når han mister oversikten over det han har lest... han forstår ikke at han må hvile litt”*, sier mor. Matte har vært et fag Mattis har likt, men det er på et forholdsvis enkelt nivå. Han har behersket dårlig mattematikk som har inneholdt krav til mer abstrakt tenkning. Naturfag og samfunnsfag er blant andre fag som mor mener har vært håpløse for Mattis. Da vi samtaler om dette, sukker og smiler mor før hun forteller: *”Det var en sånn gang vi satt hjemme og jobbet da... det var samfunnsfag tror jeg, jeg leste sånne korte snutter for han. Det handlet noe om romerske tall eller sånn... og når vi gikk over til vårt kalendersystem og alt det her... Jeg satt og leste for han fra en sånn liten ramme, også spør jeg: ”Hva heter den kalenderen vi bruker i dag Mattis?”, og så svarer han: ”Julekalenderen!”. Skjønn du eller? Det var jo så nydelig, men da lukket vi boka. Det hadde liksom ikke noe for seg...”*. (Mor ler og himler lett med øynene.)

I dag slapper mor helt av hva gjelder Mattis sitt faglige nivå. Hun er sikker på at Mattis i dag lærer seg det som er viktig for han å lære. Hun er inneforstått med at dagsformen hans er med på å avgjøre hvor mottagelig han er for å lære, da spesielt teorifag. Hun synes det viktigste er at Mattis lærer seg ferdigheter knyttet opp mot dagliglivet, og at han trives på skolen. *”Mattis utstråler glede, og så lenge det går så bra som det gjør nå... så er det ikke viktig for meg at han lærer seg ni gangen”*.

Hauk

Da Hauk gikk på hjemskolen lå han faglig sett på nivå med medelevene. Han leste bra, og fulgte de andre både i matte og engelsk blant annet. Mor forteller at dette varte frem til 3. trinn. Da merket mor seg at oppgavene Hauk fikk på skolen endret seg i form av at man skulle begynne å dra flere konklusjoner basert på tidligere opparbeidet kunnskap. Det klarte ikke Hauk, og mor merket seg at den kunnskapen han tilsynelatende hadde, hadde han ikke allikevel. Mor presiserer at Hauk er en gutt som på overflaten kan se ut som besitter mer kunnskap på ulike områder enn hva som er reelt. Derfor ble det mange timer med kamp i forhold til lekser på hjemmebane.

Selv når Hauk begynte på Asketoppen, følte mor at hun ikke nådde helt frem til lærerne hva gjaldt faglig ståsted. Der ble det bestemt at han skulle gå for vitnemål forteller mor. De fleste elevene på Asketoppen har derimot karakterfritak. De ble fortalt hjemme at dette kunne Hauk mestre, og det ble fokusert på at Hauk skulle *”komme gjennom pensum”* som mor beskriver det, som var adekvat til hans daværende skoletrinn. Så de gjennomførte en periode med lekser på opptil to og tre timer hver dag. *”Det var interessant”*, sier mor. Dette fungerte ikke for Hauk. Asketoppen har færre timer med teorifag enn et ordinært skoletilbud, slik at mor opplevde at de måtte gjøre ekstra mye hjemme, da for å kunne oppnå vitnemål. Hun brukte tid på å få lærerne til å forstå dette, men omsider ble det enighet om å droppe tanken på vitnemål.

I dag har Hauk en annen lærer på Asketoppen som fokuserer litt annerledes på dette. Mor forteller at Hauk går faglig sett gradvis fremover, men han går også bakover. Han kan mye innenfor for eksempel matematikk, men det avhenger av dagsformen hans. *”Så vi har vel landa der at det er viktigere å lære han sånn at det han har lært det kan han faktisk, for han har jo gått igjennom en hel mengde. Vi fant ut etter hvert at det var ikke lekser vi holdt på*

med, men heller reinspikka hjernevasking. Vi forklarte ting, og han kunne det på rams... men bare på overflaten”.

Are

Are hadde stor konsentrasjonsvansker forteller mor, så teorifag på hjemskolen gikk ikke så bra. Han slet veldig, og mor minnes mye kranling i forhold til lekser. Leksene kunne være med på at Are ble både sint og lei, men mor forsøkte å være tålmodig og hjelpe så godt hun kunne. Det er veldig dårlige minner mor har fra denne tiden og hun bruker ord som *”krig”*, *”kamp”* og *”mareritt”* for å beskrive hjemmesituasjonen. Hun tenker at dette hang sammen med at han hadde vansker med å lære seg fagstoffet, og at han var for urolig til å lære. I tillegg var ikke lærestoffet tilpasset hans nivå, det var rett og slett for vanskelig. Slik sett hadde Are et negativt forhold til de fleste teorifag.

Are ble derimot veldig glad i musikk, og han fikk mulighet til å lære seg marimba. Det satte Are veldig stor pris på, og han behersket dette bra. *”Da klarte han å konsentrere seg, og ha det moro”*, forteller mor. I tillegg var gym et fag mor oppfattet som et favorittfag til Are. Han likte alle former for ballspill, men spesielt fotball. Dette spilte han også på fritiden.

I dag har mor inntrykk av at Are henger langt etter faglig sett etter hvilket trinn han går på. Derimot er teoritimene hans tilpasset kùn hans nivå, slik at han skal unngå nederlagsfølelse. Han har matte-, norsk- og engelskbøker fra ulike nivåer, og lekser hjemme er kuttet ut slik at de kan fokusere på gode relasjoner der isteden. Are snakker mye positivt hjemme om oppgavene han får gjøre i løpet av skoledagen, men det er bare de praktiske oppgaven han snakker om hjemme. Dagen hans er mye mer praktisk rette nå forteller mor. Han får i tillegg være noen dager på Øya hvor han kan være med dyr og hogge ved. *”Han skulle nok ønske han kunne være på Øya hver eneste dag... der er det mye roligere enn på Asketoppen og mye mer å gjøre”*. Dette synes Are er helt topp, og han utviser en mye sterkere motivasjon i dag i forhold til det å skulle gå på skolen.

Felix

På den siste ordinære skolen Felix gikk på, fulgte han klassen i nesten alle fag. Han hadde samme undervisningsmateriell, men teksten og oppgavene ble tilpasset Felix. Mor forteller at Felix alltid har likt matematikk best. Han har også behersket dette faget godt, og vært veldig nøye med hvordan han har skrevet i matematikkbøkene. Norsk har han uttrykt er kjedelig,

og det tror mor noe er fordi selve prosessen med å lese er kjedelig samt at han sliter med leseforståelsen. Han har lest mekanisk bra, men ikke alltid kunne gjenfortelle det han har lest. På den siste skolen så forenklet de lesetekstene og det hjalp en del på motivasjonen til å lese. Engelsk har han derimot alltid vært glad i og uttrykt som morsomt. Gym er også et fag Felix har likt, men mor sier han ikke er så utholdene. *”Han har store drømmer om at han skal spille på landslaget i innebandy og han skal bli profesjonell fotballkeeper og sånt noe, så drømmene og visjonene er der... jeg prøver å si at om han skal det så må han trene mye mer og sånn”*.

Mor tenker at viktige fagvalg for Felix i dag, må være de fagene som er viktig for han i et fremtidig yrke. Frem til nå har Felix blitt undervist i alle fag etter hans adekvate klasstrinn, men mor tenker at det kanskje er mer på tide å ikke tenke så allmennrettet, men heller fokusere på færre fag. Felix selv har store ambisjoner om hva han vil bli, og sier selv at han vil blant annet jobbe på restaurant, spesielt Peppes Pizza, som servitør. Det er noe han har lyst til nå, men som mor har forklart han at man serverer øl der så da må han vente til han er 18 år. I tillegg har han sagt til mor at han kunne tenke seg å bli kokk og sykepleier. Han har også nemlig en drøm om å ta blodprøver på blodbanken, og da har mor sagt at han må utdanne seg som sykepleier først.

5.6 Bytte av skoletilbud

Mattis

Mor til Mattis fikk kjennskap til Asketoppen gjennom sin egen jobb. Hun visste faktisk ikke at det eksisterte et slikt tilbud som kunne være aktuelt for Mattis. Hun var selv veldig spent på overgangen fra ordinært skoletilbud til Asketoppen, og dette byttet fant sted da Mattis skulle begynne på ungdomstrinnet. Mor forteller: *”Hadde jeg bare visst om Asketoppen og det opplegget før, da hadde Mattis vært forskånet for så mye... og det er litt sånn... det er vondt å tenke på for det er tross alt meg som... men jeg får ikke gjort noe med det i dag... og du kan si at nå har han hatt vanvittig flotte år på Asketoppen og det må man jo bare tenke er flott og han har vokst så mye på det”*.

Det er sårt for mor å tenke på dette, og i tillegg forteller hun at hun har vært sint på politikere som kjemper for enhetsskolen uten tanke for de som trenger et annet tilbud. Hun sier: *”For meg kan de bare ta det der normalskolebegrepet og putte opp en viss plass, det der med at*

alle skal inn i normalskolen som de kaller det og integreres og jeg vet ikke alt det piss der... det funker jo ikke og hvem betaler prisen... det er faktisk barna som betaler prisen og det er de som er taperne... for det er noe med at sønnen min har betalt en stor pris fordi han skulle integreres i normalskolen”.

