

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Fra åpen dør til å stange hodet i veggen.

Foreldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna og de unge har en sjelden diagnose

Sammendrag

Formålet med denne artikkelen er å belyse foreldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna og de unge har en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse), med spesielt fokus på kroppsøvningsfaget og det generelle samarbeidet. Fenomenet utforskes med utgangspunkt i data fra en narrativ studie. Studien viser at foreldrene har svært ulike erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, og at de ofte er prisgitt den enkelte lærer. Samarbeidet preges av informasjons- og erfaringsutveksling, og i mindre grad myndiggjøring og ressursorientering. Foreldrene er ofte initiativtakere og pådrivere, og de uttrykker behov for tett kontakt og dialog med skolen. Samarbeidet influeres av at kroppsøving er et lavstatusfag og at det er lite samarbeid mellom skole- og helsepersonell.

Summary

The aim of this article is to illuminate parents' experiences of home-school cooperation when children and young people have a rare disorder (physical disability), with particular emphasis on Physical Education (PE) and the collaboration in general. The phenomenon is explored on the basis of data from a narrative study. The study reveals that there is considerable variation in parents' experiences with regard to cooperation with the school, and that they are often at the mercy of the individual teacher. The collaboration is characterized by the exchange of information and experiences, and to a lesser extent empowerment and consideration of resources. Parents are often initiators and promoters, and they express a need for close contact and dialogue with the school. Collaboration seems to be influenced by the fact that PE is considered to be a subject with low status and there appears to be little cooperation between schools and health professionals.

Nøkkelord

FORELDRE
SKOLE-HJEM-SAMARBEID
BARN MED FUNKSJONSNEDETTELSE
NARRATIV TILNÆRMING

ELLEN BERG SVENDBY, PhD, Spesialpedagog/rådgiver, TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, Sunnaas sykehus HF og 1.-amanuensis på Høgskolen i Oslo og Akershus

Et par glimt fra skole-hjem-samarbeidet

«Hei Ingrid, det er Mona fra skolen. Jeg lurar på ..., Fredrik er ordentlig sliten i dag. Han er helt sånn dratt i ansiktet, mørk rundt øynene og han er ikke helt med, ja sånn som han pleier å være når han er veldig sliten. Ja, og så sliter han med skrivingen som vi har snakket om før, og jeg er usikker på hvor mye jeg kan kreve av han. Ja, for jeg vil jo ikke presse Fredrik. Men hvor går grensen? Hvor mye sliter han? Hvor mye gidder han ikke? Jeg har latt han hvile på grupperommet, men hva vil du vi skal gjøre nå?» Etter en lang telefonsamtale med sønnens kontaktlærer vandrer tankene (til Ingrid) til det gode samarbeidet de har med skolen. Hun er glad for at de har god kontakt både med rektor og læreren. De er så positive, imøtekommende og følelsesmessig engasjert. Ja, og så lette å snakke med. Det er lett å få tak i dem, og du føler liksom at du ikke maser. De tar deg veldig på alvor, og vil virkelig at vi skal samarbeide, finne gode løsninger, for at Fredrik skal ha det bra. Mona (kontaktlæreren) er veldig sånn, ålreit. Et godt menneske. Hun sier fra, og vi har en sånn enighet om at hvis det er noe, så ringer hun meg. Og hvis det er noe jeg lurar på så kan jeg bare ringe henne. Og vi ringes jo på mobilen. Kontakten med skolen trenger de i hvert fall ikke å bekymre seg for, tenker Ingrid, før hun igjen samler tankene om studiene sine.

På en annen kant av landet siger Hanne ned i sofaen og drar pleddet godt over seg. Med kaffekoppen i den ene hånden og avisen liggende på fanget foran seg er hun klar for å slappe av etter en lang dag på jobb. Men hun klarer ikke å konsentrere seg. Hun klarer ikke helt å slippe taket etter det som skjedde på gårdsdagens møte på ungdomsskolen. Kroppen dirrer av sinne bare ved å tenke på det. Hun har kjempet lenge nå, for at datteren Emilie skulle få være med i gym sammen med de andre. Men etter mange telefonsamtaler med Therese, læreren til Emilie, og en rekke møter med skolen er det nå slutt. Hun har resignert. Det er som å stange hodet mot en vegg. Det er ikke mer å kjempe for. Tårene renner. Etter at

kompetansesenteret var på skolen og informerte, fikk hun forhåpninger om at alt skulle ordne seg, men ingenting skjedde. Til tross for at fagfolkene informerte om diagnosen og ga mange eksempler på hvordan de kunne tilrettelegge slik at Emilie kunne delta i gymmen. På gårsdagens møte satt rektor der med armene i kors, og sa at dette måtte vi bare finne oss i. Hun husker det altfor godt. Da sa de at noen ganger så er det sånn at du må bare bite tennene sammen, og at det er den løsningen som er. De sa det ikke var midler og penger, og at det var mange andre elever å tenke på. Akkurat som om hun ikke visste det. Hanne kjenner hun blir provosert bare ved tanken. Hun følte seg så avvist. Rådgiveren satt der, men sa ingenting. Hanne ville helst hatt med PPT på møte også, men de sa de ikke så noen hensikt med å være med. Hun har måttet si til Emilie også nå, at mamma har resignert. Hun kjenner på at det er litt dårlig gjort overfor datteren, men nå er det ikke mer hun får gjort. De får glemme den gymmen, rett og slett.

Introduksjon

Disse fortellingene fra Ingrid og Hanne sine erfaringer med skole-hjem-samarbeidet er tenkt å bidra til å introdusere min narrative forskningstilnærming og vil danne et bakteppe for det som belyses videre i artikkelen. Med utgangspunkt i data fra eget doktorgradsarbeid (Berg Svendby, 2013)¹ vil jeg rette søkelyset mot hvordan foreldre til barn med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonsnedsettelse) erfarer samarbeidet med skolen. Jeg vil spesielt utdype hvordan samarbeidet rundt opplæringstilbudet i kroppsøving erfares, men for å kontekstualisere dette belyses også en rekke forhold rundt skole-hjem-samarbeidet generelt.

Foreldre anses i dag for å være sentrale samarbeidspartnere for skolen. Det kommer klart til uttrykk både i gjeldende læreplanverk (Utdanningsdirektoratet, u.å.), i opplæringsloven (1998) og i St.meld. nr. 18 (2010–2011). Det stadfestes at skole-hjem-samarbeid er viktig for å skape et godt læringsmiljø, og for å fremme motivasjon for læring og læringsresultater. Videre påpekes det at foreldre skal ha reell mulighet til innflytelse på egne barns læringsarbeid, faglig og sosialt. Skole-hjem-samarbeid betraktes som et gjensidig ansvar, men skolen har et spesielt ansvar for å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Den politiske

retorikken om skole-hjem-samarbeid levner følgelig ingen tvil om at foreldrene sees på som en ressurs i læringsarbeidet. Til tross for at det synes å være stor grad av enighet om at foreldre er viktige bidragsytere med tanke på barns opplæring, har vi i dag lite forskning som belyser hvordan dette samarbeidet foregår i praksis (Helgøy & Homme, 2012; Nordahl, 2015). Vi har spesielt lite forskningsbasert kunnskap om hvordan foreldre erfarer samarbeidet med skolen når barna og de unge har en fysisk funksjonsnedsettelse, og tilsvarende lite forskning som belyser samarbeid om kroppsøvingfaget.

