

Simen

*- tilrettelegging av en god overgang fra
barne- til ungdomsskolen for en elev med
utviklingshemning -*

Karsten S. Gundersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

15. juni 2011

Simen

- tilrettelegging av en god overgang fra barne- til ungdomsskolen for en elev med utviklingshemning –

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk

av Karsten S. Gundersen

Universitetet i Oslo

© Karsten S. Gundersen

2011

Simen – tilrettelegging av en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning -

Karsten S. Gundersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Å tilrettelegge for en overgang fra barne- til ungdomsskolen for en elev med utviklingshemning er en utfordring. Å tilrettelegge for en *god* overgang er en enda større utfordring; en viktig utfordring. En utfordring som forutsetter et godt samarbeid mellom flere parter. Et samarbeid med en felles målsetting om at en elev med utviklingshemning skal få en god, trygg og naturlig overgang til en ny skole.

Problemstilling: Formålet og hensikten med oppgavens problemstilling var å se på tilretteleggingen av en kasusovergang og hvorfor denne ble betegnet som en god overgang. Oppgavens problemstilling er derfor:

“Hvordan tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning?”.

Jeg ønsket å se på samarbeidet mellom foreldrene, skole og PPT ved kasusovergangen for en elev med Williams syndrom, og undersøke hva det var ved dette samarbeidet som gjorde kasusovergangen vellykket. Samarbeidet mellom hjem, skole og PPT er sentralt i arbeidet med å tilrettelegge for en overgang fra barne- til ungdomsskole. Det var derfor interessant å se på samarbeidet om kasusovergangen for å se hva de ulike rollene gjorde og bidro med, samt hva som var viktig for at det ble en god overgang. Derav også problemstillingens noe generelle formulering. Det var et ønske å holde, med utgangspunkt i kasusovergangen, et mer generelt fokus på hva som er forutsetningene for tilretteleggingen av en god overgang for en elev med utviklingshemning.

Metode og materiale: Jeg ønsket å få gode og utdypende beskrivelser fra de som deltok i tilretteleggingen av denne overgangen. Jeg valgte derfor å benytte det semistrukturerte intervjuet som metode for å samle inn data, ettersom det er en mer dialoglignende intervjuform. Den åpner for å blande spørsmål som har blitt formulert på forhånd med oppfølgings spørsmål fra intervjuer underveis i intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet ville derfor kunne gi meg de beskrivelsene jeg ønsket for å besvare problemstillingen. Jeg hadde et utvalg bestående av fem informanter: foreldrene til kaseleven, kontaktlæreren i Steinerskolen, assisterende rektor i barneskolen og PP- rådgiveren som deltok i tilretteleggingen av overgangen. Dette resulterte i fire intervjuer som jeg selv transkriberte.

I analysen av de fire intervjuene var det et ønske å få både en forståelse av informantenes egne opplevelser av tilretteleggingen, samtidig som jeg tolket de transkriberte intervjuene ut i fra min forforståelse. Intervjuene ble derfor kodet etter forhåndsdefinerte kategorier som både var knyttet opp til intervjuguidene og teori. Funnene ble deretter tolket i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

Resultater og konklusjon: Resultatene fra intervjuene med de fem informantene viste at det viktigste var å ha en felles målsetting om å finne det beste tilbudet for Simen, samt samarbeide og tilrettelegge for en god overgang. God kommunikasjon mellom de involverte, gode rutiner og kompetanse var gjengående faktorer som ble ansett som viktige. I tillegg ble foreldrenes valg av Steinerskolen og Steinerpedagogikken omtalt; det var en pedagogisk filosofi som samtlige informanter mente gav Simen et bra tilbud i forhold til hans behov.

I tillegg var selve overgangen fra en normal barneskole til Steinerskolen et tema. Det var ikke bare en overgang mellom to skoler, men også en overgang til et nytt skolemiljø, ny pedagogikk og nye mennesker. En overgang som medførte både utvikling og utfordringer fra Simens side. Resultatene viste derfor, fra et reelt kasus, mye av den teorien oppgaven gjorde rede for om tilrettelegging, samarbeid og kommunikasjon.

Diskusjonen av resultater og teori viser også dette. Å tilrettelegge for en god overgang fra barneskole til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning, forutsetter først og fremst en felles uttalt målsetting. En målsetting hvor alle parter jobber mot det samme, utfører sine roller og oppgaver, er lyttende og åpne ovenfor de andre. Kort sagt; er seg sin rolle, sitt ansvar og målsettingen med tilretteleggingen bevisst. Diskusjonen viser også betydningen av at en skole har utarbeidet gode rutiner og planer for tilrettelegging av overgangen, og at det er den enkelte skole eller kommunes ansvar å utarbeide en slik plan.

Den felles målsettingen bør være at tilretteleggingen av en overgang fra barneskole til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning skal ha eleven og elevens behov i fokus. Det betyr for eksempel å finne det tilbudet som er best for eleven. Det betyr også å finne ut hva og hvordan man skal gjøre det som er nødvendig for å tilrettelegge for en god og naturlig overgang hvor elevens behov står i sentrum.

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært som en lang polferd. I fra de første spede tankene om prosjektet, til det å sette en dato for når jeg skulle nå polpunktet og plante det siste punktet i oppgaven. Mentalt sett har det vært en reise; fra de første vage formuleringene om hvordan ferden skulle gjennomføres til ferdig tekst. Det har vært mange tanker å ta stilling til; hva var det viktig å pakke med seg, hvor mye måtte jeg legge på meg i form av kunnskap, hvor mange timer og dager må jeg sitte på lesesalen og hvor mange ganger må jeg trykke på de ulike knappene på maskinen. Før jeg la ut på selve skriveferden, måtte jeg foreta en innsamling av proviant, søke etter relevant ballast som kunne brukes i oppgaven, samt råd og veiledning fra andre. Dette la også grunnlaget for det som skulle bli en lang og strabasiøs reise med alt fra strålende solskinn til det mørkeste nattemørket, gnistrende snø så langt øyet kunne se, men også stupbratte juv og åpne glipper i ishavet som måtte passeres.

Timer, dager og uker på lesesalen har vært som å gå kilometer på kilometer i ødemarken. Tanker har kommet og gått, og mange kunnskapsrike kiloer har vært nødvendig for å ta meg frem til ferdens endelig mål. Målet om å få levert masteroppgaven, og stå på stedet hvor jeg nå har plantet flagget i isen. Der håper jeg det kommer til å stå fast og støtt, stolt vaiende i en lett polvind mens den strålende solen berører det på kjærligste vis.

Jeg vil først og fremst få rette en stor takk til Simens foreldre; uten deres imøtekommenhet hadde ikke denne oppgaven vært mulig. I tillegg vil jeg få rette en stor takk til resten av informantene for deres åpenhet og den velvilje de viste i forhold til å la seg intervju.

Jeg vil også få takke min veileder Anne- Lise Farstad for konstruktive kommentarer og nyttig veiledning gjennom skriveperioden.

Til slutt vil jeg få rette en stor takk til familie, gode venner og felles medstudenter. Dere har, gjennom det siste halvåret, og særlig de siste månedene, gitt meg mye god støtte, nyttige tips og gode samtaler. Flere av dere har lest gjennom teksten med friske og kritiske øyne, noe som har vært viktig for det endelige resultatet. Med det er siste punktum i denne oppgaven satt!

Oslo, våren 2011

Karsten S. Gundersen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Formål og problemstilling	1
1.3	Oppgavens oppbygning	2
2	Utviklingshemning	3
2.1	Williams syndrom.....	4
2.1.1	Cocktail party- personen	5
2.1.2	Den “hypersosiale” solstrålen	7
2.1.3	“The entertainer” – den fødte musiker	8
2.2	Kasusbeskrivelse	10
2.2.1	En glad gutt som er glad i fotball og musikk	10
2.2.2	Faglige styrker og svakheter	10
2.2.3	1000 “venner”	11
3	Tilrettelegging for elever med spesielle behov	13
3.1	Tilrettelegging for elever med Williams syndrom	13
3.1.1	Steinerskolen – en annen skolehverdag	14
3.2	Hva kjennetegner den gode overgangen?	15
3.2.1	Samarbeid mellom hjem, skole og PPT	17
3.2.2	Det dialogiske forholdet; kommunikasjon og konflikter	18
3.3	Overgangen fra barne- til ungdomsskole.....	20
3.3.1	Ny skole, ny overgang, nytt samarbeid	21
3.3.2	Klepp kommune – et eksempel på en plan for overganger	21
4	Metode.....	24
4.1	Kvalitativ metode	24
4.1.1	Det semistrukturerte intervjuet.....	24
4.2	Intervjuprosessen	26
4.2.1	Valg av tema og problemstillinger	26
4.2.2	Utvalg informanter	26
4.2.3	Utarbeiding av intervjuguide.....	27
4.2.4	Søking om tillatelse	29
4.2.5	Gjennomføring av intervjuene	30

4.3	Transkribering	33
4.4	Analyse	34
4.4.1	Kritikk av egen analyse	37
4.4.2	Fenomenologi	37
4.4.3	Hermeneutikk	38
4.5	Reliabilitet, validitet og etikk	39
4.5.1	Reliabilitet	39
4.5.2	Validitet	40
4.5.3	Det etiske perspektivet	42
5	Resultater	45
5.1	Om pedagogiske metoders betydning for tilrettelegging	45
5.1.1	Foreldrene	45
5.1.2	Assisterende rektor i barneskolen	45
5.1.3	Kontaktlæreren i Steinerskolen	46
5.1.4	PPT	47
5.2	Om roller	48
5.2.1	Foreldrene	48
5.2.2	Assisterende rektor i barneskolen	49
5.2.3	Kontaktlæreren i Steinerskolen	49
5.2.4	PPT	50
5.3	Om samarbeid	50
5.3.1	Foreldrene	50
5.3.2	Assisterende rektor i barneskolen	51
5.3.3	Kontaktlærer i Steinerskolen	52
5.3.4	PPT	53
5.4	Om kompetanse	54
5.4.1	Foreldrene	54
5.4.2	Assisterende rektor i barneskolen	54
5.4.3	Kontaktlærer ved Steinerskolen	54
5.4.4	PPT	55
5.5	Om utvikling	55
5.5.1	Foreldene	55
5.5.2	Assisterende rektor i barneskolen	56

5.5.3	<i>Kontaktlæreren i Steinerskolen</i>	56
5.5.4	PPT	57
5.6	Om utfordringer	57
5.6.1	Foreldrene.....	57
5.6.2	Assisterende rektor i barneskolen	58
5.6.3	Kontaktlæreren i Steinerskolen	58
5.6.4	PPT	59
5.7	Oppsummering av resultater.....	60
6	Diskusjon av resultater	62
6.1	Fra barne- til ungdomsskolen: ny skole, ny overgang, nytt samarbeid	62
6.2	Tilrettelegge for en god overgang for Simen.....	63
6.2.1	Steinerskolen – en bedre skolehverdag for Simen?	64
6.2.2	Tilrettelegging for Simen - behovet for en bedre skolehverdag.....	64
6.2.3	Steinerskolen - Et tilbud om en bedre skolehverdag.....	65
6.2.4	Steinerskolen - en bedre skolehverdag?	67
6.2.5	Den gode overgangen - en dobbel overgang?	70
6.3	Hjem, skole og PPT – et avgjørende samarbeid	71
6.3.1	Det gode samarbeidet - en god overgang?	72
6.3.2	Samarbeid om tilrettelegging – et samarbeid mellom hjem, skole og PPT	73
6.3.3	Hjem, skole og PPT – Et samarbeid fra ildsjel til systemnivå	75
6.3.4	Et samarbeid i system – et rom for kommunikasjon og konflikter	76
6.3.5	En overgang til Steinerskolen - et asymmetrisk samarbeid?.....	77
6.3.6	Den ideelle tilretteleggingen; et omvendt asymmetrisk samarbeid?.....	78
6.4	Klepp kommune – et plan til etterfølgelse?.....	79
6.5	En god overgang er sin egen tilrettelegging	80
7	Avslutning	81
8	Litteraturliste	82
	Vedlegg	87

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Jeg jobbet for noen år tilbake som skoleassistent for en gutt med Williams syndrom, et syndrom jeg ikke hadde kunnskaper eller erfaringer med i forkant. I ettertid opplever jeg at dette ga meg et utvidet perspektiv og en interesse som jeg trolig ikke ville hatt uten denne kontakten.

Det stod derfor veldig klart for meg da jeg skulle velge tema for denne masteroppgaven, at jeg ønsket å skrive om Williams syndrom. Samtidig som jeg skulle påbegynne masteroppgaven, begynte denne gutten i ungdomsskolen. Jeg valgte derfor å rette fokuset mot overgangen fra barne- til ungdomsskole, og samarbeidet om tilretteleggingen av denne overgangen.

1.2 Formål og problemstilling

Besvarelsen søker å se på hvordan hjem, skole og Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste (PPT) samarbeidet om å tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning. For å belyse dette ble det valgt å ha fokus mot et kasus; Simen som har Williams syndrom. Han begynte i ungdomsskolen høsten 2010.

Problemstilling: Hvordan tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning?

Enhver overgang i livet for en elev med utviklingshemning vil være preget av utfordringer og behov for samarbeid om tilretteleggingen. Av den grunn vil det alltid være aktuelt å rette fokus på samarbeid og tilrettelegging for den enkelte elev for å kunne bygge videre på den allerede eksisterende kunnskapen om hva som kjennetegner en god overgang. Jeg var i forkant av undersøkelsen klar over at det var en god overgang, noe som bidro til valg av tema og problemstilling. Besvarelsen har derfor et generelt fokus, belyst ved hjelp av nevnte kasus. Et slikt innblikk vil kunne gi kunnskap om det som må kunne betegnes som en god overgang for en elev med utviklingshemning, i dette tilfellet Williams syndrom. Denne overgangen blir karakterisert som god på bakgrunn av at særlig foreldrene opplevde dette som en god prosess.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgavens første del vil presentere og redegjøre for den teorien som vil bli brukt i oppgaven. Innledningsvis vil det bli gitt en kort redegjørelse av utviklingshemning som et begrep og presenterer ulike definisjoner. Dette vil gi et naturlig utgangspunkt for en mer utførlig presentasjon av Williams syndrom, som er det sentrale fokus for oppgaven.

Oppgavens tredje kapittel konsentrerer seg om samarbeid og tilrettelegging av en overgang for en elev med spesielle behov. Kapitlet ser på hva tilrettelegging innebærer for en elev med Williams syndrom. Det vil også bli gitt en kort presentasjon av Steinerpedagogikken, noe som er nødvendig i og med Simen begynte i Steinerskolen. Deretter følger en utførlig redegjørelse av hva som kjennetegner en god overgang, et godt hjem-skole-PPT- samarbeid, samt hva overgangen fra barne- til ungdomsskole innebærer for elever med spesielle behov. Kapitlet avslutter med å presentere et konkret eksempel av en plan for tilrettelegging av overganger for elever med spesielle behov.

I metodekapitlet vil det bli redegjort for valgte metode, kvalitative intervjuer, som ble brukt for å samle inn aktuelle data som kan gi et best mulig bilde av tilretteleggingen. Dette vil omfatte de ulike rollene, deres kompetanse og eventuelle utfordringer. I tillegg til hva samarbeidet gjorde for å tilrettelegge for en best mulig overgang og skolehverdag for Simen. Kapitlet vil også redegjøre for prosessen med å innhente data og analysere og presentere resultatene. Resultatene presenteres for hver enkelt kategori fra hvert av intervjuene i rekkefølgen som følger av Figur 4 (se 4.4). De ulike aspektene i intervjuene, samt det omfattende bildet som representerer en tilrettelegging, komme på denne måte bedre frem.

I tekstens diskusjonsdel vil de presenterte resultater bli slått sammen med valgt teori for å besvare oppgavens problemstilling, samt tematikk som omfattes av denne. Det hele oppsummeres i oppgavens avslutning.

2 Utviklingshemning

Begrepet *Utviklingshemning* bygger på atferds- og funksjonsbeskrivelser, og viser til ulike diagnoser med ulike trekk og væremåter. Felles for diagnosene er at det er mange ulike årsaker til funksjonsvanskene, samt at funksjonsnivået er veldig forskjellig (Grøsvik, 2008).

Verdens Helse Organisasjon (WHO) representerer det medisinske perspektivet, og benytter betegnelsen mennesker med *psykisk utviklingshemning* (ibid.). ICD-10 beskriver (WHO.org, 2007) utviklingshemning, eller *mental retardation*, som:

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

Den amerikanske interesseorganisasjonen *American Association of Intellectual Developmental Disability* (AAIDD) har en annen forståelse av begrepet. Organisasjonen benytter begrepet *intellectual disability*, og mener at (AAIDD.org, 2011):

Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.

Slik AAIDD forstår utviklingshemning, er det en intellektuell hemning som gjør seg gjeldende før 18 år, og kjennetegnes ved betydelige begrensninger i det daglige, både intellektuelt og atferdsmessig.

WHO på sin side betegner utviklingshemning som en tilstand hvor karakteristikkene er en ufullstendig eller forsinket utvikling, og da særlig av evner som utvikles i løpet av menneskets utviklingsperiode. I motsetning til AAIDD setter ikke WHO noen aldersmessig grense for når tilstanden “gjør seg til kjenne”, men de sier at den må manifestere seg i utviklingsperioden; “(...) senest før fylte 18 år” (Grøsvik, 2008, s. 17; WHO.org, 2007). I tillegg beskriver ICD-10 fire ulike grader av utviklingshemning: mild, moderat, alvorlig og dyp (Grøsvik, 2008). Det er også ulike meninger om utviklingshemning er medfødt eller om det er tidlig ervervede skader.

På bakgrunn av disse to definisjonene forstår jeg utviklingshemning som: en livsvarig tilstand hvor en persons intellektuelle, motoriske og atferdsmessige utvikling i varierende grad er redusert, hvilket begrenser personen i det daglige og livslange løp.

Jeg bruker betegnelsen *mennesker med utviklingshemning*, en betegnelse som benyttes av ulike interesseorganisasjoner, og som gir uttrykk for oppgavens pedagogiske fokus.

2.1 Williams syndrom

“Educators are confused because the Williams syndrome child tests like a retarded child, talks like a gifted child, behaves like a disturbed child, and functions like a learning- disabled child” (Semel & R. Rosner, 2003, s. xvi).

Dr. J.C.P. Williams beskrev i 1961 et syndrom som senere fikk navnet Williams syndrom. Kjennetegnende for syndromet, også kalt Williams- Beuren syndrom, Elfin Face syndrom, Cocktail Speech syndrom og Idiopatisk infantil syndrom, er et karakteristisk utseende, distinkt kognitiv- og uvanlig personlighetsprofil (Slotnæs, 2004). Betegnelsen Elfin Face syndrom, eller “alvebarn”, stammer fra det karakteristiske utseendet (se Figur 1 og 2 for eksempel). De har bred panne, fyldige kinn, bred munn, liten, oppstående nese og store, litt utstående ører (Semel et.al., 2003). Slotnæs (2004) påpeker at de også har tykt, krøllete hår.



(Figur 1, fra williams-syndrome. org)



(Figur 2, fra drugster.info)

Øynene er litt nærmere hverandre enn det vanlige, med en liten hudfold innerst i øyekroken. Mange har også et lite hode og lang nakke (Semel et.al., 2003). De med blå eller grønne øyne har ofte en regnbuehinne med et stjerneformet mønster. Det er gjerne større mellomrom

mellom tennene, som kan minne om skrutrekkere i fasongen. Disse er også litt mindre enn det normale. Ansiktets karakteristiske trekk blir også mindre fremtredende med økende alder, samtidig som ansiktet blir smalere (Slotnæs, 2004). Det forekommer ofte kortvoksthet i forhold til andre i slekten, og i puberteten blir akillesenene og muskelgruppene på baksiden av låret gradvis kortene, noe som gir en keitete og stiv holdning (Frambu.no, 2010). I følge Bellugi & St. George (2001) ligner mennesker med Williams syndrom mer på hverandre enn personer i egen familie.

Williams syndrom er en sjelden, progredierende, genetisk utviklingshemning som varierer fra lett til moderat grad (Slotnæs, 2004; Mervis, 2003). Gjennomsnittets IQ- skåre er på 55-62, med en spredning på 40- 90 (Slotnæs, 2004; Bellugi, Lichtenberger, Jones, Lai & St. George, 2001). Alvorlig grad av utviklingshemning med ulike autistiske trekk kan også forekomme (Frambu.no, 2010). Dette viser også at det er store individuelle forskjeller og ujevne profiler i forholdet mellom styrker og vansker (Bellugi & Lichtenberger et.al., 2001). Videre antar man syndromet er underdiagnostisert, og begge kjønn kan ha syndromet (Slotnæs, 2004).

Den motoriske utviklingen er forsinket (Frambu.no, 2010). Mange barn “(...) opplever en redusert kroppsbevissthet, balanse- og koordinasjonsvansker, rom og retningsvansker og en svakere finmotorikk enn grovmotorikk.” (ibid.). Dette vanskeliggjør og hemmer den motoriske planleggingen hos mange (ibid.). Av den grunn er mange barn med Williams syndrom ofte engstelige for ulike former for motoriske øvelser, hvilket vil si de for eksempel har vansker med, og kanskje vegrer seg for å delta i ballspill (Semel et.al., 2003). De har også vansker med for eksempel å skrive med blyant, og foretrekker derfor å bruke datamaskin.

Sitatet fra Semel et.al. (ibid.) (se s. 4) gir et godt bilde av mennesker med Williams syndrom; syndromet omtales gjerne som spesiell, og det er ofte den bevarte språkfunksjonen som får fokus (Smågruppesenteret, 1995). I tillegg fremheves både det sosiale og musikalske aspektet. Sistnevnte vekker stadig mest overraskelse, og som anses som en stor ressurs for denne gruppen. Disse tre sentrale trekkene vil nå bli presentert mer utførlig.

2.1.1 Cocktail party- personen

Det er, i følge Bellugi & Lichtenberger et.al. (2001), store forsinkelser ved samtlige områder for utvikling i det første leveåret, og det skjer store forandringer i løpet av de første årene. Det sterke språklige aspektet og den generelle kognitive forsinkelsen står her i en særstilling.

Mennesker med Williams syndrom har gjerne stor taleglede, et voksent og godt utviklet vokabular. De produserer også relativt komplekse og syntaktisk korrekte setninger (Slotnæs, 2004; Semel et.al., 2003). Dette bidrar ofte til at mennesker med Williams syndrom blir vurdert å være bedre fungerende enn deres reelle nivå. Til tross for et ekspressivt språk som gjerne gir inntrykk av å være på et overbevisende nivå, har mennesker med Williams syndrom *ikke* (egen mark.) normalt utviklede språklige evner (Slotnæs, 2004). Majoriteten har fra tidlig av en signifikant forsinket utvikling, og mennesker med Williams syndrom begynner ikke å snakke før ved tre- fire års alderen (Semel et.al., 2003; Olsen & Holtskog, 2002). I tillegg henger den språklige forståelsen gjerne litt etter for det ekspressive aspektet ved språket (Slotnæs, 2004). Mange gjør likevel et språklig sprang ved seinere barneår, tenårene og tidlig voksen alder (Semel et.al., 2003). Man kan derfor ikke predikere ut i fra førskolealder hvordan språket vil utvikle seg i skolealder, tenårene og videre til voksen alder (Bellugi & Lichtenberger et.al., 2001). I og med at den språklige hukommelsen blir regnet for å være bedre enn den generelle hukommelsen, blir språk- og taleevnen ansett for å være et betydningsfullt verktøy i det pedagogiske arbeidet (Slotnæs, 2004).

Mennesker med Williams syndrom opplever et språklig sprang, og er som ungdom gjerne verbalt sterke og svært snakkesalige. Dette til tross; i dialog vil riktig bruk av språket være av varierende sort (Bellugi & Lichtenberger et.al., 2001). Forståelsen vil også være på et lavere nivå. Det vil være hyppige temaskifter, og tale som ofte kan være forstyrrende, ufokusert og repeterende. Stemmer blir også gjerne karakterisert som hes, og det er tydelige individuelle forskjeller hva gjelder stemmekvalitet, flyt, artikulasjon og talehastighet. Særlig vises dette i situasjoner preget av stress eller opprømthet, hvor talen kan være svært rask. I samtale med en person med Williams syndrom vil det virke som denne “sluker” ord eller bokstaver, hvilket forårsaker brudd i artikuleringen. Dette skyldes gjerne vansker med planlegging og utførelse av leppe- og tungemotoriske bevegelser. En person med Williams syndrom synes ikke å legge merke til dette, og bruker forskjellige taktikker, som overbruk av standardfraser og fokus mot spesifikke temaer, for å holde samtalen gående (Semel et.al., 2003). De språklige styrkene kan både overskygge og bli overskygget av andre vansker (Bellugi & Lichtenberger et.al., 2001).

Kombinasjonen av manglende språkforståelse, impulsive og hyppige temaskifter som følge av spesifikke interesser, og en begrenset forståelse, men et godt vokabular og gleden over å snakke med andre, har gitt snakkemåten til mennesker med Williams syndrom kallenavnet “cocktail party speech” (Semel et.al., 2003).

2.1.2 Den “hypersosiale” solstrålen

“The need for human contact seems to be so overwhelming that it tends to override everything else.” (Semel et.al., 2003, s. 192).

Sitatet fra Semel et.al. (ibid.) gir en god beskrivelse av den prososiale atferden som mennesker med Williams syndrom gjerne viser. Den sterke evnen til sosial interaksjon, et avansert ekspressivt språk, samt en god evne til sosial tilpasning gjør at de gjerne omtales som veldig sosiale, vennlige og glade (Solnæs, 2004; Semel et.al., 2003). Av den grunn betegner Belugi & Lichtenberger et.al. (2001) mennesker med Williams syndrom som “hypersosiale”. De er flinke til å bruke øyekontakt, bruke og å tolke kroppsspråk, samt tilpasse verbale ytringer etter hvem de snakker med. De er i tillegg sensitive i forhold til andres følelser, men har behov for hjelp til både å tolke disse og hvilken reaksjon som forventes fra en selv (Semel et.al., 2003). Den sterke evnen til, og behovet for sosial interaksjon visker vekk de naturlige rammene for hvem de tar kontakt med (Slotnæs, 2004). Mennesker med Williams syndrom kan derfor opptre på en familiær måte selv med fremmede på gata.

Nyere forskning viser blant annet at mennesker med Williams syndrom ikke utviser noen sosial frykt ovenfor ukjente personer. Istedenfor viser mennesker med Williams syndrom en svært vennlig og imøtekommende atferd mot fremmede, uavhengig av hvordan disse måtte se ut. Mennesker med Williams syndrom viser med andre ord ikke tegn til å ha noen form for rasistiske holdninger (Santos, Meyer- Lindenberg & Deruelle, 2010); “(...) dette er de eneste virkelige antirasistiske menneskene i verden” (Meland, 2010) Dette gjelder riktignok ikke kjønn; barn med Williams syndrom skilte mellom menn og kvinner på samme måte som barn med normal utvikling (Santos et.al., 2010).

Sagt med andre ord har de små, eller ikke-eksisterende rammer i forhold til å kontakte andre mennesker. Den prososiale atferden reduseres riktignok med årene (Semel et.al., 2003). Det er også tydelig at mennesker med Williams syndrom vil være mer lik andre ettersom de blir eldre, og interessen for jevnaldrende øker med alderen (ibid.; Olsen et.al., 2002). Den sosiale atferden reduseres altså ettersom personen blir eldre, samtidig som ønsket om å være mer lik andre og interessen for jevnaldrende øker.

Til tross for at mennesker med Williams syndrom omtales som sosiale, vennlige og glade, er det også den sosiale atferden og ferdighetene som gjør at de ofte ikke strekker til. De har blant annet vansker med å skille mellom hvilke roller ulike personer har, og hvilken tilknytning

man har til disse. Det være seg for eksempel familie, venner og lærere (Semel et.al.,2003). De fleste opplever også ensomhet og venneløshet ettersom de blir eldre. Mye av dette er grunnet manglende kunnskaper om hva som kreves av en selv i et vennskap, både av språk og atferd. Et godt eksempel er vansker med turtaking (Solnæs, 2004; Semel et.al., 2003). Riktignok viser mennesker med Williams syndrom at de kan ta andres perspektiv, kalt *theory of mind*, men dette er gjerne i tidlig alder og på et enklere nivå. Ved seinere alder (10- 17) øker kravene og nivået; et nivå mennesker med Williams syndrom ofte ikke klarer å matche. Tatt i betraktning av den prososiale atferden mennesker med Williams syndrom gjerne utviser, har mange også vansker med å regulere følelser. Mange opplever dette som angstfremkallende. I tillegg fremstår gjerne verden som et voldsomt og forvirrende sted med masse inntrykk, og mange blir også engstelige ved nye situasjoner og forandringer. Mennesker med Williams syndrom har også konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, noe som gjør at de lett distraheres. Mange har også andre former for atferdsvansker, blant annet vansker med emosjonell regulering, impulsivitet, tilpasningsvansker. I tillegg har mange også vansker med å følge instruksjoner og tvangstanker- og atferd (ibid.).

