



Marie-Lisbet Amundsen

Når skolen blir motstander

Artikkelen har utgangspunkt i intervju med tretti foresatte til trettifem barn med ADHD. Hensikten med disse intervjuene var å få innsikt i hvordan de foresatte opplever samarbeidet med skolene der deres barn er elever. De foresatte sier de ikke opplever at de blir ansett som samarbeidspartnere, snarere tvert imot. Flere sier de opplever at de blir mistenkeliggjort og motarbeidet, spesielt når de har klaget på det spesialpedagogiske tilbudet. Flere skoler har i slike situasjoner sendt bekymringsmeldinger til barnevernet, der det vises til at de foresatte ikke mestrer oppdragerrollen. Det framgår også av bekymringsmeldingene, og barnevernets håndtering av disse at både skole og barnevern har for lite kunnskap om ADHD.

INNLEDNING

Både nasjonal og internasjonal forskning konkluderer med at foreldrene har stor betydning for barnas læring og utvikling (Clinton 2007, Hattie 2009). Dersom de foresatte har et positivt forhold til skolen, øker sannsynligheten for at deres barn også vil få det. Samtidig har hjemmemiljøet stor betydning for barnas prestasjoner i skolen (Christenson og Sheridan 2001). Et godt samarbeid med hjemmet har således ikke bare stor betydning for barnas motivasjon, trivsel og læringsevne, men også for deres holdninger til

skole og skolearbeid.

Foreldrenes betydning som samarbeidspartnere er klart forankret i skolens lovverk og retningslinjer, samtidig som det i Kunnskapsløftet også presiseres at det er skolens ansvar å legge til rette for et godt foreldresamarbeid.

Til tross for at både Nordahl (2003) og Bæck og Kileng (2005) finner at foreldrenes medvirkning i skolen er varierende, er de foresatte opptatte av at deres barn trives og utvikler seg i positiv retning, og de er i hovedsak fornøyde med den informasjonen skolen gir. Nordahl (2003) konkluderer

Marie-Lisbet Amundsen er professor i spesialpedagogikk/pedagogikk ansatt ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk. Har lang erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver med spisskompetanse knyttet til sosiale- og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker.

likevel med at de foresatte opplever liten reell medvirkning, og de trekkes i liten grad med på drøftinger knyttet til undervisningen. Samtidig er de usikre på hvilke forventninger skolen har til dem, og hvordan skolen ønsker at samarbeidet skal være. Han viser til at relasjonen mellom hjem og skole i stor grad bærer preg av mye informasjon og lite dialog, og mange foresatte opplever at skolen bare tar kontakt med dem når det oppstår problemer rundt deres barn.

Når Ravn (2007: 221) påpeker at skolen har lagt premissene for samarbeidet med de foresatte, er kanskje ikke dette så problematisk for foresatte til barn som ikke har problemer med å leve opp til skolens krav og forventninger. For foresatte til barn som sliter med sosial- og faglig tilpasning er det derimot grunn til å tro at dette kan by på større utfordringer.

Etter at jeg i flere år stadig har blitt kontaktet av fortvilte foresatte til barn med ADHD som er bekymret for sine barns skoletilbud, ble jeg nysgjerrig på hvordan denne gruppen foresatte opplever samarbeidet med skolesamfunnet. Derfor tok jeg våren 2016 kontakt med ADHD-Norge med spørsmål om jeg kunne få gjennomføre en studie blant foresatte til barn med ADHD med tanke på hvordan disse opplever samarbeidet med skolen.

METODE OG METODEKRITIKK

Ledelsen i ADHD-foreningen var positive, og sa seg villige til å sende invitasjon til medlemmene i et fylke i Norge. I et følgebrev ble de foresatte blant annet spurt om de ville delta på intervju med fokus på hvordan de blir møtt som samarbeidspartnere på sine barns skoler. Det ble på forhånd bestemt at de tretti første som meldte sin interesse skulle få mulighet til å delta på studien. De foresatte tok kontakt med undertegnede på mail, og vi avtalte så et tidspunkt som passet for dem. De ble informert om hva funnene skulle brukes til. Studien er basert på anonymitet, frivillighet og informert samtykke. Informantene visste de kunne trekke seg underveis uten at dette ville få noen konsekvenser.

Fem av de foresatte har byttet skole i løpet av det siste halvåret. Årsaken til at de byttet skole var at de var misfornøyde med det gamle skoletilbu-

det. Disse sier de bevisst søkte om plass for sine barn på skoler der de visste at det var lærere som hadde kunnskap om ADHD og der de også hadde spesialpedagogisk kompetanse.