I likhet med annen forskning om barn med fysiske funksjonsnedsettelse (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006), går barna og de unge i min studie (Berg Svendby, 2013) også på nærskolen og i klasse sammen med sine jevnaldrende. Ungene har en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse, ulik type og/eller alvorlighetsgrad, skjult/synlig funksjonshemming). De har behov for ulike former for tilrettelegging i skolehverdagen, de representerer ulike skoleslag (barneskole, ungdomsskole og videregående skole) og ulike demografiske variabler (alder, kjønn, bosted, sosial bakgrunn).

Forskning både nasjonalt (Berg Svendby, 2013) og internasjonalt, (Barton, 2009; Fitzgerald, 2005) belyser en rekke utfordringer med deltagelse og læring i faget kroppsøving når ungene har en fysisk funksjonsnedsettelse. Disse studiene viser at måten faget konstrueres og reproduseres på, begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø og dermed barns deltagelse og læring i faget. Kroppsøvingfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og en aktivitets- og helsediskurs som bidrar til at faget reproduserer bestemte verdier (les: et bestemt prestasjons- og kroppsideal) (Evans & Penney, 2008; Evans mfl., 2008). Dette fører til at en bestemt type evne ('ability'), bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes. Barn og unge med funksjonsnedsettelse strever ofte med å 'passe inn' i faget, og 'pendler' derfor mellom å være innenfor og utenfor opplæringstilbudet og klassefelleskapet (Berg Svendby, 2013; Fitzgerald, 2005). Til tross for eksisterende kunnskap om et utfordrende kroppsøvingfag

for disse ungene, har vi lite forskningsbasert kunnskap, både nasjonalt og internasjonalt, om hvordan samarbeidet om faget erfares.

Formålet med denne artikkelen er derfor å bidra med økt kunnskap om hvordan de politiske intensjonene om skole-hjem-samarbeid følges opp i praksis, med fokus på kroppsøvingfaget og det generelle samarbeidet. Søkelyset rettes spesielt mot hva som kjennetegner samarbeidet mellom hjem og skole, hva foreldre mener er viktig for å skape et godt fungerende samarbeid og foreldres rolle(r) i samarbeidet.

En narrativ tilnærming med et kritisk fortolkende ståsted

For å få økt kunnskap om foreldres subjektive erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med en narrativ tilnærming (Riessman, 2008). Prosjektet er tuftet på et vitenskapssyn i tråd med det kritisk-fortolkende paradigme (Sparkes, 1992). Fortellingene innledningsvis om Ingrid og Hanne sine erfaringer med skole-hjem-samarbeidet illustrerer at vi omgir oss med narrativer i det daglige. Siden vi konstruerer fortellinger om oss selv for å forstå våre liv og den konteksten vi lever i, vil narrativer være velegnet til å studere foreldrenes levde erfaringer med skole-hjem-samarbeidet (Polkinghorne, 1995). Prosjektet har følgelig vært basert på en erkjennelse av at kunnskap er sosialt-historisk betinget (Smith & Sparkes, 2008). Det vil si at skole-hjem-samarbeid konstrueres relasjonelt mellom konkurrerende diskurser (verdier) og ideologiske syn. Fenomenet betraktes derfor ikke som gitt, men er et fenomen som kan utvikles og endres (Bergnehr, 2015; Slee, 2011). Narrativer kan dermed brukes som verktøy for å utforske hvilke diskurser som er dominerende i den kulturen vi studerer (Polkinghorne, 1995). Måten vi kommuniserer om skole-hjem-samarbeidet på, både muntlig og skriftlig og gjennom praksis, vil dermed bidra med kunnskap om hva som kan erfares, sies og gjøres når det gjelder skole-hjem-samarbeidet, og hva som *ikke* kan sies og gjøres, og av hvem, i skolekonteksten (Kirk, 1992). Det vil kunne skape grobunn for kritisk refleksjon over den praksis som utøves innenfor feltet, og vil på sikt kunne bidra til at det skapes et bedre skole-hjem-samarbeid til elevenes beste.

Dybdeintervju

Narrativer om foreldrenes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet ble aktivert gjennom bruk av dybdeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Mason, 2002). I mitt kritisk-fortolkende forskningsprosjekt forstås intervju som 'a multi-voice scenario' (Tanggaard, 2009), der kunnskap konstrueres og rekonstrueres i en refleksiv og interaktiv prosess (Mason, 2002).

Denne artikkelen har sitt utspring i dybdeintervjuer med 16 foreldre/foresatte (6 par foreldre og 4 mødre). De er foreldre/foresatte til 10 barn og unge i alderen 10–19 år med en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse). Foreldrene/foresatte i studien ble rekruttert som følge av at barna og de unge ønsket å delta i doktorgradsprosjektet. Ungene ble valgt ut med sikte på å oppnå et mangfold av perspektiver (Patton, 2002) og ble rekruttert via et nasjonalt kompetansesenter for sjeldne diagnoser. Alle foreldrene som ble forespurt, ønsket å delta. De har ulik alder, bakgrunn, utdanning og yrke, og forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett.

En åpen intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009) ble brukt med tanke på å aktivere narrativer som kunne belyse fenomenet. Med unntak av et foreldrepar ble alle intervjuet to ganger hver. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på 1 ½ år, fra oktober 2009 til februar 2011.

Analyseprosessen

I tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted har jeg betraktet analysearbeidet som en kontinuerlig og hermeneutisk prosess (Coffey & Atkinson, 1996). Mine umiddelbare analyser og tolkninger ble nedtegnet i forsker-dagboken etter hvert enkelt intervju, og den har fungert som et viktig verktøy i hele analyseprosessen. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, med bakgrunn i et ønske om å bruke transkripsjonen aktivt i den foreløpige analysen av dataene og for å bli godt kjent med det omfattende datamaterialet. Transkripsjonen betraktes med andre ord som en konstruksjon, som har betydning for hvordan dataene fortolkes (Riessman, 2008). Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, ble tekstfilene skrevet ut i fulltekst og overført til Maxqda, et dataverktøy jeg har brukt for å behandle det omfattende datamaterialet.

Deretter foretok jeg en inngående analyse av datamaterialet gjennom bruk av tematisk analyse og 'dialogic/performative analysis' (Riessman, 2008). Ved tematisk analyse rettes oppmerksomheten mot hva som blir sagt, og hvilke temaer som kan identifiseres i teksten, med andre ord innholdet i fortellingene. 'Hva er det en fortelling om?' 'Dialogic/performative analysis' går ut på å analysere dataene med utgangspunkt i den konteksten som fortellingene skapes i. Mine analyser har derfor hatt som utgangspunkt å forstå skole-hjem-samarbeidet i et historisk og diskursivt perspektiv. Denne fasen av analysearbeidet har gått over lang tid og har bestått av mange og gjentatte gjennomlesninger av intervjuetekstene (både via Maxqda og papir), skriving av analytiske notater, veksling mellom å bryte ned data i deler (analyse) og det å danne en helhetlig forståelse av fortellingene (tolke) (Wolcott, 1994), lesing av relevant forskningslitteratur og ny gjennomlesing av intervjuetekstene, osv. Prosessen kan med andre ord betegnes som en analyse basert på førstegrads, andregrads og tredjegrads fortolkning (Fangen, 2010).