Kort oppsummert har de flere sosiale styrker som bidrar til deres sosiale personlighet og vesen. Samtidig gir disse styrkene, i tillegg til de andre vanskene mennesker med Williams syndrom har, et bilde av hvilke hjelpebehov denne gruppen har i forhold til sosiale relasjoner. Resultatet blir ofte, som Semel et.al. (ibid.) påpeker, at de har vansker med å etterkomme og oppfylle egne ønsker for et aktivt sosialt liv.

Den prososiale atferden fremstår i det hele tatt som et nyttig verktøy og en positiv faktor. Mennesker med Williams syndrom er generelt flinke til å følge instruksjoner og er sånn sett lette å ha med å gjøre. I tillegg er de generelt rolige og høflige av natur, hvilket gjør de lette/enkle å jobbe med i forhold til de ulike daglige vanskene som de må hankses med (ibid.).

2.1.3 “The entertainer” – den fødte musiker

“(…) music is like soup because I drink it down, it makes me feel all warm inside, and I have a really big spoon.” (Semel et.al., 2003 ,s. 240)

Sitatet gir en god beskrivelse av hvilken rolle musikk har for mennesker med Williams syndrom. De er, lik tittelen på sangen “The Entertainer” av Billy Joel (Joel, 1974), på det nærmeste født til å opptre foran andre og spille musikk. Som Semel et.al. (2003) sier: “the

intensity of interest, natural flair, and appreciable musical achievements of many Williams syndroms go far beyond what would be expected from their competence in other areas” (s. 234).

På tross av de motoriske vanskene som gjør at mennesker med Williams syndrom kan ha vansker med diverse instrumenter, blant annet blåseinstrumenter, og det at de ikke kan lese noter er musikk, i følge Semel et.al. (2003), en fremtredende del av profilen til denne gruppen. Mennesker med Williams syndrom har et medfødt musikk talent; istedenfor å lese noter, spiller de musikk på absolutt gehør, og majoriteten elsker å opptre. Jeg har selv vært på konsert med en med Williams syndrom, og sjelden har jeg sett en med større glede av å spille og det å underholde andre. I tillegg får man en helt annen, og mer positiv, oppfatning av de motoriske vanskene i slike situasjoner. Det ser fort ut som det å spille er det mest naturlige i verden, og noe personen har holdt på med lenge. Semel et.al. (ibid.) underbygger også dette, og mener de musikalske evnene “(...) matches, if not exceeds, the unusual language skills associated with Williams syndrome” (s. 234). Den musikalske interessen og ferdighetene er derfor, sammen med de sterke språkferdighetene og den prososiale atferden, et solid og viktig verktøy i den daglige tilretteleggingen. Særlig åpner dette muligheten for å delta ved ulike former for oppsetninger, hvilket igjen vil gi positive ringvirkninger og forlenge den positive spiralen. Det skaper med andre ord glimrende muligheter for å delta i ulike kontekster, hvor de i tillegg kan bidra med noe til fellesskapet med noe de er kompetente i. Det å kjenne mestring, at man har en ekspertise, gir også en naturlig tilfredsstillelse samt økt selvtillit (ibid.).

Et annet positivt aspekt de sterke musikalske ferdighetene fører med seg, er at mange mennesker med Williams syndrom gir inntrykk av å ha bedre og lengre oppmerksomhet når de spiller musikk. En forklaring på dette kan være at de, som de fleste av oss, blir mindre stresset når de gjør noe de liker og som de er kompetente i. Det er tydelig at musikken gir de en enorm personlig og sosial tilfredsstillelse (ibid.).

I den videre redegjørelsen vil fokus bevege seg bort fra det generelle og mer mot oppgavens kasus; Simen.

2.2 Kasusbeskrivelse

“Simen” er en livlig gutt med Williams syndrom. Han er 14 år og begynte på Steinerskolen høsten 2010. Han har alle trekkene, utseendet, språket og atferd, som er typisk for syndromet.

2.2.1 En glad gutt som er glad i fotball og musikk

Det karakteristiske ansiktet hans, de fyldige kinnene, den brede munnen, de store ørene og den lille, oppstående nesene, lyses gjerne opp av et bredt og varmt smil. Han er en glad gutt som gjerne vil være venner med alle, og heller sier “hei” to ganger for mye enn å forbli taus. Han har, som mange andre mennesker med Williams syndrom, en stor forkjærlighet for musikk, både det å synge, danse og spille. Han behersker særlig trommer, men også trekkspill. Han har også en stor interesse for fotball, både det å spille og å se på favorittlagene sine. Til tross for de motoriske vanskene, virker det ikke som at Simen lar dette gå utover den gleden han får av å spille fotball, musikk eller å danse. Det skal likevel sies at fotball også er den eneste sporten som han liker å delta i. Han trekker seg unna mye av den fysiske delen av spillet, og han trenger gjerne både tid og rom for å utføre en handling med ballen når han først får den i beina. Likevel er det glede å se når han får spille fotball, alene og med andre.

De motoriske vanskene legger med andre ord ikke noen større demper på Simen sin glede ved situasjoner hvor han får holde på med ting han selv liker. Derimot, når det skal skrives for hånd eller utføres andre mer finmotoriske ting med hendene (for eksempel i et fag som sløyd), er han gjerne mindre begeistret, og blir fort lei. Det er tydelig han har vansker med å skrive med en blyant eller å gjøre andre ting som krever gode finmotoriske ferdigheter. Selv om han liker å spille fotball, trekker han seg unna ved andre former for ballspill, som kanonball, innebandy og volleyball. Dette kan skyldes vansker med å forstå spillets regler, samspill, og redsel for blant annet å bli truffet av ballen.

2.2.2 Faglige styrker og svakheter

Simen liker veldig godt å sitte ved datamaskinen. Han viser gode ferdigheter, både i forhold til å bruke datamaskinen til ulike oppgaver, og å skrive tekster i Word, men han har behov for hjelp til rettskrivning og formulering av setninger. Tekstene som produseres er ofte utformet som samtaler mellom ulike personer som han selv liker; reelle personer eller fiktive personer fra bøker. Han må begrenses i tiden han bruker foran dataskjermen, ettersom han ikke klarer

dette på egen hånd. Et vanlig trekk ved mennesker med Williams syndrom; vansker med å sette egne rammer (Semel et.al., 2003). Simen er også flink til å snakke, selv om det har en tendens til å gå litt fort. Han har en tendens til å “sluke ordene”. Det samme gjentar seg når han skal lese; det har en tendens til å gå litt fort. Dette kan like gjerne skyldes Simens iver etter å snakke og lese, samt at han har litt vansker med tunge- og leppemotorikken

Simen har, som andre mennesker med Williams syndrom, vansker med det mer abstrakte; både med klokka og matematikk, og har behov for konkretiserte oppgaver. Derimot har han ingen større motforestillinger mot å være i klasserommet sammen med de andre. Dette endrer seg riktignok med fag hvor han ikke klarer å følge med, men hvis det er gruppearbeid hvor han får tildelt en spesifikk oppgave, er det noe som han gjerne trives med. Simen har, som andre mennesker med Williams syndrom, vansker for å holde fokus. Oppmerksomheten kan fort vandre, noe som fører til at han vandrer litt rundt i klasserommet og snakker med de andre. Det faglige utbyttet er lite, men veies opp av det sosiale. Samtidig får han mulighet til å presentere sin del av oppgaven sammen med resten av gruppen foran de andre, hvilket han gjør med den største naturlighet. Den musikalske interessen hans gjør han også til en naturlig deltaker ved ulike prosjekter som innebærer musikalske innslag. Dermed får han mulighet til å opptre og vise sin musikalske kompetanse, hvilket igjen gir ham gode opplevelser og en god selvfølelse, samtidig som han blir en del av et prosjekt sammen med andre.

2.2.3 1000 “venner”

Simen begrenser seg gjerne til mennesker som han har en relasjon til, men han vil gjerne vise andre at han liker dem, og av og til kan det bli litt mye. Mange oppfatter ham som en solstråle i hverdagen, grunnet hans glade og positive vesen i det daglige. Likevel vil man, ved å tilbringe tid sammen med Simen, oppleve at det ofte kan være kort vei fra et bredt smil til et mer surmulende og misfornøyd humør. Dette gjelder særlig hvis han ikke får ting slik som han vil. Samtidig er veien tilbake ofte like kort, og ved å gjøre avtaler og gi gode forklaringer, er det gode humøret raskt på plass igjen.

Selv om Simen gjerne vil være venner med alle, og han blir tatt i mot med åpne armer og varme smil, har han behov for veiledning for hvordan han skal oppføre seg sammen med ulike personer. Dette må, ifølge Semel et.al. (2003), starte med familien; “(...) parents are advised to be honest, direct, and give feedback in a noncritical way when WSc do thing that “turn people off” (s.198). I Simens familie er de alle er flinke til å forklare og danne naturlige

rammer for han. Simen er flink til å holde øyekontakt, justere språket etter hvem han snakker med, og er sensitiv i forhold til andres kroppsspråk og følelser. Han uttrykker en interesse og et ønske om å lære om kroppsspråk ved å få demonstrert ulike ansiktsuttrykk (for eksempel glad og sinna). Dette beskriver også noe av det behovet for hjelp som Simen har i forhold til det å få en mest mulig fullverdig forståelse av det sosiale aspektet.

Redegjørelsen av Williams syndrom, i tillegg til beskrivelsen av Simen, gir et fyldig bilde av syndromet og hva Simen til daglig både har vansker med og mestrer. Det vil også virke som et godt utgangspunkt for den videre redegjørelsen av Simens behov for tilrettelegging i skolehverdagen.

3 Tilrettelegging for elever med spesielle behov

3.1 Tilrettelegging for elever med Williams syndrom

Særinteressene til mennesker med Williams syndrom genererer et sterkt fokus, hvilket kan representere positive ringvirkninger ved tilretteleggingen. De vil blant annet utvise en økt motivasjon ved å jobbe med egne særinteresser. Man vil, ved å bruke dette og tilrettelegge undervisningen etter elevens evner og kompetanse, kunne ha et godt utgangspunkt (Semel et.al., 2003). Mennesker med Williams syndrom har også lave dagliglivsferdigheter, noe som innebærer behov for daglig sosial trening, og trening for å klare seg mer selvstendig i hverdagen - *Active Daily Training* (ADL). De har også behov for konkretisering av arbeidsoppgaver (Slotnæs, 2004; Olsen et.al., 2002). I tillegg har de behov for et godt skolemiljø. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova [Oppl.], 2010) og § 9a- 1 om *Elevane sitt skolemiljø* sier at alle elever i grunnskolen har "(...) rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring." Opplæringslova § 9a- 2 3. ledd (ibid.) påpeker at " alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira". Skolen skal også, ifølge Opplæringsloven § 9a- 3 (ibid.), ha et godt *psykososialt miljø*, og "(...) aktivt og systematisk arbeide for å fremje(...)" et trygt og sosialt miljø for den enkelte eleven. I henhold til opplæringsloven har dermed ikke skolen kun et ansvar om å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger (TPO), etter Opplæringsloven § 1-3 (ibid.), men også at elevene har et godt psykososialt miljø. Frambu (Frambu.no, 2009) mener dette vil være av særlig betydning for elever med Williams syndrom.

Samtidig er det sosiale, det språklige og det musikalske, områder som er viktige ressurser og verktøy i arbeidet med den daglige tilretteleggingen. Man bør derfor se på hvordan de ulike interessene kan brukes i tilretteleggingen. Ettersom mennesker med Williams syndrom har behov for spesialpedagogiske tiltak, mener Smågruppesenteret (1995) det er viktig å igangsette de tiltakene som er nødvendige. Dette innebærer blant annet å vurdere behov for logoped, fysioterapeut og hjelp til sosial integrering når eleven starter i barneskolen. I aldersspannet 13- 18 år bør man begynne å planlegge yrkesutdanning og arbeid. Planleggingen og overgangen til ungdomsskolen gjennomføres forøvrig som ved skolestart;

man må begynne å planlegge minst ett år før skolestart. Den aktuelle klasselærer bør derfor “(...) delta så tidlig som mulig i planleggingsprosessen” (Smågruppesenteret, 1995, s. 8).

Å få muligheter til å lære, utøve og vise egen kompetanse kan være positivt for mennesker med Williams syndrom, både for læring og det sosiale (Semel et.al., 2003). De vil likevel ha behov for både faste, daglige rutiner, forutsigbarhet og tverrfaglig tilnærming (ibid.; Olsen et.al., 2002). Arbeidsøktene må være av en tilpasset lengde, med en naturlig balanse mellom intellektuell og motorisk trening og muligheter for å hente seg inn i igjen (ibid.).

Hvordan denne elevgruppen får tilbakemelding, både den konstruktive kritikken og den rosende tilbakemeldingen, er noe av det viktigste man må ta stilling til. Semel et.al. (2003) anser det å gi konstruktiv kritikk til elever med Williams syndrom, uten at dette oppfattes som negativt, som en av de større utfordringene for en fagperson. Dette fordi mange reagerer negativt på kritikk. Mennesker med Williams syndrom er samtidig mer positive hvis kritikken gis på en konstruktiv og utførlig måte. Den muntlige feedbacken må derfor være mest mulig personlig mot eleven med Williams syndrom, og Semel et.al. (ibid.) kaller det “ (...) vital to the teaching of Williams syndrom student” (s.233).

Oppgavens redegjørelse har nå gitt et bilde av hva mennesker med Williams syndrom har behov for av tilrettelegging, og den videre redegjørelsen vil fortsette med å gjøre rede for en alternativ pedagogisk filosofi; Steinerskolen og Steinerpedagogikken.

3.1.1 Steinerskolen – en annen skolehverdag

Simen går nå på en ungdomsskole som jobber etter Steinerpedagogikken, og som representerer en annerledes skolehverdag enn den offentlige kommunale skolen. I den offentlige skolen skal alle elever, etter Opplæringsloven § 1-1 (2010), blant annet gis like muligheter for utvikling, og stimulere elevenes lærelyst. I tillegg skal elevene, i henhold til Opplæringsloven § 1-1 og § 1-3 (2010), stimuleres i deres personlige utvikling og fremme TPO og en variasjon av arbeidsmåter.

Steinerskolens pedagogiske filosofi har mange likheter med dette; eleven skal blant gjennom engasjement, undring og nysgjerrighet skal utvikle en livslang motivasjon for læring. Et viktig skille er at eleven skal få motivasjon ved blant annet å fordype seg over lengre perioder innen et fagområde og tema. Eleven vil på denne måten trenge gjennom lærestoffet, gjøre det til sitt

eget, og utvikle konsentrasjonen, noe som igjen gir mestring og motivasjon. Læreplanen i Steinerskolen reflekterer for øvrig barnets utvikling, og det arbeides innen tre kunnskapsfelter: teori, håndverk og kunst. Sistnevnte regnes heller ikke bare som et eget fag, men som en måte å gripe an alle fag på (Steinerskolen.no, 2009). Steinerpedagogikken er også bevisst på å skape rom for at den enkelte elev skal få mulighet til å øve, feile, mestre og forsøke på nytt i alle fag; “gode læreprosesser tillater risiko” (ibid., s.8). Man fokuserer på at det skal være gjensidig respekt og likeverd mellom lærer og elev, i tillegg til at skolen skal være noe mer enn et sted for undervisning; den skal være et kultursentrum (Steinerskolen.no, 2009).

Dette viser at de tanker og prinsipper som Steinerpedagogikken jobber etter representerer en annen skolehverdag. I den forstand er fordelen med denne pedagogikken at eleven, i dette tilfellet Simen, får mulighet til å uttrykke seg på andre måter enn hva som var vanlig i barneskolen. Han får tid og rom til å fordype seg innen et tema av gangen, samt mulighet til å prøve, feile, prøve igjen og mestre. En prosess som også tidligere har vært der, men som nå sannsynligvis er ytterligere tilpasset Simens nivå og forutsetninger. En tilpasning bidrar til at Simen utvikler både konsentrasjon, oppmerksomhet, undring, engasjement og generelle ferdigheter. Dette som følger av at læreplanen bygger på barnets utvikling, hvilket betyr at hverdagen tilrettelegges i større grad etter Simens utvikling. Steinerpedagogikken sitt syn på kunst gir også mulighet til å bruke Simen sin interesse for musikk mer aktivt. Han vil også få brukt kroppen sin mer aktivt. Det at skolen både blir oppfattet som et sted for undervisning og et kulturelt sentrum, åpner opp for nye muligheter for elever som Simen. Det gir muligheter til samhandling med andre, og bidra til fellesskapet ut i fra egne forutsetninger; sannsynligvis bedre muligheter enn hva det ville vært i en offentlig ungdomsskole. Tatt i betraktning det som tidligere er blitt henvist til fra Opplæringslova, vil dette sannsynligvis også være lettere å etterkomme i Steinerskolen.

3.2 Hva kjennetegner den gode overgangen?

“Det finnes ingen enkel oppskrift på hvordan man kan skape gode og smidige overganger mellom ulike skoleslag for elever, uansett funksjonsevne” (Munthe- Kaas, 2010)

Foreldrene spiller en sentral rolle i samarbeidet om tilretteleggingen av en overgang, både som foreldre og som representanter og eksperter på eget barn. Det vil derfor være naturlig at

foreldrene ønsker et godt samarbeid og en god tilrettelegging. Det er, i følge *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2010), skolen sitt ansvar å ta initiativ og legge til rette for et samarbeid med foreldrene. Med det i bakhånd kan likevel foreldrene, slik Skogen (2006) ser det, ta initiativ til å sette i gang prosessen om tilrettelegging, og danne grunnlaget for et godt samarbeid på et tidlig tidspunkt. Dette kan også bidra til å sikre at den nye skolen får all nødvendig informasjon, inkludert eventuelle nye opplysninger, i god tid før skolestart. Dette vil samlet sett bidra til at eleven blir sett i et helhetsperspektiv, hvilket Skogen (ibid.) mener er helt avgjørende for tilbudet til eleven. Det foreligger uansett et ansvar hos den enkelte skole til å ta initiativ til samarbeid med foreldrene. En god dialog med foreldrene “(...) er helt avgjørende for et godt skole- hjem- samarbeid” (Munthe- Kaas, 2010, s. 42). Særlig for overganger hvor man må foreta justeringer underveis (ibid.).

Samtidig ligger det et betydelig ansvar hos den respektive barne- og ungdomsskole. Et godt og systematisk samarbeid dem i mellom skal som nevnt bidra til at overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet blir lettest og best mulig. Munthe- Kaas (ibid.) fremhever betydningen av en tidlig start på planleggingen, blant annet for at den mottakende ungdomsskolen kan forberede seg på både de økonomiske og de organisatoriske utfordringene som følger. Barneskolen sin rolle med “å forberede ungdomsskolen på hvordan det best kan tilrettelegges for å ivareta elevens behov” karakteriseres som alfa og omega (ibid., s. 53). Slike overganger kan, som Munthe- Kaas sitt sitat i starten av avsnittet antyder, og som Skogen (2006) påpeker seinere i dette kapitlet, være vanskelig. Det er derfor viktig at man tilpasser overgangen mest mulig for eleven, slik at eleven føler seg trygg og ivaretatt (Munthe- Kaas, 2010). En overgang for en elev med særskilte behov representerer ekstra utfordringer i samarbeidet mellom barne- og ungdomsskole. Det er også nettopp av den grunn det vil være viktig med et godt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009).

En annen overgangsproblematikk er for øvrig forskjellen mellom en skole med 1-10 trinn og en skole med 1-7 trinn. Det er ikke tilfelle ved denne overgangen som er fokuset for denne oppgaven, men Munthe- Kaas påpeker (2010) at det her foreligger en vesentlig forskjell i forhold til en overgang til ungdomsskole. Å gå fra den kommunale skolen til en spesialskole, med et mer beskyttet miljø, representerer også en annen type overgang.

Munthe- Kaas (ibid.) og Øverby Kompetansesenter (2003) mener det viktigste av alt er at man starter med forberedelsene i god tid. Dette vil kunne gi godt med rom for forberedende møter mellom barne- og ungdomsskole, samt foreldrene. Man vil kunne utveksle erfaringer,

informasjon og kompetanse om eleven og elevens behov. Det vil i tillegg være rom for eleven å besøke den nye skolen, noe som gir eleven muligheten til å gjøre seg kjent med den nye skolehverdagen. Det vil også være “(...) viktig at elevens fremtidige kontaktlærer er tidlig på plass” (Munthe- Kaas, 2010, s. 37). Utfordringen vil være å finne den løsningen som passer for den individuelle eleven, med de rammer denne har behov for (ibid.).

Hensikten med å utveksle informasjon, er for å unngå at eleven begynner på ny skole med “blanke ark”. En god overgang betinger med andre ord en god utveksling av informasjon om eleven fra barne- til ungdomsskole. En slik utveksling inkluderer informasjon om skolens kultur og rutiner for samarbeid med hjem og foreldrenes behov for samarbeid. Dermed får man også forståelse av at “(...) foreldre til barn med spesielle behov, også har spesielle behov” (ibid.,s. 8).

Av de nevnte faktorene er det en som på mange måter er en overordnet paraply for alle overganger – å utarbeide og nedfelle rutiner for hvordan opplæringsinstitusjonen skal utøve god praksis ved overganger (Utdanningsdirektoratet, 2010). En praksis som flytter arbeidet med å gjennomføre gode overganger fra den enkelte ildsjelen til et overordnet systemnivå (Øverby Kompetansesenter, 2003). PPT har her en sentral rolle. PPT skal, ifølge Opplæringsloven § 5-6 (2010) om “Pedagogisk- psykologisk teneste”, “(...) hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elever med særlig behov”.

3.2.1 Samarbeid mellom hjem, skole og PPT

“De som arbeider profesjonelt med barn, må formidle hva de ønsker å oppnå, hvordan de vil arbeide for å oppnå det, og hvordan de vil kontrollere at de har oppnådd det” (Bø, 2002, s. 108).

Tankegangen skal ideelt sett være den rådende holdningen hos både skole og PPT. Det handler blant annet om hvordan foreldrene opplever sin situasjon og ikke minst situasjonen til eget barn. Det første møtet mellom fagfolk og foreldre vil sånn sett være av stor betydning for det inntrykket foreldrene danner seg om det videre samarbeidet (ibid.).

Kari Lamer (1991, ref. i Bø, 2002) mener det bør være en målsetting å bevisstgjøre og formidle mest mulig av egen innforstått kompetanse. Lamer sitt utgangspunkt er *den tause*

kunnskapen – det vi vet og kan, men ikke er vant til å snakke om. Lauvås (1990, ref. i Bø, 2002) beskriver det som den “(...) stilltiende, innforstått praktisk kompetanse som refererer til både kunnskaper, verdier og holdninger” (s.108). Særlig gjelder dette fagpersoner i møte med foreldre, men gjelder like ofte den andre veien - fra foreldre til fagpersoner. Den tause kunnskapen kan på mange måter ses som en del av den enkeltes *delkompetanse*. Bø (2002) mener dette er noe både fagfolk og foreldre besitter, men i og med det kun er en *delkompetanse* er begge partene avhengig av hverandres kompetanse. Davis (2000) kaller det for *utfyllende ekspertise*, og mener alle parter er avhengige av hverandres kompetanse og kunnskaper dersom samarbeidet skal bli best mulig. Et annet sentralt aspekt ved dette, er at man ved å dele hverandres kompetanse oppnår et dialogisk forhold hvor begge parter vil føle seg likeverdige og anse seg selv som en viktig part. Man vil da bruke mer tid og ressurser på samarbeidet (Bø, 2002), noe som igjen vil kunne føre til et stadig tettere samarbeid og øke sjansene for å oppnå et godt resultat (Davis, 2000).

Dersom den enkelte part redegjør for hvilken kompetanse man har, danner man også grunnlaget for den neste problemstillingen ved samarbeidet: hva skal man samarbeide om? Bø (2002) deler svaret i fire plan: barnet, gruppen, institusjonen (les: skolen) som helhet og oppvekstmiljøet. Det er tre spørsmål som er aktuelle for barnet:

- Hvordan trives det?
- Hvordan fungerer barnet sammen med andre barn og voksne?
- Hvordan utvikler barnet seg på ulike områder?

Dette er tre spørsmål som må besvares i fellesskap mellom hjem, skole og PPT. Samtlige tre spørsmål virker inn på hverandre og de ulike partene sitter med ulike delkompetanser som til sammen gir et mer helhetlig bilde. Bø (ibid.) understreker at “(...) vi kan aldri forstå et barn uten å ha et bilde av helheten” (s. 110). Alle parter trenger det de andre vet og tenker.

3.2.2 Det dialogiske forholdet; kommunikasjon og konflikter

“Godt samarbeid må være noe mer enn fravær av konflikter” (Bø, ibid., s, 114)

Andersson (1996, i ref. Bø, 2002) anser det å lytte, utvise respekt, bekrefte og involvere som sentrale stikkord i samarbeidet mellom hjem, skole og PPT om barn med spesielle behov.

Dette gjelder naturlig nok for alle barn, men ved samarbeid om barn med spesielle behov, og i dette tilfelle Simen, vil samarbeidet være av en mer omfattende og betydningsfull karakter.

Bø (2002) mener selv et samarbeid skal ha rom for konflikter, hvilket innebærer en uttalt enighet om at det er åpent for alle parter å komme med innvendinger. Dette igjen innebærer en åpenhet og vilje til å ta i mot kritikk fra alle parter. Slik sett ender det hele i et enkelt spørsmål: hvor åpne er kommunikasjonskanalene? Et spørsmål som vil være veldig viktig ved overgangssituasjoner hvor et godt samarbeid er avhengig av parter som lytter, respekterer, bekrefter og involverer hverandre. Davis (2000) anser dette som sentrale aspekter ved et godt samarbeid. Han mener det hele handler om *god* kommunikasjon. Riktignok ser Davis det fra foreldrenes perspektiv, men han peker på fire sentrale forhold: å legge forholdene til rette slik at alle får den informasjonen de har behov for, å lytte til hva de andre har å si, foreta en grundig tolkning og gi en velfundert respons (ibid.). Ask, Løvli & Høydal (2006) mener det å ha en klar oppfatning om hva partene tenker om hverandre, er avgjørende for balansen mellom skole og hjem. Det vil uansett være et asymmetrisk forhold mellom partene, hvilket betyr man ikke kan forvente at de ulike partene skal ha rett til enhver tid. Dette kan føre til konflikter, hvorav man må være åpne for at noen forblir uløste (Davis, 2000).

Det ligger et ansvar hos fagpersonene å imøtekomme foreldrene slik at sistnevnte opplever støtte, og føler seg ansett som positive bidragsytere. Dette innebærer også at foreldrene ikke blir møtt med ferdige svar, samt at de opplever å få støtte fra både PPT og skole (Bø, 2002). Som Munthe- Kaas (2010) gjengir fra et intervju: “selv om vi hadde god dialog med alle involverte, gjorde fagfolkenes argumenter for og i mot oss veldig forvirret (...)” (s. 46). Fagpersonene må våge å være både medmennesker og pedagoger, noe som vil skape en atmosfære hvor også foreldrene opplever at de fritt kan uttrykke egne synspunkter. Det vil også gi foreldrene en opplevelse av trygghet å vite at den endelige beslutningen om valg av skole er deres, og ikke fagpersonenes (ibid.).

Davis (2000) mener “det ideelle forholdet er et partnerskap(...)” (s. 60). Et dialogisk forhold med god kommunikasjon hvor alle parter gir og får, og med rom for konflikter; forutsetninger for et samarbeid som vil gi trygghet, stabilitet og sammenheng for barnet. Det vil også fremme barnets læring og utvikling, samt styrke de voksne (Bø, 2002).

Stortingsmelding nr. 16, “... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, pkt.6.3.9 (Kunnskapsdepartementet, 2006) understreker at det er “særlig viktig med et godt samarbeid

med hjemmene” ved en overgang fra barne-til ungdomsskole. Det er imidlertid ulike oppfatninger av hva dette samarbeidet innebærer (Ask et.al. 2006). Man må derfor vite hvordan man ønsker at forholdet skal fungere og hvilke forventninger og målsettinger foreldrene har, i forhold til selve samarbeidet, men også i forhold til fagfolkene (Davis, 2000). Bø (2002) mener en “ god gjennomføring av ulike tiltak er avhengig av god planlegging” (s. 129), som igjen er avhengig av et godt samarbeid.