Flere av de pårørende begrunnet sin motivasjon for å delta på studien med at de håpet dette kunne bidra til at andre foresatte kan bli møtt med større grad av forståelse og velvillighet. De foresatte var engasjerte og positive, og vi hadde mange gode samtaler. Jeg fikk også tilgang til alt skriftlig materiale som ble nevnt i intervjuene, som for eksempel kontaktbøker, aktuelle brev og korrespondanse med barnevern og Fylkesmannens kontor.

Det er mulig at foresatte som er fornøyde med samarbeidet med skolen ikke meldte sin interesse, eller at disse ikke meldte sin interesse så raskt at de fikk mulighet til å delta på studien. Utvalget omfatter likevel rundt halvparten av medlemmene i det aktuelle fylket som har barn med ADHD i skolealder, og som derfor var aktuelle som informanter. Samtidig er det verdt å merke seg at informantene er relativt samkjørte når det gjelder hvordan de opplever situasjonen, noe som bidrar til å styrke validitet.

For å sikre anonymitet er navn endret, og dialekter omskrevet til bokmål.

Samarbeidsklima

Det er påfallende at de fleste av informantene på mitt spørsmål om hvordan de opplever samarbeidet med skolene der deres barn er elever, svarer at det ikke er snakk om noe samarbeid. Unntaket er de fem informantene som i løpet av de siste månedene har valgt skolebytte for sine barn, og som nå sier de er svært fornøyde med samarbeidet med de nye skolene der deres barn nå er elever.

På spørsmål om hva som er årsaken til at de er fornøyde svarer de at deres barn nå blir møtt med forståelse, respekt og anerkjennelse, noe de mener kan forklares med at lærerne de er i kontakt med har kunnskap om ADHD, samtidig som skolene har kvalifiserte spesialpedagoger til rådighet. En far forteller følgende:

Han ble på den gamle skolen framstilt som et vanskelig barn, og skolen stilte spørsmål ved

vår oppdragerrolle. Da vi klaget på at han ble tatt ut av assistent i mange skoletimer i uken uten at han fikk det undervisningstilbudet PP-tjenesten hadde anbefalt, skar samarbeidet seg helt. Vi valgte da å bytte skole, for vi så at vår sønn ikke trivdes, og at han ble mer og mer isolert.

I dag blir vi ansett som viktige samarbeidspartnere. En spesialpedagog er inne i klassen, og de deler ofte klassen i smågrupper. Det er ikke så mange elever i klassen, og han stortrives. Når lærerne roser ham, kommer han ofte stolt hjem og forteller oss hva han har gjort. Han har faglig framgang, men det viktigste er at han har fått igjen troen på seg selv-

Årsaken til at noen valgte skolebytte for sine barn var at de, som faren ovenfor påpeker, opplevde at skoletilbudet de hadde på de gamle skolene ikke var tilpasset deres barns behov. De foresatte forklarer dette med at lærere og skoleledelse ikke hadde kunnskap om ADHD, og at de fikk høre at de var vanskelige når de prøvde å ivareta sine barns interesser. En mor uttrykker dette på følgende måte; *Det er ikke så lett å være foreldre oppi det hele. Man ender opp med å komme i forsvar, og står mye alene.*

Flere av de foresatte viser til at de stadig får høre at de overbeskytter barna. De opplever at budskapet er at når deres barn er på skolen må det forholde seg til rutiner og regler på lik linje med andre elevene, noe som kan være helt umulig. Om dette sier en far følgende;

Det er jo nettopp dette som er utfordringen for oss som foresatte. Vi vet at våre barn sliter med å prøve å være som alle andre, for det er jo deres høyeste ønske. Det kribler av indre og ytre uro, og evne til konsentrasjon kan strekke seg over en periode på et kvarter, men ikke en hel skoletime.

En informant etterlyser tverrfaglig samarbeid. Hun påpeker at vernepleiere og lærere har forskjellige ståsted, noe som lett fører til konflikter dem imellom. Hun mener mye hadde vært lettere om fagpersonene hadde hatt en felles faglig plattform, slik at de kunne dra i samme retning.