I dag tenker mor at Mattis er del av en helt annen ”verden” enn det han var før. Hun ser at han har vokst veldig på alle områder, men kanskje mest i forhold til sitt eget selvbilde. Han blir akseptert for den han er, får respekt av medelever og lærere og det er ikke funksjonshemmingen hans som i første rekke står i fokus. Han ser ikke helt sine egne begrensninger lengre, noe som mor sier er både positivt og negativt. Positivt i den grad at han utfordrer seg selv i det å delta på ulike aktiviteter og i det å bestrebe seg på å gjennomføre påbegynte utfordringer. Han beskrives som ”seig” og en som ikke gir opp lett. Derimot oppfatter mor dette også som noe negativt i den grad at han har fysiske hindre som han må ta hensyn til. Han bør ikke gå så mye på egne bein, noe han allikevel gjør til tider. Da merker mor at Mattis er sliten om kvelden, og at han får smerter i blant annet knærne.

Hjemme endret forholdet til Mattis seg drastisk etter skolebytte. Utagering, sinne og tristhet er byttet ut med smil, tilfredshet og en god porsjon humor forteller mor. Det viktigste av alt med skolebytte, er at Mattis har venner og er glad. Det er dette mor vektlegger sterkest. Mattis skal mestre hverdagen sin, og oppleve at skolelivet kan by på mye mer enn redsel og ekskludering. Slik sett plasserer mor Mattis faglige fremgang i andre rekke.

Hauk

På spørsmål om hvordan mor opplever det å ha byttet fra et ordinært skoletilbud til et alternativt skoletilbud i dag svare hun: ”Åå... det er vi helt overlykkelige for... jeg kan jo ikke fatte og begripe hvorfor ikke alle gjør det...”. Derimot presiserer hun at dette har vært en prosess. Da det ble snakk om å finne et annet tilbud til Hauk var hun ikke egentlig interessert, og hun ville absolutt ikke at Hauk skulle gå på Asketoppen. ”Men i dag så... det eneste vi vel er lei oss for nå er at vi ikke bytta før”. Mor fikk ikke noe informasjon om at Asketoppen kunne være et alternativ tilbud for Hauk. Det eneste hun visste om dette tilbudet, var det hun selv så i 17. mai toget. Og som hun sier: ”Der var det ingen som lignet på Hauk, og jeg tenkte: ”Hva i all verden har han dit å gjøre?”. Jeg så rullestoler... men i dag ser jeg dem ikke lengre... de er borte. Alle de andre elevene som gikk der la jeg jo ikke merke til da... men i dag ser jeg Asketoppen på en helt annen måte...”.

Mor forteller at hun opplever at Hauk ikke hadde noe utbytte av tidligere skolegang. Hun spør seg selv også om hvilket utbytte Hauk generelt sett har av å skulle gå på skole i det hele tatt. Skolegang er i utgangspunktet obligatorisk så hun har slått seg til ro med det, og sier at Hauk i dag har det veldig bra. Mor er veldig glad for at Hauk går på Asketoppen i dag, men det er også fordi han har en veldig bra lærer. Hun opplevde at det første året på Asketoppen også var utfordrende på grunn av *"feil lærer"*. Hun mener det er svært personavhengig i forhold til det å evne å se den eleven man har ansvar for, og for barn med spesielle behov er det også viktig med ressurser som i deres tilfelle betyr mye én til én undervisning for Hauk.

Det viktigste for mor i dag er at Hauk sin trivsel i hverdagen fungerer slik at de ikke får så mange utageringer hjemme. Han har en skolehverdag som er preget av stabilitet, forutsigbarhet og trygghet. Han vet hva han går til hver dag, han er glad og mor tenker at det rent faglige kommer på en klar andreplass. *"Eneste ulempen som er ... som jeg ser tilbake på nå, er at det er så vanskelig å ta et barn som overhode ikke fungerer over i noe som kanskje vil kunne fungere bedre... det er det, hvis vi skal oppsummere hele skolegangen hans, hvorfor måtte det være så vanskelig?"*.

Are

Mor opplever i dag at det å bytte til Asketoppen var det beste som kunne ha hendt Are. Det er absolutt ingenting hun ville ha endret på bortsett fra at Are skulle ha fått begynne på Asketoppen før. Det er sårt for henne for hun opplever at Are har unødvendig måtte lide i mange år. Hun forteller også at de som foreldre hadde noe ulikt syn på om Are skulle begynne på Asketoppen. Far var mer i tvil i forhold til den elevgruppen han assosierte med Asketoppen, og hvordan han oppfattet Are. Asketoppen fremstod noe mer som en skole for barn med funksjonshemninger heller enn barn med atferdsproblemer. Derimot opplevde de en totalt forandret gutt på mange måter etter at han begynte der, og skjønte fort at dette var et perfekt sted for Are. I dag ser de også at det er mange elever på Asketoppen som *"ligner"* på Are, men at det var vanskelig å legge merke til disse elevene tidligere. *"Selv om de fleste elevene ikke sitter i rullestol så var det liksom dem man så da..."* sier mor.

Mor savner mer informasjon tidligere fra instansene i kommunen i forhold til alternativt skoletilbud. Foreldrene visste ikke om mulighetene de egentlig hadde, og mor har liten forståelse for at så å si alle elever skal plasseres inn i samme skolesystem. Mor sier også at det er enkelt personer som har vært med på å gjøre den tidligere skolehverdagen vanskelig

for Are, og da mener hun kontaktlæreren han hadde fra 1. til 4. trinn. Mor tenker at denne læreren ikke hadde kunnskaper om hvordan man skulle undre vise barn, og i hvert fall ikke de barna som trengte en litt annen oppfølging. Hun sier: *”Ho var en veldig sur grinete og negativ lærer egentlig... ho brukte veldig mye, istedenfor ros og positivt, så brukte ho veldig mye negativitet med kjefting og gaping... ja, det var liksom ikke noe skryt å få... så hun går under kategorien folk som aldri skulle vært lærere... ho virka uinteressert rett og slett”*. Mor tenker at når det ordinære skoletilbudet ikke makter å ivareta alle elever, må det være åpenhet i forhold til alternative tilbud.

Det viktigste for mor i dag er Are sin trivsel, og atferdsendring hjemme. Hvis han må forsake noen timer med teorifag for heller å kunne ha en hverdag med praktisk arbeid og mestring, så prioriterer mor helt klart dette.

Felix

Mor tenker at Felix har hatt veldig godt av å gå i et ordinært skoletilbud frem til ungdomstrinnet. Da det handlet om å finne ut om Felix skulle gå på Asketoppen eller følge en liten gruppe på den ungdomsskolen han egentlig sokner til, så var Felix med på å ta det valget selv. Han besøkte begge stedene med en assistent, men uten mor. Mor forteller: *” Når han kom fra den vanlige skolen så hadde han ingenting å si eh... og når han kom fra Asketoppen så var han kjempefornøyd... så det valget tok han selv på en måte uten at jeg påvirka han”*.

Mor merker at Felix i dag har det bedre sosialt i forhold til kamerater, etter at han byttet skoletilbud. Når det gjelder fag er mor litt usikker. På den tidligere skolen hadde Felix flere teoritimer, og mor har måtte vende seg litt til at skoledagen i dag er mer praktisk rettet. Allikevel mener hun at gevinsten totalt sett er høyere på Asketoppen enn i et ordinært tilbud, siden han nå lærer seg å knytte sosiale bånd til medelever på sin alder. Mor mener på nåværende tidspunkt at det er det viktigste for Felix, at han lærer seg hvordan han skal få venner og hvordan han skal oppføre seg mot venner og hvordan man er sammen med venner. Mor er veldig glad for at Felix går på Asketoppen i dag.

5.7 Fremtidsutsikter

Mor til Mattis har klare ambisjoner om at målet for han er at han skal flytte hjemmefra. Han skal lære seg de ferdighetene han trenger for å klare seg selv, og hun vil også at Mattis skal ut i jobb istedenfor å være hjemmeværende. Hun mener det er veldig viktig for han å komme seg ut blant mennesker når han blir voksen siden han er så sosial. Mor ser frem til den dagen hvor hun kan "bare" være mamma og ikke hjelpepleier i tillegg. Hun har brukt mye tid på Mattis som har handlet om trening av ulike typer ferdigheter, men nå hun ser frem til at hun kan fokusere mer på mammarollen og hva den innebærer.

Mor til Hauk synes det er vanskelig å tenke seg fremtiden til Hauk siden hennes hverdag baserer seg i hovedsak på å ta en dag av gangen. Det eneste hun på en måte vet er at læringskurven til Hauk er så variabel i form av at det han tilsynelatende kan den ene dagen er ikke gitt at han mestrer dagen etter. Slik sett føler mor at det er umulig å se for seg hvor han ender. Hun gjør det ikke heller for hun er veldig bevisst på å leve "i dag" og "morgendagen" tar hun når den kommer. Derimot er hun sikker på at de skal prøve å få Hauk til å flytte når han blir eldre. Hun skal være sikker på at ting først fungerer, så skal hun forsøke å trekke seg en del vekk fra Hauk. Han er nemlig ekstremt avhengig av mor i dag, og hun må være varsom på dette punktet i forhold til den psykiske belastningen det kommer til å være for Hauk. Mor forteller at hun er den eneste personen Hauk har i livet sitt som han er hundre prosent trygg på.