3.3 Overgangen fra barne- til ungdomsskole

I Norge er det ingen lovpålagte retningslinjer for hva som representerer en godt tilrettelagt overgang. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2010) understreker som sagt skolens ansvar om å ta initiativ og legge til rette for et samarbeid med foreldrene. En annen viktig forutsetning er det initiativet barneskolen tar for å sette i gang overgangsprosessen (Munthe- Kaas, 2010). Et godt og systematisk samarbeid mellom barnetrinn og ungdomstrinn skal “(...) bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet” (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6). Det er, som tidligere nevnt, opp til den enkelte skole eller kommune å utarbeide rutiner for hvordan man skal tilrettelegge for en god overgang for en elev med utviklingshemning (se 3.2). Eksempelet fra Klepp kommune som er beskrevet nedenfor viser dette, samt behovet for en mal og rammer, som Munthe- Kaas (2010) anser som viktig.

Elever med spesielle behov, og foreldre til elever med spesielle behov, har noen lovpålagte rettigheter som ligger innbakt ved en overgang fra barne- til ungdomsskole. Dette gjelder især om det har blitt foretatt en sakkyndig vurdering etter Opplæringsloven (2010) § 5-3, og om det har blitt tatt en beslutning om eleven skal få spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1. Bestemmelsen sier at en elev har rett til spesialundervisning, dersom eleven ikke har eller ikke kan få, et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Eleven har også krav på en *Individuell Opplæringsplan* (IOP), etter Opplæringsloven (ibid.) § 5-5; denne skal vise både opplæringsmål og innhold. Når det kommer til tilbud om spesialundervisning, skal både mål og innhold, så langt det er mulig, utarbeides i samarbeid med foreldre og eleven, som skal få sitt syn og sine innspill vektlagt. Dette er hjemlet i Opplæringsloven (ibid.) § 5- 4. I tillegg til IOP, er det vanlig for elever med Williams syndrom å ha en *Individuell plan* (IP), etter *Forskrift om individuell plan etter Helselovgivningen og sosialtjenesteloven* (Forskrift

om individuell plan, 2005). IP inneholder blant annet inneholder elevens IOP, og utarbeides i fellesskap av ansvarsgruppa (Frambu.no, 2009).

3.3.1 Ny skole, ny overgang, nytt samarbeid

I norsk skole er det fire kritiske overganger: barnehage-barneskole, barne- til ungdomsskole, ungdomsskole til videregående opplæring og fra videregående skole til arbeidsliv. (Gelderblom & Høigaard, 2003). Man ser også at vanskene øker i takt med elevenes alder, og man mener dette er “(...) knyttet til manglende realistisk langsiktig planlegging og uklarhet om koordinering/samarbeid mellom ulike fagmiljøer/sektorer” (ibid., s. 5). Skogen (2006) ser dette kun som en del av de aktuelle utfordringene ved tilretteleggingen av en overgang. Andre utfordringer kan være generell mangelfull informasjon mellom skole og hjem, usikkerhet om rollefordeling, samt det faktiske behovet for ekstra ressurser. Han mener en del av arbeidet med tilretteleggingen, er at foreldrene drøfter med skole både det faglige innholdet, hvordan man skal organisere det hele, samt “(...) hva slags fagpersonell som det aktuelle barnet først og fremst trenger, og kan gjøre seg nytte av” (ibid.).

En overgang fra barne- til ungdomsskole innebærer en del praktiske endringer for en elev; nytt sted, nye lokaler og nye mennesker (ibid.). Han mener de fleste i stadig større grad klarer slike overganger, men “(...) at mange utviklingshemmede barn har større vansker med å forholde seg til disse forskjellene enn barn i sin alminnelighet, noe som igjen tilsier at de er enda mer sårbare i forhold til et dårlig samarbeid” (ibid.). I verste fall kan et dårlig samarbeid og en dårlig tilrettelegging virke funksjonsnedsettende (Øverby Kompetansesenter, 2003). Skolen må ha en klar grunnholdning om hva man ønsker å være for å legge rammene til rette for en positiv utvikling.

Å overføre kommunikasjonsrutiner mellom hjem og skole, og å sørge for at lærerne på ungdomstrinnet har kjennskap til og kompetanse om eleven er viktig. I tillegg til en god organisering av undervisningen, og å tilrettelegge for elevens aktive deltakelse i skolemiljøet (Munthe- Klaas, 2010).

3.3.2 Klepp kommune – et eksempel på en plan for overganger

Det ble tidligere påpekt at det må utarbeides rutiner for hva som representerer god praksis ved tilrettelegging og gjennomføring av overganger mellom opplæringsinstitusjoner. Klepp

kommune har tatt dette til følge og utarbeidet en plan over hvilke rutiner som skal følges. Planens intensjon er “(...) å sikra gode overgangar og å styrkja samanhengen i opplæringa for barn og unge i Klepp kommune” (Klepp kommune, 2007, s. 2). Man har formulert tre mål for å sikre at denne intensjonen blir nådd, hvorav det første sikter på å “utnytta læringspotensialet og sikra samanheng og heilskap i læringsløpet(...)” til elevene, faglig som sosialt (ibid. s.2). Det andre målet med planen er å sørge for bedre informasjon mellom ansatte og mellom ansatte og foreldre, samt at informasjonen faktisk kommer frem. Planens siste mål er å utarbeide rutiner mellom de forskjellige institusjonene,” (...) og slik sikra større kontinuitet og meir kraft i det pedagogiske arbeidet” (ibid., s.2).

Planen gjelder også elever med spesielle behov, noe som er grunnen til at jeg anser den for å være et godt eksempel for denne elevgruppen, og hvorfor jeg bruker den som et eksempel. Dette er tatt i betraktning av at planen og arbeidet med tilrettelegging av en overgang går over ett år. Et tidsrom som tidligere har blitt nevnt som nødvendig for tilrettelegging av overganger for en elev som Simen. Planens intensjoner for tilretteleggingen av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med spesielle behov er tredelt. Den skal for det første sikre at den tilpassede opplæringen for eleven er mest mulig helhetlig og sammenhengende ved en overgang. Den andre intensjonen er å sikre et tverrfaglig samarbeid, mens den tredje tilfaller ansvarsgruppa; å realisere overgangen (ibid.).

Planens tidsrom strekker seg fra høsten, ett år før overgangen realiseres, til skolestart og påfølgende januar. Tilretteleggingen starter med en felles gjennomgang innad i de forskjellige instansenes ressursgrupper, hvor hensikten blant annet er å fordele det videre ansvaret. I løpet av høsten skal man også avklare hvorvidt assistent eller lignende, dersom eleven har dette, skal følge med eleven til den nye skolen. Innen februar skal den nye skolen delta på ansvarsgruppemøte. Før dette skal det i januar arrangeres et overføringsmøte mellom skoleledelse, sosiallærer, PPT og koordinator for spesialundervisningen for å planlegge tiltak for elever med spesielle behov. PPT skal også i løpet vår halvåret utforme en ny sakkyndig vurdering for elever som har enkeltvedtak og behov for spesialundervisning. I tillegg skal eventuelle fagrapporter for disse elevene oppdateres. Det skal ved skolestart gjennomføres et overføringsmøte for eleven, hvor foreldre/ foresatte, barne- og ungdomsskole og diverse aktuelle hjelpeinstanser deltar. Ungdomsskolens ressursgruppe skal i løpet av januar, etter overgangen, gjennomføre et møte vedrørende skolens nye elever som har spesielle behov, og drøfte den videre oppfølgingen av disse (ibid.).

Det har nå blitt gjort rede for oppgavens teoretiske grunnlag; teori om Williams syndrom, tilrettelegging, samarbeid og kommunikasjon og om overgang fra barne- til ungdomsskole. I tillegg er det blitt gitt en beskrivelse av Simen, oppgavens kasus, og presentert Klepp kommunes plan for tilrettelegging av overganger. I oppgavens neste del vil det bli gjort rede for mitt valg av metode for å besvare problemstillingen.

4 Metode

Dette kapittelet redegjør for valg av metode, intervjuprosessen, samt oppgavens validitet, reliabilitet og etiske aspekt. Aspekter som er sentrale i besvarelsen av oppgavens problemstilling; “hvordan tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning?”.

4.1 Kvalitativ metode

Det overordnede målet og fordelene ved kvalitativ forskning i forhold til det kvantitative aspektet, er å utvikle en forståelse for de fenomener som er tilknyttet den sosiale virkeligheten til personer og situasjoner (Dalen, 2004). Ved kvalitative undersøkelser er det gjerne et lite utvalg (Gall, Gall & Borg, 2007).

Av kvalitative metoder er det gjerne intervju og observasjon som er hyppigst nevnt. Gall et.al. (ibid.) gir en veldig enkel og konkret beskrivelse av intervju som metode; spørsmål som blir stilt muntlig av en intervjuer og som blir besvart muntlig av den som deltar i forskningsprosjektet. Med en form som tillater en relativ åpen utforskning av temaer, får man også svar som er unike for den som blir intervjuet. Det er derfor også en form som passer bra til oppgavens problemstilling, i og med at formålet var å få de gode beskrivelsene fra utvalget.

4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet

Det er flere former for intervjuer; det helt *åpne*, det *semistrukturerte* eller *halvstrukturerte* og det *strukturerte* (Dalen, 2004)

I følge Dalen (ibid.) er formålet med å intervjuer “(...) å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (s.15). Det semistrukturerte intervjuet er formet slik at man kan spørre strukturerte spørsmål, samt bruke mer åpne spørsmål for å få tak i tilleggsinformasjon. Intervjuformen er mer åpen, enn hva for eksempel det strukturerte er, som er mer lukket. Intervjuer står slik friere til å stille oppfølgingsspørsmål og ha et mer nærgående og personlig studie, hvilket vil kunne gi fyldigere beskrivelser enn ved et strukturert intervju (Gall et.al., 2007).

Kvale & Brinkmann (2009) mener det semistrukturerte intervjuet, eller *livsverdenintervjuet*, passer når forsker har som intensjon å undersøke og forstå dagliglivets temaer sett fra intervjupersonens perspektiv. Intervjuer har et mål; å produsere kunnskap gjennom å avdekke folks opplevelse av verden gjennom å få tak i deres erfaringer. Å få en fullstendig forståelse av folks oppfatninger vil, som Dalen (2004) poengterer, være umulig. Det sentrale er å bruke egen førforståelse i størst mulig grad for å opparbeide seg en forståelse av informantenes opplevelser. Intervjueren må prøve å få frem mest mulig nyanserte beskrivelser, noe som er gjenkjennbart ved det semistrukturerte intervjuet – det er mer en oversikt over det intervjuer skal dekke av temaer og emner. Intervjuguiden skal også inneholde forslag til spørsmål, samt fakta- og meningsspørsmål. Guiden varierer slik både i hvilken rekkefølge spørsmålene kommer, og i hvilken grad spørsmålene er bindende og forutbestemte. Intervjuformen tilsier at jo mer spontan intervjuer er, jo mer spontane og levende svar vil man få. Samtidig vil dette ha sin effekt på analysen; jo mindre struktur, dess mer jobb med analysen (Kvale et.al. 2009). Konsekvensen dette vil ha for oppgaven, er at det vil stille større krav til meg som forsker, men samtidig gi meg en større og dypere bilde enn hva jeg ellers kunne fått.

Intervjueren må lytte og motta, og må gjennom egen førforståelse utvise en sensitivitet og en fortolkende tilnærming. Forskeren må balansere mellom det nære og personlige, og det mer distanserte og profesjonelle. En grense som både kan skape et solidaritetsproblem når materialet skal tolkes og formidles; hva bør formidles, hva må og hva kan gjemmes (Dalen, 2004). Intervjueren kommer også “(...) nært inn på andre mennesker og blir innviet i deres livssituasjon, som ofte kan være vanskelig og utfordrende” (ibid.,s. 12). Kvaliteten på det produserte datamaterialet avhenger slik av intervjuerens ferdigheter og kunnskaper (Kvale et.al., 2009). Det semistrukturerte intervjuet er derfor krevende for både intervjuer og intervjupersonen.

Jeg benyttet meg derfor av et semistrukturert intervju. Jeg utarbeidet to intervjuguides på forhånd (se vedlegg 2 og 4), med noen faste spørsmål. Samtidig åpnet jeg for å stille oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen, både for å kunne følge opp interessante utsagn og for å skape en mer naturlig dialogsituasjon.

4.2 Intervjuprosessen

Intervjuprosessen har i følge Dalen (2004) åtte trinn. Den starter med temavalg og formulering av problemstillinger, deretter søking om tillatelse og gjennomføring av selve intervjuene, før man til slutt skal fremstille resultatene.

4.2.1 Valg av tema og problemstillinger

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er det allerede redegjort for. Det semistrukturerte intervjuet var den mest aktuelle metoden, fordi den er vel egnet til å gjøre mer nærgående intervjuer, hvilket den valgte problemstillingen vil ha nytte av.

4.2.2 Utvalg informanter

“Den ideelle intervjupersonen finnes ikke” (Kvale et.al., 2009, s. 176)

Sitatet antyder at man aldri vil kunne finne den perfekte intervjupersonen. Man må derfor gå mer i bredden, for å få et best mulig bilde basert på ulike beskrivelser. Etersom oppgavens tema og problemstilling konsentrerer seg om spesifikk periode, en spesifikk prosess med noen spesifikke personer involvert, var valget av informanter også en mer begrenset prosess. Dalen (2004) mener at å ha et mindre antall informanter, men samtidig sitte igjen med et materiale som gir tilstrekkelig tolknings- og analysegrunnlag, er ideelt. Man bør likevel intervju “(...) så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite” for å sikre dette (Kvale et.al., 2009, s.129). Man kan også ha et stort antall med informanter, men en dårlig utarbeidet intervjuguide; hvilket betyr at man fort er like langt. Dette tilsier at man bør bruke tid på å utarbeide en god intervjuguide fremfor å tenke på antallet man skal intervju (Kvale et.al., 2009). Utvalget man skal intervju bør også være fra flere informantgrupper (Dalen, 2004). Dette vil gi større muligheter til å videreutvikle ulike perspektiver ved senere analyse og tolkning, og man får et bredere og fyldigere bilde .

I det foreliggende prosjektet skulle jeg intervju et utvalg av de som deltok i samarbeidet om tilretteleggingen av overgangen fra barne- til ungdomsskole for Simen. Dette omfattet Simens foreldre, assisterende rektor fra barneskolen og Simens kontaktlærer i Steinerskolen, samt representanten fra PPT. Grunnen til at jeg ikke intervjuet Simen var fordi dette var en elev med utviklingshemning, og det ville reist et spørsmål om hvorvidt jeg ville fått svar som var

valide. Dette vil jeg komme nærmere inn på under punkt 4.5. De jeg skulle intervju, representerte ulike informantgrupper, og dermed ulike roller, perspektiver og erfaringer. Jeg var av den oppfatning at dette utvalget av informanter favnet bredt og ville tegne et fyldig bilde av tilretteleggingen av denne overgangen. Jeg hadde mulighet til å intervju Simens tidligere assistent. Dette ble ikke vurdert som nødvendig, ettersom jeg mente at det antall informanter jeg allerede hadde og bredden disse representerte var nok for å få tak i tilstrekkelig med datamateriale.

Utvalget - foreldre og representanter fra både PPT og barne- og ungdomsskole, gjorde at jeg fikk intervjuet fra ulike sentrale perspektiver ved denne tilretteleggingen. Hver informantgruppe hadde sin unike delkompetanse, og dermed også sine egne erfaringer fra samarbeidet. Målet med å intervju var å få best mulig beskrivelser av disse erfaringene. Erfaringer som kunne gi et mest mulig helhetlig bilde av hvordan denne tilretteleggingen var.

4.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Arbeidet med intervjuguide var en prosess jeg brukte god tid på, og som i starten var konsentrert rundt en guide. Det å bruke god tid ble, som tidligere nevnt, ansett av Kvale et.al. som viktigere enn å få tak i flest mulig informanter. Intensjonen med en intervjuguide, også en semistrukturert, er som nevnt (se 4.1.1) å omformulere oppgavens problemstilling til temaer og spørsmål. (Dalen, 2004). Intervjuguiden skal også intervjuguiden skal beskrive hva intervjuer skal si både ved starten og slutten av intervjuet (Gall et.al., 2007).

Dalen (2004) mener at man, ved utforming av spørsmålene, bør følge traktprinsippet – mer innledende og generelle spørsmål i starten, deretter mer spesifikke spørsmål. Hun ser etter fem kriterier ved utformingen av spørsmål. Man må være oppmerksom på hvorvidt spørsmålene er klare og tydelige, ledende, og om de krever noen form for spesiell kunnskap eller informasjon fra informanten. I tillegg om det er fokus mot sensitive områder og om det er rom for informantens egne oppfatninger.

I bruken av spørreord er Dalen (ibid.) av den oppfatning at man bør utsette “hvorfor”-spørsmål helt til slutten av intervjuet. Intensjonen med “hvordan”- spørsmål vil være å stimulere intervjupersonene og bidra til å skape og drive frem en dialog. Dette forutsetter spørsmål som er lette og forståelige, samt korte og frie for akademiske begreper og formuleringer. Man må også sikre at spørsmålene har samme betydning for de forskjellige

informantene; i mitt tilfelle var det både foreldre og fagpersoner fra forskjellige posisjoner i systemet. Det er da viktig å modifisere og tilpasse spørsmålene til den som skal svare. Dalen (2004) påpeker også at ved å bruke en konsekvent type spørsmål, får man en spesifikk svarstil. En konsekvens av dette, og for å få best mulig materiale å jobbe med, bør være mer variasjon i hvordan spørsmålene blir stilt.

Man bør også, både for å prøve ut intervjuguiden og en selv som intervjuer, gjennomføre prøveintervju en eller flere ganger (ibid.). Et eller flere prøveintervjuer viser samtidig om man får de data man har behov for og ønsker seg, samt at intervjuer får prøvd ulike måter å intervjuer på for å få til et best mulig samarbeid. I tillegg vil bruk av opptaker gi nyttig informasjon om hva som er bra og hva som man må jobbe mer med (Gall et.al., 2007).

I forkant av intervjuene, ble det gjennomført to prøveintervjuer; ett med en fagperson og ett med to foreldre. Resultatet var at jeg utarbeidet to intervjuguides, en for foreldre og en for fagpersoner. En tilpasning som var i tråd med det Dalen (2004) mener om at det er viktig å justere spørsmålene til den som skal svare. Begge guidene var utformet som semistrukturerte, og inneholdt derfor spørsmål som oppfordret til å beskrive og reflektere rundt de aktuelle temaene. Dette var i hovedsak spørsmål av typen “hva” og “hvordan”, mens “hvorfor”-spørsmålene kom til slutt ved hvert tema hvor dette var aktuelt. Jeg prøvde også å gjøre spørsmålene konkrete og korte, samt variere stilen på spørsmålene. I forkant av prøveintervjuene utformet jeg også en enkel innledning for hver intervjuguide. Innledningen beskriver hvordan intervjuet vil foregå, hva intervjuguiden omfatter og hvilke temaer den vil ta for seg. Temaene i begge intervjuguidene fikk slik en dobbel funksjon; utgangspunkt for utforming av de forskjellige spørsmålene, og kategorier for den seinere analysen. Kategoriene blir nærmere beskrevet under punkt 4.4.

Ingen av intervjupersonene som deltok i de to prøveintervjuene hadde direkte tilknytning eller kjennskap til saken, og det var derfor naturlig nok vanskelig for dem å gi noe særlig utdypende svar. Det var likevel til god hjelp å gjennomføre prøveintervjuene. Jeg fikk testet begge intervjuguidene og meg selv som intervjuer, samt at opptaksutstyret virket og ga tilfredsstillende lydopptak. Jeg brukte for øvrig mobiltelefonen som opptaker. Resultatet av begge intervjuguidene var at jeg måtte tydeliggjøre hva jeg spurte om ved noen av spørsmålene, samt at jeg fikk også bekreftelse på at lydopptakeren virket. Prøveintervjuene viste også at jeg burde bruke mer tid, både i påvente av svar og ved formulering av spørsmål.

En del av denne prosessen var at innspill fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ble implementert i begge intervjuguidene, og særlig i intervjuguiden for fagpersoner. Dette vil bli nærmere omtalt nedenfor.

4.2.4 Søking om tillatelse

I oppstarten av et forskningsprosjekt hvor man skal i kontakt med mennesker, både foreldre og fagpersoner, må det innhentes tillatelse (Dalen, 2004). Dette gjelder særlig hvis det er mulighet for at man kommer i kontakt med personopplysninger og detaljerte beskrivelser av for eksempel en elev. Det vil særlig være nødvendig å innhente tillatelse om å få gjennomføre intervju ved intervju med fagpersoner, ettersom de har taushetsplikt etter *Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker* § 13 (Forvaltningsloven, 1967). Hjemmelen understreker at alle som gjør en tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, er underlagt en plikt og et ansvar om å sørge for at andre ikke får adgang eller viten til det man får kunnskap om i jobbsammenheng. Dette inkluderer blant annet individers personlige forhold (ibid.).

Uavhengig av prosjektet man ønsker å gjennomføre, er det et behov for å innhente tillatelse. Enten dette er fra for eksempel foreldre eller NSD. Dalen (2004) kaller disse for *portvakter*, og forklarer disse som “(...) aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene” (s. 35). I mitt tilfelle, hvor fokuset var mot overgangen til en elev, var portvaktene elevens foreldre, samt NSD. Dalen (ibid.) understreker også foreldrene er “ de viktigste “portvaktene” rundt barn (...)” (s. 35). Jeg skulle ikke snakke med eleven selv, men jeg ville intervju deler av apparatet rundt. Hva gjelder NSD som portvakt, er det strenge regler til det å igangsette og gjennomføre prosjektet hvor man behandler og innhenter følsomme- og personopplysninger (ibid.).

Dette betyr at hvis man ønsker å gjennomføre intervjuer med fagpersoner, må man i realiteten må ha tre ulike tillatelser. Foreldrene må gi sitt skriftlige samtykke om at den fagpersonen kan intervjues om eleven. Dette er også den viktigste tillatelsen. I tillegg må NSD godkjenne intervjuguiden, samt at man må få et informert og fritt samtykke fra fagpersonen selv. Sistnevnte følger av punkt 9 om “Krav om informert og fritt samtykke” fra *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (etikk.no, 2006, s. 15). Hovedregelen er at “(...) forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke” (ibid., s. 15). Kravet om informert og fritt

samtykke er slik et spørsmål om når og mengden av informasjon som bør formidles. Det blir et etisk usikkerhetsområde (Kvale et.al., 2009).

Jeg tok i god tid før hele prosessen ble satt i gang kontakt med foreldrene, og informerte om mine intensjoner og tanker om prosjektet. De syntes dette virket spennende og ga sånn sett et muntlig samtykke til at jeg kunne fortsette med prosjektet. Dermed kunne jeg ta kontakt med de fagpersonene jeg ønsker å intervju. Samtlige av dem jeg kontaktet, både assisterende rektor på barneskolen, kontaktlærer på ungdomsskolen og PPT var positive til å bli intervjuet, men ønsket et skriftlig samtykke fra foreldrene.

Den første søknaden ble sendt til NSD i midten av desember 2010 med intervjuguide og informasjonsskriv. I løpet av januar utformet jeg to intervjuguider og informasjonsskriv som jeg sendte til NSD. I samme periode og i månedsskiftet januar- februar ble dette, i tråd med NSD sine anbefalinger, ferdigstilt, og godkjenningen ble gitt 14. februar (se vedlegg 5). Dermed kunne jeg innhente skriftlig samtykke fra foreldrene og avtale med de utvalgte fagpersonene om å gjennomføre intervju. I forkant av disse intervjuene ble både intervjuguiden og informasjonsskrivet for å innhente skriftlig samtykke sendt til den enkelte informanten (se vedlegg 1 & 3). Intervjupersonene fikk på denne måten satt seg godt inn hensikten med oppgaven, og godt med tid for å reflektere over spørsmålene. Intervjupersonene ville sannsynligvis gitt andre svar dersom de hadde fått intervjuguiden like før intervjuet, noe som kunne hatt virket inne på besvarelsen av oppgaven. Jeg sendte også kopi av foreldrenes skriftlige samtykke til PPT. Ved intervju med de andre informantene viste jeg dette samtykket før intervjuet fant sted.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

De prøveintervjuene jeg hadde gjennomført i forkant av selve intervjuene, hadde som sagt gitt meg de første pekepinnene på hva jeg burde passe på ved en reell intervjusituasjon.

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradley, 1979, i ref. Kvale et.al., 2009, s.138).

Sitatets mening, og som Kvale et.al. (ibid.) understreker; som forsker har man to intensjoner ved å utføre et intervju. Den ene intensjonen er å innhente refleksjoner, erfaringer og

beskrivelser av den livsverden den intervjuede til daglig befinner seg i. Den andre intensjonen er å fortolke disse utsagnene og deres betydning.

Intervjueren skal i et intervju følge intervjuguiden som et manuskript, som i mindre eller større grad strukturerer intervjuets gang. Et manuskript med en løsere struktur, er mer krevende om at intervjuer skal være åpen for endringer i rekkefølge og formuleringer av spørsmål. Det åpner også for at intervjuer kan forfølge spesifikke svar, hvilket krever intervjuers fulle fokus (ibid.). Intervjuer må også forstå intervjupersonens språk, gjøre valg om hvilke aspekter man vil fokusere på, samt forsøke å ha et kombinert fokus på det verbale og nonverbale.

Det er også viktig at intervjueren er oppmerksom på egne reaksjoner (Gall et.al., 2007), blant annet for å kunne tilpasse egne reaksjoner og uttrykk etter intervjupersonen, samt å være kritisk til egne hypoteser og forutsetninger (Kvale et.al., 2009). Dette vil være en utfordring ved en hver intervjusituasjon, ettersom man som forsker alltid vil være uforberedt på den situasjon man møter når man skal gjennomføre et intervju (Dalen, 2004). Intervjueren må også bestemme seg for hvordan han/hun skal presentere seg for intervjupersonen ved starten av intervjuet (Gall et.al., 2007). Dette innebærer, i følge Dalen (2004), å fortelle hvem man er, hvorfor man som intervjuer er der, hva formålet er, hva som vil skje med materialet, hva man som intervjuer ikke kan gi eller love og hvordan prosjektet skal publiseres. En annen viktig regel er å bruke tid på å avslutte intervjuet på en god måte. Det handler om det Thompson (1978, i ref. Dalen, 2004) kaller for "skikkelighet"; den som intervjuer må utvise respekt og interesser for intervjupersonen. Intervjueren må også vise smidighet ved egne relasjoner, evne å utvise toleranse, empati og forståelse, samt inneha vilje til å sette seg ned og høre. Hvilket også betyr at intervjuer ikke involverer egne oppfatninger og synspunkter, og unngår å argumentere eller moralisere (Dalen, 2004). Et nyttig verktøy i en slik sammenheng er å bruke lydopptaker ved intervjuer. Intervjuer vil da bli mer oppmerksom på egen rolle og eget språk. Dette er også en av ulempene ved å bruke lydopptaker; forutsetningene og rammene for intervjusituasjonen blir til en viss grad endret (Gall et.al., 2007). Som nevnt brukte jeg mobiltelefonen som lydopptaker.

Alt dette bunner ut i det som, for intervjueren, er formålet med intervjuet; å innhente deskriptiv og kvalitativ kunnskap (Kvale et.al., 2009).

Jeg ønsker i denne oppgaven å vektlegge Thompsons begrep “skikkelighet” etter beste evne. Personene jeg intervjuer har samtykket til å delta på intervju, noe som fordrer at man som intervjuer gjør sitt beste for å gjennomføre et godt intervju. Intervjueren bør i tillegg gjøre sitt beste for at intervjupersonen føler seg respektert og godt behandlet, og sitter med en god følelse både under, men ikke minst etter at intervjuet er ferdig.

Det første intervjuet, med foreldrene til eleven, ble vel gjennomført. Foreldrene hadde fått intervjuguiden på forhånd for å kunne forberede seg, og det var ingen spørsmål som ble utelatt, selv om de ikke kom helt i rekkefølge. Enkelte ble gjentatt, men med forskjellige formuleringer, noe som ga noen nye perspektiver og svar. Dette gjorde også at intervjusituasjon ble mer en naturlig dialog, i og med at guiden ikke ble fulgt helt og holdent. Dette, samt at noen spørsmål ble gjentatt, åpnet for at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og vende tilbake til tidligere temaer. Dette ga både mer fylde til tidligere svar og resulterte i helt nye og verdifulle betraktninger, noe som karakteriserer det semistrukturerte intervjuet.