Re-presentasjon av foreldrenes erfaringer

I dagens postmoderne verden erkjenner jeg at en kompleks, tvetydig, mangfoldig, fragmentert, kontekstuell og verdibasert forståelse av virkeligheten krever at det tas i bruk nye måter å formidle kunnskap på (Richardson & St. Pierre, 2005; Sparkes, 2002). I denne artikkelen har jeg derfor valgt å re-presentere prosjektdeltagernes narrativer i form av 'dikt' (Sparkes, mfl., 2003), etnografisk fiksjon (Clough, 2002) og ved bruk av 'realist tale' (Sparkes, 2002). I studien har jeg eksperimentert med ulike måter å re-presentere prosjektdeltagernes levde erfaringer på, fordi det bidrar til at jeg kan forstå dataene på ulike måter (Sparkes, mfl., 2003). Felles for alle er at jeg har vært bevisst på at det er jeg som har 'valgt ut' data med utgangspunkt i mine tolkninger av prosjektdeltagernes narrativer, og bygger på en erkennelse av at forskeren uunngåelig er en del av kunnskapsproduksjonen (Richardson, 2000).

Min re-presentasjon av Ingrid og Hanne sine erfaringer innledningsvis er gjort via etnografisk fiksjon. Fiksjon betyr her at re-presentasjon av omgivelsene som beskrives og telefonsamtalen fra læreren til en viss grad er 'oppdiktet',

men de er basert på data fra intervjuene. Jeg har anvendt deres språk, deres beskrivelser, refleksjoner og emosjonelle uttrykk (verbale og kroppslige uttrykk).

Vurdering av narrativ forskning

Dette narrative forskningsprosjektet bygger på en erkennelse av at det finnes mange måter å forstå virkeligheten på ('multiple realities'), og det vil derfor også eksistere ulike oppfatninger av hva som er 'sant' vedrørende et fenomen ('multiple truths') (Randall & Phoenix, 2009; Smith, 2010). Det å vurdere forskningens 'kvalitet' ('god' versus 'dårlig') og dens verdi og relevans forutsetter derfor en dialogisk prosess (Smith, 2009). Følgende 'kriterier' vil være relevante å vurdere: Skaper kunnskapsproduksjonen et helhetlig og meningsfylt bilde av fenomenet? (*sammenheng*) (Dowling, 2012; Sparkes, 2002). Bidrar denne studien til ny innsikt og økt kunnskap om skole-hjem-samarbeidet, og genererer den nye spørsmål? (*nytteverdi*) (Dowling, 2012; Richardson, 2000; Smith, 2009). Oppfattes de presenterte narrative som 'autentiske' og 'troverdige'? (*virkelighetsnære*) (Bochner & Ellis, 1996; Clough, 2002; Smith, 2009). Beveges du emosjonelt og kognitivt av de narrativ som presenteres, (Bochner & Ellis, 1996; Dowling, 2012), og virker narrative så '*overbevisende*' at du utfordres til å tenke annerledes om skole-hjem-samarbeid? (*verdier og praksis*). Sist, men ikke minst, blir forskning vurdert etter hvorvidt den er gjennomført i tråd med *etiske* retningslinjer. Prosjektet er blitt vurdert og godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For utdypning av metodiske og etiske aspekter, se Berg Svendby (2013).

Hvordan erfares samarbeidet mellom hjem og skole?

Mine analyser av foreldrenes beretninger viser at det er noen tema som er spesielt fremtredende i deres erfaringer med skole-hjem-samarbeidet. Av den grunn vil jeg rette søkelyset mot hva som kjennetegner samarbeidet mellom skole og hjem, hva foreldre tenker er viktig for å skape et godt fungerende samarbeid, og foreldres rolle(r) i samarbeidet. Fenomenet belyses med utgangspunkt i datamaterialet og annen forskning på feltet, og er basert på en erkennelse av at foreldres subjektive erfaringer med sko-

le-hjem-samarbeid bør ses i lyst av dets kontekst (mikro- og makronivå) (Haug, 2010; Slee, 2011). Funnene presenteres og diskuteres fortløpende i artikkelen.

Samarbeidsfelt av betydning

Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer viser at samarbeidet først og fremst dreier seg om forhold som angår tilrettelegging av det fysiske miljøet (ute og inne), bruk av hjelpemidler og assistanse, utedager/friluftsliv, aktivitets- og idrettsdager, friminutt, informasjon om ungenes diagnose og opplæringstilbudet i kroppsøving. Samarbeidet foregår som oftest mellom foreldre og kontaktlærer, men involverer rektor/ledelsen i de tilfeller beslutninger krever oppfølging av økonomisk karakter. I likhet med funn i Nordahl (2003) sin studie er målet med samarbeidet i første rekke å fremme ungenes deltagelse og trivsel i skolehverdagen. Følgende sitat viser det flere foreldre legger vekt på som viktig i skole-hjem-samarbeidet:

Vi har vært mest opptatt av det sosiale, friminuttene og deltagelse, og at de må passe på at det blir lagt til rette så han kan være med overalt, uansett ..., mer enn hvilke timer det er. Men i ansvarsgruppen og sånn, så har det vært mye mer diskutert kroppsøving enn andre fag. Andre fag har vi sluppet å tenke så mye på.

(Anette, mor til Thomas)

Sitatet over illustrerer også at foreldrene i min studie er opptatt av å samarbeide om opplæringstilbudet i kroppsøving, noe som også involverer faglige aspekter og vurderinger. Det viser seg at mange av foreldrene erfarer at det kan være utfordrende, av ulike grunner.

Min analyse av foreldrenes beretninger tyder nemlig på at kroppsøvingen i liten grad er gjenstand for oppmerksomhet fra skolens side. Spesielt ser dette ut til å gjelde i foreldremøtesammenheng, der de fleste gir uttrykk for at kroppsøvingen ikke er en del av skolens møteagenda. Følgende sitat fra Karens narrativ eksemplifiserer dette:

Å nei, det hoppes ganske så galant over (ler) (...) Kroppsøving er jo litt på siden (...) (fokus på kroppsøving i foreldremøter). Det var litt morsomt, vi diskuterte det ..., jeg sa det på et ansvarsgruppemøte, at kroppsøving er jo et fag som alle andre fag. Å ja ... (ler) ..., det tror jeg faktisk at det var noen som ikke hadde tenkt på.

(Karen, mor til Henrik)

At kroppsøvingen i liten grad synes å være en del av skolens agenda på foreldremøter, forklares av flere foreldre med at kroppsøvingen oppfattes som et lavstatusfag. Dette ser ut til å bli forsterket av at det i de tilfellene der det informeres om og/eller åpnes opp for å diskutere forhold vedrørende faget, er det praktiske forhold og ikke opplæringstilbudet som sådan som står i fokus. Med andre ord synes skolens praksis å skape en forståelse blant foreldre om at faget ikke anses som viktig, fra skolens ståsted. At kroppsøvingen anses for å være et lavstatusfag både i skole- og samfunnskonteksten, underbygges også av annen forskning (Ommundsen, 2005). Når enkelte foreldre erfarer at ungenes utfordringer i skolesammenheng spesielt handler om deres deltagelse og læring i kroppsøvingen, er det kanskje ikke så rart at skole-hjem-samarbeidet for noen oppleves som problematisk. I tillegg vil samarbeidet influeres av at foreldre ønsker å involvere seg direkte i det faglige tilbudet skolen gir, noe som de profesjonelle (skolen/lærere) fortsatt oppfatter som sitt ansvarsområde (Westergård & Galloway, 2010). Foreldre involveres med andre ord i det praktiske og tillegges en rolle som informatør, men holdes mer på avstand når det dreier seg om hvordan opplæringstilbudet gis, noe som underbygges av annen forskning (Bæck, 2007).

Samarbeid – på 'godt og vondt'

Min re-presentasjon av Ingrid og Hanne sine erfaringer med skole-hjem-samarbeidet innledningsvis illustrerer at samarbeidet erfares svært forskjellig, noe også tittelen på denne artikkelen indikerer. Beskrivelser som 'åpen dør' og 'stange hodet i veggen' tolker jeg som ytterpunkter i alle foreldrenes beretninger om skole-hjem-samarbeidet.