Mor til Are synes også det er vanskelig å forutsi fremtiden til hans. I dag tenker hun at han kommer til å bo hjemme til han er femti år, hun sier dette med en liten latter men med en undertone av usikkerhet. Det viktigste for mor er at han videre skal mestre hverdagen sin slik som i dag, og at han skal fortsette med å være den blide gutten hun opplever han som. Det har vært en så lang og tøff vei dit de er i dag, så mor sier at det å fortsette den gode utviklingen er viktigst så får fremtiden bringe det den måtte bringe.

Mor til Felix er mer bestemt på hva hun ønsker og ser frem til for sønnen sin. Hun ønsker at han skal gjennomføre videregående skole, og rette seg inn på et yrke han selv interesserer seg for. Hun forteller at Felix selv har klare ambisjoner om å få jobb og stifte familie. Mor er inneforstått med at fremtiden vil innebære en del begrensninger for Felix, men hun støtter han i dag og ser positivt på at han har ambisjoner.

6.0 Drøfting av funn

I denne delen av rapporten skal jeg ta for meg funnene i undersøkelsen, og drøfte disse i lys av tematikken til de kategoriene som jeg ser som de mest sentrale i informantenes historier. Dette innbefatter temaene tidligere ordinært skoletilbud, barnas forventninger til å lære (mestringsfølelse), sosialt og faglig utbytte, opplevelse av å bytte skoletilbud og fremtidsutsikter. I denne delen blir skoleløpet frem til i dag drøftet helhetlig under hvert tema, og sist i dette kapittelet vil jeg samlet kommentere foreldrenes uttalelser angående deres barn skolelivskvalitet i dag på Asketoppen.

Hovedformålet med denne undersøkelsen har vært å innhente informasjon om hvordan foreldrene til barn med ulik grad av spesialpedagogisk behov opplever sine barns skolelivskvalitet. Hvilke tanker og erfaringer foreldrene har gjort seg i løpet av barnas skolegang, og hvordan de forstår de opplevelsene de har vært gjennom er essensielt. Barna det omhandler i denne undersøkelsen går alle i samme alternative skoletilbud, som er et stykke fra deres nærmiljø. Det er ikke min intensjon å komme med en konkluderende uttalelse som favoriserer det ene eller det andre skoletilbudet eller eventuelle konsekvenser i kjølevann av disse tilbudene, men vise til foreldrenes refleksjoner rundt dette.

Å drøfte i denne sammenheng omhandler å se resultatene i undersøkelsen i lys av den teori og forskning som jeg tidligere har presentert i rapporten, samt min erfaringsbakgrunn som spesialpedagog i tråd med min rolle som forsker. Dette skal presenteres i lys av en diskusjon jeg søker å ha med meg selv. Det å veie ulike argumenter mot hverandre er det essensielle her, samtidig som jeg søker å presentere mitt kritiske blikk med bakgrunn i mitt faglige ståsted. Jeg bestreber meg på å holde et profesjonelt nivå som forsker, slik at mitt kritiske uttrykk fremkommer realistisk, gjennomtenkt og at min fortolkning av de presenterte funn gjenkjennes i den aktuelle teorien og tidligere forskning.

6.1 Skolelivskvalitet presentert ved de fire dimensjonene

6.1.1 Tidsdimensjonen

Hvordan foreldrene vektlegger tidsaspektet i form av fokus på barnas fremtid fremstår noe ulikt, men felles for alle er at fortidens erfaringer og opplevelser farger nåtidsperspektivet på fremtiden. Mor til Are er den som nøler lengst ved dette spørsmålet og synes det er vanskeligst å forespeile seg fremtiden hans i dag. Mor til Hauk synes også denne tematikken er utfordrende, men ønsker sterkt at Hauk skal lære såpass med selvhjelpsferdigheter at han skal kunne flytte hjemmefra og i stor grad mestre hverdagen på egenhånd. Mor til Felix og Mattis derimot uttrykker større grad av ambisjoner for sønnene sine i den grad at de vektlegger og forespeiler seg guttene inn i fremtidige yrker, i tillegg til å mestre det å bo for seg selv. Tankene om fortiden, nåtiden og framtiden er et grunnleggende element i hele menneskets livsverden, ikke bare hva gjelder skolelivet (Tangen 2008). Således har dette stor innflytelse på både hva gjelder livskvalitet generelt, og skolelivskvalitet spesielt.

Flere av uttalelsene fra informantene ordlegges slik at de selv vet at det de sier, sies ut fra en tolkning som skjer her og nå. Eksempler på dette er: *”Slik jeg ser det i dag er... men slik oppfattet jeg det ikke da fordi...”* og *”Hadde jeg tenkt slik da som jeg gjør nå, så ville jeg ha reagert annerledes”*. Opplevelser fra tidligere skoleerfaringer tolkes gjennom de erfaringer som gjøres i dag, men på den andre siden kan disse erfaringene kan også påvirke hvordan foreldrene oppfatter at de tenkte da. Et eksempel på dette er mor til Mattis som ved en anledning forteller at hun ikke forstod før hvor alvorlig de negative relasjonene Mattis hadde til sine medelever var, men at hun klarer å sette ord på dette i dag siden hun erfarer gode og trygge relasjoner mellom Mattis og hans medelever i dag og slik sett også opplever en annen gutt hjemme i form av atferdsendring.

Mødrene til Are og Hauk ser ikke at disse guttene selv forespeiler seg hva de gjør og hvor de er i et fremtidig perspektiv. Dette kan begrunnes delvis med hvilke forutsetninger man har til å tenke så abstrakt, men også i hvilken grad tidligere erfaringer har påvirket evnen til å ”overleve” i nåtid. Mødrene til begge disse guttene referer til en rekke negative erfaringer i forhold til blant annet å bli satt altfor høye krav til i forhold til deres reelle mestringsnivå, og frustrasjon og sinne de mener har kommet til uttrykk hjemme på bakgrunn av dette. Har man gjentatte ganger opplevd nederlag i forhold til sin egen prestasjon, tenker jeg at dette kan

medføre utvikling av en form for overlevelsesstrategi som gjør at man tar en dag av gangen, og fokuserer på det gode som skjer her og nå. Fremtiden derimot vil man helst ikke forholde seg til.

Som en motvekt her ser derimot mødrene til Mattis og Felix at guttene forespeiler seg en fremtid og ser seg selv i en rolle som yrkesutøvere. Særlig Felix vil jeg trekke frem i denne sammenheng. Mor beskriver at han har stor drømmer hva gjelder både videre skolegang, fremtidig familie og jobb. Felix er da også skånet for en del av de negative erfaringene fra tidligere skolegang som de andre guttene besitter i større eller mindre grad. Mor forteller at Felix selv nok stort sett besitter gode erfaringer både hva gjelder det sosiale samspillet med tidligere medelever og lærere, og i forhold til egne prestasjoner. Jeg ser det slik at Felix har i større grad enn de andre guttene i denne undersøkelsen, et positivt erfaringsgrunnlag fra tidligere som gjør at han også mestrer å se det positive i dagens erfaringer, som igjen danner grunnlaget for hans fremtidsutsikter. Dette belyser det Tangen (2008) refererer til når hun sier at et godt skoleliv innebærer positive forventninger til fremtiden, mens negative erfaringer påvirker synet på fremtiden som negativ. Mor til Mattis derimot fremstiller hans tidligere skoleerfaringer som mer negative enn Felix sine, men ikke i den grad som Are og Hauk sine skoleerfaringer. I følge mor viser Mattis også et mer positivt syn hva gjelder fremtidsperspektiv da i første rekke til det å bo for seg selv, og få en jobb han kan trives med, selv om det ikke fremstilles så målbevisst og gjennomtenkt som hos Felix. Jeg ser det slik at Mattis faller litt mellom ytterpunktene Are og Hauk på den ene siden, og Felix på den andre.

6.1.2 Kontroll over eget skoleliv – mestring

Hvordan elever selv føler kontroll og påvirkningsmulighet i sin skolehverdag, farges også av tidligere erfaringer slik som nevnt angående tidsdimensjonen. Om man ser seg selv som en ”aktør” eller ”brikke” jf Tangen (2008), er av avgjørende betydning. Det handler om hva som påvirker forventningen til det å mestre som Tangen (2007) refererer til ved Banduras ”self-efficacy” begrep. Tidligere positive erfaringer kan påvirke i positiv retning i forhold til hvordan man tolker, vektlegger og forstår erfaringer i nåtid. Har man mestret en utfordring tidligere, kan dette påvirke troen på at man vil mestre liknende utfordringer igjen. Derimot vil tidligere nederlagsfølelse minske troen på at man vil klare det igjen. Hva gjelder mine informanternes tidligere opplevelser og tolkninger av erfaringer, så kan ikke jeg sette meg i

posisjon til å argumentere for eller mot disse siden jeg har søkt å fremme deres perspektiver og subjektive oppfatninger.

Alle informantene beskriver til dels sterke negative opplevelser hva gjelder tidligere skoleerfaringer. Derimot fremkommer disse erfaringene på noe ulikt plan i forhold til om de er knyttet sterkest mot mobbeproblemer, relasjonelle problemer knyttet til skoleadministrasjon eller samarbeidsproblemer knyttet til kontaktlærere. Mødrene til Hauk, Mattis og Are fremmer felles utfordringer knyttet til guttenes følelse av å bli forstått, bli tatt hensyn til i lys av sine forutsetninger og anerkjent. Alle tre begynte forholdsvis tidlig i skoleløpet å få utfordringer knyttet til det å henge med faglig, og mødrene opplevde også at det var lite hjelp å få.