I etterkant ser jeg at jeg kunne tatt mer notater, selv om det ble brukt opptaker. Jeg benyttet meg riktignok av en del sentrale punkter i svarene som ble gitt og fulgte opp disse. Jeg måtte også utvise mer ro når det ble stille, og bruke pauser til å gi intervjupersonen mulighet til å supplere det besvarte spørsmålet, eller tidligere spørsmål. Dalen (2004) påpeker at det ofte er en kjensgjerning for utrenede intervjuere; de “(...) har ofte vansker med å forholde seg til pauser under intervjuet” (s. 37). Hun mener at pauser kan ha en skapende effekt, ettersom intervjupersonen får tid og rom til å reflektere over både spørsmål og eget svar (ibid.). Det var enkelte anledninger under intervjuet med foreldrene, når det ble en naturlig pause i intervjuet, at jeg begynte å snakke samtidig med foreldrene. Istedenfor å la dem snakke, fortsatte jeg å snakke, mens foreldrene ble stille. Jeg måtte også bruke mer tid til å formulere spørsmål, særlig for å unngå ledende spørsmål og ytre egne meninger. I tillegg til å strebe etter å forholde meg nøytral, noe Thompson anser som en del av uttrykket “skikkelighet”.

De to neste intervjuene, med kontaktlæreren i Steinerskolen og assisterende rektor i barneskolen, gikk bedre enn det første. Mye fordi jeg var bevisst på erfaringene fra det første intervjuet. Det ble etter hvert litt dårlig med tid ved intervjuet med ungdomsskolelæreren, noe som kan ha ført til en mer stresset intervjusituasjon. Det var for øvrig gode fysiske rammer for å gjennomføre begge disse intervjuene. Intervjuet med assisterende rektor gikk også ganske fort frem, særlig ved intervjuets andre del som omhandlet den spesifikke overgangen.

Sannsynligvis grunnet at intervjupersonen ikke hadde vært direkte involvert i tilretteleggingen av overgangen, noe som bidro til at intervjuet ble mindre påvirket av tidspresset.

Det siste og fjerde intervjuet, med representanten fra PPT, var muligens det som ble best gjennomført. Etter å ha gjennomført tre intervjuer, hadde jeg nå fått litt, men nyttig erfaring som ble aktivt brukt under intervjuet. Jeg tok meg god tid, det var gode rammer for å gjennomføre intervjuer, og jeg lot intervjupersonen snakke hvis denne kom på noe mer idet jeg var klar til å gå videre. Alle intervjuene utviklet seg forøvrig til å være mer en samtale enn å være et “rent” intervju. Temaer og spørsmål ble også ved dette intervjuet blandet, gjentatt og omformulert. Det ble litt repeterende svar, men ved å gjenta tidligere spørsmål eller stille oppfølgingsspørsmål til tidligere temaer, svarte intervjupersonen gjerne mer utfyllende enn ved den første gangen. Svar som kunne være av like stor eller større verdi enn tidligere svar. Jeg gjør meg den refleksjonen at hvis jeg ikke hadde gjort de notatene jeg gjorde underveis, ville jeg sannsynligvis heller ikke fått disse tilleggssvarene. Intervjupersonen hadde heller ikke vært involvert i hele samarbeidet, men hadde samarbeidet med en annen fra PPT, og hadde derfor likevel god kjennskap til PPT sin rolle i saken.

4.3 Transkribering

“Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålet blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner” (Kvale et.al., 2009).

Arbeidet med å transkribere legger grunnlaget for den videre analysen av datamaterialet, noe som tilsier at det å starte med transkribering kort tid etter gjennomført intervju, er av stor betydning (ibid., Dalen, 2004). Alle min fire intervjuer ble derfor transkribert med en gang.

Kvale et.al. (2009) nevner to krav man må oppfylle for å kunne gjennomføre en transkripsjon. Det første kravet er at man faktisk har fått gjort et opptak. Det andre kravet er at det må være mulig å høre opptaket for å få en best mulig korrekt transkripsjon av det som ble sagt under intervjuet. Dalen (2004) mener også at intervjueren selv bør transkribere – det gir en unik sjans til å bli kjent med materialet. Alle mine intervjuer oppfyller disse kravene.

Et lydopptak av et intervju vil likevel innebære den første abstraksjonen “ (...) fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse(...); en transkripsjon vil være “(...)

svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale et.al., 2009, s. 187). Dette er noe man må ta i betraktning ved transkribering av intervju.

Bruken av lydopptaker ved de tre første intervjuene endret intervjusituasjonen på flere måter. Det ble tidligere henvist til Gall et.al. (se 4.2.5); bruk av lydopptaker gjør intervjuer mer bevisst på egne formuleringer. Dette var som sagt noe jeg måtte jobbe mer med, men bruk av lydopptaker hadde en innvirkning på meg. Sett fra et annet perspektiv; opptakene gjorde at de påfølgende transkripsjonene etter beste evne ble skrevet med språket til de som ble intervjuet. Dette minsket muligheten for at jeg lot meg påvirke av egne forutsetninger for valg av data. Samtidig ble det å transkribere en møysommelig og lang prosess. Gall et.al. (2007) ser dette som en av ulempene ved å benytte lydopptaker.

Det er likevel ulempen verdt; Kvale et.al.(2009) påpeker er intervjuerens aktive lytting og hukommelse et selektivt filter. En nøye og god transkripsjon av intervjuet vil derfor kunne gi en bedre gjenfortelling av hvordan intervjuet var, samt opplysningene som kom frem. Jeg brukte derfor god tid på å transkribere alle fire intervjuer, for å få med best mulig data fra de ulike intervjuene. Intervjuet med foreldrene tok særlig lang tid, i og med at det var tre stemmer å forholde seg til. Foreldrene utfylte ofte hverandres setninger og snakket av og til i munnen på hverandre. Jeg brukte derfor lengre tid på å få korrekt avskrift, selv om intervjuet var kortere enn de øvrige. Det var også forskjellige elementer, blant annet at tv'en stod på i bakgrunnen, som gjorde transkriberingen av opptaket en anelse mer krevende.

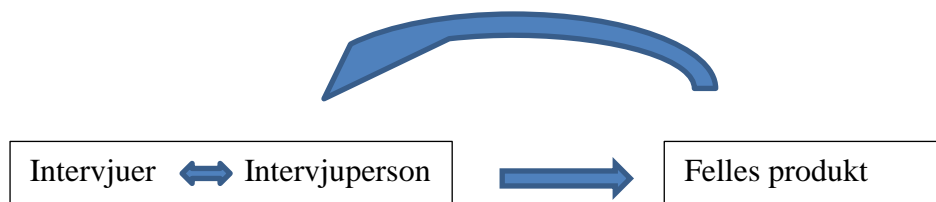
Jeg er av den oppfatning at opptakeren ikke hadde like stor innvirkning ved intervjuet med representanten fra PPT som ved de tre foregående. Jeg var fortsatt bevisst på egne formuleringer, og jeg kunne heller ikke oppfatte at intervjupersonen lot seg påvirke nevneverdig av at samtalen ble tatt opp. Dette gjelder i og for seg for samtlige intervjuer. Det var som ved de tre foregående intervjuene gjort et godt opptak, noe som gjorde transkriberingen lettere. Enkelte uklarheter, men ikke med avgjørende betydning.

4.4 Analyse

“(…) retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening” (ibid., s. 249).

Sitatet fra Kvale et.al. er betegnende av to grunner. Den første grunnen er for den jobben en forsker går i møte ved analysedelen av et forskningsprosjekt; forskeren har gjort seg opp en

forståelse av hva denne delen av forskningsprosessen krever. Forskeren må ta stilling til og gjøre seg opp en forståelse av hvordan intervjuene skal analyseres. Hvilket bringer meg over til den andre grunnen; som forsker sitter man med mye makt i analysearbeidet, og dermed også med et ansvar ovenfor intervjupersonen. Forskeren må blant annet ta hensyn til at de uttalelsene man har fått gjennom intervjuet ikke er samlet, men er et felles produkt mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale et al., 2009). Det er, i følge Kvale et.al.(ibid.), “(...) lett å ta resultatene av en sosial interaksjon (...) som noe fastsatt og gitt” (s. 200). Disse to faktorene følger med andre ord hverandre; uten en sosial relasjon mellom intervjuer og intervjupersonen, oppnår man ikke et felles produkt som et resultat av den felles sosiale interaksjonen. Forskeren må, som sitatet fra Kvale et.al. indikerer, ta hensyn til dette. Resultatet av en sosial interaksjon kan ikke regnes som noe fastsatt og gitt, men heller et felles produkt av relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen. Produktet av denne relasjonen vil derfor være nettopp det - et produkt av en sosial relasjon mellom to parter. Dermed materialiseres ett nytt dialogisk samspill, mellom produktet og den sosiale relasjonen. Det blir en dobbeldialog; den første legger føringene og setter rammene for den andre, samtidig som produktet av den andre virker tilbake på den første dialogen, mellom intervjuer og intervjupersonen. Sirkelen er med det sluttet, og at man er tilbake til den første og opprinnelige dialogen (se Figur 3).

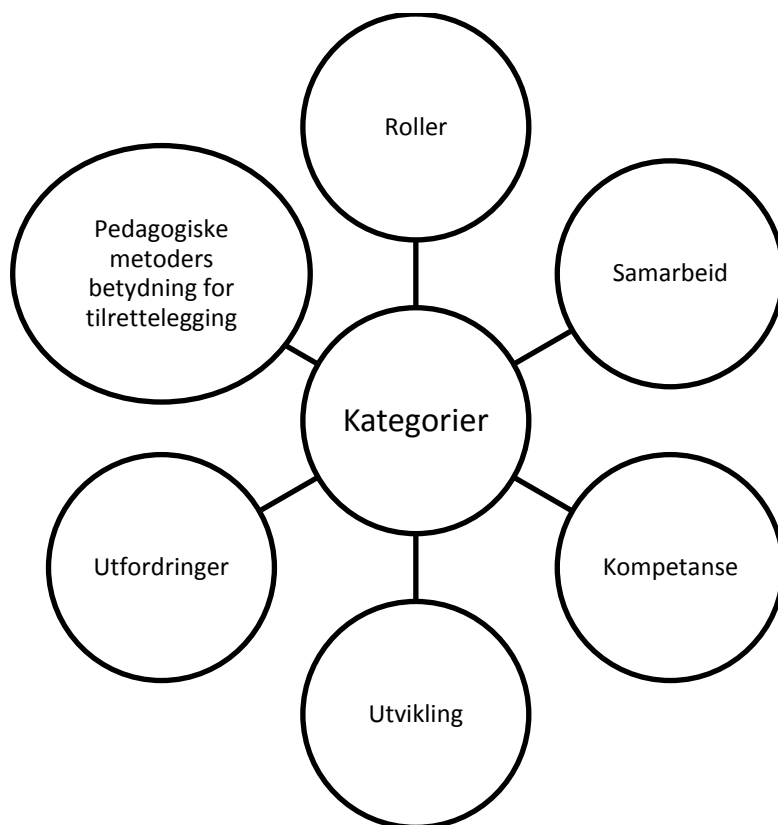


(Figur 3)

Forskeren må, som sagt, i forkant av selve analysefasen ha en klar formening om hvordan intervjuene skal analyseres (Kvale et.al., 2009); hva man søker og hvorfor man søker etter akkurat dette. Hvilke data som er nødvendig for å belyse problemstillingen. Kvale et.al. (ibid.) mener det er viktigere at den som skal analysere søker kvalitet fremfor kvantitet. Forskeren må se etter de gode uttalelsene, poengene, beskrivelsene og gjennomtenkte svarene; de som danner et best mulig bilde av det forskeren er på utkikk etter. Dette krever at forskeren på forhånd har utarbeidet definerte kategorier (Gall et.al., 2007). Dalen (2004) viser til Kvale (2002); ettersom forskeren kun forholder seg til utskriftene av transkriberingen under

analysen, er denne delen av bearbeidingen en form for datareduksjon. Forskeren vil med forhåndsdefinerte kategorier for bruk ved analysen, kunne redusere lengre intervjuutsagn til mer håndterlige og konkrete data for videre bruk i oppgaven (Kvale et. al., 2009). Dette kalles *meningsfortetting* (ibid.); ved å forkorte lengre uttalelser til mer konkrete utsagn og eksplisitere meningen, skal forskeren unngå å jobbe med mye overflødig tekst, og heller kunne konsentrere seg om de konkrete utsagnene.

Jeg nevnte i redegjørelsen for utformingen av intervjuguidene at de ulike temaene hadde en dobbel funksjon (se 4.2.3); rammer for utforming av spørsmål og kategorier for analyse av intervjuene. Analysejobben ble, ved å bruke disse forhåndsdefinerte kategoriene, mer strukturert, og jobben med meningsfortetting mer håndterlig. Kategoriene bidro også til at jeg, slik Kvale et.al. beskriver det, lettere kunne se de gode uttalelsene og poengene slik. Kategoriene representerte også klare rammer og min tankegang for hva jeg så etter og hvorfor. Dette gjorde at jeg lettere kunne redusere datamaterialet og hente ut materialet var aktuelle for oppgavens problemstilling. I arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene benyttet jeg forskjellige farger for å markere funn innen de ulike kategoriene. Hensikten var at dette ville gi meg et klart bilde av de ulike funnene. Jeg har valgt å sette kategoriene inn i en figur (se Figur 4) for å lage en mer oversiktlig fremstilling.



(Figur 4)

4.4.1 Kritikk av egen analyse

I og med at kategoriene har en tilknytning til hverandre, medførte dette at flere funn kunne kodes inn i flere kategorier. Dette var også den erfaringen jeg satt igjen med etter analysen. De kodete utsagnene ble samlet inn etter kategorier i egne dokumenter for hver enkelt intervjuperson, og majoriteten av de kodete funnene var blitt plassert i opptil fire kategorier. Dette viser at både kategorier og funn er knyttet til hverandre, og at majoriteten av funnene er en del av flere av de aspektene som bidrar og utgjør kjernen ved tilretteleggingen av en overgang. Dette viser også at jeg hadde kodet for bredt. Jeg ble derfor nødt til å gjennomgå kodingen ved alle intervjuene og utvise et strengere skjønn for kodingen av hvert funn. På denne måte reduserte jeg antall kategorier for hvert funn, og presentasjonen av resultatene ble mindre kompleks og mer håndterlig.

En annen grunn til at jeg kodet bredt i begynnelsen, var at en av kategoriene opprinnelig ble kalt “tilrettelegging”. Kategorien ble seinere kalt “pedagogiske metoders betydning for tilrettelegging”, noe som gjorde at analyse og presentasjonen av resultatene ble vesentlig lettere.

4.4.2 Fenomenologi

“ What is the meaning, structure and essence of the lived experience of this phenomenon for this person or group of people?” (Patton, 2002 i ref. Mertens, 2010, s. 235).

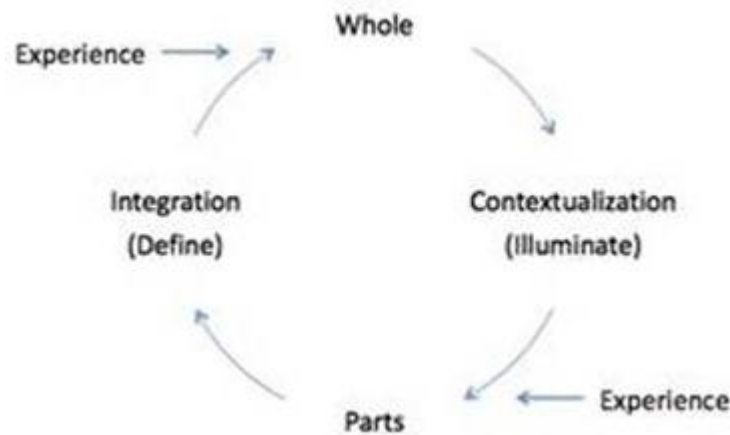
Pattons utsagn beskriver essensen av hva Gall et.al. (2007) omtaler som antitesen til kvantitative studier; *fenomenologien*. I kvantitative studier ser forskeren på et fenomen gjennom objektive metoder, mens forskeren får en tettere relasjon til fenomenet i en fenomenologisk undersøkelse. Dette innebærer blant annet temavalg av egen interesse, samle et passende utvalg, intervju disse og analysere intervjuene (ibid.). *Fenomenologi* som begrep bygger på ønsket om å innta intervjupersonens perspektiv og, ved å se sosiale fenomener i dette perspektivet, beskrive informantens opplevelse av verden. Perspektivet har sitt utgangspunkt i “(...) den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (ibid., s. 45). Det subjektive er utgangspunktet; individets forståelse av et fenomen eller opplevelse. Det er også dette som skiller fenomenologien fra andre kvalitative metoder; individet er i sentrum (Mertens, 2010). Det er derfor svært viktig, ved en fenomenologisk meningsfortetting, å få fylldige og nyanserte beskrivelser

4.4.3 Hermeneutikk

“(...) meaning is always meaning for someone that it is relative to an interpreter” (Fay, 1996, s.142).

De forhåndsdefinerte kategoriene bærer preg av hva jeg ønsker å finne og hvorfor; mitt fokus, min *forforståelse* og min *horisont*. I følge Johnsen (2006), og slik Fays sitat antyder, vil kategoriene endre seg etter den enkeltes utgangspunkt, perspektiv, intensjon og hvordan denne fortolker. En slik forståelse av tekstfortolkning er karakteristisk for *hermeneutikken*; en hver handling eller produktet av denne handlingen og den påfølgende betydningen vil være subjektiv avhengig av den som tolker (Johnsen, 2006; Fay, 1996). Individet gjør seg en oppfatning av verden, hvilket tilsier at det ikke er noen objektiv virkelighet, og dermed heller ingen korrekt forståelse av virkeligheten. Kun individets subjektive oppfatning (Gall et.al., 2007). Essensen i hermeneutikk er slik “ hvordan forståelse og mening kan bli mulig” (Johnsen, 2006, s. 123); meningsfortolkning (Kvale et.al., 2009). En forsker, en kontekst, en fortolkning og en betydning; forskeren bidrar til å skape konteksten noe forstås innenfor gjennom egne erfaringer. På denne måten betinges forståelsen av konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor, slik forskerens individuelle erfaringer preger forskerens forventninger til det som fortolkes (Johnsen, 2006).

Mening forekommer derfor kun i relasjon og dialog mellom to subjekter; i en tolkeprosess vil man lytte etter hva andre, gjennom deres ord og handlinger, ønsker å formidle til oss (Fay, 1996). Det forekommer en horisontsammensmelting; “a fusions of horizons” – en meningsbærende handling fra en kontekst plasseres i en ny kontekst og fortolkes på ny (ibid., s. 143). To bakgrunner og kontekster blir til en (Gall et.al., 2007). Slik blir meningsfulle handlinger kun meningsfulle idet de plasseres i en spesifikk kontekst av en spesifikk fortolker. Dermed oppstår det nevnte dialogiske forholdet mellom fortolker og det som fortolkes; ens forståelse av en del vil endre forståelse av helheten, og en endring av forståelsen av helheten vil endre ens forståelse av en del (Fay, 1996). Dette kalles *den hermeneutiske sirkel* (Gall et.al., 2007), og som forsker og fortolker av tekster vil man være i en kontinuerlig dialog med både de enkelte delene og helheten. En dialog hvis meningsinnhold vil preges av to forståelser som, med utgangspunkt i sine forutsetninger, danner en subjektiv fortolkning (se Figur 5).



(Figur 5, fra Bargiela-Chiappini, 2011)

Jeg benyttet meg i denne oppgaven både av den fenomenologiske og den hermeneutiske analysemetoden. Problemstillingen, underproblemstillinger, temaer og kategorier og spørsmålene i intervjuguiden har utgangspunkt i min forforståelse, kompetanse og teori. Dette er igjen delvis grunnet i min relasjon til temaet, noe som aktualiserer det fenomenologiske perspektivet. Gjennom å analysere intervjuene imøtegår jeg intervjupersonenes oppfatning og kompetanse med min egen og med mine forhåndsdefinerte kategorier. Kategorier som er utgangspunktet for spørsmålene intervjupersonene besvarte. Det er disse svarene som er den fenomenologiske analysens fokus; å forstå individenes erfaringer av de ulike temaene gjennom deres subjektive beskrivelser. Slik ønsker jeg å gi en beskrivelse av informantenes opplevelse. Jeg vil samtidig følge det hermeneutiske perspektivet og trekke ut essensen av deres utsagn i forhold til egne kategorier, og se dette opp mot teori og egen forforståelse for å besvare oppgavens problemstilling.

4.5 Reliabilitet, validitet og etikk

Det er flere aspekter i denne oppgaven som , som for ved hvert enkelt av disse områdene som gjør at alle tre behandles separat.

4.5.1 Reliabilitet

Er resultatene av forskningen konsistente og troverdige? Det er et spørsmål om muligheten for at andre forskere kan reprodusere de samme resultatene i seinere tid (Kvale et.al., 2009). Vil intervjupersonen gi andre svar i intervju med en annen forsker? Det er også et spørsmål

om reliabiliteten til forskeren, transkriberingen og analysen. Hvordan skal forskeren ordlegge seg, formulere spørsmål og hvilke svar gir dette? Transkriberingens reliabilitet er et spørsmål om hvordan transkripsjonen fortøner seg i hendene på to forskjellige forskere – vil det forekomme signifikante forskjeller? (Kvale et.al., 2009). Den analytiske reliabiliteten har allerede blitt delvis omtalt. Jeg henviser igjen til sitatet fra Kvale et.al.; forskeren har rett og makt til å ilegge en bestemt mening i uttalelsene til andre. Forskeren må være seg bevisst den makt analyse av en transkripsjon gir. Det er et ansvar om å utføre en troverdig analyse av de forskjellige intervjuene, slik at funnene er mulig å finne igjen i senere tid av andre forskere.

Utvalget, fem informanter, som var knyttet opp til dette ene kaset, legitimerer spørsmålet om et større utvalg og flere intervjuer ville gitt samme resultater. Ville det gitt andre resultater, dersom min tilknytning til deler av utvalget ikke var tilfelle, eller hvis det hadde vært en annen forsker? Hva hvis jeg hadde hatt samme antall informanter, men et annet kasus? Det ville naturlig nok blitt annerledes. Jeg oppfattet at de krav som ble stilt til meg i forhold til å intervju, transkribere og analysere, er strengere grunnet min tilknytning til kasus og store deler av utvalget, enn om tilknytningen ikke hadde vært tilfelle.

4.5.2 Validitet

“To validate is to investigate” (Kvale, 2002, i ref. Dalen, 2004, s.101).

Validitet er en vurdering av om metoden man bruker faktisk måler det man vil undersøke (Kvale et.al., 2009). Det er også en vurdering av forskerens tilknytning til det som studeres. Det er, slik det overnevnte sitatet fra Kvale hentyder, en vurdering om de uttalelsene som presenteres ligger nærme nok informantenes faktiske opplevelser. Dermed handler det også om i hvilken grad resultatene kan overføres, hvilket avhenger av oppgavens utvalg (Dalen, 2004). Spørsmålet om materialets validitet avhenger også av intervjuguidens spørsmål; gode spørsmål gir informantene mulighet til å svare fyldig med innholdsrike beskrivelser. Beskrivelser som vil vise de indre sammenhengene i materialet (ibid.). Beskrivelser som indikerer om resultatene er av kun lokal interesse eller om de har overføringsverdi; om resultatene er generaliserbare (Kvale et.al., 2009).

Det er også et spørsmål forskerrollen. Slik det er etiske betraktninger ved denne rollen, som omtales nedenfor, må man som forsker gjøre eksplisitt “(...) rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres” (Dalen, 2004, s. 105). En nødvendig redegjørelse for at

leseren får mulighet til å vurdere om forskerens relasjon til fenomenet har virket inn på analysen av datamaterialet (ibid.). Særlig gjelder dette “(...) i fag der forskere og studenter velger problemstillinger som de selv er berørt av(...)” (Dalen, 2004, s. 105).

Et tredje spørsmål ser på valg av metoder for innsamling av data, og om disse er tilpasset “(...) undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring” (ibid.,s. 107).

Dersom jeg hadde benyttet en strengere eller mer ustrukturert intervjuform, ville jeg sannsynligvis ikke fått de besvarelsene jeg fikk med det semistrukturerte intervjuet. Dette også for best mulig å sikre at resultatene var mulig å generalisere, hvilket var en del av oppgavens hensikt.

Forskerrollen, min tilknytning til problemstilling, utvalg og det jeg har valgt å undersøke, har også blitt omtalt, men ikke det valide perspektivet i like stor grad. Jeg har som nevnt jobbet et år som skoleassistent for Simen, og gjennom jobben fikk jeg gode relasjoner til han og familien, samt assisterende rektor var en del av utvalget. Jeg hadde i tillegg vært i kontakt med representanten fra PPT. Dette var riktignok i perioden som skoleassistent, men det var tydelig at vi kjente hverandre igjen da vi skulle gjøre intervjuet. Kontaktlæreren i Steinerskolen hadde jeg ikke møtt tidligere. Hadde jeg valgt en annen problemstilling, ville jeg sannsynligvis fått et annet utvalg, men jeg ville fortsatt hatt kontakt med Simen og foreldrene. Årsaken til at jeg valgte oppgavens problemstilling, var hovedsakelig grunnet min relasjon til Simen, hans familie og problemstillingens aktualitet, noe den alltid er. Valg av problemstilling og tema var likevel først og fremst grunnet i egen interesse, noe som igjen har relasjon til min tilknytning til eleven og hans familie.

En tilknytning som har påvirket oppgaven. Jeg har nok vært særlig oppmerksom på de solidaritetsvanskene denne tilknytningen medførte, noe som kan skinne gjennom i enkelte partier av presentasjonen av resultatene og den påfølgende diskusjonen. Dette er ikke ensbetydende med at problemstillingen og besvarelsen ikke er valid; problemstillingens formulering tillater at både den og besvarelsen kan generaliseres, og den er derfor valid.

4.5.3 Det etiske perspektivet

“Å ta den andres perspektiv er ofte en stor etisk utfordring” (Eide m.fl., 2003 i ref. Johnsen, 2006, s.122).

Sitatets aktualitet øker dersom forsker har nær kjennskap til informanten. En relasjon som kan være en stor utfordring. Dersom forskeren studerer noen man har inngående kjennskap og en sterk følelsesmessig tilknytning til, kan dette bidra til solidaritetsvansker. Relasjonen kan blant annet føre til en omfattende førforståelse, samt vansker med å ta informantens perspektiv.

Krav om informert og fritt samtykke, som allerede er nevnt, må også inkluderes, samt “krav om respekt for menneskeverdet”, “krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse” og “krav om å unngå skade og alvorlige belastninger” (etikkom.no, 2006, s. 11-12). Det første kravet påpeker at forskning både kan fremme og true menneskeverdet. Forskeren må derfor utvise respekt for menneskeverdet i sitt temavalg, respekt for dem man skal studere og ved formidling av resultater. Det andre kravet understreker individets naturlige behov for selv å kunne påvirke hva som skjer på sentrale livsområder; å være underlagt andres tolkning kan gi en nedverdiggende følelse (etikkom.no, 2006). Forskeren må også følge det tredje kravet; “(...) unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (ibid., s.12). Forskeren må også “(...) informere dem som utforskes” (ibid. s.12); de som er en del av forskningen må få all informasjon som er nødvendig slik at de kan oppnå en rimelig forståelse av forskningens og prosjektets hensikt, og følgene av egen deltakelse. Flere av disse kravene har allerede blitt omtalt i metoddelen. Jeg har, i prosessen med å innhente samtykke, samle et utvalg, utarbeide intervjuguide, gi nødvendig informasjon og gjennomføre intervjuer, etter beste evne ivaretatt og fulgt disse kravene.

Alle prosjekter som behandler personopplysninger er i tillegg underlagt krav om “konsesjon og meldeplikt”; prosjektet må meldes inn til og godkjennes av NSD før det kan igangsettes (ibid., s. 14). “Krav om konfidensialitet” er retten og kravet de som deltar i forskningen har om at all informasjon de gir om forhold av personlig art, behandles konfidensielt (ibid., s.18). Kravet “(...) om å begrense gjenbruk” tilsier at man heller ikke uten videre kan benytte innsamlede identifiserbare personopplysninger i annen forskning (ibid., s.18). Det er også “krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner”, og “forskerens ansvar for å fremtre med klarhet” (ibid., s.19-20). Forskeren må lagre opplysninger som kan

identifisere enkeltpersoner på en forsvarlig måte, og ikke lenger enn nødvendig. Det må også utvises et ansvar overfor prosjektdeltakerne ved å gi tydelige forklaringer om “(...) begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker” (etikkom.no, 2006, s. 19-20). Enkelte av disse kravene har også blitt omtalt tidligere. Det ble søkt om og innvilget tillatelse fra NSD og informasjonen som ble gitt har blitt behandlet konfidensielt. Innsamlet data ble ikke gjenstand for gjenbruk ved endt prosjektperiode, og den ble lagret på en forsvarlig måte. Jeg er også av den oppfatning at jeg fremstod med klarhet om min rolle ovenfor mine informanter. Det er alltid rom for forbedringer, men jeg oppfatter det slik at jeg gjorde det som etisk sett var forventet av meg.