Mine analyser av datamaterialet viser at der foreldre opplever at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer godt, er kontakten kjennetegnet av åpenhet, interesse, engasjement, initiativ fra begge parter, informasjon, dialog og tydelig kommunikasjon, nærhet, omsorg, involvering og tilbakemeldinger. Ingrid sin fortelling innledningsvis illustrerer nettopp disse aspektene, noe som også er gjennomgående i andre foreldres beskrivelser av et godt fungerende samarbeid. Foreldrenes beretninger om et godt samarbeid mellom hjem og skole er i tråd med det Nordahl (2003, 2007) fremhever som klare kjennetegn på et godt

samarbeid. I hovedsak dreier dette seg om at relasjonen mellom lærere og foreldre oppleves som god, og at det skapes rom for en god dialog og en reell medvirkning. Med andre ord er det et samarbeid som kjennetegnes av myndiggjøring², noe som Nordahl (2007) hevder er en betingelse for et godt samarbeid.

I kontrast til prosjektdeltagernes narrativ om et godt fungerende samarbeid synes spesielt enkelte foreldres fortellinger å bære bud om at skole-hjem-samarbeidet oppleves som dårlig. Fortellingen om Hanne sine erfaringer innledningsvis er et eksempel på et dårlig fungerende samarbeid, noe som også gjenspeiles i andre foreldres narrativ. Foreldrenes beretninger tyder på at foreldrene erfarer at samarbeidet fungerer dårlig når de opplever at skolen engasjerer seg for lite. Dette uttrykkes spesielt i form av foreldrenes erfaringer med manglende informasjon, initiativ, interesse, forståelse og manglende oppfølging fra skolens side. Flere av foreldrene gir uttrykk for at samarbeidet er preget av en følelse av 'å stange hodet i vegg' og at det er en 'kamp' om å få et tilpasset opplæringsstilbud. Disse erfaringene synes etter hvert å føre til at enkelte foreldre opplever en form for 'resignasjon' og en følelse av å måtte 'legge inn årene', siden det skapes en erkjennelse av at det ikke er mulig å endre på situasjonen.

Foreldres negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet virker til dels å være i tråd med tidligere norske undersøkelser av Nordahl (2000, 2003) og av Bæck (2007). Disse studiene viser at samarbeidet ofte erfares som negativt i de tilfellene hvor noe oppleves som problematisk ved ungenes skolehverdag, og når det er lite og/eller dårlig kontakt mellom foreldre og lærere. Min tolkning av data-materialet viser at de foreldrene som har negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, i liten grad opplever å få gjennomslag for de synspunktene de har med tanke på ungenes behov i skolen, og at de synes det er frustrerende. De opplever med andre ord ikke å ha reell medvirkning på det opplæringsstilbudet som tilbys, og det blir tydelig at det er skoleledelsen og lærerne som har makt til å bestemme hva som skal følges opp/gjøres. Det at foreldre til barn med funksjonsnedsettelse opplever å måtte kjempe for nødvendig tilrettelegging og ekstra ressurser i skolen, er i samsvar med funn i annen forskning (Grut, mfl., 2008;

Tøssebro & Wendelborg, 2014).

Foreldrenes fortellinger tyder på at kontakten mellom hjem og skole erfares svært forskjellig, men at de formene for kontakt som benyttes, er noenlunde like. I tråd med Nordahl (2003, 2007) er kontakten mellom hjem og skole (spesielt i barneskolen og ungdomsskolen) basert på de formelle og forskriftsfestede foreldremøtene og konferansetimene, og på informasjon fra skolen, for eksempel i form av ukeplaner og skolens egne nettsider. I tillegg synes telefonisk kontakt, bruk av epost, ekstra møter og/eller ansvarsgruppemøter å være vanlige former for kontakt mellom hjem og skole. Det direkte samarbeidet³ mellom hjem og skole ser i hovedsak ut til å foregå på skolens arena, og det vil ifølge Nordahl (2007) føre til at skolen legger viktige premisser for samarbeidet, blant annet hva samarbeidet skal bestå i, og hvordan det skal foregå. Samarbeidet preges derfor allerede i utgangspunktet av en ubalanse i maktforholdet mellom skolen/lærerne og foreldrene. Den asymmetriske relasjonen mellom foreldre og lærere kan også identifiseres ved at diskurser som 'dem'/'oss' og legfolk/profesjonelle kommer til uttrykk i kommunikasjonen mellom hjem og skole (MacLure, 2003).

Et gjennomgående trekk i foreldrenes beretninger er at skole-hjem-samarbeidet er meget personavhengig (lærer-avhengig). Mia og Reidars erfaringer kan være illustrerende for dette:

Jeg tror det er veldig personavhengig. Hadde det vært en lærer som hadde sett problemet, så hadde det vært ... Da hadde vi fått tilbakemelding, og da hadde vi fått respons, og handlekraft og initiativ og i det hele tatt.'

(Mia, mor til Astri)

'(...) når man ser hva læreren til eldstedatteren har fått til i den klassen, der alt skulle ligge til rette for at korthuset skulle ramle helt i staver (...). Alle de utenlandske elevene som har kommet dit, alle med sine problemer (...) Andre elever ..., en har Asperger, noen har lese- og skrivevansker, ADHD ... Det har fungert helt ..., skal ikke si at det har fungert helt smertefritt, men hun har taklet det på en helt enorm måte. Det har aldri vært noen store problemer i den klassen. Ting har vært tatt ved rota. Hun har god kontakt med elevene og foreldrene. Det har vært helt fantastisk. Og så kom vi over hit (klassen til Astri), der det er masse snakk, og det skjer egentlig veldig lite.

(Reidar, far til Astri)

Budskapet som formidles her, tyder på at både skole-hjem-samarbeidet og det å skape et inkluderende læringsmiljø ikke bare influeres av skolekulturen og skolens ledelse, men at det i stor grad avhenger av den enkelte lærer. Det gis derfor et inntrykk av at det er tilfeldig hvorvidt skolene tilbyr et inkluderende opplæringstilbud for alle, siden det erfarer å være prisgitt den enkelte lærer, noe som underbygges av annen forskning (Arnesen, 2002; Hirsto, 2010; Flem, mfl., 2004; Moen, 2004). Det kan sies å være bekymringsfylt sett i lys av forskning som viser at kollektive skolekulturer ser ut til å være viktige for at skolene skal kunne lykkes med å skape inkluderende læringsmiljøer for alle (Bachmann & Haug, 2006).

Å være på 'godfot' med skolen

Det å være på 'godfot' med skolen var et fremtredende trekk i foreldrenes beretninger. Det ser ut til å ha betydning for hvordan foreldre håndterer samarbeidet med skolen når situasjoner oppleves som vanskelige og/eller det er en viss usikkerhet om tiltak/tilrettelegginger blir fulgt opp i praksis. Ritas beretning kan være illustrerende. Hun beskriver hvordan hun opplever å måtte mase på skolen for at ting skal bli fulgt opp når det gjelder Marion sin skolehverdag:

Når du tar det opp, da har du liksom begynt. Men jeg synes det er kjipt å ringe. Har dere husket på det? Hva gjør hun nå, og hvorfor er det sånn? Hvorfor har hun ikke svømming, og hvorfor er det ikke assistenter? Og ... hva er det ... og må ringe igjen. Og jeg føler alltid at jeg må ... åh, det er hun (Rita) igjen. Og hva er det nå liksom? Og så føler jeg liksom ... du skal holde deg inne med dem. Du skal jo være der noen år. (...) Du kan liksom ikke bli irritert. En kan ikke 'falle' ut med folk på grunn av det heller. (...) Det er alltid sånne negative ting, og da er det litt sånn, skal jeg ringe igjen? (...) Men ... så tror jeg nok at de prøver så godt de kan.