Mødrene til Mattis og Are forteller at da guttene gikk i ordinært skoletilbud, var nærmeste støttespiller assistenter. Særlig Mattis utviste en meget sterk avhengighet til assistenten i det å få gjennomført ulike typer oppgaver. Mor presiserer at dette kan skyldes både egenskaper hos Mattis selv, men hun legger også vekt på at det kan være miljøet rundt som utviklet denne avhengigheten. Han ble mer og mer avhengig av rullestolen sin jo eldre han ble, noe som førte til en mer alvorlig mobbeproblematikk som igjen mor tenker påvirket hans tillit til seg selv i negativ retning. Gjennom mors historie kommer det frem at skolen forsøkte i en viss grad å hjelpe Mattis, men at denne hjelpen gjorde han enda mer avhengig av voksne. Mor til Are forteller at han ikke ble forstått av omgivelsene og at han fort ble en ”hoggestabbe” for de andre. Han fikk ofte skylda for ting som hendte selv om han ikke var innblandet. Mødrene tolker guttenes generelle kontroll over eget skoleliv tidligere som liten, og det kan virke som om de hadde rollen som det Tangen (2008) betegner som ”brikke” i skolehverdagen. I dag opplever mødrene mer tilfredse gutter som har funnet ro med sin tilværelse. De opplever at skoletilbudet guttene får på den alternative skolen bevisstgjør muligheter og styrker selvtilliten deres. Guttene utviser pågangsmot og mer positivitet nå enn før. Slik sett kan man si at Mattis og Are i dag opplever roller som ”aktører” i sin skolehverdag på bakgrunn av at de behersker flere utfordringer enn tidligere, og at de har fått en større kontroll over skoledagen.

Mor til Hauk forteller at slik skolen som system behandlet Hauk påvirket han svært negativt i det at han ikke fikk den oppfølgingen han hadde krav på. Skolen var klar over Hauk sine utfordringer, og de var også klar over hva slags type oppfølging han trengte i form av én til

én kontakt med voksne særlig inne i klasserommet. Der føler mor at han ofte ble overlatt til seg selv. Etter et par år på skolen fungerte ting dårligere, og Hauk utviste mer frustrasjon og sinne hjemme. Jeg vil også her trekke inn rollen som ”brikke” i forhold til Hauk og hans tidligere skolegang. Det å ikke forstå eller ville sette inn de ressurser som kreves for at enkelte elever skal beherske sin skolegang, kan føre til at de inntar rollen som ”brikke”. Deres behov blir ikke imøtekommet, og de mister muligheten til å utvikle seg med bakgrunn i sine forutsetninger. Mor ser det slik at i dag får Hauk nettopp den tette oppfølgingen han trenger og nok forutsigbarhet i hverdagen til at han føler seg trygg og ivaretatt. I tillegg ser hun at han trives mye bedre nå enn før. Rollen som ”aktør” er tilstede ved at hans behov blir respektert, tatt hensyn til og fulgt opp.

Mor til Felix har todelte erfaringer knyttet til dette fra tidligere skolerfaringer. Den første ordinære skolen Felix gikk på, fulgte ikke opp det behovet Felix hadde og hans tildelte ressurser ble delt med andre elever som hadde helt andre utfordringer enn Felix. Mor føler at Felix på denne skolen ble plassert i en samlet spesialpedagogisk gruppe uten tanke for den enkelte elev i denne gruppen. Slik knytter jeg rollen som ”brikke” til Felix første skoletilbud. Han byttet skole på 5. trinn, og da møtte de en helt annen skolehverdag. Felix ble respektert for den han er, og det var selvfølgelig at han deltok mest mulig i fellesundervisning med klassen sin. Mor føler at denne tilretteleggingen gjorde at Felix utviklet sin selvtillit og de tilrettela for hans mestringsmuligheter. Her fikk han rollen som ”aktør”. I dag er dette videreført på Asketoppen, og mor føler at hans behov blir ivaretatt på en god måte. Det er ikke spørsmål om hva som skyldes hans utfordringer, men et fokus på hva han skal få til.

Det kan oppfattes som om Asketoppen makter å ha en mer salutogen tilnærming. Guttenes forutsetninger står i fokus, de skal være ”aktører” i eget liv, og det er det positive og helsefrembringende som er i sentrum. Det dveles ikke ved problemer, og det finnes heller ikke eksempler på at Asketoppen i dag har en sykdomsfokusert tilnærming i forhold til guttene i min undersøkelse. Troen på mestring, i lys av Banduras ”self-efficacy”-begrep, fremstår som viktigere på Asketoppen enn hva det har gjort i de ulike ordinære skoletilbudene. Det fremkommer at det oppleves at guttene har en bedre selvoppfatning i dag, og det kan tilsi at de mestrer og har en bedre kontroll over skolehverdagen nå enn før. Det ser ut til at de har fått mulighet til å utvikle evnen til å se seg selv i lys av sine positive egenskaper som igjen påvirker deres skolelivskvalitet.

6.1.3 Relasjoner

Hva gjelder grad av skolelivskvalitet har jeg tidligere vist til ulike relasjoners betydning i forhold til dette. Gode relasjoner til lærere og medelever anses som viktige, og disse relasjonene representerer to ulike typer i form av asymmetrisk og symmetrisk relasjon. Både mor til Mattis og mot til Are beskriver mobbeproblematikk som en del av relasjonene disse guttene hadde til sine medelever på hjemskolen. Her kan man si at den symmetriske relasjonen ikke fungerte. Det kjennetegnes ved at individer som er del av samme livsverden, og står på lik linje i forhold til den tidligere nevnte makten i relasjonen, ikke makter å forstå hverandres hensikter eller oppfatte hverandre som likeverdige. Til dels grove mobbeopplevelser har fremkommet i min undersøkelse, og for Mattis medførte dette at han gjemte seg på skolen. Han trakk seg vekk fra fellesskapet slik at ingen kunne plage han og mor opplevde at dette gjorde Mattis deprimert, og utviklet hans følelse av annerledeshet. For Are sin del fortonet det seg litt annerledes. Hans mor beskriver at han ofte havnet i uheldige situasjoner og ble misforstått. Han utviklet et selvforsvar som etter hvert ble fysisk, og dette kunne også gå utover elever som ikke hadde gjort han noe. Hjemme var han aggressiv, og kunne bli fysisk utagerende. Ingen av disse guttene har opplevd en symmetrisk relasjon til sine medelever, og slik sett kan man si at de ikke har fått eller kanskje de har blitt fratatt muligheten til å oppleve likeverdighet, respekt og forståelse i en slik relasjon som i utgangspunktet skal være ”maktløs”.

Både Are og Mattis har fått mange år med muligheter til å utvikle negative relasjoner, og slik sett kan det sees på som naturlig at begge utviste den atferden de gjorde med utgangspunkt i deres erfaringer. For Are sin del fungerte heller ikke den asymmetriske relasjonen til lærere særlig godt før mot slutten av mellomtrinnet, noe som også jeg vil si kan ha påvirket atferden hans. Mattis derimot hadde en bedre asymmetrisk relasjon til sin lærer og assistent, men allikevel klarte de ikke å snu den negative utviklingen til hans medelever.

Felix og Hauk sine mødre har beskrevet relasjoner av en mer positiv karakter hva gjelder deres gutter. Den asymmetriske relasjonen til lærere har vært god, spesielt god for Felix etter at han byttet skole på 5. trinn. Jeg tenker at disse lærerne har vært sitt ansvar bevisst hva gjelder maktforholdet i relasjonene, og at de har utvist en mer anerkjennende holdning. De store relasjonelle utfordringene hva gjelder disse guttene, har i første rekke vært knyttet opp mot foreldrenes relasjoner til skoleledelse. Begge mødrene beskriver tunge ”kamper” i forhold til å møte forståelse og vilje i forhold til god tilrettelegging av skolehverdagen til

guttene. Her fremkommer den asymmetriske relasjonen på et annet nivå, nemlig mellom skoleledelse, som jeg mener sitter med en høyere form for makt i denne sammenheng, og foreldrene. Slik jeg oppfatter det, har dette vært med på å påvirke skoledagen til guttene i en så negativ retning, at det har påvirket deres totale skolelivskvalitet til å fremstå som lav for mødrene.

Som jeg har nevnt i teoridelen påvirker negative relasjoner negativ atferd, noe historiene om Mattis og Are viser til. Jeg ser det som en selvfølge at lærere eller fagarbeidere bestreber seg på å etablere tillit til elevene og ikke minst utvise en anerkjennende holdning, men det er som min undersøkelse belyser ikke alltid tilfellet. I tillegg ser jeg at negative relasjoner som ikke direkte involverer elevene, også påvirker. I hvilken grad skolen, representert ved ledelsen, anerkjenner foreldrene og viser dem tillit har også påvirkningskraft. Foreldrene sitter med mest kunnskap om sine barn, og jeg mener det er et krav at skoleledelsen skal høre på hva de sier og bestrebe seg på at dette samarbeidet skal fungere. Jeg vet at skolene sitter med et enormt press på seg, særlig hva gjelder bruk av ressurser, men som det fremkommer i min undersøkelse utvises det ulik vilje og forståelse fra skole til skole. Det handler om å kunne sette seg inn i andres situasjon, og å vise empati uten å virke fordømmende eller fordomsfull. I dag forteller samtlige mødre at de opplever disse relasjonene helt annerledes. Hva som er årsak til dette er ikke min rett å påpeke, men det er vel mulig at man på Asketoppen besitter et bredere erfaringsgrunnlag i forhold til å forstå og å se verdien i positive relasjoner på ulike plan.