Det etiske området omfatter også en grundigere redegjørelse for hvorfor jeg ikke intervjuet Simen. Jeg kunne muligens gjort et intervju, men siden Simen hadde Williams syndrom og en viss grad av utviklingshemning, ville dette påvirket både hans forståelse av spørsmålene og hans svar. Sammen med de etiske aspektene, mente jeg derfor det var best at han ikke ble en del av utvalget. De etiske betraktningene var blant annet kravet om informert og fritt samtykke; “informasjonen må gis i en form som er forståelig for informanten” (ibid., s. 13). Simen har Williams syndrom, noe som berører forståelsen hans. Dette aktualiserte problemstillingen om Simen utviste “manglende eller redusert samtykkekompetanse” (ibid., s.13). En problemstilling som oppstår ved forskning som blant annet omhandler barn med utviklingshemning (ibid.). Riktignok kunne Simen vært inkludert i utvalget. Jeg måtte da kunne sannsynliggjort at “forskningen er til direkte eller betydelig nytte for den enkelte eller gruppen som det forskes på” (ibid., s. 14), noe jeg kunne gjort ut i fra problemstillingen.

Et annet argument er pkt.12 om “barns krav på beskyttelse”; i forskning hvor barn og unge deltar foreligger et særlig krav om beskyttelse ut i fra barnets alder, behov og utvikling (ibid., s. 16). Jeg oppfattet at disse to, samt kravene om at man skal respektere menneskeverdet og individets integritet, frihet og medbestemmelse, legitimerte at Simen ikke ble inkludert i utvalget. Man kunne også spurt om et intervju med Simen faktisk ville utgjort noen signifikant forskjell med tanke på oppgavens problemstilling.

Det er legitimt å se med etiske briller på det som har blitt gjort, og om det står stødig mot de nevnte kravene. Hva kunne eventuelt blitt gjort annerledes for å styrke det etiske ved oppgaven? Dette bringer meg tilbake til sitatet i starten av dette avsnittet; det er en stor utfordring å ta perspektivet til den andre. Har man nære relasjoner til informantene vil dette kunne innebære at forsker går inn i prosjektet og intervjusituasjonen med en omfattende

førforståelse. Dette kan gi vansker med å innta intervjupersonens perspektiv, og skape solidaritetsvansker. I tillegg, som Reinharz (1992, i ref. Mertens, 2010) påpeker; dersom intervjuer og intervjuperson har en relasjon fra tidligere, kan intervjupersonen være med åpen. Samtidig, dersom man ikke kjenner intervjupersonen og vet at man ikke kommer til å se hverandre igjen, kan dette styrke følelsen av sikkerhet. Min relasjon til Simen, familien hans, assisterende rektor og PP- rådgiver er omtalt. Den eneste jeg ikke hadde møtt tidligere var kontaktlæreren i Steinerskolen. Dalen (2004) påpeker at solidaritetsvansker kan ha betydning for både “*tolkning og formidling av data*” (s. 23); jeg kan få vansker med å skille hva jeg *bør* formidle, hva jeg *må* formidle og hva jeg *kan* utelate. Dette vil kanskje være det som etisk sett vil kreve mest av meg.

5 Resultater

Resultatene vil bli presentert i rekkefølgen som Figur 4 (se 4.4) viser, og starter med pedagogiske metoders betydning for tilrettelegging.

5.1 Om pedagogiske metoders betydning for tilrettelegging

5.1.1 Foreldrene

Foreldrene valgte Steinerskolen for Simen fordi den pedagogiske filosofien passet han, samt familien veldig bra. Far utdypet dette; “tenker fremtid så er vel Steinerskolen mer passende for Simen fremfor å sitte mer på skolebenken og “leke” mer fag”. Skolen forsterket det enkeltindividet mestret. I tillegg fulgte skolehverdagen elevens dagsform, og det ble lagt opp til aktiv bruk av kroppen og mye ADL- trening. Mor mente det er lettere å ta i bruk slik pedagogiske metoder ved denne skolen fordi alle elevene hadde behov for det, og man hadde derfor den nødvendige tålmodigheten.

Før overgangen var både læreren, som hadde det pedagogiske ansvaret for Simen i den vanlige barneskolen, og assistenten hans med Simen på et to dagers besøk på Steinerskolen. Dette resulterte i en implementering av flere elementer fra Steinerpedagogikken i Simens skolehverdag de to siste månedene av hans tid på barneskolen. En beskrivelse assisterende rektor i barneskolen var enig i.

5.1.2 Assisterende rektor i barneskolen

Assisterende rektor i barneskolen mente dette var et arbeid som bidro til at Simen var forberedt på hva som ventet. Hun var også enig i at Steinerpedagogikken passet Simen veldig bra. Både fordi Steinerskolen hadde “(...) en avdeling for barn med spesielle behov”, og fordi Simen kunne gå på skolen ut videregående. Steinerskolen hadde et annet fokus enn den vanlige skolen. Assisterende rektor mente det var lite “(...) praktisk trening”, mobilitytrening og trening “(...) med det å greie seg i samfunnet” i den vanlige skolen. Det var derfor viktig å se til Simens sterke sider. Hun sa: “ (...) det er noen ting med denne typen elever som man

bare kan glemme tenker jeg”. Jeg tolket dette som at elever med utviklingshemning vil ha mer nytte av et annet tilbud enn hva en vanlig barneskole kan tilby. Steinerskolen lå også i Simens nærmiljø, noe som også var viktig for foreldrene. Hun karakteriserte derfor tilretteleggingen av overgangen som vellykket. En karakteristikk også kontaktlæreren i Steinerskolen var enig i

5.1.3 Kontaktlæreren i Steinerskolen

Simens kontaktlærer i Steinerskolen anså tilretteleggingen av Simens overgang for å være vellykket fordi Simen var lett å integrere. Dette til tross for at han både hadde byttet skole og skolestruktur; fra en kommunal barneskole til Steinerskolen. Hun mente også at siden Simen ga uttrykk for å være tilfreds med Steinerskolens pedagogiske tilbud, var dette prov på en vellykket tilrettelegging. Et tilbud og skolehverdag med utgangspunkt i elevens behov og form for utviklingshemning. En filosofi som på mange måter støttet utsagnet til assisterende rektor; det var noen ting med elever med utviklingshemning “(...) som man bare kunne glemme(...)”. Skolehverdagen ved Steinerskolen gikk langsommere - mange gjentakelser og periodeundervisning; ett tema hver eneste dag over en lengre periode. En periode som i vanlig Steinerskole kunne vare noen uker. I den Steinerskolen Simen begynte ved, kunne man jobbe med et tema i tre måneder; “ man skal liksom male et fjell, og da maler man et kjemp høyt fjell og himmelen skikkelig blå”. Det faglige stod derfor i sentrum, selv om det sosiale også var viktig. Det var også en liten skole; alle kjente alle, noe som gjorde skolen mer oversiktlig. Kontaktlæreren i Steinerskolen mente dette ga en opplevelse og ramme av trygghet. Hun ga for øvrig uttrykk for Steinerskolens pedagogiske holdning i det følgende sitatet:

Hvis man virkelig ønsker å jobbe frem en jord som inneholder... som er mest mulig naturlig, (...) da opplever jeg at da må man gjøre det. Ellers så kan man jo så tomater i bomull også. Det blir tomater det og. Men det er ikke det man holder på med her.

Jeg tolket sitatet som at hun mente det var avgjørende for henne å møte både foreldrene og Simen selv, få høre historien deres, og at Simen kom på besøk til skolen og så hvordan kjemien var dem imellom. Hun mente denne typen besøk burde være relativt konkrete, noe de var i Simens tilfelle, i og med Simen var på besøk i to dager. Kontaktlæreren i Steinerskolen anså dette som avgjørende for elevens utvikling, trivsel og samspill med andre; “(...) jo mer jeg vet om hvilke planter som skal ned i jorden, jo mer kan jeg jo tilpasse den jorden”. Det var med andre ord hennes pedagogiske ansvar å tilrettelegge for Simen og hans bakgrunn fra barneskolen. Det var også hennes pedagogiske ansvar å se og bygge opp under Simens styrker, noe som samsvarte med synet til assisterende rektor i barneskolen. Kontaktlæreren i

Steinerskolen så seg selv som en“(...) slags gartner og at elevene er liksom plantene, også er hverdagen og skolelivet er jordsmonnet og alt det den trenger”. En styrke hun nevnte var Simens musikalske talent; “ det handler om det mennesket man har foran seg der” beskrev hun det som. Det var derfor også nødvendig for Steinerskolen å vurdere hva de kunne tilby Simen, og om de hadde kompetanse for hans faglige og sosiale behov, samt hans interesser -“(...) biografien til vedkommende(...)”. De hadde derfor flere samtaler internt for blant annet å avgjøre hvilken klasse Simen skulle begynne i. Ettersom Steinerskolen hadde aldersadekvat undervisning, for å gi den enkelte eleven mulighet til å “(...) være den man aldersmessig egentlig er”, var dette en viktig diskusjon. Det handlet om å gjøre jorda mest mulig vekstbar, og dekke elevenes behov for næring og vann.

5.1.4 PPT

Representanten fra PPT mente man ved overgang til ungdomsskolen har fått et bedre bilde av eleven. Hun mente det da var mulig å gjøre en mer helhetlig vurdering av hvor langt eleven hadde “(...) kommet i forhold til å lære å lese, skrive og regne og de faglige tingene”. Man kan begynne å se fremover og gjøre seg noen tanker om hva eleven kan gjøre i fremtiden. PP-rådgiveren delte de overnevntes oppfatning om at tilretteleggingen av denne overgangen var vellykket. Hun begrunnet dette med at foreldrene fikk “(...) mulighet til å velge og finne det tilbudet som de syntes var best for deres sønn”. Siden det ikke var “(...) nok elever med Williams syndrom til å ha noen egen gruppe med det(...)”, måtte man finne en gruppe og et tilbud som passet Simen. Dette tilbudet var Steinerskolen. I og med det ikke var en egen gruppe for elever med Williams syndrom, mente PP- rådgiveren det ikke var nødvendig med detaljkunnskap om syndromet. Det var ikke nødvendig fordi tilbudet ikke ville være skreddersydd deretter. Det var barnet og ikke syndromet som måtte være i fokus, noe som samsvarte med det synet kontaktlæreren i Steinerskolen presenterte. PP- rådgiveren mente dette også gjaldt på i Steinerskolen, ettersom elevene hadde veldig ulike behov.

5.2 Om roller

5.2.1 Foreldrene

Foreldrene fortalte at de involverte fagpersonene anbefalte spesialskoler som de hadde hatt gode erfaringer med. Steinerskolen var ikke en av disse, og mor mente ingen av de forslagene som ble anbefalt av fagpersonene var fullgode tilbud for Simens behov. Foreldrene brukte derfor nettet, hvor de blant annet fant Steinerskolen. De kontaktet selv skolen for å komme på besøk, noe som til slutt resulterte i at foreldrene på egenhånd sendte inn en søknad til Steinerskolen. Dette var den første av to søknader, hvorav den andre, til en annen skole, blir ytterligere omtalt seinere.

Far ga uttrykk for å være fornøyd med rollefordelingen og samarbeidet mellom barneskolen, Simens assistent ved barneskolen og Steinerskolen. Han mente at både læreren som hadde det pedagogiske ansvaret for Simen og assistenten gjorde positive roller i samarbeidet. Mor var enig i dette, og var særlig fornøyd med støtten de fikk fra disse. Hun var derimot ikke særlig imponert over administrasjonen ved barneskolen, som hun opplevde gjorde mer papirarbeid. Hun var likevel enig i fars konklusjon om at det, i det store og hele, var en god rollefordeling.

Dette gjaldt ikke rollen som PPT hadde i samarbeidet. Begge foreldrene mente PPT hadde hatt veldig lite med tilretteleggingen å gjøre. Far mente de “falt for så vidt litt bort på det siste året”, mens det ifølge mor ikke var en fast representant, men at det stadig skiftet. Foreldrene fikk også brev fra PPT tre måneder etter Simen hadde begynt på Steinerskolen; journalen hans hadde blitt sendt til feil skole. Mor fortalte hun da satt igjen med følelsen av at PPT ikke engang var oppdatert på hvor Simen gikk.

Den siste parten i samarbeidet, Steinerskolen, var derimot begge foreldrene godt fornøyd med. Mor opplevde de som veldig dyktige i sin rolle i tilretteleggingen av overgangen:

De hadde sine rutiner og det er de veldig dyktige på å følge, og de har masse erfaring. Holdt på med dette her i mange år, og vet hvordan de skal gjøre det og vet hvordan de skal ha det. Og det hjelper oss som foreldre veldig mye.

Mor mente, siden foreldrene var så tydelige på hva de ønsket, lot de seg ikke påvirke av hva annet som ble sagt. Hun mente det er viktig “å vite at du må stole på deg selv, det du har lyst på” hvis man ønsker å få noe oppfylt. Man må stole på seg selv og vite at “det er vi som

foreldre som kan velge”. Far avsluttet med å understreke at han var veldig glad for at de tok valget med at Simen først skulle gå i vanlig barneskole, før de nå byttet til Steinerskolen.

5.2.2 Assisterende rektor i barneskolen

Assisterende rektor i barneskolen fortalte at de hadde forberedt på vanlig måte for en overgang til en ungdomsskole. Etter at foreldrene hadde vært rundt og besøkt ulike skoler, og så bestemt seg for hvilken skole de ville søke på, sendte barneskolen de papirene de skulle til Utdanningsetaten i denne kommunen innen den fastsatte fristen. Papirer som hun betegnet som grunnlagsdokumenter; halvårsvurdering, IOP og vedtak fra PPT og annet. “Vi gjorde det vi skulle sånn formelt i forhold til Utdanningsetaten”, sa hun. Assisterende rektor var av den oppfatning at ledelsen ved barneskolen tok lite del i samarbeidet om tilretteleggingen. Derimot beskriver hun, som foreldrene, Simens assistent og læreren som hadde det pedagogiske ansvaret, som aktive og gode. Hun mente for øvrig at ledelsen ved barneskolen kunne vært mer aktiv ovenfor ledelsen ved Steinerskolen, og slik gjort mer i tilretteleggingen.

Det viktigste for henne og barneskolen var likevel at foreldrene fikk et tilbud som de var fornøyd med, og som de mente gavnet både Simen og dem som familie. Hun var av det inntrykket at foreldrene var fornøyde med tilretteleggingen av overgangen. En overgang foreldrene jobbet mye med, særlig for å finne det rette tilbudet.

5.2.3 Kontaktlæreren i Steinerskolen

Kontaktlæreren i Steinerskolen mente det viktigste ansvaret og valget som omfattes av foreldrenes rolle, er å vite hva man vil velge for barna sine. Hun var av den oppfatning at foreldrene ofte valgte å la barnet sitt gå i vanlig barneskole, før man ved overgang til ungdomsskolen byttet til spesialgruppe eller specialscole. Et valg også foreldrene til Simen hadde gjort.

Simens kontaktlærer ved Steinerskolen fortalte hun aldri hadde møtt læreren som hadde det pedagogiske ansvaret for Simen på barneskolen, kun assistenten til Simen. Hun prioriterte heller ikke å ta kontakt eller å ha et møte med Simens lærer. Både fordi hun følte at hun ikke hadde tid og fordi hun mente Steinerskolen hadde fått et bilde av Simen.

Kontaktlæreren i Steinerskolen var for øvrig, som assisterende rektor i barneskolen, veldig imponert over Simens foreldre. Hun mente Simen var heldig som hadde “(...) foreldre som bruker så mye energi og ressurser på å være lim(...)”, og det virket som at de var fornøyde.

Simens kontaktlærer i Steinerskolen hadde ikke så mye å si om PPT sin rolle i tilretteleggingen. Det eneste var at de ikke hadde vært til stede da Simen hadde startet ved skolen, men at de først i senere tid hadde kommet inn i bildet.

5.2.4 PPT

Rollen som PP- rådgiveren hadde ved en tilrettelegging av en overgang som Simen sin, omfattet stort sett å kontrollere at diverse papirer var i orden. Hun måtte også ha kunnskap om elevens utbytte av undervisningen, “(...) å kunne se hvilke vansker eleven har og hvordan skolen kan tilrettelegge i forhold til det”. Da barneskolen hadde sendt søknadspapirene til den andre ungdomsskolen foreldrene søkte på, ikke Steinerskolen, opphørte PPT sin rolle i tilretteleggingen. Da de fikk beskjed om at Simen hadde kommet inn på den ungdomsskolen som barneskolen hadde sendt søknad til, sendte PPT Simens journal dit. Dette stemte med hva foreldrene. Simen kom med andre ord inn på begge skolene han ble søkt inn på. I det PPT fikk beskjed om at journalen var blitt sendt feil, ble den sendt til Steinerskolen. Rollebeskrivelsen viste også hvorfor foreldrene opplevde PPT som mindre involvert enn de andre partene.

Kontaktlæreren i Steinerskolen poengterte at PPT ikke var til stede da Simen begynte ved skolen. PP- rådgiveren mente dette var noe de eventuelt kunne gjort annerledes; de kunne kanskje vært tydeligere inne da Simen begynte i Steinerskolen.

5.3 Om samarbeid

5.3.1 Foreldrene

Far opplevde det ble veldig tydeliggjort at det var foreldrene som skulle ta valget om hvilken skole Simen skulle begynne på. Et valg som for øvrig hadde sin bakgrunn i et tidligere samarbeid med Frambu Kompetansesenter og andre foreldres erfaringer. Foreldrene fikk, i tillegg til informasjonen om ulike skoler, også hjelp med diverse søknadsskjemaer og frister av barneskolen. Begge foreldrene mente videre barneskolen gjorde det de skulle, og at de var

flinke på det. Mor ga likevel uttrykk for å være mindre fornøyd med barneskolens kjennskap og informasjon i forhold til Steinerskolen. Foreldrene fikk heller ingen informasjon om at Steinerskolen lå under PPT. Hun opplevde det som at barneskolen ikke kom med noe støtte inn mot Steinerskolen før eleven hadde vært på besøk, og Steinerskolen hadde vært og besøkt barneskolen. Etter dette var derimot barneskolens bidrag svært positivt, og de bidro hele veien i form av å sende rapporter og andre nødvendige papirer. Det ble, som tidligere nevnt av både foreldrene og assisterende rektor, sendt to søknader; foreldrene sendte til Steinerskolen og barneskolen sendte til en annen ungdomsskole. Denne hadde status som førsteprioritet dersom Simen ikke fikk innvilget plass ved Steinerskolen.

Det ble nevnt at faren mente det var et godt samarbeid mellom Simens assistent og Steinerskolen. Assistenten samarbeidet med Steinerskolen blant annet om hvilken klasse Simen skulle begynne i; “han kanskje var for velfungerende” for den klassen han opprinnelig skulle gått i. Det ble derfor en enighet mellom Steinerskolen og Simens assistent om at Simen skulle flyttes til en annen klasse hvor elevgruppen var han mer passende for.

Det var for øvrig Steinerskolen som først tok kontakt med barneskolen om å få komme på besøk og observere Simen. Bortsett fra dette var det ikke noe møte mellom ledelsen på barneskolen og Steinerskolen. Det var derimot møte mellom læreren med det pedagogiske ansvaret for Simen og assistenten fra barneskolen og Steinerskolen.

I samarbeidet mellom Steinerskolen og foreldrene var det både møte med skolen der eleven deltok, og møte hvor det kun var skolen og foreldrene. Det var også møte på skolen mellom de nye foreldrene og skolens ledelse. Far mente det var nødvendig å ha relativt mange møter for at ungdomsskolen “skulle bli kjent med både oss som foreldre og ikke minst Simen som person og syndromet”. Det var et trygt å samarbeide med Steinerskolen.

Far mente det samlet sett var et trygt samarbeid med jevnt over grei kommunikasjon, og mor mente Simens lærer og assistent var viktige støttespillere i valget av ungdomsskole.

5.3.2 Assisterende rektor i barneskolen

Hun mente dette “(...) var et samarbeid som bare gikk av seg selv”. Etter foreldrene hadde sendt søknad til Steinerskolen, tok Steinerskolen kontakt med barneskolen om å få komme på besøk for å observere Simen. Deretter dro Simen og assistenten plutselig på besøk til

Steinerskolen, uten at det hadde blitt gitt beskjed til barneskolen; “ det ble jo litt sånn “åhh, surprise!””. Assisterende rektor i barneskolen mente likevel det var helt greit at ting skjedde utenom barneskolen, bare de ble informert om det.

For øvrig anså assisterende rektor det som barneskolens rolle i samarbeidet, både i forhold til Simen og generelt, “(...) å forberede de som skal ha eleven etter oss”. I tilfellet med Simen kunne barneskolen bidra med kompetanse om “(...) å fortelle hvordan akkurat den eleven var for de er jo forskjellige. Dette skjedde gjerne på et overføringsmøte hvor barneskolen, mottakende skole, foreldre og PPT deltar. Et møte som barneskolen innkalte til, men som det aldri ble innkalt til ved Simens overgang til Steinerskolen; “ det var bare bestemt, og så plutselig så var alt så greit”. Assisterende rektor poengterte, som far, at det ikke var noe nevneverdig kontakt eller samarbeid mellom barneskolen og Steinerskolen.

Hun oppsummerte med å karakterisere samarbeidet som “et godt og fruktbart samarbeid”, noe som hun mente i høyeste grad var grunnet foreldrene. Hun mente at samarbeidet ikke kunne vært bedre, “for det var jo ikke noen konflikter i det hele tatt”.

5.3.3 Kontaktlærer i Steinerskolen

“Er det surjordsplante, eller er det liksom, et tre som skal ned, hvor dypt bør det jordlaget være, eller skal det bare være sommerblomster som kan strøs oppå. Det bildet må jeg få fra foreldrene”.

Sitatet fra Simens kontaktlærer i Steinerskolen ga et godt bilde av hvordan hun oppfattet samarbeidet, og hvilken rolle hun mente foreldrene hadde i det. Til tross for at hun var Simens kontaktlærer, var det ikke hun som besøkte barneskolen. Det var derimot læreren for den klassen hvor Simen skulle gått, sett i forhold til alder. Læreren besøkte barneskolen i etterkant av at foreldrene hadde vært på Steinerskolen til inntakssamtale, og observerte Simen og skrev en rapport. Deretter kom Simen, assistenten og mor på besøk til Steinerskolen. Simens kontaktlærer i Steinerskolen fortalte at det ble diskutert internt om hvilken klasse Simen skulle gå i. Dette resulterte i et nytt besøk hvor Simen var en hel dag i klassen til Simens kontaktlærer. Dette var en klasse hvor Simen var den yngste eleven, mens den eldste var 19 år. Det nødvendig at Simen var der en hel dag for å se hvordan kjemi det var mellom han og de andre elevene.

Det hadde i følge Simens kontaktlærer ikke vært noe møte mellom henne og Simens lærer på barneskolen. Dette var fortsatt status, og hun hadde heller ikke prøvd å ta kontakt og heller ikke hørt noe fra læreren på barneskolen. Den eneste formen for kontakt var IOP'en. På dette punktet tok også kontaktlæreren i Steinerskolen kritikk, og sa hun sannsynligvis burde ha snakket med Simens lærer fra barneskolen. Blant annet for å høre bakgrunnen for det pedagogiske opplegget; “ for det får man jo ikke så sterkt bilde av når man leser en IOP”.

Kontaktlæreren i Steinerskolen delte foreldrenes oppfatning om at det hadde vært fine møter. Hun sa: “(...) jeg opplever jo at de har veldig tillit til meg som fagperson, (...), særlig mor, som jeg har hatt flest samtaler med, har jo et verdisyn som veldig responderer på det vi holder på med”. Hun mente det var et godt samarbeid når både verdisyn stemmer overens og det har vært gode møter. Dette bidro, etter hennes mening, til en positiv utvikling for Simen; den generelle utviklingen, trivsel og samspill med andre.

Kontaktlæreren i Steinerskolen oppfattet med andre ord samarbeidet med foreldrene som positivt og nødvendig, men samarbeidet mellom barneskolen og Steinerskolen var ikke like nødvendig. Hun mente at siden samarbeidet med foreldrene var så bra og de var så involvert i det som skjedd, var det ikke nødvendig å samarbeide med barneskolen.

5.3.4 PPT

I samarbeidet om tilretteleggingen av en overgang for Simen, var det to fra PPT, foreldrene og sosiallærer og assisterende rektor fra barneskolen. PP- rådgiveren mente det ikke var direkte kontakt med barneskolens rektor, ei heller rektoren for Steinerskolen. Hun sa også at både Simens assistent og læreren som hadde det pedagogiske ansvaret var til stede på overføringsmøtet. I forhold til å samarbeide med foreldrene, og for bedre å kunne kommunisere med dem, sa PP- rådgiveren hun følte et behov for å skaffe seg mer kompetanse på Williams syndrom.

Hun karakteriserte også samarbeidet som “et godt og fruktbart samarbeid”, hvilket samsvarer med både assisterende rektor, kontaktlæreren i Steinerskolen, samt foreldrene. Hennes begrunnelse for dette var at hun oppfattet foreldrene som “veldig interessante og hyggelige mennesker å samarbeide med(...)”. Mennesker som hadde tanker om hva de ønsket, og som var positivt innstilt til både instansene rundt og de ulike skoletilbudene. Det var derfor, slik PP- rådgiveren oppfattet det, ingen vanskeligheter med å diskutere diverse tilbud og annet

med dem. Hun opplevde i det hele tatt “(...) denne familien som veldig grei og enkel å samarbeide med”. En opplevelse som også gjaldt for de andre som var en del av samarbeidet; alle var positivt innstilt.

Samarbeidet om å finne et sted og et tilbud Simen trivdes med, var i følge PP- rådgiveren en viktig faktor for Simens positive utvikling etter overgangen. Hun mente mye var avhengig av om man hadde vært flink til å dra på besøk og lignende.

5.4 Om kompetanse

5.4.1 Foreldrene

Mor mente at både Steinerskolen, læreren som hadde det pedagogiske ansvaret for Simen og assistenten på barneskolen hadde god kompetanse på henholdsvis hvert sitt felt. Steinerskolen hadde “(...) en vanvittig god kompetanse på funksjonshemma(..). De er veldig dyktige”, og de var flinke på kommunikasjon. De hadde derimot ikke hatt noen tidligere erfaringer med Williams syndrom. Dette gjaldt også PPT. En kompetanse som Simens assistent og lærer på barneskolen hadde. De var “(...) godt kjent med Simen(...); læreren hadde kjent Simen over flere år, mens assistenten hadde blitt godt kjent med Simen det året de var sammen. De kunne derfor “(...) fint overføre hva Simen kunne og ikke kunne og sånt til skolen”.

5.4.2 Assisterende rektor i barneskolen

Williams syndrom hadde vært et nytt bekjentskap ved skolen da Simen begynte der, men med årene og gjennom foreldrene fikk de som jobbet med Simen opparbeidet seg en god kompetanse. Dette bidro til at barneskolen ved lærer og assistent kunne, noe foreldrene også poengterte, videreformidle sin kompetanse til Steinerskolen.

5.4.3 Kontaktlærer ved Steinerskolen

“Jo mer jeg vet om hvilke planter som skal ned i jorden, jo mer kan jeg jo tilpasse den jorden”.

Utsagnet fra Simens kontaktlærer ved Steinerskolen viste hvilken betydning kompetanse om en elev hadde for henne; jorden representerte skolehverdagen som skulle tilrettelegges etter

elevens, plantens, behov. Hennes oppfatning var at det alltid vil “(...) være sånn at man sitter med den kompetansen man har og det mennesket man er(...)”. Kjemien mellom en selv og de menneskene man møtte ville derfor også være av betydning. Simens kontaktlærer i Steinerskolen mente den faglige kompetansen også ville variere fra lærer til lærer, men var også av den oppfatning at “(...) det ligger jo i vår rolle at man hele tiden får mest mulig kompetanse”. Simen kontaktlærer i Steinerskolen hadde ikke noen kompetanse eller erfaring med Williams syndrom før hun møtte Simen. Hun måtte derfor lese seg opp, men mesteparten av kompetansen og informasjon fikk hun i møte med foreldrene, og særlig mor. Hun var av den oppfatning at foreldrenes kompetanse var noe man måtte benytte seg av i størst mulig grad; de sitter på “(...) en enorm kompetanse”. En kompetanse man ikke får noen andre steder.