(Rita, stemor til Marion)

Min analyse av foreldrenes beretninger tyder på at flere av foreldrene opplever et evig dilemma med hensyn til det å skulle ta kontakt med skolen om negative ting, samtidig som de ønsker å opprettholde en god kontakt med skolen. Denne 'balansekunsten' og avhengighetsforholdet til skolen synes med andre ord å få betydning for

hva som tas opp, og hvor ofte foreldre tar kontakt med skolen. Foreldrenes beretninger kan tolkes som å være i tråd med det Nordahl (2000, 2003) betegner som frykten for sanksjonsmidler, der foreldre er engstelige for at det de sier, skal gå ut over deres barn. Det kan tenkes at dette blir ekstra vanskelig når barna har en funksjonshemming, fordi de i større grad enn ellers (sammenlignet med søsken) er avhengig av tett kontakt og oppfølging for at ting skal fungere for deres barn i skolehverdagen. Hva tenker så foreldre er viktig for at samarbeidet skal fungere godt?

Gjensidighet

I mange av foreldrenes beretninger fremgår det tydelig at gjensidighet er en verdi som anses som viktig for at skole-hjem-samarbeidet skal fungere godt. Faren til Astri, Reidar, og moren til Linda, Hilde, beskriver det på følgende måte:

Reidar: *Jeg mener, skal vi kunne ha et godt samarbeid med skolen, så må vi ha en dialog. Det er ikke nok at vi kommer og pøser på med informasjon. Vi må få beskjed tilbake om at den informasjonen stemmer, at det blir gjort sånn og sånn med den, og hva som eventuelt må gjøres annerledes. Tilbake til oss, hva vi kan gjøre her hjemme for å gjøre det lettere for henne på skolen. Det er jo ikke bare at vi skal sitte og fortelle hva de må gjøre på skolen. Vi trenger jo å vite også hva vi skal gjøre.*

Hilde: *Ja, altså, jeg tenker, skal du få til et samarbeid, enten det gjelder den ene eller den andre veien, så ... vi har et ansvar, og skolen har et ansvar. Vi kan sikkert gå inn og kreve stort sett det vi vil, men likevel så har vi faktisk et ansvar i andre enden. Altså, jeg tenker at ..., og så tror jeg det går på det å være tydelig på, at sånn synes jeg det fungerer, sånn synes jeg det ikke fungerer, og ta en diskusjon rundt det. Fordi om jeg tenker sånn og sånn, så er det ikke sikkert at det fungerer i skolesammenheng. Men det at du har en åpen diskusjon på det og ... (...).*

Et skole-hjem-samarbeid som er basert på et felles og gjensidig ansvar for ungenes læring og utvikling, er i så måte i samsvar med politiske føringer (St.meld. nr. 18 (2010–2011)). Mange av foreldrenes fortellinger tyder imidlertid på at praksisen som utøves (les: skole-hjem-samarbeidet), ikke ser ut til å være i tråd med disse ambisjonene. Det kan blant annet forklares med at foreldre betraktes som

lekmenn, og at det er lærerne og skolen som 'vet best', og de som anses som profesjonelle (MacLure, 2003; Westergård & Galloway, 2010).

Enkelte av foreldrenes beretninger viser imidlertid at noen også erfarer at begge parter i større grad (les: både skole og hjem) tar initiativ til skole-hjem-samarbeidet, og at det preges av gjensidighet. Fortellingen om Ingrid sine erfaringer med skole-hjem-samarbeidet i innledningen av artikkelen er et godt eksempel på dette. Ingrid og Espen sine beretninger kjennetegnes av at de beskriver en skolekultur som preges av et gjensidig tillitsforhold, der de erfarer at de som foreldre blir verdsatt som samarbeidspartnere. Både skolen og foreldrene har et felles mål (en 'vi-holdning') om en god skolehverdag for Fredrik, noe som er i tråd med målet for skole-hjem-samarbeidet slik det fremstilles i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Samarbeid tuftet på ærlighet og bistand fra andre

Enkelte av foreldrenes fortellinger tyder også på at foreldre har et ønske om at skolen i større grad kan være ærlige om at de ikke alltid får det til, og/eller at de trenger hjelp fra andre. Dette synes å bunne i foreldres erkjennelse og forståelse av, at det for eksempel av ulike årsaker⁴ ikke alltid er lett å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for alle, men at foreldre, skolen og andre sammen kan bidra til å få til noe. Dette sitatet fra Reidar og Mia kan være illustrerende:

Reidar (far til Astri): (...) *hvis de har såpass selvinnsikt og er såpass ærlige at de kan gi tilbakemelding om at jeg ser problemet, men jeg vet faktisk ikke hva jeg (læreren/skolen) skal gjøre.*

Mia (mor til Astri): *Ja, og så bli henvist videre eller koble inn andre.*

I tråd med funn i annen forskning (Bergnehr, 2015) viser min studie at det er lite samarbeid mellom lærere/skolen og andre fagpersoner og instanser. Det kan være ulike grunner til dette. For det første kan lærere være redde for å 'miste' ansikt i 'konkurransen' mellom ulike profesjonsgrupper, siden de kan ha ulike og til dels motstridende syn på hva som trengs av tiltak og oppfølging (Hemmingsson, mfl., 2007). For det andre kan det skyldes uvitenhet om

støttesystemet og mulige ressurser til tilrettelegging av opplæringstilbudet. I motsetning til Mia og Reidar opplevde Oscar og Anette at skolen også var ærlige og åpne om deres egen usikkerhet i forhold til oppfølgingen av sønnen Thomas. Dette ble fremhevet som en av flere forklaringer på at samarbeidet mellom hjem og skole fungerte godt, noe Oscar formidlet slik:

(...) at dem (skolen og lærerne) har klart også å formidle det dem er usikker på.

(Oscar, far til Thomas)

Informasjon og kommunikasjon

– når eleven har en sjelden diagnose

Foreldrenes beretninger viser også at informasjon og kommunikasjon om ungenes diagnose og situasjon erfares som viktig for et godt fungerende samarbeid, og for å kunne skape en god skolehverdag og et tilrettelagt opplæringstilbud. Det oppleves imidlertid som utfordrende å informere og kommunisere om ungenes behov i skolen når barnet/den unge har en sjelden diagnose, noe som er i tråd med Grut, mfl., (2008). Dette synes spesielt å være fremtredende i tilfeller der ungene har en skjult diagnose, når ungenes dagsform varierer (i løpet av døgnet og fra dag til dag) og ved det jeg vil betegne som 'ustabile'⁵ diagnoser. Kommunikasjonen erfares å være utfordrende, fordi det kan råde en viss usikkerhet om ungenes forutsetninger og behov, og det kan dermed til dels være litt uklart for begge parter hvilke tilrettelegginger som anses som nødvendige og hensiktsmessige i ungenes skolehverdag generelt, og i kroppsøving spesielt. Mia og Reidar sitt samarbeid med skolen synes å være preget av at Astri har en skjult diagnose, og at det ser ut til å være et sprik mellom hvordan Astri fremstår på skolen, og det foreldrene erfarer på hjemmebane. Faren til Astri beskriver dette slik:

(...) Hun viste det aldri på skolen. På skolen gjorde hun som hun fikk beskjed om. Hvis hun skulle gå dit, så gikk hun dit. (...) Når hun kom hjem, så var det ingenting igjen. Hun var jo helt ferdig. Når hun var på den turen og gikk helt til slutt, og ingen gikk sammen med henne. Og noen spurte hvordan går det? Nei, det går bare fint (svarer Astri). Ja, veldig sånn skuespill. Vil ikke innrømme eller vise at hun har det tøft eller vondt eller hva det enn var som plaget henne.