6.1.4 Arbeidsdimensjonen

Fag og generelle ferdigheter representeres ved denne dimensjonen. Det er her erfaringer med skolens faglige innhold presenteres, og betydningen av hvor verdifullt det faglige innholdet fremstår for elevene kommer frem. Både Mattis og Hauk opplevde de første årene på hjemskolen sin å henge med faglig sett, og de presterte også noe bedre på enkelte områder enn sine medelever på disse stadiene. Etter hvert opplevde derimot begge mødrene til guttene at de falt fra faglig sett. Mor til Mattis oppdaget dette først hvor kravet til leseforståelse ble større. Mattis var teknisk god til å lese, men han forstod ikke innholdet. Mor beskriver en vond spiral hvor jo mer avhengig Mattis ble av rullestolen sin, jo mer falt han etter sine medelever faglig sett og jo mer utviste han mistrivsel til skolehverdagen sin. Mor til Hauk merket seg faglige utfordringer rundt 3. trinn da det ble satt flere krav til at elevene skulle benytte tidligere opparbeidet kunnskap for å lære ny. Hun oppdaget at Hauk allikevel ikke

hadde så mye kunnskap som det utad kunne virke som. Selv tenker mor at han ikke forhold seg følelsesmessig nevneverdig til dette. Mor tenker at autisten i Hauk gjør at han ikke selv klarer å knytte faglige nederlag til negative følelser, selv om de ligger der og kommer til uttrykk nå og da. Mor mener at det meningsfulle aspektet ved det skolefaglige arbeidet ikke er relevant for Hauk, men at det er andre faktorer som er viktigere for nettopp han.

Are er den av guttene som beskrives av sin mor å ha slitt mest rent skolefaglig på hjemskolen. Helt fra 1. trinn merket mor seg hvordan han slet med konsentrasjon, og det å henge med i undervisningen. Hjemskolen valgte til og med å la Are gå 1.trinn to ganger på grunn av hans utfordringer. Det utviklet seg tidlig en dårlig relasjon hjemme til Are særlig hva gjaldt lekser. Han klarte ikke konsentrere seg, heller ikke utviste han noen form for motivasjon til å gjennomføre dem.

Mor til Felix opplever at han har hengt med rent skolefaglig fra 1. til 7. trinn. Han har fått tilpasset lærestoffet i fellesundervisning til sitt nivå, og han har hatt én til én undervisning i matte, norsk og engelsk. Slik sett har han vært forskånnet for en del av de utfordringene de andre mødrene til de andre guttene beskriver. Derimot merket mor til Felix seg at på slutten av mellomtrinnet ble avstanden til medelevenes skolefaglige nivå større. Felix har utfordringer med den abstrakte refleksjonsevnen som kreves på slutten av mellomtrinnet og ikke minst ungdomstrinnet, og mor tenker at Asketoppen kan gi han en bedre oppfølging i forhold til hvor han befinner seg rent faglig sett i dag.

Mødrene til Mattis, Hauk og Are forteller at de i dag opplever presset i forhold til det skolefaglige på en helt annen måte. Asketoppen beskrives som et sted der fokuset ligger i det å presentere oppgaver for eleven som de har muligheter til å mestre. Tradisjonelle teoretiske skolefag har ikke disse guttene i ulik grad mestret, men på Asketoppen har de blitt presentert for andre ”fag” som har gitt mulighet for det Tangen (2007) kaller ”spesielle” mestringserfaringer. Økt bruk av svømmeundervisning og gym, flere praktiske oppgaver som stell av dyr og friluftsliv samt bruk av mange ulike arenaer er eksempler mødrene trekker frem her. Jeg tenker dette kan illustrere utfordringer den ordinære skolen har i forhold til det å tenke annerledes hva gjelder alternative undervisningsformer, og hvordan man vektlegger betydningen av teoretiske fag for elever som har store spesialpedagogiske behov. Samtlige gutter beskrives som tilfredse, trygge og motiverte av sine mødre i dag.

6.2 Skolelivskvalitet og etikk

Det er etiske elementer som fremtredende i hele vår livsverden generelt, og også da i vårt skoleliv. På grunn av den tidsbruken barn og unge må benytte i skolesammenheng, settes det særlig etiske krav til utdanningsinstitusjoner. I min undersøkelse oppdaget jeg særlig ved mødrenes presentasjon av tidligere skoletilbud, at det her fremkom mange forskjellige etiske dilemmaer som man kunne si påvirket skolelivskvaliteten til Mattis, Are, Hauk og Felix. Jeg skal presentere noen av disse her.

Mor til Felix har beskrevet utfordringer i første rekke knyttet opp mot den første hjemskolen Felix gikk på. Hun følte at hun møtte liten vilje til å forstå hva Felix faktisk trengte fra et rent faglig ståsted, og hun opplevde at Felix ble forhåndsdefinert og plassert i en mindre gruppe som han ikke hadde noe utbytte av. I tillegg fikk mor høre at Felix var en økonomisk belastning. Dette elementet mener jeg absolutt ikke hører hjemme i dialog mellom skole og foreldre. Diskusjoner rundt hva hver og en elev koster i kroner og ører, og hvilke økonomiske utfordringer dette innebærer hører hjemme på et høyere plan i fagetaten. Her synes jeg skolen bryter noen viktige etiske prinsipper ved å sette en ”pris” på elever som om de skulle være en ”vare”, og i tillegg snakke med foreldrene om dette. Mor til Hauk har beskrevet liknende erfaringer, men refererer til langt flere alvorlige overtramp, hvor skolen har fått tildelt ressurser til Hauk men hvor disse ressursene har blitt ”spist” opp av hensynet til helheten eller ikke iverksatt i det hele tatt. Jeg vil trekke inn teleologisk etikk presentert ved nytteetikk her, som jeg tidligere har referert til ved Reindal (2008). Det kan virke som om skolene vektlegger hva som er viktigst for helheten, mer enn hva som er viktig for den enkelte elev. Man kan se det slik at ressursene ved akkurat disse skolene benyttes slik at de kommer flertallet til gode, altså at skolen ser på den handlingen den gjør som riktig med bakgrunn i dette. Slik som nytteetikk fremstår. Kritikken til nytteetikken omhandler jo nettopp at den enkeltes behov ikke blir ivaretatt bra nok, slik mødrene til Felix og Hauk opplevde i forhold til sine gutter.

Mødrene til Mattis og Are har møtt på en del like etiske dilemmaer i deres tidligere skolefaringer, blant annet hva gjelder mobbing fra medelever og hvordan skolene har taklet dette. Mobbingen eskalerte for begge guttene i midten av skoleløpet, og forverret seg kraftig mot slutten av mellomtrinnet. Mor til Mattis opplevde holdningene til foreldregruppa til klassen til Mattis som verst, og at disse holdningene påvirket elevgruppen. Hun opplevde det

slik at skolen forsøkte å jobbe med dette, men at det var utfordringer med det å nå frem til foreldregruppa. Jeg tror det å jobbe med felles etiske problemstillinger i foreldregruppa allerede fra 1. trinn av kan motvirke det som Mattis opplevde. Det vil være for spekulerende av meg å komme med noen form for årsak til at disse holdningene mor snakker om utviklet seg, men jeg har tro på at konstruktivt fokus fra skolens side med å jobbe med og å ha åpenhet rundt ulike etiske dilemmaer som kan oppstå i en klasse, er veldig viktig for hvordan klassemiljøet utvikler seg både med hensyn til foreldre og elever. Særdeles viktig er dette i de klassene hvor det går elever med ulike typer spesialpedagogiske behov. Uvitenhet og usikkerhet kan dessverre gi grobunn for negative holdninger. Mor til Are opplevde også negative holdninger fra medelever, men mer i form av at disse ble skoleskapt. Hun referer til flere lærere som stemplet Are som ”problembarn” og som også frontet dette åpenlyst. En lærers påvirkningskraft kan være av avgjørende betydning, og hvordan man fremstår og ter seg blant elever representerer et viktig etisk ståsted som man bør være klar over i sin profesjonelle rolle. Elever fanger fort opp stemninger og holdninger lærere har til sine elever, og det å fremstå med en kjærlig bestemthet, omsorg og verdsette ulikheter er essensielt i denne sammenheng for å forsøke unngå utvikling av negative holdninger i elevgruppa generelt.