Først da jeg meldte skolen til Fylkesmannen fordi de ikke gjorde noe for å hindre mobbingen, ansatte de en spesiallærer og en vernepleier. Det fungerte bra for gutten, men de dro i hver sin retning for de hadde ingen felles faglig plattform. Begge sluttet etter kort tid, og så var vi tilbake der vi var i utgangspunktet. Mobbingen bare fortsatte-

En informant forteller at læreren har bedt rektor om delta på alle møter, noe skolen begrunner med at hun som mor er så vanskelig. Når hun kommer med forslag til tiltak, opplever hun at skolen mener hun trækker i deres bed. Hun sier selv at hun kanskje kan oppleves som truende fordi hun selv jobber i utdanningssystemet. Hun prøver å foreslå tiltak som kan bidra til at hennes sønn i større grad inkluderes sosialt, men sier hun møter vegg. IOP følges ikke opp, og nye lærere eller vikarer kjenner ikke til den. Mor signerer hvert år, men opplever ikke at hun trekkes inn som samarbeidspartner, snarere tvert imot. En annen forelder opplever at lærerne ringer og ber henne trappe opp medisineringen når sønnen er urolig. Blir han irritert eller utagerende, ringer de etter mor. I våres ville de utvise ham, eller flytte ham til en sentralskole der de ifølge mor samler alle urokråkene.

Det ville jeg ikke. Skjønnte jo at skolen bare ville bli kvitt ungene, så fikk de ro og fred de dagene de ikke var der. Deretter foreslo de en til en undervisning på en annen skole. Dette skjedde med hans eldre bror, og det ble forferdelig vanskelig. Man blir ensom vet du- I dag er min eldste sønn falt ut av videregående skole, og bor hjemme uten noe å fylle dagene med. Vil jo ikke at det samme skal skje med minstemann-

KONTAKTBØKER

Når de pårørende viser til at barna deres er mer utagerende og urolig på skolen enn det de er hjemme, opplever de at de blir møtt med mistillit fra skolens side. Flere har fått høre at de bagatelliserer situasjonen eller at de overbeskytter barna. De foresatte viser til at både lærerne og barna forteller om gjentatte negative tilbakemeldinger fra de voksne i løpet av skoledagen. Noen

har kontaktbøker, og ikke en av disse kan vise til en positiv melding fra skolen i løpet av de siste månedene. Enten er det påminnelser om arrangementer, foreldremøter, hva eleven skal ha med neste skoledag, eller det er informasjon om negative hendelser i løpet av skoledagen.

I kontaktbøkene beskrives elevene som urolige, umotiverte og ukonsentrerte. En mor sier dette viser hvordan skolen ser på hennes sønn. De anser ham for å være umotivert, vanskelig, urolig og sint, mens hun som mor ser at han er ensom, frustrert og trist, fordi han ikke strekker til verken sosialt eller faglig.

Mens en far sier han blir sint og irritert når han leser meldingene fra skolen som så klart viser hvordan hans sønn blir stigmatisert, forteller en mor at hun blir trist og lei seg. Hun sier hun får vondt i magen hver gang sønnen kommer med kontaktboken. En far forteller følgende;

Skolen opplever at han er en urokråke, og jeg og min kone forstår at de ser på oss som et foreldrepar som ikke strekker til. Han ble født for tidlig, og er attpåklatt. Hans to eldre søsken har alltid klart seg bra på skolen, og når de gikk på skolen var samarbeidet med skolen greit nok. Det var jo for så vidt ikke så mye å samarbeide om siden de klarte seg bra uansett. Nå er samarbeidet så dårlig at vi har bestemt oss for alltid å være to på disse møtene. På denne måten kan vi lettere være til støtte for hverandre, og ikke minst sikre at referater i ettertid skrives i henhold til det vi avtaler på møtene. Du skulle sett så mange rare referater skolen har skrevet. Nå ber vi om at referatet leses høyt før møtet avsluttes. Det burde vært unødvendig, men det sier mye om vår manglende tillit til skolen.

Det er lett å forstå de foresattes bekymring og fortvilelse når man ser det som står i kontaktbøkene. I en av bøkene står det for eksempel følgende om en gutt i første klassetrinn:

Dagen i dagen har vært utfordrende. Han roper mye og sier mye "vil ikke". Løper inne i klasserommet. Har løpt ut nødutgangen, slått av lys, og tar biter av materiell og kaster rundt. Var sulten og ville ha mat fra klokken 10. Fikk

en youghurt, men ville ha brødiskive også. Vi sa han måtte vente på lunsj. Når vi sa nei, ropte han og la seg på gulvet og gråt (ulte). Løper stadig ut av klasserommet uten mål og mening. Løp ut uten klær og var ute ca. ti minutter (morgen).