5.4.4 PPT

PP- rådgiveren påpekte, som foreldrene gjorde; hun hadde ikke hadde noen spesiell kompetanse på Williams syndrom før hun kom i kontakt med Simen. Hun mente, om kjennskap til ulike syndromer; det var “(...) klart at man må kjenne til de forskjellige og vite hva det handler om”. PP- rådgiveren mente likevel at “(...) barna vil være så forskjellige innenfor mange sånne kategorier, at det må være vel så viktig å utforske det barnet som syndromet”. Hun delte dermed synet til kontaktlæreren i Steinerskolen. Den virkelige kompetansen fikk man derfor fra “(...) barna man møter, og de familiene man møter og den informasjonen man får fra dem”. En oppfatning hun delte med både kontaktlæreren i Steinerskolen i og assisterende rektor i barneskolen.

5.5 Om utvikling

5.5.1 Foreldene

Hos Simen, den har vært veldig bra! Han stortrives på skolen. Etter fjorten dager så sa han at han var redd han måtte slutte, for han trodde han bare var på en slags leirskole. Han trodde han skulle tilbake til (barneskolen; navnet er her anonymisert), og ble egentlig ganske lei seg for det at han skulle tilbake. Han trivdes veldig godt.

Utsagnet fra mor var veldig beskrivende for hvordan foreldrene oppfattet Simens utvikling hadde vært i etterkant av overgangen til Steinerskolen; den hadde vært veldig bra. Simen

trivdes veldig godt på Steinerskolen. Han ble lei seg da han trodde overgangen kun var besøk og ikke permanent, og at han skulle tilbake til barneskolen.

Simen ble plassert i en klasse hvor det er seks elever, to jenter og fire gutter, samt to lærere, noe som mor mente passet Simen utmerket. Far var helt enig med mor, og viste til sist Simen kom hjem fra skolen; “hadde hatt det topp. Helt fantastisk sier han. Vil gå på skolen om morgenen. Og det er et godt tegn det”.

I følge faren hadde Simen hatt en positiv utvikling på flere områder. Han hadde blant annet blitt mye flinkere til å bruke hendene, særlig når det kom til å skrive og å tegne. Det var ikke lenger bare datamaskinen som stod i fokus. Simen hadde også blitt litt mer selvstendig. Far sa foreldrene valgte en vanlig barneskole for at Simen skulle ha litt rollemodeller å strekke seg etter hele veien, noe de mente han fikk på barneskolen.

Det ble tidligere nevnt at foreldrene valgte Steinerskolen og Steinerpedagogikken blant annet fordi de hadde mer ADL- trening. Foreldrene så i etterkant av overgangen at Simen hadde blitt mye sterkere på dette. Mor var av den oppfatning at Simen, ved å se at de andre elevene også hadde vansker, var “(...) det mye lettere å slite sammen(...), enn å gjøre det alene”.

5.5.2 Assisterende rektor i barneskolen

Assisterende rektor i barneskolen sa, som foreldrene, at deres høyeste prioritet og begrunnelse for at Simen skulle gå på barneskolen, var for at han skulle utvikle seg sosialt. Simen var en elev som var godt likt i barneskolen, og han ble en del av elevgruppen, noe som nok bidro til den sosiale utviklingen hans.

Hun var for øvrig av den oppfatning at overgangen til Steinerskolen representerte “et veldig godt tilbud for(...)” Simen, både fordi skolen lå i nærmiljøet og fordi eleven kunne gå på skolen ut videregående. Hun mente også Simen ville utvikle seg til å bli mer selvhjulpen, ettersom Steinerskolen representerte et annerledes tilbud enn hva en vanlig ungdomsskole og barneskolen kunne tilby. Dette stemte med hva foreldrene sa om Simens utvikling.

5.5.3 Kontaktlæreren i Steinerskolen

Simens kontaktlærer i Steinerskolen mente det å ha datamaskinen som det eneste holdepunktet i hverdagen, var “dårlig vekstmiljø” og “lite fruktbar jord”. En enkel og

beskrivende betegnelse for det pedagogiske synet som rådet ved Steinerskolen. Møtene man hadde ved Simens overgang var derfor viktige, blant annet for å få en forståelse av hvor selvstendig han var. Faglig sett var Simen sterkere enn den klassen han aldersmessig tilhørte. Han passet også bedre inn i klassen til hun som var Simen kontaktlærer i Steinerskolen, både i forhold til vekst og modningsmessig. Tatt i betraktning både foreldrene og assisterende rektors vurderinger, var dette en riktig avgjørelse, og man fant den klassen og det tilbudet som passet Simen best.

5.5.4 PPT

PP- rådgiveren mente det var lite sannsynlig at samarbeidet og overgangen hadde noen negative effekt på Simens utvikling, i og med foreldrene fikk det tilbudet de ønsket seg. Derimot var det mer sannsynlig at Simen hadde utviklet seg positivt i etterkant av overgangen til Steinerskolen, nettopp fordi man lyktes med å finne det beste tilbudet. Dette stemte med hva foreldrene sa om Simen sin utvikling etter overgangen til Steinerskolen.

Hun mente “(...) det sosiale er veldig viktig(...). Det sosiale og trivsel er veldig viktig uansett skoleslag og gruppe”. PP- rådgiveren mente derfor et av hovedmålene ved tilretteleggingen av en overgang og søken etter det beste tilbudet, måtte være å finne et godt sosialt miljø. Et godt sosialt miljø “(...) hvor barnet kan få venner og mennesker å være sammen med som det trives sammen(...)”. Basert på uttalelsene til foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen om Simens utvikling i etterkant av overgangen, hadde man lyktes med dette.

5.6 Om utfordringer

5.6.1 Foreldrene

Faren sa han var blitt litt usikker på Simens reaksjonsmønster; “om han skjønner det helt” at de andre elevene i Steinerskolen hadde en sterkere grad av utviklingshemning enn Simen. I og med han også hadde kommet i tenårene, opplevde faren at Simen hadde “(...) noen reaksjoner og sterke uttrykk for ting(...)” som faren kunne se ved noen av de andre elevene.

Farens erfaringer fra tilretteleggingen av overgangen var at “(...) du må stå på sjæl. Du må ha ressurser og prøve å se noen løsninger på ting”. Han mente at hvis man ikke hadde overskudd og kunnskaper til å gjøre noe selv, gikk det ikke og “så blir det ofte tilfeldige valg”. Bortsett

fra dette ga foreldrene uttrykk for at de ikke hadde opplevd noen større utfordringer ved tilretteleggingen av overgangen.

5.6.2 Assisterende rektor i barneskolen

Hver overgang “(...) skal bli best mulig for barnet. Altså minst mulig overraskelser”.

Utsagnet representerte en enkel, men utfordrende visjon. En annen utfordring var at Simen alltid vil ha Williams syndrom med de behov og utfordringer dette medførte.

5.6.3 Kontaktlæreren i Steinerskolen

En mer generell utfordring slik Simens kontaktlærer i Steinerskolen så det, var hverdagslivets mer elementære ting; sitte rundt et bord å spise, kneppe knapper, knytte sko og smøre matpakke. Hverdagslige ferdigheter som elevene hadde øvd lite på. Hun mente at da “(...) er man kanskje mer handikappet enn noen andre”. Dette samsvarte med foreldrenes begrunnelse om valget av Steinerskolen- og pedagogikken; Simen hadde behov for mer ADL- trening.

En annen utfordring var at Simen hadde gått på en vanlig barneskole i syv år, og gjennom de årene hadde fått en forståelse av denne skolekulturen. En annen kulturforståelse enn den som var representert ved Steinerskolen. I det Simen begynte ved Steinerskolen begynte han ikke bare i en ny skolehverdag og en ny fase, men også en ny og annerledes skolestruktur. Dette var også en utfordring for Steinerskolen; de fikk en elev fra den vanlige barneskolen, som de skulle finne en passende klasse som Simen matchet mest mulig med. Det ble en dobbel utfordring; Simen og skolen og klassen måtte tilpasse seg hverandre. Han ble til slutt plassert i den klassen med de eldste elevene.

Simens kontaktlærer i Steinerskolen sa han var ganske krevende i begynnelsen; “ det var vanskelig for han å tilpasse seg en gruppe og være en av mange”. De tre første månedene begynte han bare å snakke og “han skjelte ut de andre når de snakket”. Hun mente han gikk gjennom en “(...) emosjonell tilpasningsfase hvor han skulle finne det å være en av flere”. Dette kunne stemme i en viss grad med det far sa om Simens reaksjoner mot blant annet de andre elevene. Til tross for en krevende start, ga ikke kontaktlæreren i Steinerskolen uttrykk for at atferden gikk utover undervisningen.

Hun opplevde heller ikke IOP'en som veldig nyttig; den bar preg av å være skrevet av en som ikke nødvendigvis kjente eleven så godt.

5.6.4 PPT

PP- rådgiveren delte synet til kontaktlæreren i Steinerskolen om at bytte av skole og skolekultur representerte utfordringer. Det var også et skille mellom å gå på en skole med 1-10. klasse og en skole med 1-7. klasse. Sistnevnte gjaldt for Simen. PP- rådgiveren mente for en elev som gikk i en 1-10 skole ville overgangen nærmest fortone seg som en overgang fra et trinn til et annet. I tilfelle med en 1- 7 skole, ville eleven være nødt til å skifte skole, skolekultur, klasse, lærere etc. Det var dette Simen gjorde. Oppfatningen samsvarte med foreldres oppfatning. De omtalte riktignok ikke det å skifte skolekultur, lærere etc. Foreldrene fokuserte på utfordringer de hadde registrert i etterkant av overgangen, Simens atferd, samt utfordringer underveis i tilretteleggingen. Utfordringer knyttet til det å være foreldre i et samarbeid med skole og PPT, og mye var avhengig av foreldrene. PP- rådgiveren mente for øvrig foreldrene var relativt prisgitt at de fikk de tilbudene de ønsket, og at samarbeidet, tilretteleggingen og overgangen gikk så knirkefritt som mulig. En oppfatning hun delte med assisterende rektor og kontaktlæreren i Steinerskolen.

I og med Steinerpedagogikken krevde både god konsentrasjon og oppmerksomhet, ville man ikke klare å undervise slik det var lagt opp til hvis det var mye uro. Dersom Simen ble vurdert til ikke å passe inn i Steinerskolen grunnet oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, kunne Steinerskolen sagt til foreldrene: “dette opplegget passer kanskje ikke for deres barn”. Kontaktlæreren i Steinerskolen hadde da også erfart Simen som relativt krevende i starten.

Simen sin overgang fra barneskole til ungdomsskole innebar også en overgang fra å være en del av en større klasse, til å være en av en mindre og tettere gruppe. En overgang både foreldrene og Simens kontaktlærer i Steinerskolen mente var til det bedre for han, og som han trivdes med. Assisterende rektor mente også et slikt tilbud ville være noe Simen ville tjene på. PP- rådgiveren mente derfor det var viktig å plassere han “(...) på rett sted i forhold til dette med trivsel, samspill med andre og utvikling”; hun mente “hovedcluet” var å finne det riktige stedet for eleven.

PP- rådgiveren ville for øvrig karakterisere Simens overgang som grei, i og med foreldrene fikk det de ønsket og det var et bra samarbeid uten noen spesielle utfordringer. Hun delte

dermed oppfatningen til de andre informantene. På mer generelt basis mente hun det kunne oppleves for foreldrene som om de måtte gjøre mye av jobben selv; foreldrene måtte selv stå på for å få de tjenestene de skulle ha, og kjempe for sin sak. Det kunne også være en utfordring for foreldrene stadig å møte nye personer fra ulike etater og instanser. Dette samsvarte med det foreldrene hadde sagt; det var de som fant Steinerskolen og tok kontakt med denne. De måtte også forholde seg til flere fra PPT underveis i tilretteleggingen.

5.7 Oppsummering av resultater

Resultatene viser et eksempel av tilretteleggingen av en god overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Samtlige parter var fornøyd med samarbeidet, selv om det var mindre ting å utsette på enkelte aspekter. Informantene var også enige om at man hadde funnet det beste tilbudet for Simen, og det var et tilbud hvor han ville utvikle seg og trives. Det at overgangen nærmest gikk på skinner, var nok også mye på grunn av samarbeidet mellom foreldrene og Steinerskolen. Det ble betegnet som et godt samarbeid hvor partene kom godt overens. Som mor sa; skolen hadde god erfaring og gode rutiner på området. Samtidig viser det hvor viktig det er at en mottakende skole har gode rutiner og erfaringer ved tilrettelegging av en overgang for en elev. Dette gjelder naturlig nok også den avgivende skolen, noe assisterende rektor ga et godt inntrykk av at barneskolen hadde.

Foreldrene ga en god beskrivelse for valget av Steinerskolen; appellerende pedagogisk filosofi, hvordan de opplevde skolen og Simen reaksjon på å begynne der. Steinerpedagogikken ble også presentert, hvilket ga et bedre bilde av hvorfor foreldrene søkte Simen inn på denne Steinerskolen. Resultatene viste foreldrenes intensjon om først å la Simen gå i vanlig barneskole med et mer sosialt fokus, før overgangen til ungdomsskolen skulle ha et mer faglig fokus. Et fokus som Steinerskolen oppfylte.

Kompetansen på Williams syndrom til de ulike partene ble også omtalt; en kompetanse som i stor grad var mangelfull. De eneste som hadde stor kompetanse var naturlig nok foreldrene, noe som ble omtalt som en svært nyttig ressurs. I tillegg hadde Simens assistent og læreren som hadde det pedagogiske ansvaret i barneskolen god kompetanse. De andre partene bidro forøvrig med god kompetanse på sine områder i kraft av sine roller. Selv om foreldrene ved enkelte anledningen ga uttrykk for at det burde blitt gjort mer, gjorde både barneskolen, Steinerskolen og PPT det de skulle. Disse mente likevel de kunne gjort mer enn det de gjorde.

En av de større utfordringene med å bytte fra barne- til ungdomsskole, var å bytte fra en vanlig barneskole til en Steinerskole. Et bytte som innebar en ny skolekultur, noe muligens var en utfordring for Simen. Et annet skille, som kunne bety store forskjeller i arbeidet med en overgang, var mellom en skole med 1-7. trinn og en kombinert barne- og ungdomsskole. Resultatene viste også utfordringene foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen erfarte i etterkant av Simens overgang; han måtte tilpasse seg den nye hverdagen, noe som tok tid.

Samlet sett viste resultatene fra de fire intervjuene at det var mye enighet om hva som var intensjonen og utfallet av samarbeidet og tilretteleggingen. Det var også aspekter ved samarbeidet som kunne vært bedre, samt kommentarer om hverandres roller.

6 Diskusjon av resultater

Kapittelet vil besvare oppgavens problemstilling ved å drøfte de presenterte resultatene sammen med den teorien oppgaven har gjort rede for.

6.1 Fra barne- til ungdomsskolen: ny skole, ny overgang, nytt samarbeid

Overgangen fra barne- til ungdomsskolen blir av Gelderblom & Høigaard og Skogen karakterisert som en av de vanskeligste overgangene (se 3.3.1). PP- rådgiveren i utvalget anså også denne overgangen som en av de mer kritiske, men mente samtidig det var den overgangen hvor det var minst å gjøre. I hennes øyne representerte overgangene fra førskole til barneskole og ungdomsskole til videregående skole et større veiskille for en elev; “(...) fra ungdomsskole til videregående, der er det mer i forhold til selvstendighet(...)”. Disse overgangene representerte, etter hennes mening, mer kritiske og avgjørende overganger enn hva barne- til ungdomsskole gjorde.

En overgang fra barne- til ungdomsskole setter uansett store krav til de forskjellige involverte personene. På dette tidspunktet vet man litt mer om elevens utvikling og de fremtidige utsiktene, noe også PP- rådgiveren poengterte. Dette krever derfor også fremtidsrettet og realistisk planlegging, samt god kommunikasjon mellom de ulike partene - særlig mellom skole og hjem. God kommunikasjon, godt samarbeid og dyktige partnere er alle blant forutsetningene for å finne et godt tilbud for en elev. Å finne det tilbudet hvor man har både ressurser og kompetanse for å gi eleven et tilbud som fremmer utvikling, trivsel og samvær med andre. Et tilbud Skogen mener foreldre og skole må drøfte seg imellom for å komme til enighet om hvordan man skal organisere og sette sammen de ulike bitene til et helhetlig bilde og tilbud.

Et tilbud som også innebærer et nytt sted, nye lokaler og nye mennesker for en elev med utviklingshemning. Dette kan, som Skogen påpekte, representere større vansker for elever med utviklingshemning, og gir en indikasjon på hvor sårbare forholdene er og kan være. Det gir også en god indikasjon på hvilken forskjell et godt eller dårlig samarbeid kan utgjøre, og hvilke ringvirkninger det kan skape for en elev med utviklingshemning i overgangen til nye skole.

Betydningen av en god tilrettelegging for en elev kommer dermed også godt frem, og tilfellet med Simen viste hvilke positive ringvirkninger det kan ha. Tilretteleggingen for Simen sin overgang viste også indirekte hvilke ringvirkninger et dårlig samarbeid og tilrettelegging kan bety for en elev med utviklingshemning. Aspekter som vil bli nærmere omtalt nedenfor.

6.2 Tilrettelegge for en god overgang for Simen

Det kom frem av intervjuene hvorfor foreldrene valgte at Simen først skulle gå i den vanlige, kommunale barneskolen og deretter Steinerskolen. Simen har Williams syndrom og vil ha syndromet resten av livet, noe som vil begrense Simen i det daglige og livslange løp - intellektuelt, motorisk og atferdsmessig. En tilrettelegging må derfor se til de sterke sidene hans og få det beste ut av disse (se 3.1). Slik assisterende rektor i barneskolen formulerte det: “(...) det er noen ting med denne typen elever som man bare kan glemme(...)”. Dette kan oppfattes som krenkende og skape reaksjoner, men som resultatene viste, støttes på sett og vis utsagnet av Simens kontaktlærer ved Steinerskolen. Hun pekte på at det pedagogiske tilbudet måtte ta utgangspunkt i Simens behov og ut i fra hans form for utviklingshemning.

Sitatet fra Munthe- Kaas (se 3.2) om at det ikke er noen enkel “a,b,c”- oppskrift på hvordan man kan tilrettelegge for en god overgang, fra for eksempel barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning, gjaldt for Simen også. Sitatet aktualiserer også noen nærliggende problemstillinger rundt Simen sin overgang. Hvordan han ville passe inn på Steinerskolen, hva slags tilbud ville han få og hvordan ville han reagere er alle relevante temaer.

Munthe- Kaas sitt utsagn kan også relateres til Simens foreldre i tilretteleggingen av overgangen. I og med at de ved overgangen til Steinerskolen spilte en såpass sentral rolle som de gjorde, vil spørsmålet om et godt samarbeid, kompetente roller og gode rutiner og erfaringer utkrystallisere seg. Skogen poengterte at han gjerne ser foreldre vise initiativ til å igangsette arbeidet med å tilrettelegge for en overgang. Foreldrene til Simen gjorde dette; de tok selv kontakt med Steinerskolen, og initierte slik til et samarbeid mellom de ulike partene. Dette var riktignok i etterkant av at andre alternativer hadde blitt vurdert i fellesskap, men det var foreldrene selv som fant skolen og inntok en aktiv rolle for at Simen skulle få en plass ved denne skolen.

6.2.1 Steinerskolen – en bedre skolehverdag for Simen?

Det var to hovedargumenter til hvorfor Steinerskolen og Steinerpedagogikken var en bedre skolehverdag for Simen, hvorav det siste er grunnlaget for det første. I og med at en sentral del av denne argumentasjonen var tilknyttet den pedagogiske filosofien i Steinerskolen, var en annen del av denne diskusjonen forholdet mellom Steinerskolen og den offentlige skolen. Slik det ble gjort rede for (se 3.1.1) er det likheter, men også tydelige forskjeller mellom de to skolenes pedagogikk. Hvordan elevene får jobbe med temaer over lengre tid, samt at læreplanen i større grad følger elevens egen utvikling, skiller seg ut. Det er større rom for eleven å bruke tid på å tilegne seg faget. I den offentlige skolen jobber man med flere temaer samtidig, og det jobbes i større grad etter en nedsatt timeplan. Resultatet er mindre rom til å tilegne seg faget for de elevene som har behov for mer tid. Samtidig retter dette større krav mot elevenes utvikling; krav med hensikt å forberede og utvikle elevene. Likevel, og prinsippet om TPO til tross; man kan spørre om det tilbudet Simen ville fått i en offentlig ungdomsskole, ville vært bedre enn det han fikk i Steinerskolen,

6.2.2 Tilrettelegging for Simen - behovet for en bedre skolehverdag

Simen hadde behov som assisterende rektor i hans gamle barneskole mente de ikke kunne imøtekomme i tilstrekkelig grad. Han hadde behov for et opplegg hvor han fikk bruke sine sterkere sider, det sosiale, språklige og musikalske (se 2.2), særlig siden han hadde konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Simen hadde også behov for nok tid og rom til å øve på konkrete oppgaver, ADL- og sosial trening, samt et skolemiljø hvor han fikk kombinert det faglige og det sosiale. Simen måtte også ha et tilbud som tok i betraktning den gleden han fikk av å ta i bruk kroppen, hans musikalske interesse og det å fremføre for andre. Han hadde behov for et forutsigbart opplegg som hadde faste, daglige rutiner og en tverrfaglig tilnærming. Et opplegg hvor Simen hadde arbeidsøkter som var tilpasset han, og som naturlig kombinerte kognitive, motoriske utfordringer samtidig som han fikk anledning til å få pauser. Det var behov for en dyktig fagperson som kunne se Simens behov og tilrettelegge for dem, samt gi Simen konstruktiv kritikk og rosende omtale ved behov. Et behov som var avhengig av at fagpersonen kjente Simen godt, og som visste hvordan man skulle ordlegge seg for at Simen skulle ta kritikken som en positiv bemerkning. Slik Semel et.al. påpekte (se 3.1), var dette viktig ved tilrettelegging av undervisning for elever med Williams syndrom; å gi mest

mulig personlig tilbakemelding. Simen var også i en alder hvor det var naturlig å tenke mot videregående og yrkesliv, noe som også ble poengtert av PP- rådgiveren.

Simen hadde med andre ord behov for et annet opplegg enn hva den kommunale skolen kunne gi. Slik assisterende rektor i Simen sin gamle barneskole påpekte, var det blant annet veldig lite trening i å klare seg i samfunnet ved den kommunale skolen, noe Simen ville kunne få ved andre skoler. En slik skole var Steinerskolen.

6.2.3 Steinerskolen - Et tilbud om en bedre skolehverdag

Hvis man virkelig ønsker å jobbe frem en jord som inneholder...som er mest mulig naturlig,(...) da opplever jeg at da må man gjøre det. Ellers så kan man jo så tomater i bomull også. Det blir tomater det og. Men det er ikke det man holder på med her.

Utsagnet fra Simens kontaktlærer ved Steinerskolen ga et godt bilde av den pedagogiske filosofien til Steinerskolen (se 3.1.1). Et bilde som viste hvor viktig det var for kontaktlæreren i Steinerskolen å få møte Simen og bli kjent med han. Hun anså det som hennes ansvar som pedagog å se Simens styrker og bygge opp under disse; “det handler om det mennesket man har foran seg”. Det handlet om å ta utgangspunkt i Simens bakgrunn og biografi, eller hva kontaktlæreren i Steinerskolen kalte for jord, og gjøre denne mest mulig vekstbar ved å gi Simen det han hadde behov for. Et utgangspunkt som kontaktlæreren i Steinerskolen også burde fått fra IOP'en fra barneskolen. IOP'en ble derimot ikke funnet nyttig, ettersom kontaktlæreren i Steinerskolen mente den var skrevet av en som nødvendigvis ikke kjente Simen.

Tankegangen ga et godt bilde av den pedagogiske filosofien til Steinerskolen (se 3.1.1). En filosofi hvor Simen skulle få utvikle motivasjon for læring ved å fordype seg i et tema over en lengre periode. I følge Simens kontaktlærer i Steinerskolen jobbet man ved en vanlig Steinerskole med et tema over en tre ukers-periode, mens man ved denne skolen kunne jobbe med et tema opptil tre måneder. Hun illustrerte tanken på følgende måte: “man skal liksom male et fjell, og da maler man et kjempehøyt fjell og himmelen skikkelig blå”. Simen ville på denne måten få mulighet til å gjøre faget til sitt eget og utvikle både konsentrasjonen og oppmerksomheten, samt oppleve faglig mestring og motivasjon for å jobbe videre. Det var likevel ikke slik at skolen hadde et tilbud som var særskilt tilpasset for elever med Williams syndrom, noe både kontaktlæreren i Steinerskolen og PP- rådgiveren poengterte.

Kontaktlæreren i Steinerskolen ga likevel uttrykk for at det pedagogiske tilbudet var tilpasset etter Simens form for utviklingshemning. Læreplanen i Steinerskolen fulgte derfor Simens utvikling og dermed hans egne behov, innenfor skolens tre områder – det teoretiske, praktiske og mer kunstneriske. Simens kontaktlærer i Steinerskolen mente for øvrig det var et “dårlig vekstmiljø” å la datamaskinen, og bruk av denne, være et sentrum gjennom skoledagen.

Pedagogikken ga også Simen tid og rom til å bruke den tiden han trengte på en oppgave. Steinerskolen anså dette som en god læringsprosess; man måtte satse med større innsats for å få en litt mindre gevinst. Skolen skulle derfor heller ikke kun være et sted for undervisning, men også et sted for kultur, samhold og likeverd mellom elever og lærere. Simens kontaktlærer i Steinerskolen ga en litt annen vri på det; det faglige stod i sentrum, men man vektla også det sosiale.

PP- rådgiveren mente det sosiale var det viktigste ved valg av skole; “det sosiale og trivsel er veldig viktig uansett skoleslag og gruppe”. Et hovedmål ved valg av skole burde derfor være å finne et godt sosialt miljø. Et miljø hvor eleven, i dette tilfellet Simen, kunne få venner og mennesker som han ville trives sammen med. Tatt i betraktning av Simens hypersosiale atferd, og den nevnte forskningen om at mennesker med Williams syndrom ikke har rasistiske holdninger (se 2.1.2), åpnet det seg en problemstilling. Ville Simen funnet seg til rette og gjort seg til venns med det sosiale miljøet, uavhengig hvordan dette faktisk var? Begge de nevnte faktorene talte for at dette faktisk ville vært tilfelle. Sånn sett var det kanskje bare til Simens fordel at Steinerskolen, i følge kontaktlæreren i Steinerskolen, var en liten skole hvor alle kjente alle, noe som gjorde skolen mer oversiktlig. Det ga i tillegg skolen en ramme av trygghet. Slik PP- rådgiveren poengterte var det viktigste uansett å finne stedet som ga Simen trivsel, samspill med andre og generell utvikling. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i 6.3.

Steinerskolen representerte også et annet skolemiljø enn hva Simen mest sannsynlig ville fått ved en annen skole; et mer balansert bilde. Han ville, i tillegg til det rent faglige, kunne benytte seg av sine sterkere sider i større grad og gjøre det han var glad i; å spille musikk og bruke kroppen. Pedagogikken vektla også Simens forutsetninger for å kunne samhandle og bidra til fellesskapet, og slik føle seg som en naturlig og viktig del av et større samhold. Det var dette som utgjorde foreldrenes grunnlag for å velge Steinerskolen for Simen.

Et mer fremtidsrettet bilde med en pedagogisk filosofi som passet både Simen og familien godt. Skolens syn på Simen og hvordan man forsterket det han mestret, var også et sentralt

element. Skolehverdagen ble lagt til rette etter Simens dagsform. Han fikk bruke kroppen mer aktivt på daglig basis, og han fikk mye ADL- trening, noe som var viktige aspekter ved foreldrenes avgjørelse. Mor mente det var lettere å gjennomføre en slik type trening ved denne skolen, fordi alle elevene hadde behov for det. Etter overgangen Simen viste begeistring og gledet seg til å gå på skolen. Han viste også utvikling på flere områder, noe som var en veldig god bekreftelse for foreldrene om at Steinerskolen var det riktige valget. En oppfatning som resten av utvalget stilte seg bak. Simens kontaktlærer ved Steinerskolen opplevde han som lett å integrere, i tillegg til at han trivdes med det pedagogiske opplegget. Et interessant aspekt ved dette var at den Steinerskolen hvor Simen gikk hadde aldersadekvat undervisning, og det ble en intern diskusjon på skolen om hvilken klasse han skulle gå i. I første omgang skulle han gå i den klassen han tilhørte aldersmessig, men ettersom han var både sterkere faglig og vekst- og modningsmessig, ble han vurdert til å passe bedre inn i klassen til kontaktlæreren i Steinerskolen. I tillegg var det hun som var musikk lærer ved skolen, noe som var positivt for Simens musikalske side. Simens assistent var for øvrig, i følge faren, delaktig i denne avgjørelsen.