6.3 Skolelivskvalitet og inkludering

Det overordnede politiske prinsippet inkludering omhandler likeverd uavhengig av kjønn, evner, forutsetninger og bakgrunn. Inkludering er et ønsket mål, selv om full måloppnåelse av inkludering sees på som en umulighet, derfor fremheves det at målet innebærer å oppnå så høy grad av inkludering som mulig. Hva gjelder den politisk-legale dimensjonen, er denne felles for disse guttene. De er alle en del av storsamfunnet Norge som i skolesammenheng styres av en felles Opplæringslov og det felles læreplanverket Kunnskapsløftet. Inkludering i denne sammenheng er det tidligere nevnte overordnede politiske prinsippet. Guttene har vært, og er, elever i samme kommune, og skal i utgangspunktet styres ut i fra felles kommunale visjoner knyttet til inkludering. Allikevel fremkommer det i min undersøkelse at skoler innenfor samme kommune utviser ulike verdier knyttet til inkludering. Felix sin historie er eksempel på dette. Han har gått på to ulike hjemskoler fordi mor følte at da han begynte på 5. trinn, ble situasjonen så fastlåst at hun måtte flytte for at Felix skulle få et bedre skoletilbud. På den nye skolen Felix begynte på, opplevde mor en helt annen holdning og et helt annet fokus, da i første rekke fra skoleledelse. Jeg synes det er en tankevekker at

disse skolene som i utgangspunktet skal fronte de samme verdier og holdninger styrt ut fra en felles kommunal, og statlig, visjon, allikevel fremstår så forskjellige for mor.

Den institusjonell-normative dimensjonen dreier seg om i min undersøkelse skolen som institusjon, og hvordan den enkelte skole tydeliggjør og tolker den overordnede politiske visjonen. Historiene om Are og Mattis viser at deres skoler ikke maktet å gjennomføre tiltak som førte til at guttene ble inkludert i deres skolemiljø. Hvilke visjoner, ønsker og holdninger disse skolene har knyttet til inkludering kan ikke jeg uttale meg om da jeg ikke har vært i kontakt med skolene, men historiene belyser uansett at noe ikke har fungert som det skal. Jeg mener at alvorlig mobbing som medfører fysisk vold, eller at man gjemmer seg på skolen i redsel, ikke er resultat av et godt inkluderingsarbeid. Hva gjelder Hauk sin historie knyttet til dette synes jeg denne er den tristeste om jeg kan kalle den det. Her tydeliggjør faktisk virksomhetsleder på hjemskolen skolens syn på inkludering, ved å påpeke direkte til foreldrene at Hauk ikke er ønsket elev ved skolen. For meg fremstår dette så langt fra den politiske og kommunale visjonen knyttet til inkludering som man kan komme. Hvor er likeverdet, anerkjennelsen og respekten for mangfoldet her?

De direkte relasjonene mellom elever og lærere, eller mellom foreldre og fagpersoner samt mellom elevene selv, er hva den relasjonelle-i-praksis dimensjonen omhandler. Her tydeliggjøres den konkrete handlingen i forhold til inkludering som praksis. Are sin historie kan belyse dette. Her fremkom det at Are allerede fra 1.trinn måtte sitte inne i klasserommet mer enn han burde på grunn av sine uroligheter og konsentrasjonsvansker, og stempellet ”problembarn” følte mor dukket fort opp. Jeg vil ikke si at det er en inkluderende handling å fremme negativ atferd slik som i dette tilfellet. Are ble mer og mer frustrert, og ble tilslutt fysisk utagerende. Mor tenker at han bare trengte å få noen pauser fra klasserommet innimellom slik at han kunne få orden på tankene sine, og hun mener mye kunne vært løst da. Det er også en tankevekker at gutten ikke har vært i nærheten av fysiske utageringer eller i konflikter med andre etter at han begynte på Asketoppen. Dette henger sammen med den etisk-eksistensielle dimensjonen innenfor inkludering hvor egenopplevelsen eleven har til sin rolle er viktig. Det omhandler mye av det samme som jeg har referert til ved dimensjonen kontroll over eget skoleliv knyttet til skolelivskvalitetsbegrepet i forhold til rollen som ”aktør” eller ”brikke”. Jeg vil anta at Are ikke opplevde gode mestringserfaringer eller god tilhørighet på hjemskolen sin, eller at han så seg selv i rollen som ”aktør”. Noe som er viktig i den etisk-eksistensielle dimensjonen.

6.4 Spesialpedagogisk behov og Asketoppen

Mattis er den av guttene med den synligste funksjonshemningen i form av at han er rullestolbruker. I dag opplever ikke lenger mor at han er ukomfortabel med den, men heller at Mattis opplever den som *"nesten sin beste kompis"*. Mattis klager ikke på dårlig form lengre slik han gjorde før, og mor opplever at han utviser større pågangsmot. Relasjonene Mattis har til lærere og medelever på Asketoppen beskriver mor som veldig gode, og Mattis har aldri blitt mobbet på Asketoppen. Relasjonen til Mattis hjemme har også endret seg mye i positiv retning. Han aksepterer mer, og mor opplever nesten aldri sinne lengre. Hva gjelder hans faglige nivå, føler mor seg veldig avslappet i dag. Hun opplever mindre press på tunge teorifag som Mattis slet med tidligere, samtidig som at Mattis lærer flere ferdigheter knyttet til dagliglivet noe som Mor til Mattis synes er viktig.

Mor opplever han totale skolehverdag i dag som lettere, mer betydningsfull og tryggere enn tidligere, og hun synes Mattis har endret seg mye etter at han begynte på Asketoppen. Det sosiale elementet vektlegges sterkest av mor, og så lenge Mattis stråler og depresjon på hjemmebane er byttet ut med livsglede, humor og tilfredshet er dette mer enn nok for mor. Hvor langt Mattis strekker seg på det faglige plan er ikke hennes første prioritet. Mor er veldig fornøyd i dag, men hun beskriver at hun bærer med seg en sorg i form av at ikke Mattis fikk mulighet til å begynne på Asketoppen før ungdomstrinnet. Denne sorgen beskriver hun også med et sinne til de som hun føler for enhver pris skal integrere alle elever inn i en skole. Hun forsøker å legge dette vekk, og fokusere på de gode opplevelsene hun ser Mattis får i dag samtidig som hun så smått har begynt å se for seg fremtiden for Mattis.

Hauk er den yngste av guttene i undersøkelsen, og han er den som begynte tidligst på Asketoppen i forhold til alder. Mor beskriver at det i dag ser ut til at skolehverdagen omsider fungerer tilfredsstillende for Hauk. Han holder ut lengre i skoleåret nå enn hva han gjorde før, og han er på bakgrunn av dette mindre hjemme mot jul og sommer. Relasjonen til lærere og medelever beskrives som trygge og basert på respekt, og relasjonen til Hauk hjemme har endret seg mye. Det er mindre utagering og færre søvnløse netter. Mor føler også at de har landet litt mer nå hva gjelder Hauks faglige ståsted i form av en felles enighet med læreren om at Hauk sin dagsform påvirker hans faglige mestring, og at det faglige fokuset ikke må ødelegge hans generelle trivsel. Mor er overlykkelig for at Hauk går på Asketoppen i dag, men i likhet med mor til Mattis bærer hun med seg en form for sorg i det at han ikke fikk

mulighet til å begynne tidligere. Hun synes det er tungt å tenke på hvor vanskelig den tidligere prosessen har vært i forhold til det å få ting til å fungere på hjemskolen, og i forhold til bytte av skoletilbud. Hun mener at de opplevelsene de har hatt kunne vært unngått om det bare var mer vilje til å se alternative løsninger, noe hun opplevde som totalt fraværende i deres situasjon.

Are er den gutten som har hatt mest utagerende atferd og utfordringer knyttet til fysiske utfoldelser. Mor mener at det tilbudet Are får i dag på Asketoppen med det å få gå i liten gruppe med mange voksne som han har fått en så god kjemi med, har ført til store positive forandringer for Are både på skolen og hjemme. Hun føler at han nå får mulighet til å vise hvem han er, og at han for henne har blitt en ”ny sønn” på hjemmebane. Hjemme har Are blitt mer positiv og fått et bedre humør. Han utfører mer enn gjerne ulike oppgaver som å henge opp tøy blant annet uten noe problem. Før var dette helt umulig.

Mor tenker at Are har blitt veldig glad i lærerne sine, og at han nå har medelever som ha ser på som kompiser. Det er aldri snakk om konflikter lengre, og hun påpeker hvor flott hun synes det er at Are har fått mulighet til å begynne på Asketoppen. Faglig sett tenker mor at Are nok henger en del etter i forhold til sin alder, men hun ser at på Asketoppen får han mulighet til å vise hva han mestrer på en del andre områder enn matte og norsk og at dette har stor positiv påvirkning i forhold hans totale skoleopplevelse. Det viktigste for mor er at Are har motivasjon til å gå på skolen og glede i hverdagen, slik at han også fremstår som mer tilfreds og glad hjemme.

Felix er den av guttene i min undersøkelse som kanskje har hatt best utbytte av ordinært skoletilbud totalt sett. Selv om mor sitter med en del negative erfaringer, tenker hun at Felix har hatt godt av å kunne følge et ordinært skoleløp frem til ungdomstrinnet. Opplevelsen mor sitter med i dag er at Felix trives veldig godt på Asketoppen. Motivasjonen hans til å gå på skolen har alltid vært god, og den er det fortsatt. Den store forskjellen som mor merker seg i dag i forhold til tidligere, er relasjonene til medelever. I dag ser hun at Felix har ”kompiser” som inkluderer han på en annen måte enn tidligere medelever. Forholdet til lærere i dag opplever mor som veldig bra, og at Felix takler forandringer noe lettere nå enn før.