Et annet sted står det følgende om en gutt som bare har gått fire måneder på skolen:

En urolig dag for Ola. Protesterer mot alt, slår lysene av og på, rømmer ut nødutgangen flere ganger. Vil ikke spise i spisetiden, ikke være ute i utetiden, eller inne i innetiden. Dører til rom han ikke skal være i må holdes lukket. Vi opplever en del utfordrende atferd fra Ola denne uken. Han forstyrrer klassen mye. Ute er han ofte langt utenfor skolegrensa oppi den store bakken, klatrer i fotballnettet, står på taket på brønnen, hiver av seg yttertøyet, sko og sokker. Han og vennen fyrer hverandre like mye opp. Inne tegner han mye, ser i bøker og går mye ut og inn av klasserommet.

En mor forteller om det hun opplever som sårende og nedlatende bemerkninger i forbindelse med samarbeidsmøter hun har deltatt på. Som eksempel sier hun at læreren på et tverrfaglig møte kom med følgende kommentar; *Det kan jo ikke være ADHD hver dag.*

I kontaktboken viser den samme moren til at det står følgende; *Han klarte ikke å sitte i ro i dag heller.* Moren forteller at da hun fikk meldingen, ringte hun og spurte læreren om dersom hun fikk en elev som satt i rullestol ville skrevet; *Han klarte ikke å løpe 60 meteren i dag heller.*

SOSIALT SAMSPILL

En annen mor forteller at sønnen har vært sosialt ekskludert siden første klasse. Alle sitter to og to, mens han må sitte alene. Ingen vil sitte sammen med ham, og hun sier læreren mener dette er greit siden han er så kroppslig urolig. Mor har foreslått at alle sitter en og en, men til dette svarte læreren at alle ikke kan lide for at en har problemer.

En informant forteller at sønnen ble mobbet fra han gikk i første klassetrinn. Han går nå i

femte klassetrinn, og har begynt å mobbe andre. Mor sier han selv forklarer dette med at han må forsvare seg. BUPA ble trukket inn av mor, og de konkluderte med at både lærere og medelever har svært kort lunte i forhold til gutten. Han ønsker selv å bytte skole, men mor vegrer seg for hun tror det blir like vanskelig for ham på en eventuell ny skole. Hun sier samtidig at hun er engstelig for at dette kan være et galt valg, fordi sønnen sier det er et helvete å gå på skolen hver dag.

En annen mor forteller at assistenten som jobber med hennes sønn kom med følgende bemerkninger på siste samarbeidsmøte;

Det er bare X (læreren) og jeg som ser Erik. De andre ser bare en irriterende ADHD- unge. Jeg synes det er fint å jobbe med Erik jeg, de fleste andre stønner når de må være sammen med ham.

Jeg sa til Erik: hvordan skal jeg bli motivert til å jobbe med deg når du selv er så lite motivert?

Til den siste bemerkningen forteller moren at hun hadde påpekt at når sønnen strevde med egen motivasjon, kunne ikke skolen forvente at han også skulle ta ansvar for assistentens. Flere av de foresatte viser til at det kan være et problem at barnet er trett på skolen. Barn med ADHD sliter med søvnproblemer fordi de har problemer med å sovne om kvelden, og noen kan i perioder holde det gående til langt utpå natten. Når de sovner sent, kan være vanskelig å stå opp om morgenen. Flere av de foresatte forteller at dette er en utfordring deres barn sliter med. Når de må mase for å få barnet opp av sengen om morgenen, blir starten på dagen ikke alltid like god. De viser til at barnet på slike dager kan bli lei og grinete fordi han eller hun helst ville ha sovet lenger. Motivasjonen for å gjøre seg klar til å gå på skolen blir i slike situasjoner også liten, noe som kan føre til barnet kommer for sent. En mor sier følgende om dette;

Jeg skjønner at skolen ser på meg som en dårlig mor når Tom kommer for sent på skolen så ofte. Men dersom vi prøver å la ham sove så lenge han kan, blir det stress ved frokostbordet

eller på bilturen på vei til skolen. Legen har sagt at det er vanlig med sønnavnsker, men lærerne skjønner ikke at dette er en del av diagnosen. Det er fortvilende, for vi gjør så godt vi kan, selv om det ikke er godt nok-

Det er lett å forstå de foresattes fortvilelse over at legens kunnskap ikke har nådd fram til skolen. Det hjelper lite at de som foresatte prøver å forklare hvordan de opplever morgenrutinene hjemme når lærerne ikke har forståelse for at innsovningsvansker kan være en følge av ADHD-diagnosen.