En spennende innfallsvinkel var hva slags bilde man ville fått av situasjonen dersom Simen hadde begynt i den klassen han aldersmessig skulle gått i. Hadde det vært et noenlunde tilsvarende bilde fordi det ikke hadde vært av noen betydning hvilken klasse Simen ble plassert i? Eller ville Simen vist en signifikant annen utvikling? I og med han ble plassert i klassen med de eldste elevene, var det rett og rimelig å trekke den konklusjonen at det ville vært av betydning dersom han hadde blitt plassert i den klassen som han aldersmessig tilhørte. En annen relevant problemstilling var hvilke utfordringer foreldre og Simens kontaktlærer i Steinerskolen opplevde i etterkant av overgangen.

6.2.4 Steinerskolen - en bedre skolehverdag?

Et valg vil, som et fiskesprett på vannflaten, skape ringvirkninger. De vil kanskje ikke være så store med det første, men ettersom steinen spretter videre og skaper flere ringvirkninger, vil de første stadig øke i omfang, inntil de svinner hen. Foreldrenes valg av Steinerskolen fremfor en offentlig ungdomsskole har allerede blitt litt omtalt. Det samme gjelder de positive ringvirkningene ved at Simen startet i Steinerskolen, men kun de ringvirkningene Simens kontaktlærer i Steinerskolen merket seg. Dersom man så ringvirkningene fra foreldrenes ståsted, får man et mer utfyllende bilde av hvordan Simen hadde utviklet seg. Han hadde blant

annet blitt mye flinkere til å skrive og tegne, i det hele tatt å bruke hendene, og han var ikke lenger så knyttet til datamaskinen. Han hadde blitt litt mer selvstendig og klarte seg bedre i det daglige enn hva som hadde vært tilfellet. Man kunne derfor si at de positive ringvirkningene som viste seg i kjølvannet av Simens start i Steinerskolen og av det tilbudet han fikk der, inkludert mer ADL- trening, var signifikante. Ett interessant studium ville vært å følge denne positive utviklingen og se hvordan ringvirkningene utviklet seg videre og hva de førte til. Ett annet interessant studie ville vært å følge Simen gjennom Steinerskolen for å observere eventuelle ulike negative ringvirkninger. Nå var det slik at både foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen oppfattet det slik at Simen trivdes godt på skolen. Likevel hadde de alle, fra hvert sitt ståsted, erfaringer om overgangen til Steinerskolen ikke bare handlet om det positive. Det presenterte seg også en mer overordnet problemstilling og utfordring. Simen kom til Steinerskolen fra en barneskole med 1-7 trinn; ville det vært en bedre situasjon dersom han kunne gått i samme skole fra barneskole og ut videregående, noe Steinerskolen er et eksempel på? I en slik setting ville Simen vært i et mer beskyttet skolemiljø fra barneskolen av, mens overgangen til Steinerskolen førte han inn i et mer beskyttet miljø, noe Munthe- Kaas (se 3.2) anser som en overgang i seg selv. En dobbel overgang med andre ord. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette.

Før jeg kommer så langt, vil jeg vende tilbake til de utfordringer man faktisk opplevde i etterkant av at Simen begynte i Steinerskolen. I hovedsak var dette utfordringer som var knyttet til Simen, og ikke i så stor grad til tilbudet fra Steinerskolen. På samme tid ble det feil å komme med en slik slutning i og med at de to faktorene faktisk stod i et dialogisk samspill. Da det er sagt; foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen erfarte at overgangen til Steinerskolen medførte noen utfordringer både for og i Simen. Far ga blant annet uttrykk for at han var usikker på sønnens reaksjonsmønster; hvilken forståelse Simen hadde for at andre hadde dypere grad av utviklingshemning enn han. Simen var på dette tidspunktet i tenårene, og han hadde “(...) noen reaksjoner og sterke uttrykk for ting(...)” knyttet til de andre elevene.

En spennende problemstilling var hva som kunne være grunnen til dette, og om man kunne se dette i forhold til den nevnte forskningen (se 2.1.2). Var Simens reaksjon en følge av overgangen fra en vanlig barneskole til en Steinerskole hvor han var mer likestilt med resten av elevene? Eller reagerte han på at de andre elevene så annerledes ut enn hva han var vant til fra barneskolen? Dersom sistnevnte var tilfelle, hvilke indikasjoner ga dette om den

presenterte forskningen? Var det slik at Simen ikke viste rasistiske holdninger, men reagerte på et karakteristisk utseende som følge av en form for utviklingshemning? En annen relevant problemstilling kunne vært hvorvidt slike reaksjoner hadde noe med den klassen som Simen ble plassert i; hadde de samme reaksjonene blitt avdekket blant jevnaldrende elever? Samlet sett var dette problemstillinger som ikke var omfattet av oppgavens fokus. Likevel, uttalelser fra Simens kontaktlærer i Steinerskolen indikerte at hun ikke var av samme oppfatning som faren. Hun mente at Simen hadde vært lett å integrere og at han trivdes, noe foreldrene også hadde gitt uttrykk for. Dermed var man på mange måter tilbake til utgangspunktet, hvor farens uttalelse om Simens reaksjoner forble en refleksjon uten videre forklaring. Like fullt en interessant observasjon.

Simens kontaktlærer i Steinerskolen hadde altså ikke registrert noen lignende reaksjoner fra Simen, men fokuserte mer på det som var utfordringer *for* Simen. Foreldrene valgte Steinerskolen blant annet for Simens behov for ADL- trening, noe skolen hadde mye av. Dette var også noe kontaktlæreren i Steinerskolen ga uttrykk for. Hun mente dette var en mer generell utfordring; ferdigheter til å utføre mer hverdagslige ting eller mangel på sådan. Hun mente man da kanskje var “(...) mer handikappet enn noen andre”. I tillegg til denne utfordringen, hvor Simen viste god utvikling, mente hun det var ytterligere tre utfordringer.

Tre utfordringer hvorav samtlige stod i tilknytning til hverandre. De to første, som dannet en dialogisk utfordring, var å finne en klasse som passet for Simen, samt en som Simen passet inn i. Den tredje og mer enkeltstående utfordringen stod i et dialogisk forhold til de to førstnevnte; Simen skulle venne seg til og finne sin rolle i den nye skolehverdagen. Samlet sett dannet de tre utfordringene det som kan kalles en dobbel dialogisk utfordring. Den første dialogiske utfordringen har allerede blitt omtalt, men kun fra Simens perspektiv. Ettersom Steinerskolen måtte finne en klasse som de mente passet Simen, måtte de også finne en klasse som han passet til. En dialogisk utfordring som det i etterkant kan sies skolen klarte å imøtekomme med gode resultater.

Dermed klarte man også å imøtekomme den tredje utfordringen på en god måte; prosessen hvor Simen skulle finne sin plass i den nye skolehverdagen. En ny skolehverdag hvor Simen var, i følge moren, en del av en gruppe på seks elever med to lærere. En skolehverdag i et mer beskyttet hvor Simen, slik kontaktlæreren i Steinerskolen oppfattet det, i begynnelsen fant det vanskelig “(...) å tilpasse seg en gruppe og være en av mange”. Det var særlig de tre første månedene som var ganske krevende, og kontaktlæreren i Steinerskolen mente denne tiden

fungerte som en “(...) emosjonell tilpasningsfase(...)”. En fase hvor Simen bare kunne begynne å snakke, og skjelte ut de elevene andre når de snakket. Beskrivelser som i og for seg samsvarte med de overnevnte betraktningene fra faren, noe som dermed kan gi en forklaring på hvorfor han faktisk reagerte som han gjorde i forhold til de andre elevene. En annet aspekt i denne mulige forklaringen på Simens reaksjoner, og som ble nevnt tidligere; han byttet skolemiljø. Han byttet fra et mer åpent skolemiljø i den vanlige barneskolen til et mer beskyttet miljø i Steinerskolen. En relevant problemstilling som da utkrystalliserte seg var om Simen, som nevnt ovenfor, ville hatt et bedre tilbud dersom han hadde gått i Steinerskolen fra første klasse i barneskolen og ut videregående skole.

6.2.5 Den gode overgangen - en dobbel overgang?

Dersom situasjonen hadde vært en annen, og Simen hadde begynt i en annen ungdomsskole, ville det ha mest sannsynlig ført til enda en overgang etter tre år ved inngangen til videregående. Et skifte som ville medført en ny tilpasningsprosess med nye mennesker, ny struktur og nye lokaler – et nytt skolemiljø.

Munthe- Kaas (se 3.2) påpekte at det vil være en vesentlig forskjell mellom å gå i en 1- 10 skole og å gå i en 1-7 skole i forhold til en overgang til ungdomsskolen. Et skille som også kunne inkludere videregående, hvilket relaterte problemstillingen direkte til Simen sin overgang til Steinerskolen. En medfølgende tematikk var byttet av skolemiljø – fra det mer tradisjonelle til et mer beskyttet miljø. En tematikk som også Simens kontaktlærer og PP-rådgiver var opptatt av. Simen gjennomførte med andre ord en dobbel overgang.

Den ene overgangen, valget av 1-10 eller 1-7 skole, eventuelt fra barneskolen og gjennom videregående, avdekket noen interessante aspekter og oppfatninger. PP- rådgiveren mente dersom en elev, i dette tilfellet Simen, hadde gått i en 1- 10 skole, ville overgangen fra barne- til ungdomsskole nærmest fremstått som en overgang fra et trinn til et annet. Jeg anså det derfor som legitimt å trekke konklusjonen om at dette også ville gjelde dersom skolen var som Steinerskolen, fra barneskolen og ut videregående. Derimot var det i Simens tilfelle overgang fra en 1-7 skole til Steinerskolen, hvor han fikk mulighet til å gå til han var ferdig med videregående. Ringvirkningene av denne overgangen har også blitt omtalt, men som assisterende rektor i barneskolen poengterte; dette var et viktig aspekt ved det at foreldrene bestemte at Simen skulle gå i Steinerskolen. Han ville kunne gå på samme skole ut

videregående, slippe ytterligere skolebytter, og heller få en stabil og kontinuerlig skolegang med mennesker, et miljø og en struktur som han var godt kjent med.

Situasjonen kunne vært en annen. Foreldrene til Simen kunne valgt at han skulle gått i Steinerskolen fra 1. klasse av, eller at han hadde begynt i en annen ungdomsskole hvor han etter tre år måtte bytte skole på ny. To hypotetiske scenarier som, sammen med det faktiske scenariet, sannsynligvis ville representert tre signifikant forskjellige virkeligheter. Det har allerede blitt nevnt, men det reelle scenariet skapte noen utfordringer. Sånn sett kan man ta opp litt av tråden fra tidligere i teksten, det kontaktlæreren i Steinerskolen kalte for en emosjonell tilpasningsfase hos Simen. Det er godt mulig en slik betegnelse var passende for denne perioden, men da bør man også ha i mente at Simen på sett og vis gjennomførte en dobbel overgang. Slik kontaktlæreren i Steinerskolen ga uttrykk for; Simen begynte i Steinerskolen etter syv år i vanlig barneskole. Overgangen representerte derfor ikke bare en overgang til Steinerskolen og Steinerpedagogikken. Det var også en overgang fra en kultur og et miljø som Simen, gjennom syv år, hadde opparbeidet seg en forståelse av og gjort seg kjent med. En overgang som krevde at både Simen og Steinerskolen måtte tilpasse seg.

Dette vil, selv om det ligger utenfor oppgavens område, presentere en problemstilling. I og med foreldrene hadde muligheten til å velge en annen barneskole for Simen hvor han kanskje ville fått et bedre tilbud; hvorfor valgte de et mer faglig fokus først ved overgangen til ungdomsskolen? Årsaken var blant annet at foreldrene ønsket at Simen skulle få noen gode sosiale rollemodeller i årene på barneskolen. Det sosiale ble prioritert foran det faglige. En prioritering som kanskje satte enda større krav til et godt samarbeid om en god tilrettelegging for å finne et best mulig tilbud hvor Simen fikk både det faglige, men også det sosiale.

6.3 Hjem, skole og PPT – et avgjørende samarbeid

Et godt samarbeid mellom disse tre partene fremstår, gjennom den presenterte teorien, som avgjørende for å tilrettelegge for en god overgang fra barneskole til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning. Et samarbeid som vil være svært viktig dersom overgangen” (...) skal bli best mulig for barnet. Altså minst mulig overraskelser”, og for å finne et tilbud som gir både det faglige og det sosiale. Et samarbeid for å finne et tilbud som besvarer Bø (se 3.2.1) sine tre spørsmål: hvordan trives eleven, hvordan fungerer eleven med andre og hvordan utvikler eleven seg. Et interessant aspekt ved overgangen til Simen var derfor at det

stort sett var et samarbeid mellom foreldrene og Steinerskolen. Det er ikke dermed sagt at barneskolen og PPT ikke var delaktig i samarbeidet. De gjorde det de skulle i forhold til å sende papirer og lignende, men som assisterende rektor i barneskolen sa; det “(...) var et samarbeid som bare gikk av seg selv”. En beskrivelse som, slik jeg så det, kunne tolkes på tre måter; enten mente assisterende rektor samarbeidet mellom alle partene, eller så tenkte hun på samarbeidet mellom foreldrene og Steinerskolen. Den tredje vinklingen er at hun så for seg en sammensmelting av et samarbeid mellom foreldrene, Steinerskolen, barneskolen og PPT. Et samarbeid hvor det i hovedsak var et samarbeid mellom foreldrene og Steinerskolen, men barneskolens ledelse og PPT bidro der de skulle. Dette er en vinkling som også kom frem gjennom intervjuene med foreldrene, kontaktlæreren i Steinerskolen og PP- rådgiveren. En vinkling og et samarbeid som alle parter var fornøyde med. Et samarbeid som, første delen av denne delen viste, resulterte i en god tilrettelegging av en overgang for Simen. Det var et fruktbart samarbeid.

6.3.1 Det gode samarbeidet - en god overgang?

Simen sin overgang til Steinerskolen var en fruktbar overgang. Hva som gjorde det til en fruktbar overgang, bringer tilbake de tre spørsmålene fra Bø. Tre spørsmål som på mange måter ender i oppgavens problemstilling; om hvordan man kan tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning.

Munthe- Kaas mente det ikke var noen trinnvis oppskrift for hvordan man skal tilrettelegge for en god overgang. Foreldrene er uansett en sentral aktør, i og med de har det endelig valget av skole, noe som også var tilfellet ved overgangen til Simen. Foreldre kan også, i følge Skogen, ta initiativ til et samarbeid, noe resultatene viste at var tilfellet ved denne overgangen til Steinerskolen. Det var foreldrene som søkte etter og fant skolen på nettet, for deretter å ta initiativ til samarbeid. De var også drivkraften for at Simen skulle få en plass ved skolen og en god overgang, noe som også kom frem i intervjuene med de ulike fagpersonene. Foreldrene tok, i kraft av sin rolle, ansvar for at Simens nye skolehverdag skulle passe han best mulig.

Et ansvar foreldrene fant det nødvendig å ta. Fars erfaringer fra tilretteleggingen var at “(...) du må stå på sjæl. Du må ha ressurser og prøve å se noen løsninger på ting”. Han var av den oppfatning at dersom man ikke hadde overskudd og kunnskaper til å gjøre noe selv, “blir det ofte tilfeldige valg”. En uttalelse som samsvarte godt med den oppfatning kontaktlæreren i

Steinerskolen hadde av foreldrene. Hun mente det var en god situasjon for Simen som hadde foreldre “(...) som bruker så mye energi og ressurser på å være lim(...)”. Dersom man tar dette i betraktning, er det to ulike bilder av samarbeid som materialiserte seg. Et klart og tydelig bilde hvor ressurssterke foreldre har et klart ønske, og et bilde som er noe mer uferdig bilde. Et bilde hvor konturene av hva foreldrene ønsker, hva eleven har behov for, og hvilke tilbud som eksisterer må tydeliggjøres gjennom et godt samarbeid.

6.3.2 Samarbeid om tilrettelegging – et samarbeid mellom hjem, skole og PPT

Bob Dylan (1975) avslutter sangen “ Tangled Up In Blue” med det følgende: “ We always did feel the same, we just saw it from a different point of view”. Formuleringen kan brukes i mang en setting, men jeg velger å se Dylans ord i konteksten av samarbeid mellom hjem, skole og PPT. Et samarbeid om samme målsetting, men ulike rolle, ulik delkompetanse og dermed ulike perspektiv. I samarbeidet om tilretteleggingen av Simen sin overgang hadde foreldrene en veldig klar oppfatning om hva de ønsket. Resultatet var mindre involverte roller, blant annet for barneskolens ledelse. I andre tilfeller, hvor bildet er mer uklart, vil også samarbeidet kunne fremstå annerledes. Å samarbeide om tilrettelegging av en overgang er uansett avhengig av bidrag fra flere kanter og ulike roller, med en felles målsetting - å tilrettelegge for en god overgang. Hva krever denne målsettingen av de ulike partene og et slikt samarbeid?

Foreldrenes sentrale rolle i overgangen til Simen er allerede beskrevet, men fra et mer generelt perspektiv er det, i følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (se 3.3), skolen som har et ansvar for å ta initiativ til et samarbeid. Enten det er foreldrene eller den avgivende skolen som tar initiativ, er det uansett en fordel om man gjør dette på et relativt tidlig tidspunkt. Skogen mener dette vil bidra til at eleven blir sett i et helhetsperspektiv; den mottakende skolen får på et tidlig tidspunkt all nødvendig informasjon om eleven. I Simens tilfelle fortalte kontaktlæreren i Steinerskolen at hun ikke hadde møtt noen fra barneskolen, bortsett fra assistenten til Simen. Den eneste kontakten hun hadde hatt med barneskolen var derfor assistenten og IOP'en. En IOP hun selv mente ikke ga noe godt bilde av Simen, hvilket er interessant i og med at foreldrene sa at læreren som hadde det pedagogiske ansvaret for Simen, hadde god kjennskap til han. Dette behøver derimot ikke å være ensbetydende med at

man skriver en god IOP. Informasjonen som Simens kontaktlærer i Steinerskolen fikk om han, kom derfor i hovedsak fra foreldrene; en kompetanse hun anså som svært viktig.

Det ligger også et betydelig ansvar hos den avgivende barneskolen og den mottakende ungdomsskolen. Munthe- Kaas (se 3.2) fremhevet betydningen av å starte planleggingen på et tidlig tidspunkt. Særlig med tanke på de organisatoriske utfordringene en overgang medfører for den mottakende ungdomsskolen. Barneskolens rolle er derfor svært viktig; de kan bidra med informasjon som kan gjøre tilretteleggingen for eleven lettere. Dette gjelder særlig for elever med spesielle behov. I Simens tilfelle ga assisterende rektor uttrykk for at ledelsen kunne vært mer aktiv ovenfor Steinerskolen; det eneste barneskolen gjorde var å sende de nødvendige papirer og lignende. Den andre siden av dette var at kontaktlæreren i Steinerskolen heller ikke ga uttrykk for å ha behov for noe mer kontakt med barneskolen; hun ville heller bruke ressurser på å bli kjent med Simen og foreldrene.

Det viktigste er uansett, som både Munthe- Kaas & Øverby Kompetansesenter (se 3.2) påpekte, å starte tidlig. Man får rom til å utveksle informasjon, og eleven kan besøke sin kommende skole og bli kjent med omgivelsene. På dette tidspunktet vil det være ønskelig at elevens kommende kontaktlærer er tilstede. Starter man tidlig, vil man også ha bedre tid til å finne den løsningen som passer best for eleven. I Simens tilfelle gikk det relativt raskt fra det tidspunktet foreldrene tok kontakt med Steinerskolen, til skolen hadde funnet en plass til han, noe også moren ga uttrykk for. Hun opplevde at Steinerskolen hadde gode rutiner og erfaring på dette området. Det var deretter ulike møter; ikke mellom de to skolenes ledelser, men mellom Steinerskolen, assistenten til Simen og læreren som hadde det pedagogiske ansvaret for han i barneskolen. Det var altså ikke noe overgangsmøte mellom barne- og ungdomsskolen, selv om dette var et møte det, i følge assisterende rektor i barneskolen, var vanlig å innkalle til. Det var også møte mellom Steinerskolen og foreldre, både med og uten Simen, samt møte mellom skolen og alle de nye foreldrene. Far mente det var viktig med mange møter; det ga Steinerskolen mulighet til å bli godt kjent med foreldrene og særlig Simen. Det var et trygt samarbeid.

Simens kontaktlærer i Steinerskolen var ikke inne i bildet fra starten av. Det var læreren for den klassen han egentlig skulle gått som var på barneskolen, observerte og skrev rapport om Simen. Først da Simen kom på besøk til Steinerskolen sammen med assistenten og moren, kom kontaktlæreren hans i Steinerskolen inn i bildet. De så at han fant seg raskt til rette, og fra da av, til Simen hadde fått plass ved skolen, gikk det relativt raskt.

Hensikten med de mange møtene med Steinerskolen var at skolen skulle bli kjent med Simen; unngå at han startet på ny skole med blanke ark. Dette er også, i følge Munthe- Kaas (se 3.2), hensikten med å videreformidle informasjon i et samarbeid om en tilrettelegging; å unngå at eleven starter på den nye skolen med blanke ark. I tillegg blir samarbeidet som har vært mellom barneskole og foreldrene videreført til ungdomsskolen. Dermed slipper også foreldrene å starte med blanke ark, noe som gjaldt foreldrene til Simen tatt i betraktning av de mange møtene.

En part som også skal bidra til at eleven ikke starter med blanke ark, og at det blir en god tilrettelegging, er PPT. Hva er deres rolle i dette bildet, og hvordan var deres rolle i samarbeidet rundt Simen?

6.3.3 Hjem, skole og PPT – Et samarbeid fra ildsjel til systemnivå

Steinerskolen hadde gode rutiner og erfaring på tilrettelegging av overganger. Den hadde “(...) holdt på med dette her i mange år, og vet hvordan de skal gjøre det og vet hvordan de skal ha det. Og det hjelper oss som foreldre veldig mye”. Utsagnet tilsier at erfaringer og rutiner er viktig ved et hvert samarbeid, og gir en økende kompetanse til skolen. Det som er enda viktigere; det gir foreldrene en trygghetsopplevelse. En erfaring av at skolen har gode rutiner og kompetanse; slik Simens mor ga uttrykk for.

Dette viser det Utdanningsdirektoratet (se 3.3) påpekte; det er viktig å utarbeide og jobbe etter rutiner og erfaringer. Samarbeidet flyttes dermed opp et trinn; fra ildsjelen til systemnivået, fra et mer krevende og uoversiktlig samarbeid til et samarbeid med klare roller og rutiner.

PPT har en sentral rolle i dette arbeidet, og vil bidra i arbeidet med å tilrettelegge for eleven. Et arbeid hvor PPT, avgivende og mottakende skole skal bidra til en best mulig tilrettelegging av overgangen, både for eleven og for foreldrene. Bøs sitat (se 3.2.1) gir slik et godt bilde om at de involverte fagpersonene må formidle til foreldrene hva og hvordan de vil oppnå noe. Dette vil være desto viktigere dersom foreldrene til en elev ikke har så god kjennskap og så gode ressurser som Simens foreldre. Det er derfor desto viktigere at man har utviklet rutiner og har erfaring på dette området, noe som vil skape en trygghet for eleven og foreldrene. Uten ressurssterke foreldre eller gode rutiner vil man kanskje være nærmere noe som ligner en sammensmelting av systemnivå og ildsjelen. En sammensmelting hvor usikkerheten sprer seg, og man ender opp med et skolevalg og tilbud som ikke er godt nok.

Dette bringer tilbake farens uttalelse; hvis man ikke står på selv, ender man fort opp med et tilfeldig valg. Et godt samarbeid og en god tilrettelegging vil avhenge av åpne kort fra alle parter; den enkelte parts utfyllende ekspertise, delkompetanse og tause kunnskap vil være utgangspunktet for tilretteleggingen (se 3.2.1). Uten hverandres delkompetanse får man heller ikke den fulle forståelsen av en elev. I lys av dette byr den følgende problemstillingen seg: hvorfor ble samarbeidet om tilretteleggingen av Simen sin overgang karakterisert som vellykket, god og fruktbar?

6.3.4 Et samarbeid i system – et rom for kommunikasjon og konflikter

De positive karakteristikene av samarbeidet om Simens overgang kom fra ulike roller og ulike perspektiver. I og for seg naturlig ettersom de ulike partene hadde ulike oppgaver. Likevel, gjennom resultatene kunne man få det inntrykket at det i hovedsak var foreldrene og Steinerskolen som utgjorde samarbeidet. Dette reiser et oppfølgingsspørsmål som ser samarbeidet i et mer kritisk perspektiv; både assisterende rektor og PP- rådgiveren hadde ikke noen større roller i samarbeidet. Er det da betimelig å problematisere deres oppfatning av samarbeidet og overgangen, i og med at de ga uttrykk for ikke å ha et helhetlig perspektiv? Man kunne naturlig nok tatt deres rolle - se hva de gjorde i nærmere øyesyn, samt se det mer helhetlige bildet av tilretteleggingen av overgangen. Det er interessant å se om assisterende rektor og PP- rådgivers oppfatning av samarbeidet var beskrivende for et rom for kommunikasjon og konflikter. Naturlig nok i en setting hvor også oppfatningene til foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen er delaktige.

Dermed er man tilbake til problemstillingen om hvorfor samarbeidet ble karakterisert som vellykket, godt og fruktbart. Et godt samarbeid har, ifølge Bø (se 3.2.2), rom for konflikter. Er det et fravær av konflikter i et samarbeid, er muligens det ensbetydende med at partene verken har lyttet, vist hverandre respekt, bekreftet eller involvert både hverandre og seg selv i samarbeidet. Eller det kan være nettopp det man gjorde, og det var derfor man ikke hadde noen konflikter. Dersom det ikke var noen konflikter i dette samarbeidet, er vel det ensbetydende med at det var gode rutiner og at man aktivt jobbet for å se de andre partene. Gode rutiner for å ha åpne kommunikasjonskanaler og åpenhet for kritiske innspill; Davis kaller det god kommunikasjon. Gjennom god kommunikasjon, hvor alle får den informasjonen de trenger, partene lytter til hverandre, og gir veloverveid respons, får man et

mer balansert forhold mellom fagpersoner og foreldre. Det blir ikke et asymmetrisk forhold hvor foreldrene presenteres for svarene i første møte med fagpersonene, men et partnerskap mellom pedagogen og medmennesket og foreldrene. Det var også dette Munthe- Kaas så som et viktig aspekt ved et samarbeid. Ett partnerskap som gir trygghet og stabilitet for eleven. Ett partnerskap hvor foreldrene har den endelige avgjørelsen.

Ask et.al. mente det er ulike oppfatninger om hva et hjem- skole- samarbeid innebærer. Dersom dette er tilfelle, må man gjennomføre noen grep som får følger for resten av samarbeidet. Davis mente man må synliggjøre noen sentrale linjer for hvordan partene ønsker at forholdet skal fungere. I tillegg må foreldrenes forventninger og målsettinger for seg selv og barnet og fagpersonene klarlegges. Et godt samarbeid forutsetter slik en god gjennomføring av godt planlagte tiltak; et godt partnerskap. Er det da et godt partnerskap dersom det asymmetriske forholdet blir snudd på hodet til foreldrenes fordel?

6.3.5 En overgang til Steinerskolen - et asymmetrisk samarbeid?

Spørsmålet om det faktisk var et godt samarbeid om tilretteleggingen av Simens overgang til Steinerskolen, er fortsatt utgangspunktet. Et samarbeid skal ideelt sett være et partnerskap med god og åpen kommunikasjon. I samarbeidet om Simens overgang ga foreldrene uttrykk at siden de var innstilt på å komme inn på Steinerskolen, var det denne overgangen som var i fokus. Et fokus som ikke lot seg påvirke av annet som ble sagt, og som tilsynelatende hadde, kombinert med foreldrenes ressurser, en drivkraft mot å oppnå en målsetting; å komme inn på Steinerskolen. Dette kan virke som et noe negativt perspektiv, men dette er ikke tilfelle. Poenget jeg vil frem til er med denne drivkraften tok foreldrene initiativet i samarbeidet og tilretteleggingen av overgangen. De var sikre i sitt valg og jobbet målbevisst for det. Hvilket også mor ga uttrykk for; “å vite at du må stole på deg selv, det du har lyst på” - det var de, foreldrene, som hadde valget.