Mor til Felix er den av mødrene som setter høyest fokus på det faglige elementet. Hun synes det er viktig at Felix skal opparbeide seg kunnskap slik at han kan mestre å være i en jobb

når han blir voksen. Hun tenker det er lurt at det fokuseres på færre fag, men at man skal styrke basisfag som matte, engelsk og norsk så lang det lar seg gjøre i forhold til Felix sine forutsetninger. Mor savner det at Felix i dag ikke får mulighet til å delta i den tradisjonelle klasseromsundervisningen han hadde tidligere. Asketoppen organiserer seg annerledes, og det er ikke heller den typen elever å spille på rent faglig sett i den nærmeste elevgruppa til Felix som han hadde tidligere. Allikevel ser mor at Felix tjener såpass mye mer på den totale skoleopplevelsen av å gå på Asketoppen, enn om han skulle gått på en ordinær ungdomsskole.

Alle guttene i undersøkelsen har til dels store spesialpedagogiske behov, men man kan jo allikevel spørre seg hvorfor dette faller så galt ut i forhold til deres tidligere hjemskole. Det inntrykket jeg har fått av Asketoppen gjennom denne undersøkelsen er at dette alternative opplæringstilbudet fokuserer på høy voksentetthet og få elever i gruppene. Dette er selvsagt ikke nok i seg selv til at ting tilsynelatende ser ut til å fungere bedre for disse elevene på Asketoppen, men rammer og ressurser vet vi er viktig og betydningsfullt generelt i skolesystemet. Det virker som om disse guttene blir møtt med respekt og anerkjennelse i hverdagen, og at deres ulike spesialpedagogiske behov ikke i første rekke definerer hvem de er eller hvor de skal videre i livet. Det kan virke som om deres faglige ståsted og forutsetninger tas godt hensyn til i forhold til at alle mødre opplever at guttene i dag får mulighet til å mestre innenfor ulike områder som er tilpasset den enkelte.

Å gradere skolelivskvalitet på vegne av sine egne barn er utfordrende, men det jeg ser gjennom min undersøkelse er at det har foregått en betydelig atferdsendring hos spesielt tre av guttene etter at de begynte på Asketoppen. Felles for disse har vært sinne og utageringer hjemme av noe ulik grad, men dette ser ut til å ha avtatt betydelig etter bytte av skoletilbud. Alle mennesker som får det bedre med seg selv vil vel på en eller annen måte også påvirke sine omgivelser, slik som disse guttene har gjort på hjemmebane. Asketoppen besitter kanskje en bredere kompetanse i det å vite hvilke knapper man skal trykke på for at den enkelte elev skal kunne oppnå så høy grad av skolelivskvalitet som mulig. Kompetanse i forhold til å vedsette ulikheter, fokusere på inkludering og i det å se den enkelte elev i lys av hele sin livsverden synes jeg i hvert fall det er liten tvil om at Asketoppen besitter.

7.0 Avsluttende kommentar

De fire historiene om Mattis, Hauk, Are og Felix som jeg har forsøkt å formidle gjennom min undersøkelse, bærer preg av et sterkt engasjement fra mødrene deres og et gjennomgripende ønske om å få tilrettelagt en skolehverdag best mulig for barnet sitt. Historiene preges av hva mødrene husker, samtidig som jeg kan ane en undertone farget av et ønske om å formidle ”noe”. Dette ”noe” opplever jeg som hendelser som muligens kan unngås hvis fokuset holdes der det bør, og de rette instanser følger opp sitt ansvar. Jeg opplever at mødrene som har deltatt i denne undersøkelsen har hatt en god innsikt i deres barns skolehverdag, og jeg tenker at den kunnskapen de har delt gjennom formidling av sine historier er viktig for å belyse en del alvorlige utfordringer barn med spesialpedagogisk behov kan oppleve å stå ovenfor, og hvordan dette kan påvirke deres skolelivskvalitet. Den åpenheten mødrene har vist mener jeg fortjener å bli tatt på alvor, og jeg har bestrebet meg på å fremheve dette slik at undersøkelsen forhåpentligvis kan benyttes som et hjelpemiddel knyttet til skoleutvikling både på en ordinær og en alternativ skolearena.

Som problemstillingen min viser til, er målet med undersøkelsen å få frem foreldrenes perspektiv som igjen kan belyse begrepet skolelivskvalitet knyttet til barn med spesialpedagogisk behov. Jeg kan ikke gjennom dette avkrefte eller bekrefte noen form for hypoteser, men analysere, tolke og formidle foreldreperspektivet rundt denne tematikken så ærlig som mulig. Hva gjelder en oppsummering av funnene i min undersøkelse, vil jeg si at en del fremstår som selvsagte og i tråd med annen forskning hva gjelder hva som påvirker graden av skolelivskvalitet i positiv eller negativ forstand. Alle de fire mødrene vektlegger i størst grad hvordan barna deres opplever den totale skolehverdagen i forhold til trivsel, selvfølelse og mestring som alle er elementer innenfor Tangens (2008) dimensjon kontroll over eget skoleliv. Mødrene fokuserer på de rammene som innebærer det tidligere nevnte utsagnet ”det gode liv” i kapittel 2.0 for sine barns skolelivskvalitet. Dette er ikke overraskende funn i den grad at dette har vært av allmenn interesse i flere generasjoner hva gjelder å oppnå eller finne ”det gode liv”. Det som er variabelen her er at hvert enkelt individ står i den posisjon å få bestemme selv hvilke kriterier som ligger til grunn for at nettopp dette individet oppnår ”det gode liv”.

Alle mødrene som har deltatt har fremhevet at gode opplevelser i hverdagen og verdsettelse er noe av det viktigste. Spesielt har mødrene til Are, Mattis og Hauk opplevd en særdeles

stor atferdsendring på hjemmebane etter skolebytte til en alternativ opplæringsarena i positiv forstand, som de mener kommer av blant annet økt deltakelsesmulighet, tilhørighet og respekt for den man er. ”Aktør” perspektivet er sentralt i mine funn og omfatter dette. For disse guttene kan jeg oppsummere med at mødrene opplever rollen som ”aktør” svært vesentlig for sine barns grad av skolelivskvalitet.

Ulike former for relasjoner være seg mellom elevene i undersøkelsen og deres medelever og lærere/fagarbeidere, eller mellom deres foreldre og skole har hatt stor betydning. Are og Mattis opplevde mobbing fra medelever, og mødrene til Hauk og Felix opplevde et lite inkluderende skolesystem. Are opplevde også en veldig dårlig relasjon til sin kontaktlærer gjennom fire år. Disse elementene gjorde at mødrene opplevde at guttene hadde det vanskelig på hjemskolen, og dette viser hvor viktig relasjonsbygging på flere nivåer er og også hvor avgjørende det kan være for hvordan hvert enkelt individ utvikler sin skolelivskvalitet. Det kom frem i undersøkelsen at mødrene opplevde det faglige elementet av en viss betydning, men at teoretisk kunnskap ikke ble fremhevet av mødrene som det viktigste. Samtlige mødre gav uttrykk for at de setter fag i andre rekke om dette elementet må vike for at guttene skal oppleve gode relasjoner og en trygg, anerkjennende og forutsigbar skolehverdag. Kunnskap og prestasjoner har stort fokus i vår tradisjonelle skole, men som det fremkommer fra min undersøkelse kan dette påvirke skolelivskvalitet i negativ retning særlig for de elevene som trenger ekstra eller en litt annerledes oppfølging.

Jeg ser det slik at fire av fem hjemskoler som det refereres til i min undersøkelse, ikke har fått lagt til rette de kriteriene som mødrene mener er viktige for deres barns skolelivskvalitet. Fra egne erfaringer har jeg opplevd at det er elever som ordinær skole har store vansker med å tilrettelegge for slik at skolehverdagen oppleves som meningsfull og god. Felles for elevene i min undersøkelse er avhengighet av tett voksenkontakt for å mestre ulike gjøremål i hverdagen være seg fag, eller i forhold til ulik relasjonsbygging.

På Asketoppen forteller mødrene at voksentettheten er høy. Det er få elever å forholde seg til i gruppa, og i tillegg opplever mødrene at de voksne vet hvordan de skal tilrettelegge best mulig for den enkelte. Man kan ikke si at bare man setter inn flere voksne i ordinær skole vil ting løse seg, bilde er mer sammensatt enn som så, men jeg vil påstå at det er en særdeles viktig faktor. Jeg vil legge til en annen faktor som jeg opplever som særdeles viktig her, og det er hva slags menneskesyn man har i forhold til pluralisme. Verdsetter man mangfoldet og

klarer man å se styrken i eksistensen av ulikheter, eller setter enhetsskolen, en skole for alle, så høye krav til et gjennomsnittelig prestasjonsnivå slik at man ikke makter dette? Jeg opplever at utsagnet ”å se den enkelte elev” kan nærmest fremstå som en klisjé som er viktig å promotere og stå for, men som i praksis kan utarte seg på et helt annet plan.

Skolelivskvaliteten påvirkes også av det etiske aspektet. Dette har jeg referert til ved flere ulike etiske dilemmaer som har fremkommet i undersøkelsen. Det å ta tak i ulike verdispørsmål, som etikk nettopp omhandler, ser jeg på som viktig og nødvendig for at både institusjoner og individer skal utvikle sitt etiske ståsted. Her er bevisstgjøring et sentralt stikkord. Det er gjennom å ta tak i dilemmaene, drøfte disse og få en forståelse av hvorfor de oppstår og hvordan en selv opptrer som kan føre til en positiv utvikling i form av at andre etiske dilemmaer kan unngås eller behandles på en mer rettferdig måte. Det er dette Lassen (2002) viser til ved at individer skal øke sin etiske sensitivitet.