(Reidar, far til Astri)

Kombinasjonen av å ha en skjult diagnose og det å erfare at dagsformen varierer, preger hverdagen til flere av ungene, både i skole og fritid. Dette ser ut til å være vanskelig for andre å forstå, enten det er lærere, foreldre, medelever, venner eller andre som ungene omgås. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at disse variasjonene i dagsform får innvirkning på skole-hjem-samarbeidet, noe analysen av foreldrenes beretninger viser. At det å ha en skjult diagnose kan erfares som mer problematisk i møtet med skolen og kroppsøvingsfaget, sammenlignet med unger som har synlige diagnoser, er i tråd med Bredahl (2012) sine funn. Min analyse av foreldrenes fortellinger tyder nemlig på at foreldrene i liten grad opplever manglende forståelse for ungenes behov i skole- og kroppsøvingssammenheng når barn har synlige funksjonshemninger. Det finnes med andre ord et hierarki av marginalisering, ikke bare mellom elever som har en funksjonshemning og de som ikke har det, men også innad i gruppen funksjonshemmede, noe som også underbygges av annen forskning (Wendelborg & Tøssebro, 2010). I min analyse av datamaterialet er det fremtredende at skole-hjem-samarbeidet også influeres av foreldrenes rolle i samarbeidet, noe jeg vil belyse videre.

Foreldre som eksperter på ungenes diagnose og situasjon

Med bakgrunn i at ungene har en sjelden diagnose, erfarer foreldre ofte at det er de som er eksperter på egne barns diagnose og situasjon, både i møtet med skolen og med hjelpeapparatet for øvrig. Det understøttes av annen forskning (Grut, mfl., 2008). Min analyse av foreldrenes beretninger tyder på at flere av foreldrene erfarer dette som utfordrende og litt vanskelig i møtet med fagpersoner, noe jeg har illustrert gjennom følgende dikt:

Jeg kjenner mitt barn

Jeg kjenner
mitt barn.
Det sjeldne.
Diagnosen.

Men jeg vil
helst
at fagfolk
informerer på skolen.

Jeg har
følelser
overfor
barnet.

Jeg blir
lei meg.
Det blir så
nært.

Jeg snubler
i ord,
hva skal
jeg si?

De
vet
at vi ikke
er fagfolk.

De profesjonelle
prater
på
en annen måte.

De
bruker helt andre ord.
De har mer tyngde.
Da tas det på alvor!

Det er
trygt å vite,
at kompetansesentret
kan svare på alle spørsmål.

Men det er likevel
jeg
som kjenner
mitt barn best!

Diktet ovenfor beskriver ulike sider ved det å inneha ekspertrollen. For det første at ikke alle foreldre er like komfortable med å være den som skal informere om ungenes diagnose til andre fagpersoner. For det andre gir flere av foreldrene uttrykk for at det kan være vanskelig å være i ekspertrollen samtidig som de skal fylle foreldre-rollen i møtesammenheng. Det følelsesmessige engasjementet som foreldre har overfor sine barn, fører til at ekspertrollen, og det å gi informasjon selv, kan oppleves som vanskelig. For det tredje erfarer enkelte at det de selv informerer om til skolen og lærerne, først blir tatt på alvor når fagfolk fra kompetansesenteret formidler det, noe som er i tråd med Grut, mfl., (2008). Språket som brukes (for eksempel faguttrykk) nevnes i den forbindelse som et eksempel på faktorer av betydning for hvem som bør informere om ungenes diagnose og situasjon, og at det influerer skole-hjem-samarbeidet generelt (Slee, 2011). Det siste kan tyde på at skolene nedvurderer foreldrene som ressurspersoner og kompetente samarbeidspartnere for skolen (Slee, 2011; Tveit, 2009).

Foreldre som initiativtakere og pådrivere

Et gjennomgående trekk i foreldrenes narrativer er at de fremhever at skole-hjem-samarbeidet synes å være prisgitt foreldrenes initiativ og ressurser. Det blir spesielt tydelig i det direkte samarbeidet som foregår på et mer uformelt plan. Det vil si det som foregår utenom de formaliserte møtene, som foreldremøter og utviklingssamtaler, der det er skolen som er initiativtager. Det uformelle samarbeidet skjer via ulike kommunikasjonskanaler, for eksempel gjennom ukeplaner, epost, telefonsamtaler, SMS og nettsider (Nordahl, 2007). Mias narrativ viser, i likhet med det flere av foreldrene erfarer, at de selv er initiativtagere til skole-hjem-samarbeidet:

Det er jo ikke noen henvendelse tilbake. Det er kun vi som tar kontakt med læreren. Hun ringer ikke tilbake og spør.

(Mia, mor til Astri)

Sitatet illustrerer at foreldre ofte tar initiativ til samtale med lærerne, noe som står i kontrast til Nordahl (2003) sin studie, som viser at det er relativt få foreldre som tar kontakt med lærerne. Dette kan nok forklares med det som

kommer frem i datamaterialet, at foreldre med barn som har funksjonshemninger, i større grad har behov for en tettere dialog rundt ungenes skolehverdag enn det foreldre flest kanskje har behov for, noe som også underbygges av annen forskning (Rogers, 2007). Det synliggjøres kanskje spesielt ved at foreldrene beskriver kontakten med skolen og læreren som tettere i tilknytning til barnet med en sjelden diagnose, sammenlignet med den kontakten foreldre synes å ha med skolen i forhold til søsken. Foreldre som initiativtakere til skole-hjem-samarbeid kan være problematisk sett i lys av funn i Westergård & Galloway (2010) sin studie, som viser at partnerskap mellom skole og foreldre synes å være mer effektivt når det ble initiert av lærere enn når det var foreldrene som tok initiativ.

Min analyse av foreldrenes fortellinger viser at foreldre også i stor grad er pådrivere for å skape gode betingelser for ungenes læring og utvikling. Foreldre som pådrivere i skole-hjem-samarbeidet kan forstås som en naturlig forlengelse av at de i stor grad er initiativtagere til det direkte samarbeidet som foregår mellom skole og hjem, og kan ses i lys av mangel på initiativ fra skolens side. Foreldrenes beretninger viser at de er pådrivere og bidragsyttere med tanke på informasjon om ungenes diagnose, de kommer med ideer og forslag til tilrettelegging av turer og opplæringstilbud i kroppsøving, og flere av foreldrene stiller seg til disposisjon som ekstralærere og/eller som sjåførere. De henviser til og innhenter kompetanse som skolen kan dra nytte av, og foreldrene tar kontakt med skolen hvis det er ting de lurer på. Foreldrene følger spesielt nøye med på skolens planlagte aktiviteter fremover i tid, slik at de kan kontakte skolen når de ser at aktiviteter kan bli vanskelige å gjennomføre for deres barn. For de av foreldrene som erfarer at deres kontakt med skolen blir godt mottatt, ser det ut til at deres bidrag er med på å øke ungenes muligheter for deltagelse i skolehverdagen. Dette forutsetter at foreldrene har ressurser til å gjøre alle disse tingene, og det støtter i så måte opp under en skole for de ressurssterke, og for de av foreldrene som behersker skolens koder og regler (Slee, 2011; Sand, 2009).