Ettersom Simen fikk plass ved Steinerskolen og alle parter var fornøyde, kan man på den ene siden konkludere med at det var et godt samarbeid. Barneskolen sendte de papirene de skulle, og sendte en søknad til en annen ungdomsskole i tilfelle Simen ikke fikk plass ved Steinerskolen. PPT sørget for at de nødvendige papirene var oppdatert. På bakgrunn av dette mente både assisterende rektor og PP- rådgiver at de hadde utført sine roller.

På den andre siden var det aspekter ved samarbeidet, særlig fra foreldrenes perspektiv, som ikke gjenga et bilde av et helhetlig godt samarbeid. Foreldrene opplevde PPT som nærmest fraværende i tilretteleggingen og med mye personalskifter. I tillegg fikk de etter tre måneder et brev om at Simens journal var sendt til feil skole, noe som ga mor en følelse av at PPT ikke var oppdatert på situasjonen. Mor opplevde at de heller ikke fikk noe særlig støtte fra barneskolens ledelse i valget av Steinerskolen, før etter at Steinerskolen hadde tatt kontakt med barneskolen. Da var ledelsen ved barneskolen veldig hjelpsomme. Foreldrene var derimot enige om at Simens assistent og lærer var gode støttespillere hele veien. De formidlet også informasjon og kompetanse om Simen til Steinerskolen, som ikke hadde noen tidligere erfaringer med Williams syndrom. Foreldrene og kontaktlæreren i Steinerskolen ga alle uttrykk for at det var fine møter dem imellom, og sistnevnte opplevde at foreldrene hadde veldig tillit til henne som fagperson. Dette gjaldt særlig mor, som delte skolens verdisyn i hva de holdt på med på skolen. Kontaktlæreren i Steinerskolen mente dette var et viktig fundament for et godt samarbeid; samme verdisyn og gode møter. Hun mente dette bidro til en positiv utvikling for Simen.

PP- rådgiveren mente de kanskje kunne vært mer aktive da Simen startet i Steinerskolen, mens assisterende rektor omtalte sin rolle som relativt liten; det var foreldrene som gjorde avtaler med Steinerskolen. En rollefordeling og et samarbeid som kom litt overraskende på assisterende rektor; ledelsen ved barneskolen fikk blant annet ikke beskjed om at Simen og assistenten skulle besøke Steinerskolen. Assisterende rektor mente det var greit at samarbeidet hadde foregått på et annet nivå, men ga uttrykk for at barneskolen kunne blitt bedre informert om hendelsesforløpet. Hun betegnet likevel samarbeidet som godt og fruktbart, og mente det ikke kunne vært bedre – “for det var jo ikke noen konflikter i det hele tatt”.

6.3.6 Den ideelle tilretteleggingen; et omvendt asymmetrisk samarbeid?

Tilretteleggingen av Simens sin overgang til Steinerskolen var god. Det er også på det rene *hvorfor* det var en god overgang. Er det ensbetydende med *samarbeidet* om tilretteleggingen kan betegnes i de termer som de involverte partene gjorde? Ønsker man å finne eventuelle konflikter, vil man alltid finne noen. Utfordringen vil være at disse konfliktene fort kan bære preg av å være fiktive, og uten tilhold i den reelle situasjonen. Fiktive konflikter som kan skape unødige og faktiske konflikter i en situasjon som opprinnelig var konfliktfri.

Med bakgrunn i sitatet fra assisterende rektor i barneskolen, kan følgende problemstilling presenteres: dersom det ikke var noen konflikter i det hele tatt, vil ikke dette stå i konflikt med seg selv? I og med at utsagnet hadde sin bakgrunn i rollen til assisterende rektor i barneskolen, en rolle som var mindre enn normalt; var det i dette forholdet en eventuell konflikt oppstod? En redusering av den rollen barneskolens ledelse hadde i samarbeidet. Rollene til Simens assistent og læreren som hadde det pedagogiske ansvaret skal naturligvis ikke tilsløres, men man kan problematisere om en sterkere involvering av barneskolens ledelse i samarbeidet kunne gjort samarbeidet og tilretteleggingen enda bedre. Ser man dette fra et annet perspektiv; foreldrene var enige om at det var en grei rollefordeling mellom barneskolens ledelse, assistenten og læreren i samarbeidet. Det ble heller ikke gitt uttrykk fra hverken assisterende rektor eller kontaktlærer om at det var et behov for å møtes. Sånn sett kan man muligens si at det faktisk ikke var noen konflikter i samarbeidet om tilretteleggingen av Simens overgang til Steinerskolen.

Det var et samarbeid som nærmest gikk av seg selv, og det var hovedsakelig et samarbeid mellom foreldrene og Steinerskolen. Kan dette beskrives som den ideelle tilretteleggingen av en overgang – et tilnærmet asymmetrisk samarbeid hvor foreldrene var den rådende drivkraften? Dersom dette er tilfelle, den ideelle tilretteleggingen forutsetter et asymmetrisk hjulverk med foreldrene som den drivende ildsjelen, er man tilbake til start. En start, hvor tilretteleggingen av en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning ikke lenger er på systemnivå, men lener seg tungt på enkeltindividene.

6.4 Klepp kommune – et plan til etterfølgelse?

Øverby Kompetansesenter (se 3.3.1) mener et dårlig samarbeid mellom enkeltindividene og en dårlig tilrettelegging i verste fall kan ha en tilbakevirkende og negativ effekt for en elevs evner. Munthe- Kaas anser det som et kjernepunkt for enhver skole å ha en uttalt grunnholdning som definerer hvordan man ønsker å bidra, å tilrettelegge, for en positiv utvikling hos en elev. En definisjon som blant annet omfatter kompetanseoverføring og tilrettelegging av elevens tilbud og skolehverdag. Klepp kommune (se 3.3.2) er et eksempel på en slik grunnholdning; en utarbeidet plan som innbefatter en tredelt beskrivelse av intensjonen med planen, tidsplan, rutiner og verdier. Et system og nivå i kontinuerlig utvikling preget av god kommunikasjon og anerkjennelse. I og med det er opp til den enkelte

skole eller kommune å utarbeide rutiner for tilrettelegging av overgangen, behovet for en mal og rammer, er det mulig at slike planer heller er unntaket enn regelen.

I Simens tilfelle viste han en positiv utvikling, noe som ga prov på at det var en grunnholdning hos alle de involverte parter om å bidra til en god tilrettelegging. Foreldrene ønsket naturlig nok det beste for sin sønn, mens alle fagpersonene var tydelige på at det var viktig å finne det rette tilbudet. Eksempelet fra Klepp kommune viser likevel hvor viktig det er med klar plan som er bygget på en uttalt holdning. En plan som har definerende rammer for hva som skal gjøres ved en tilrettelegging, hvorfor det skal gjøres, hvem som skal være involvert og hvem som skal gjøre hva og hvordan man skal gjøre det. Rammer som var til stede ved tilretteleggingen av Simen sin overgang; de involverte jobbet for samme målsetting, kjente sine roller og sine oppgaver. Barneskolen, PPT og Steinerskolen hadde alle rutiner for tilrettelegging av overganger. Dette bidro til en god tilrettelegging av Simens overgang.

6.5 En god overgang er sin egen tilrettelegging

Påstanden til Munthe- Kaas har vært gjennomgående i hele diskusjonskapitelet; et naturlig utgangspunkt. Påstanden har derfor heller ikke blitt direkte problematisert, kun omtalt. Diskusjonskapitelet har delvis legitimert Munthe- Kaas sin påstand; det er ikke én enkel fremgangsmåte som kan brukes i tilretteleggingen av alle overganger. Kapitelet har derimot også delvis åpnet for å problematisere påstanden; i og med det ikke er én måte å tilrettelegge for en god overgang for alle elever, tilsier dette at én god overgang er sin egen tilrettelegging? Diskusjonskapitelet viser at dette er tilfelle; tilretteleggingen av en elevs overgang må ta utgangspunkt i elevens behov. Munthe- Kaas sin påstand kan dermed både delvis legitimeres og delvis falsifiseres; de står i et dialogisk forhold. I og med det ikke er en måte å tilrettelegge for en god overgang som kan gjelde for alle elever, noe også teorien viser, betyr det nødvendigvis at det er en måte å tilrettelegge for alle elever. Dette er, som Munthe Kaas påpeker, ikke den samme for alle elever eller overganger. De individuelle tilretteleggingene vil likevel ha et gjennomgående likhetstrekk; å finne et tilbud som dekker elevens behov.

7 Avslutning

Jeg nevnte ovenfor at et samarbeid kan ses på som et hjulverk, hvor samtlige parter må bidra for å skape progresjon og et godt resultat. Det samme bildet kan brukes for tilretteleggingen av en god overgang fra barne- til ungdomsskole. Det er et hjulverk bestående av flere mindre hjulverk, noe som gir en god beskrivelse av hvor intrikat oppgavens tema er. Det samme gjelder for oppgavens problemstilling, **“hvordan tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning?”**. Det er en problemstilling som berører en dagsaktuell utfordring. En utfordrende tematikk viss fremdrift mot et godt resultat er avhengig av flere mindre hjulverk, som er drivkraften til det store hjulverket; problemstillingen. Teori, resultater og diskusjon er alle deler i dette hjulverket, og er igjen sammensatt av mindre hjulverk. Kompetanse, samarbeid, roller, pedagogiske metoder og filosofi, kommunikasjon, rutiner og erfaring er sentrale komponenter det har blitt redegjort for og diskutert.

Tekstens diskusjon viser at disse sentrale aspektene utgjør oppgavens problemstilling. De er sentrale aspekter i en utfordrende tematikk. Man kan snakke om ildsjeler, systemnivå og rutiner etc, men slik jeg ser det og som diskusjonen viser, vil man se gjengående enkelttrekk, men hver overgang er likevel unik. Det er et gjennomgående aspekt ved diskusjonen - ethvert samarbeid og tilrettelegging av en overgang for en elev med utviklingshemning forutsetter en uttalt felles målsetting. En todelt målsetting, viss ene del er intensjonen om å finne det tilbudet som passer best for eleven. Den andre delen er intensjonen om å jobbe i fellesskap for at overgangen føles mest mulig naturlig og trygg for eleven. Iboende i et slikt fellesskap og en slik overgang ligger de overnevnte aspektene. Aspekter som vil være annerledes fra den enkelte overgang, men det vil som sagt også være gjengående trekk. Et trekk er at det vil være rammer for hva man bør gjøre. Det andre trekket er at det vil være den enkelte overgang, og tilretteleggingen av denne som definerer både innhold og fremgangsmåte for rammene.

Oppgaven viser at det å tilrettelegge for en god overgang fra barneskole til ungdomsskole ikke har en engangsløsning. Det at lovverket kun angir retningslinjer, samt utsagnet fra Munthe- Kaas om at det ikke er én løsning, er en god og klar indikator for dette. Hver elev med utviklingshemning har behov for en overgang som er tilrettelagt etter elevens egne behov. Det er samtidig en klar indikasjon om hvor viktig det er med rutiner for å tilrettelegge for en god overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning.

8 Litteraturliste

AAIDD.org. (2011). *Definition of Intellectual Disability*. Hentet 6. januar 2011, fra AAIDD http://aaid.org/content_100.cfm?navID=21

Ask, K.K., Løvli, H. & Høydahl, M. (2006). PPT – foreldrenes advokat eller skolens løpegutt? Åpent og likeverdig samarbeid mellom foreldre og fagfolk. *Skolepsykologi* nr.1, s. 33- 41. Hentet 6. januar 2011, fra <http://www.skolepsykologer.no/PPT%20-%20foreldrenes.pdf>

Bargiela- Chiappini, F. (2011). Hyphenated Research. *Forum Qualitative Social Research*, 12 (1), Hentet 29. April 2011, fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1448/3079>

Bellugi, U., Lichtenberger, L., Jones, W., Lai, Z. & St. George, M. (2001). The Neurocognitive Profile of Williams Syndrome: A Complex Pattern of Strengths and Weaknesses. I U. Bellugi & M. St. George (Red.), *Journey From Cognition To Brain To Gene – Perspectives From Williams Syndrome*. (s. 1- 42). London: The MIT Press

Bellugi, U. & St. George, M. (2001). Preface. I U. Bellugi & M. St. George (Red), *Journey From Cognition To Brain To Gene – Perspectives From Williams Syndrome*. (s. xi – xx). London: The MIT Press

Bø, I. (2002). *Foreldre Og Fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju Som Forskningsmetode – En Kvalitativ Tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Davis, H. (2000). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.

Drugster. info. *Williams syndrome*. Hentet 29. april 2011, fra <http://drugster.info/ail/pathography/954/>

Dylan, B. (1975). Tangled Up In Blue. *Blood on the tracks*. Columbia Records

- Etikkom.no. (2006). *Forskningsetiske Retningslinjer For Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss Og Teologi*. Hentet 6. januar 2011 fra etikkom.no
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy Of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Forskrift om individuell plan. (2005). *Forskrift om individuell plan etter helselovgivningen og sosialtjenesteloven*. Fastsatt ved kgl. res. 23. desember 2004 nr. 1837 med hjemmel i lov 19. november 1982 nr. 66 om Kommunehelsetjenesteloven, lov 2. juli 1999 nr. 61 om Spesialisthelsetjenesteloven, lov 2. juli 1999 nr. 62 om Psykisk helsevernloven og lov 13. desember 1991 nr.81 om Sosialtjenesteloven. Hentet 17. februar 2011, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20041223-1837.html>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker m.v.* av 1. januar 1970 nr.00. Hentet 2. mars 2011, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19670210-000-003.html>
- Frambu.no. (2010, 25. november). *Rettigheter i skole og barnehage*. Hentet 17.februar 2011, fra Frambu
http://www.frambu.no/modules/module_123/proxy.asp?I=16414&C=1&D=2
- Frambu. (2009, 15. mars). *Williams' syndrom*. Hentet 16. mars 2011, fra Frambu
<http://frambu.no/modules/diagnoser/diagnose.asp?iDiagnoseId=44&iPageId=15229&iCatId=628>
- Gall, M. D., Gall, J.P. & Borg, W.R. (2007) *Educational Research – An Introduction*. New York: Pearson Education, Inc.
- Gelderblom, S. & Høigaard, B. (2003). *Individuell planlegging for mennesker med særskilte behov – overgangsutfordringer og individuelle overgangsplaner i Norge – en oversikt*. Hentet 18. januar 2011 fra skolenettet.no
<http://www.skolenettet.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Torshov/PDFdokumenter/Artikkel2%20-%20individuell%20planlegging.pdf>

- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T.L. Bakken, J.A. Løkke & I. Mæhle (Red), *Utredning og diagnostisering – utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 17- 34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Joel, B. (1974). The Entertainer. *Streetlife Serenade*. Columbia Records
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – design og metoder*. (s. 118- 131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klepp Kommune. (2007, 11. juli). *Plan for overgangane*. Hentet 28. januar 2011, fra [klepp.kommune.no](http://www.klepp.kommune.no)
[http://www.klepp.kommune.no/www/klepp/resource.nsf/files/www8b9gaz-planforovergangane91/\\$FILE/planforovergangane91.pdf](http://www.klepp.kommune.no/www/klepp/resource.nsf/files/www8b9gaz-planforovergangane91/$FILE/planforovergangane91.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld.nr.16: ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 6.januar 2011, fra Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6.html?id=441451>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meland, A. (2010, 6.september). Her er menneskene uten fremmedfrykt. *Dagbladet*. Hentet 2. februar 2011, fra
<http://www.dagbladet.no/2010/09/06/magasinet/psykologi/forskning/helse/11397953/>
- Mertens, D. (2010). *Research And Evaluation in Education and Psychology – Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Mervis, C.B. (2003). Williams Syndrome: 15 Years of Psychological Research. *Developmental Neuropsychology*, 23 (1&2), s.1- 12. Hentet 6. januar 2011, fra
<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~db=all~content=a784401389~fulltext=713240930>

- Munthe- Kaas, B. (2010). *Elever med nedsatt funksjonsevne – fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Oslo: Norsk Forbund for Utviklingshemmede og Sørlandet Kompetansesenter.
- Olsen, E. & Holtskog, W. (2002). Barn og unge med Williams' syndrom – Rettigheter og tilrettelegging i barnehage og skole. *Småskriftserien*, nr.25, 3-20.
- Opplæringslova. (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 25. juni 2010 nr.49*, fra Lovdata <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Santos, A., Meyer- Lindenberg, A. & Deruelle, C. (2010) Absence of racial, but not gender, stereotyping in Williams syndrome children. *Current Biology*, 20 (7). Hentet 3. februar 2011, fra [http://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(10\)00144-2](http://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(10)00144-2)
- Semel, E. & R. Rosner, S. (2003). *Understanding Williams Syndrome – Behavioral Patterns and Interventions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skogen, K. (2006). *Samarbeid hjem- skole*. Hentet 6. januar 2011, fra http://www.nfunorge.org/view.cgi?&link_id=0.10483.11691&session_id=0
- Slotnæs, E. (2004). *Williams syndrom: en deskriptiv, fenomenologisk analyse av 18 førstepersonberetninger*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo
- Smågruppesenteret. (1995). *Oppfølgingsveileder ved Williams syndrom*. Oslo: Smågruppesenteret – Rikshospitalet.
- Steinerskolen.no. (2009). *10 gode grunner til å velge Steinerskolen*. Hentet 30. mars 2011 fra [steinerskolen.no](http://www.steinerskolen.no/filestore/pedagogikk/artikkelbilder/brosjyregrunner/brosjyre.pdf)
<http://www.steinerskolen.no/filestore/pedagogikk/artikkelbilder/brosjyregrunner/brosjyre.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 28. juli). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 16. februar 2011, fra Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning – veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 6. april 2011, fra Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf

Who. org. (2007). *ICD- 10*. Hentet 6. januar 2011, fra Who <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Williams- syndrome.org. *Williams syndrome clinics*. Hentet 10.mai 2011, fra Williams- syndrome. org <http://www.williams-syndrome.org/parent/williams-syndrome-clinics>

Øverby Kompetansesenter. (2003, september). *Kan de vanskelige overgangene bli gode? – rapport fra en erfaringskonferanse for brukere*. Hentet 15. februar 2011, fra skolenettet.no <http://www.skolenettet.no/upload/Moduler/Statped/%C3%98verby-filer/brukerkonf2003.pdf>

Vedlegg

Vedlegg er informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide til foreldrene, informasjonsskriv og intervjuguide til fagpersoner, samt godkjenning fra NSD.

Vedlegg 1

26.01.2011

Informasjonsskriv til foreldre:

Forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Karsten S. Gundersen og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven, og oppgavens tema er tilrettelegging av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning. Jeg ønsker å undersøke hvordan samarbeidet om tilretteleggingen av overgangen fra barne- til ungdomsskole fungerte for en elev med utviklingshemning. Eleven jeg ønsker å ha fokus mot er sønnen deres. Deltakelse i prosjektet innebærer intervju av dere, samt x.x.x, assisterende rektor ved x.x.x Skole, x.x.x, kontaktlærer ved ungdomsskolen og den som representerte Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste i tilretteleggingen av overgangen....(x,x,x navn/stilling på øvrige personer som skal intervjues).

Intensjonen med prosjektet er altså å finne ut hvordan samarbeidet med tilretteleggingen av overgangen var. Jeg legger ved intervjuguiden som skal brukes i intervju med fagpersoner slik at dere kan se hva jeg ønsker å spørre disse om. Spørsmålene omhandler mye av det samme som jeg ønsker å spørre dere om. Dette vil i hovedsak gjelde hvem som deltok i samarbeidet, eventuelle utfordringer ved samarbeidet om tilretteleggingen, samt hvilke refleksjoner og erfaringer man sitter igjen med i etterkant av samarbeidet. Jeg ønsker i tillegg å spørre om tilretteleggingen bidro til en positiv utvikling for eleven.

Under intervjuet vil jeg bruke mobiltelefonen som lydopptaker, samtidig som jeg kommer til å ta notater. Selve intervjuet vil vare omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du/dere har mulighet til å trekke deg/dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker deg/dere vil alle innsamlede data om deg/dere bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt,

og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2011, vil opplysningene anonymiseres og opptakene slettes.

Dersom du/deres har lyst til å delta i undersøkelsen, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan du/dere ringe meg på 95978519, eller sende en mail til karsgundersen@gmail.com. Du/dere kan også kontakte min veileder Anne- Lise Farstad ved Torshov Kompetansesenter på telefonnummer 41281683. Steinar Theie, UiO, er daglig ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom dere vil delta må jeg be om sønnen deres sitt fulle navn og personnummer. Disse opplysningene vil kun bli brukt i forbindelse med intervju av Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste (PPT) om deres rolle ved tilretteleggingen. For at de skal kunne uttale seg om riktig person har de behov for denne informasjonen.

Alle fagpersonene er i kraft av sin stilling, underlagt taushetsplikt. Dere må derfor signere på at dere gir deres tillatelse til at jeg kan intervju dem om sønnen deres.

Mvh

Karsten S. Gundersen

Blindernveien 41

0313 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien tilrettelegging av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning, og ønsker å stille på intervju.

Med dette gir vi også tillatelse til at Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og (assisterende rektorstilling) og (kontaktlærerstilling) i skolen, kan uttale seg om vår sønn i tråd med den intervjuguide vi har fått kopi av:

Navn:

Fødsels- og personnummer:

Signatur....., Telefonnummer.....

Signatur....., Telefonnummer.....

Vedlegg 2

Intervjuguide for foreldre

Innledning

Dette intervjuet vil dekke tre ulike temaer. Alle temaene har tilknytning til samarbeidet om tilretteleggingen av overgangen fra barne- til ungdomsskole for sønnen deres. Temaene vil blant annet omhandle deltakerne i samarbeidet, eventuelle utfordringer man møtte på underveis, samt elevens trivsel og utvikling.

➤ Roller og kompetanse

1. Hvem deltok i samarbeidet om overgangen for sønnen deres?
2. Hvordan vil dere beskrive deres rolle og kompetanse i dette samarbeidet?

➤ Utvikling og utfordringer

3. Opplevde dere at det var noen utfordringer i samarbeidet rundt overgangen til sønnen deres?
 - Hvis ja:
 - Hvordan vil dere beskrive disse?
 - Hva ble gjort for å løse disse?
 - Hvis nei:
 - Hva tror dere var grunnen til dette?
4. Trivsel, samspill med andre og personlig utvikling er viktige fokusområder. Bidro samarbeidet til en positiv utvikling for sønnen deres på disse områdene?
 - Hvis ja:
 - På hvilken måte?
 - Hvis nei:
 - Hva tror dere var grunnen til dette?

➤ Refleksjoner og erfaringer

5. Hvilke tanker og refleksjoner gjør dere om samarbeidet nå i etterkant?

➤ Til slutt

6. Er det noe dere ønsker å tilføye, enten om de temaene vi har vært innom eller annet?

Takk for samarbeidet!

Vedlegg 3

26.01.2011

Informasjonsskriv til fagpersoner:

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Karsten S. Gundersen og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven, og oppgavens tema er tilrettelegging av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med psykisk utviklingshemning. Jeg ønsker å undersøke hvordan tilretteleggingen av overgangen fra barne- til ungdomsskole fungerte for en elev med psykisk utviklingshemning.

Intensjonen med prosjektet er altså å finne ut hvordan samarbeidet med tilretteleggingen av overgangen var. Jeg legger ved intervjuguiden som skal brukes slik at du kan se hva jeg ønsker å spørre deg om. I hovedsak vil dette gjelde hvem som deltok i samarbeidet, eventuelle utfordringer ved samarbeidet om tilretteleggingen, samt hvilke refleksjoner og erfaringer man sitter igjen med i etterkant av samarbeidet. Jeg ønsker i tillegg å spørre om tilretteleggingen bidro til en positiv utvikling for eleven.

Under intervjuet vil jeg bruke mobiltelefonen som lydopptaker, samtidig som jeg kommer til å ta notater. Selve intervjuet vil vare omtrent en time, og vi blir sammen 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 om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2011, vil opplysningene anonymiseres og opptakene slettes.

Det er viktig å opplyse om at elevens foreldre på forhånd har blitt forevist intervjuguiden for fagpersoner, og at de har samtykket til at de involverte fagpersoner kan uttale seg om eleven.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95978519, eller sende en mail til karsgundersen@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Anne- Lise Farstad ved Torshov Kompetansesenter på telefonnummer 41281683.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Mvh

Karsten S. Gundersen

Blindernveien 41

0313 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien tilrettelegging av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med psykisk utviklingshemning, og ønsker å stille på intervju.

Signatur....., Telefonnummer.....

Vedlegg 4

Intervjuguide for fagpersoner

Innledning

Denne intervjuguiden er delt inn i to deler. I den første delen vil spørsmålene være av mer generell art, og ha et mer overordnet fokus mot en elev med utviklingshemning, tilrettelegging av en overgang fra barn- til ungdomsskole, samt temaer relatert til dette.

Den andre delen vil konsentrere seg om oppgavens hovedfokus; eleven med utviklingshemning og samarbeidet om tilretteleggingen av hans overgang fra barne- til ungdomsskole, og temaer relatert til dette.

- **Del 1: Generelt om tilretteleggingen av en overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med utviklingshemning**

- Tilrettelegging

1. Hva betyr det for deg å tilrettelegge for en overgang fra barne- til ungdomsskole?

- Utfordringer og utvikling

2. Hvilke utfordringer kan man møte på i et slikt samarbeid?

3. Trivsel, godt samspill med andre og elevens generelle utvikling er viktige fokusområder. Ved en overgang til ungdomsskolen, hvordan kan samarbeid om tilrettelegging bidra til å fremme en utvikling av disse områdene?

- **Del 2: Om tilretteleggingen av overgangen fra barne- til ungdomsskole for denne eleven**

- Roller og kompetanse

4. Hvem deltok i samarbeidet om tilretteleggingen av denne overgangen?

5. Hvordan vil du beskrive din egen rolle og kompetanse i dette samarbeidet?

➤ Utfordringer og utvikling

6. Hvilken karakteristikk vil du bruke for å beskrive tilretteleggingen av denne overgangen?
 - a) Mer kunne blitt gjort
 - b) Utfordrende
 - c) God, med få konflikter
 - d) En vellykket tilrettelegging

7. Temaene trivsel, samspill med andre og generell utvikling ble nevnt tidligere; bidro samarbeidet til en positiv utvikling for eleven på disse områdene?
 - a) Ja
 - b) Nei
 - c) Vet ikke

➤ Refleksjoner og erfaringer

8. Hvordan vil du beskrive samarbeidet nå i etterkant?
 - a) Et godt og fruktbart samarbeid
 - b) Et komplisert og krevende samarbeid
 - c) Et utfordrende, men vel gjennomført samarbeid

➤ Til slutt

9. Er det noe du ønsker å tilføye om de temaene vi har vært innom?

Takk for samarbeidet!

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
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

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 14.02.2011

Vår ref: 25766 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25766	<i>Kontinuitet, tilrettelegging og utvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Karsten S. Gundersen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Karsten S. Gundersen, Blindern Studentterhjem, Blindernveien 41, 0313 OSLO

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25766

Formålet med prosjektet er å se på samarbeidet mellom hjem og skole i forbindelse med overgang fra barne- til ungdomsskole for en elev med psykisk utviklingshemming. En vil finne ut hvilke utfordringer man møtte på, hvilke erfaringer man sitter igjen med og hva som er sammenhengen mellom et godt samarbeid og en god overgang.

Utvalget består av foreldrene til barnet, fagpersoner fra barne- og ungdomsskolen, samt ansatt i PPT, jf. telefonsamtale med Gundersen den 21.01.2011. Utvalget rekrutteres gjennom eget nettverk. Ombudet legger til grunn at frivillighetsaspektet er godt ivaretatt ved forespørsel om deltakelse både til foreldre og til fagpersonene. Prosjektet må klareres med ledelsen ved aktuelle ppt-kontor, samt ledelsen ved elevens skole.

Informasjonsskrivene revideres i tråd med vår e-post den 11.02.2011. Vi ber om å få tilsendt reviderte skriv.

Data samles inn gjennom intervju. Foreldrene vil bli forevist intervjuguiden til fagpersonene på forhånd.

Prosjektsslutt er 01.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptakene slettes.

Enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.