Inkludering på ulike nivåer har også vist seg å være av svært stor betydning for elevene som min undersøkelse omhandler. Det er i første rekke den institusjonell- normative dimensjonen samt den relasjonell-i-praksisdimensjonen som tydeliggjøres gjennom min undersøkelse. Alle de fire historiene belyser utfordringer knyttet til inkludering via disse dimensjonene. Skolens fokus, som tidligere nevnt, på plassering av individer være seg elever, foreldre eller fagpersoner samt fokus på hvordan skolen drives som institusjon i tråd med de overordnede politiske visjonene, bør få et større fokus. I tillegg ser jeg at det bør jobbes mer med det relasjonelle aspektet mellom individer være seg mellom lærere og elever, mellom elever eller mellom fagpersoner.

Jeg vil avslutte med et viktig budskap fra en av mødrene som har deltatt i denne undersøkelsen, og det er at det må være rom for alternativer i skolen. Det må utvises vilje, forståelse og ikke minst handling når elever trenger et annet opplæringstilbud enn det den ordinære skolen klarer å gi. Personlig synes jeg det er viktig å bestrebe seg på å inkludere alle elever inn i enhetsskolen, men det er en kjensgjerning at for en gruppe elever er ikke dette til det beste for dem. Derfor bør egne grupper, baser eller helt egne alternative skoler være en del av det totale skoletilbudet.

Litteraturliste

- Andersen, T. og Grue, L. (2006). *Funksjonshemning, retorikk og forståelse*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Andresen(red.), R. (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Arnesen, A-L. m.fl. (2012). *Inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildt, A. og Johnsen, B. H. (2008). *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ekeberg, T. R. og Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., Grøholt B. og Sommerschild(red.), H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning, kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nordahl, T., Sørli M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norske offentlige utredninger, NOU 2009:18, v/leder Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reindal, S. M. (2008). *Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Reindal, S. M. og Hausstätter(red.), R. S. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, K-A. (2004). *Kunnskapstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

St. meld. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr. philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Tangen, R., Edvardsen, L. og Kaarstein, K. (2007). *Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD*. I: Spesialpedagogikk, Forskningsutgave 02/2007.

Tangen, R. (2008). *Retten til utdanning for alle*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. (2008). Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Tangen, R. (2008). *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. (2008). Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.

Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I: Befring, E. og Tangen(red.), R. Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Westvig, T. S. (2009). *Tøff, frekk og morsom*. Oslo: Masteroppgave.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgsolen i Østfold, og skal nå begynne med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skolelivskvalitet, og jeg skal undersøke hvordan foreldrene opplever dette. Jeg er interessert i å finne ut om hvordan elevenes *skolelivskvalitet* oppleves etter overflytting til et alternativt skoletilbud. Begrepet skolelivskvalitet inneholder flere dimensjoner, og jeg har blant annet valgt å fokusere på elevenes sosiale utbytte, mestringsfølelse og faglige utbytte.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere foresatte til 4-6 elever på mellom- ungdomstrinnet som har mottatt spesialpedagogisk tilbud både i en ordinær grunnskole og i en alternativ skole. Spørsmålene vil dreie seg om foreldrenes opplevelser av barnas sosiale utbytte, mestringsfølelse og faglig utbytte før og etter overføring til et alternativt tilbud. Som en del av oppgaven vil jeg forsøke å belyse hvordan foreldrene opplever det totale skoletilbudet til elevene. Jeg vil bruke diktafon, altså ta opp på lydbånd hele intervjuet. I tillegg vil jeg ta noen notater mens vi snakker. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data makuleres. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2012. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til skolen. Skolen viderefremidler til meg kùn navn på informanter som ønsker å delta i undersøkelsen, og prosessen videre blir da at jeg kontakter disse for å avtale nærmere tid og sted. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99 42 51 50, eller sende e-post til cagi@fredrikstad.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder ved Høgsolen i Østfold, Kjell Arne Solli, på tlf 69 21 51 41. Samtykkeerklæring kan leveres i vedlagt konvolutt innen 4. november.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Camilla Gillerstedt Mogen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille til intervju.

Dato..... Signatur.....

Telefonnr.....

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

Innledningsvis vil jeg informere intervjuobjektene om forskningsprosjektet, hvor jeg informerer om problemstilling og bakgrunn for valg av denne. Det er deres subjektive opplevelse jeg er interessert i å få frem, derfor vil dette foregå som et semistrukturert intervju hvor jeg åpner for at intervjuobjektene kan legge frem synspunkter fra flere områder. Det er nettopp deres personlige erfaringer og oppfattelser på bakgrunn av disse erfaringene, som er essensen for forskningsprosjektet. Jeg vil styre intervjuene i den grad at jeg får svar på noen viktige utvalgte spørsmål, samtidig som andre spørsmål skal lede til en mer åpen samtale. Dette informerer jeg om før selve intervjuet. Videre vil jeg forklare bruken av diktafon.

✓ 1. Hvordan vil du i korte trekk beskrive barnet ditt i dag?

- Hva er hans/hennes positive sider?
- Hvilke interesser har han/henne?

Skoletilbud før overflytting til en alternativ skole.

✓ 2. Fikk han/hun spesialpedagogisk tilbud i hjemskolen, eller fulgte han/henne ordinær timeplan?

- Hvis han/hun fikk spesialpedagogisk tilbud, når startet dette og kan du beskrive hva det gikk ut på?

✓ 3. Hvordan opplevde du hans/hennes egne forventninger til å lære (mestre)?

- Hvordan opplevde du generell motivasjon til å gå på skolen?
- Opplevde du hans/hennes syn på seg selv som annerledes, og i så fall hvordan?
- Hvordan opplevde du hans/hennes trivsel?

✓ 4. Hvordan opplevde du hans/hennes sosiale utbytte?

- Kan du beskrive relasjonen han/henne hadde til lærere, eventuelt til en bestemt?
- Kan du beskrive relasjonen han/hun hadde til medelever/venner, eventuelt til en eller flere bestemte?

- Hvordan opplevde du/dere relasjonene til barnet deres hjemme?
- ✓ 5. Hvordan opplevde du hans/hennes faglige ståsted?
 - Hvilke fag var hans/hennes sterkeste?
 - Hvilke fag var hans/hennes svakeste?
 - Hva var hans/hennes største utfordringer faglig sett?
- ✓ 6. Hvordan opplevde du relasjonen til skolen?
 - Hvordan var opplevelsen av møte med skolen?
 - Hvordan har opplevelsene av tilbakemeldinger fra skolen vært?
 - Hvordan opplevde du lærer-hjem samarbeidet?
- ✓ 7. Hvordan opplevde du bytte av skoletilbud?
 - Hvem tok initiativ til bytte av skoletilbud?
 - Var dere delaktige i å finne alternative løsninger?
 - Hva ble utfallet av dette?

Skoletilbud etter overflytting til en alternativ skole.

- ✓ 8. Hvordan opplever du hans/hennes egne forventninger til å lære (mestre) i dag?
 - Hvordan oppleves motivasjonen til å gå på skolen?
 - Opplever du hans/hennes syn på seg selv som annerledes i dag, og i så fall hvordan?
 - Hvordan opplever du hans/hennes generelle trivsel?
- ✓ 9. Hvordan opplever du hans/hennes sosiale utbytte i dag?
 - Kan du beskrive relasjonen han/hun har til lærere, eventuelt til en bestemt?
 - Kan du beskrive relasjonen han/hun har til medelever/venner, eventuelt til en eller flere bestemte?
 - Hvordan oppleves relasjonen til barnet deres hjemme?
- ✓ 10. Hvordan opplever du hans/hennes faglige ståsted i dag?
 - Hvilke fag er hans/hennes sterkeste?
 - Hvilke fag er hans/hennes svakeste?
 - Hva er hans/hennes største utfordringer faglig sett?

- ✓ 11. Hvordan opplever du relasjonen til skolen i dag?
 - Hvordan er opplevelsen av møte med skolen?
 - Hvordan er opplevelsene av tilbakemeldinger fra skolen?
 - Hvordan opplever du lærer- hjem samarbeidet?

- ✓ 12. Hvordan oppleves det valget av å ha byttet skoletilbud, i dag?
 - Er det noe som du/dere føler burde vært gjort annerledes?
 - Hvordan ser du for deg fremtiden til barnet ditt?
 - Hva vil du beskrive som det mest positive og negative ved overflyttingen?
 - Hva ser du på som viktigst for ditt barn; det sosiale utbytte, faglig utvikling eller mestringsfølelse? Er det noen av disse områdene du føler du måtte nedprioritere ved overflytting til en alternativ skole?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ulf Rune Andreassen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 19.09.2011

Vår ref: 27887 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27887
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Skolelivskvalitet før og etter
Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Ulf Rune Andreassen
Camilla Helen Gillerstedt Mogen*

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

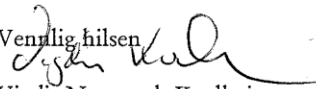
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Helen Gillerstedt Mogen, Nord i enga 6, 1684 VESTERØY

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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