Foreldres sosiale bakgrunn og posisjonering

I likhet med Bæck (2010) og Westergård & Galloway (2010) viser mine funn at foreldrenes sosiale bakgrunn har

betydning for skole-hjem-samarbeidet, og at det influerer på ungenes opplæringstilbud i kroppsøving. Det er også i tråd med funn i annen skoleforskning (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012; Nordahl, 2007).

Et annet interessant aspekt ved foreldrenes beretninger, som ser ut til å støtte opp under forestillingen om en skole for de ressurssterke, handler om at flere av foreldrene synes å involvere seg aktivt i det representative samarbeidet med skolen. Enkelte av foreldrenes rolle bærer derfor preg av det jeg vil betegne som posisjonering, blant annet gjennom det representative⁶ samarbeidet (Nordahl, 2007). Med det mener jeg at foreldrene sørger for å påta seg oppgaver i FAU (foreldreutvalget) og/eller andre former for oppdrag som gjør at de kan bli godt kjent med lærerne og ledelsen. Flere av foreldrene forteller at de bruker dette som en innfallsport til å posisjonere seg for å kunne påvirke skolens opplæringstilbud, noe de synes å erfare har betydning for ungenes muligheter for deltagelse i skolehverdagen. Hilde og Steinar sin beskrivelse kan illustrere dette:

Steinar (far til Linda): *Ja, hun (Hilde) har hatt flere møter med skolen. (...) Hun hadde flere møter med lærerne, og hun deltok på masse aktiviteter i skolesammenheng (...).*

Hilde (mor til Linda): *(...) Utedagene har jeg vært med på (...) De er forholdsvis flinke i gymtimene til Linda, men så legger de opp til noen turer som de er avhengig av at vi må kjøre. Så de har liksom ... litt fornuftig tilrettelegging og så glipper det på slutten. Altså, de ser ikke helheten på at hun ikke kan sykle 2½ mil og sånne ting. De glemmer det nok fordi Linda fungerer så godt på så mye annet, og så vet de at de har meg i bakhånd (...) Jeg har jo på et vis sagt at det er greit. Men det er jo fordi jeg vet at noen av de aktivitetene på programmet er ting som Linda ikke er rask nok til å delta på.*

Steinar: *Ja, og hele tiden så har vi hatt et forhold til skolen og også til lærerne, sant. Veldig nært forhold til dem. Og den rektoren som er på ungdomsskolen nå, han flyttet fra barneskolen og til Linda sin ungdomsskole og begynte samme året som hun begynte der, så han kjente vi veldig godt. Jeg har vært med i FAU (foreldreutvalget) i flere år og kjente ham veldig godt der, ikke sant. Så vi har ikke hatt ... Veldig mange tror jeg rett og slett vegrer seg for å ta kontakt og diskutere, men det har aldri vært noe problem for oss.*

Hilde og Steinars fortellinger formidler et budskap om at de kan sies å være ressurssterke foreldre, som innehar kapasitet, en sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1995), til å involvere seg sterkt i skolens arbeid. Selv om far (Steinar) i dette tilfellet er med i FAU, fremgår det tydelig i foreldrenes beretninger at det er mor som følger opp og har hovedansvaret for kontakten med skolen, noe som er i samsvar med funn i flere andre studier (Bæck, 2010; Widding, 2013).

Oppsummerende refleksjoner og et fremtidsrettet blikk mot veier videre

Studien viser at samarbeidet mellom skole og hjem kjenne- tegnes av informasjons- og erfaringsutveksling, og i mindre grad myndiggjøring og ressursorientering. Det er stor variasjon i skole-hjem-samarbeidet, og samarbeidet ser ut til å være prisgitt den enkelte lærer. Flere av foreldrene opplever at deres kompetanse ikke blir anerkjent og verdsatt, og at det er skolen og læreren som vet best.

Siden barna i prosjektet har fysiske funksjonsnedsettelser, er det ikke overraskende at det ofte er behov for samarbeid rundt opplæringstilbudet i kroppsøving og andre praktisk-estetiske fag, turer/ekskursjoner, og idretts- og aktivitetsdager. Skole-hjem-samarbeidet influeres av at både kroppsøvingfaget og disse andre aktivitetene i dagens samfunn ofte betraktes som lavstatusfag/aktiviteter, og at de derfor sjelden er på skolens møteagenda. Foreldrene opplever at det er lite samarbeid mellom skole- og helsepersonell, og at det i liten grad finnes et støtte- system som kan bidra til at ungene i større grad får et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud.

Foreldrenes beretninger fremhever noen verdier og områder som foreldrene ser på som viktige for å skape et godt fungerende samarbeid mellom skole og hjem. Det dreier seg spesielt om verdien av gjensidighet og ærlighet, og at skolen har ønske om og innhenter kompetanse fra andre instanser og fagpersoner ved behov. I tillegg understrekes det at informasjon og kommunikasjon om ungens diagnose og situasjon er av stor betydning for samarbeidet om å skape et tilpasset opplæringstilbud for ungene.

Min studie viser at foreldrene ser ut til å inneha en aktiv rolle i skole-hjem-samarbeidet. Utover de formelle og forskriftsmessige møtene mellom skole og hjem ser det ut

til at skole-hjem-samarbeidet er prisgitt foreldrenes initiativ og ressurser, og deres sosiale bakgrunn ser derfor ut til å influere på hva slags opplæringstilbud ungene tilbys. Foreldrene formidler tydelig at de har behov for tettere kontakt og dialog med skolen som følge av at barnet har en funksjonsnedsettelse. Å være pådriver i skole-hjem-samarbeidet erfares av mange som en balansekunst. Foreldrene uttrykker at de må følge opp det som skjer på skolen med å etterspørre planer, tiltak og oppfølging. Samtidig formidler foreldrene at det er viktig og nødvendig å opprettholde en god relasjon til lærer/skolen. For de av foreldrene som opplever at samarbeidet med lærer/skolen fungerer dårlig, erfares dette avhengighetsforholdet som spesielt krevende, og gir rom for mange bekymringer i det daglige.

Kort oppsummert tyder min analyse av foreldrenes beretninger på, i likhet med annen forskning (Bæck, 2008; Nordahl, 2007), at skolen fortsatt har et stort forbedringspotensial når det gjelder å skape et samarbeid som er tuftet på gjensidighet, myndiggjøring og ressursorientering, slik det uttrykkes i utdanningspolitiske tekster (Utdanningsdirektoratet, u.å.; St.meld. nr. 18 (2010–2011)). Det er med andre ord behov for mer drøfting av hvordan skole-hjem-samarbeidet kan bedres med tanke på å skape en god skolehverdag og et likeverdig opplæringstilbud for alle elever i dagens skole. Det innbefatter blant annet at søkelyset rettes mot ledelsens rolle i å skape en kollektiv skolekultur der både skole-hjem-samarbeid og involvering av andre instanser innen helse- og skolesektoren settes på sakskartet. Min studie viser, i likhet med annen forskning (Westergård & Galloway, 2010), at en 'Vi-holdning' er sentralt for å skape et godt samarbeid og en god og likeverdig skole.

En økt bevissthet om hvordan en kan skape et bedre skole-hjem-samarbeid er viktig i dagens praksisfelt, men også i lærerutdanning og etterutdanning av lærere. Narrativ kan i den forbindelse brukes som pedagogiske 'verktøy' (Berg Svendby, 2016; Sparkes, mfl., 2003) og bidra til diskusjon og kritisk refleksjon om hvordan skole-hjem-samarbeidet kan utvikles mer i tråd med de politiske intensjonene.

Det er behov for mer forskning som belyser ledelsens og støttesystemets rolle i skole-hjem-samarbeidet. I likhet med Hirsto (2010) mener jeg også at barnas perspektiver

bør inkluderes i videre forskning om fenomenet, siden hovedhensikten med samarbeidet er å bedre deres muligheter for læring og deltagelse i skolehverdagen.



NOTER

- 1 Det som belyses i denne artikkelen, er en del av en større studie som omhandler barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse) (Berg Svendby, 2013).
- 2 'Med myndiggjøring eller empowerment menes at det enkelte individ skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse' (Nordahl, 2007, s. 87). Det betyr med andre ord at foreldrene må få mulighet til å ha innflytelse på ungenes opplæringstilbud og skolehverdag. Dette innebærer ifølge Nordahl (2007) videre at det utvikles gode relasjoner og skapes en tillit mellom lærere og foreldre.
- 3 Med direkte samarbeid menes det samarbeidet som foregår i direkte møter mellom lærere og foreldre (Nordahl, 2007).
- 4 Årsaker relateres her i foreldrenes beretninger blant annet til antall elever, elevenes ulike forutsetninger, lærerens manglende kompetanse og rammebetingelser (utstyr, økonomi, assistent og lignende).
- 5 Med 'ustabile' diagnoser mener jeg her diagnoser som i perioder kan føre til betydelige endringer i barnets funksjon (for eksempel fra å gå/løpe til å sitte i rullestol), som følge av brudd.
- 6 Det representative samarbeidet består i at enkelte foreldre kan bli valgt til å representere de andre foreldrene i skolen og/eller klassen. Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) kan være en del av dette representative samarbeidet (Nordahl, 2007).

REFERANSER

- ARNESEN, A. L.** (2002). *Ulikhet og marginalisering: med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Høgskolen i Oslo.
- BACHMANN, K.E. & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- BAKKEN, A. & ELSTAD, J.** (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 7/2012. Hentet 19. februar 2013, fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no
- BAKKEN, A.** (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn, minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 8/2009. Hentet 19. februar 2013, fra http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf
- BARTON, L.** (2009). Disability, physical education and sport. Some critical observations and questions. I: H. Fitzgerald (Ed.). *Disability and Youth Sport* (s. 39–50). London: Routledge.

- BERGNEHR, D.** (2015). Advancing home-school relations through parent support? *Ethnography and Education*, 10(2), s. 170–184.
- BERG SVENDBY, E.** (2013). 'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn' En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Oslo: Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole.
- BERG SVENDBY, E.** (2016). Re(Telling) lived experiences in different tales: a potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2015.1113166
- BOCHNER, A. & ELLIS, C.** (1996). Talking Over Ethnography. In C. Ellis & A. Bochner (Eds.), *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing* (s. 13–45). Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- BOURDIEU, P.** (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- BREDAHL, A.M.** (2012). *Freedom of the treadmill: physical activity, disability and existence*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- BÆCK, U.-D.K.** (2007). *Foreldreinvolvering i skolen*. NORUT Samfunn. Rapport nr. 06/2007.
- BÆCK, U.-D.K.** (2008). *Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen*. Norges forskningsråd.
- BÆCK, U.-D.K.** (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), s. 549–563.
- CLOUGH, P.** (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- COFFEY, A. & ATKINSON, P.** (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- DOWLING, F.** (2012). A narrative approach to research in physical education, youth sport and health. I: F. Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (s. 37–59). London: Routledge.
- EVANS, J., RICH, E., ALLWOOD, R., & DAVIES, B.** (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34, s. 387–402.
- EVANS, J. & PENNEY, D.** (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical 'ability' in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, s. 31–48.
- FITZGERALD, H.** (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, s. 41–59.
- FANGEN, K.** (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- FLEM, A., MOEN, T. & GUDMUNDSDOTTIR, S.** (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19, s. 85–99.
- GRUT, L., KVAM, M.H. & LIPPESTAD, J.W.** (2008). *Sjeldne funksjonshemninger i Norge. Brukeres erfaringer med tjenesteapparatet*. Oslo: SINTEF Helse. Hentet 19.02.13, fra: <http://www.sintef.no/upload/Helse/Levek%C3%A5r%20og%20tjenester/SLUTTRAPPORT-del%202-brukerudners%C3%B8kelsen.pdf>
- HAUG, P.** (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research – SJDR*, 12, s. 199–210.
- HELGØY, I. & HOMME, A.D.** (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid*. Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier. Delrapport, Notat 5–2012.
- HEMMINGSSON, H., GUSTAVSSON, A. & TOWNSEND, E.** (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability and Society*, 22, s. 383–399.
- HIRSTO, L.** (2010). Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), s. 99–108.
- KIRK, D.** (1992). Physical-Education, Discourse, and Ideology – Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, s. 35–56.
- KVALE, S., BRINKMANN, S. & ANDERSSON, T.M.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MACLURE, M.** (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University.
- MASON, J.** (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- MOEN, T.** (2004). "Kids need to be seen": a narrative study of a teacher's inclusive education. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- NORDAHL, T.** (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. (8/2000 ed.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T.** (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*. (13/2003 ed.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T.** (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- OMMUNDSEN, Y.** (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring?: Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), s. 8–12.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Tråd i kraft 27. november 1998. Hentet 19.februar 2013, fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- PATTON, M.G.** (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. London: Sage Publication.
- POLKINGHORNE, D.E.** (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer press.
- RANDALL, W.L. & PHOENIX, C.** (2009). The problem with truth in qualitative interviews: reflections from a narrative perspective. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, s. 125–140.
- RICHARDSON, L.** (2000). Writing. A Method of Inquiry. I: N.K. Denzin & Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd. ed., s. 923–948). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- RICHARDSON, L. & ST. PIERRE, A.E.** (2005). Writing. I: N.K. Denzin & Y.S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., s. 959–978). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- RIESSMAN, C.K.** (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- ROGERS, C.** (2007). Experiencing an "Inclusive" Education: Parents and Their Children with "Special Educational Needs". *British Journal of Sociology of Education*, 28, s. 55–68.
- SAND, S.** (2009). Samarbeid hjem – skole. I: T. Nordahl & S. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 177–191). Vallset: Oplandske bokforlag.
- SLEE, R.** (2011). *The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education*. London: Routledge.
- SMITH, B.** (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, s. 87–107.
- SMITH, B. & SPARKES, A.** (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability and Society*, 23, 17–29.
- SMITH, J.** (2009). Judging research quality: from certainty to contingency. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, s. 91–100.
- SPARKES, A.** (1992). The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference. In *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions* (s. 9–60). London: The Falmer Press.
- SPARKES, A.** (2002). *Telling tales in sport and physical activity: a qualitative journey*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- SPARKES, A., NILGES, L., SWAN, P. & DOWLING, F.** (2003). Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives 1. *Sport Education and Society*, 8, s. 153–178.
- ST.MELD. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- TANGGAARD, L.** (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15, s.1498–1516.
- TVEIT, A.D.** (2009). Conflict between truthfulness and tact in parent-teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research – SJDR*, 11, s. 237–257.
- TØSSEBRO, J., ENGAN, E. & YTTERHUS, B.** (2006). Har vi en inkluderende skole? I: J. Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75–101). Oslo: Gyldendal akademisk.
- TØSSEBRO, J. & WENDELBOG, C.** (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (u.å.). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 19. februar 2013, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- WENDELBOG, C. & TØSSEBRO, J.** (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6) s. 701–714.
- WESTERGÅRD, E. & GALLOWAY, D.** (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: a study of two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), s. 97–107.
- WIDDING, G.** (2013). Practices in home-school cooperation – a gendered story? *Teaching Education*, 24(2), s. 209–221.
- WOLCOTT, H.F.** (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.