De foresatte er godt informerte om hva det innebærer å leve med lav frustrasjonsterskel og nedsatt impuls kontroll, og flere forteller om hvordan de legger til rette for å forebygge negative situasjoner hjemme. På mitt spørsmål om skolen har innsikt i hva de gjør hjemme for å forebygge uheldige episoder, svarer de at skolen ikke er interessert i hva de gjør hjemme.

På møtene er det mye enveiskommunikasjon som bærer preg av at skolene informerer om hva deres barn har gjort, og hva de sliter med faglig og sosialt. Flere sier de opplever at det er et negativt fokus, og at situasjonen noen ganger framstilles som helt håpløs. Når de tar sine barn i forsvar, og sier de ikke kjenner barnet igjen i de framstillingene skolene gir, får de høre at de er overbeskyttende, eller at de ikke vil forholde seg til virkeligheten.

SPESIALUNDERVISNING ELLER OPPBEVARING?

I Opplæringslovens § 5-1 *Rett til spesialundervisning* vises det til at elever som ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal tilbys, skal det legges vekt på elevenes utviklingsmuligheter. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen på lik linje med andre elever, og opplæringsmålene må være realistiske for eleven.

Flere foresatte forteller at spesialundervisning gis utenfor storklassen og da av assistenter eller an-

dre ufaglærte. De foresatte er ikke fornøyde med det faglige innholdet, og de er bekymret fordi de opplever at deres barn ikke trives verken sosialt eller faglig. En forelder til en gutt som i dag går i sjette klasse forteller følgende om sin opplevelse av fjoråret:

Det ble innkalt til ansvarsgruppemøte i juni. Her oppsummerte vi vår bekymring for skolesituasjonen hans. Det ble sagt at det var behov for å se de to siste tilbakelagte årene i et større perspektiv for å avklare hans situasjon og utvikling. Det var umulig å påvise noen som helst effekt av tiltak. Tiden på grupperom med aleneundervisning begynte å sette spor. Vår sønn begynte i større grad, å trekke seg tilbake og isolere seg fra andre medelever og voksne. Han hadde tidligere hatt enkelte elever inne hos seg på grupperommet, men nå valgte han å være alene. Det var ingen som klarte å få ham tilbake til i en klasse-situasjon, selv om skolen sa de prøvde på dette. Mye undervisning gikk tapt av den grunn. Det faglige presset økte ytterligere parallelt med vår opplevelse av avmakt.

Barn og unge med ADHD er ofte motorisk urolige, impulsive, spenningsøkende og intense i sin væremåte. Grunnet lav frustrasjonsterskel og manglende impulskontroll kommer de lett i konflikt med medelever og lærere. Mange lærere opplever at de gang på gang korrigerer barna, men like fullt gjentar handlingene seg. Elevene selv blir frustrerte og fortvilte, fordi de ikke mestrer, og de angrer ofte på ting de har gjort når de i ettertid forstår konsekvensene av sine handlinger.Rektor sa han mente vår sønn hadde hatt store fremskritt dette skoleåret, med en fin faglig utvikling. Det het seg at han hadde gjort en god jobb i utplassering, og hadde vært meget godt likt av barna på SFO. Samtidig stod det å lese i referatet fra møtet i ettertid at han fort ble frustrert og aggressiv når han skulle skrive, korte og lengre tekster.

En mor til en elev i ungdomstrinnet sier følgende: *Alt står og faller på kompetansemålene. Vi som pårørende begynner å bli desperate i våre*

ønsker om alternative vurderinger for karakteroppnåelse for vår sønn. Selv når det gjelder faget musikk, som han likte godt tidligere, møter vi på de samme evinnelige, fastlagte kompetansemålene-

Noen av de foresatte forteller at når de klaget på at deres barn ikke fikk det spesialpedagogiske tilbudet de i henhold til sakkyndig vurdering hadde rett på, ble de møtt med mistillit og motreksjoner, og flere fikk høre at de var vanskelige samarbeidspartnere. Fem av informantene har opplevd at skolen sendte bekymringsmeldinger til barnevernet etter at de klaget på undervisnings-tilbudet. Disse bekymringsmeldingene dreier seg om bekymring for at de foresatte ikke mestret oppdrageransvaret. I meldingene blir det blant annet vist til at barna er urolige og ukonsentrerte, at de ofte glemmer ting, og at de har problemer med å forholde seg til skolens regler og rutiner. En mor forteller følgende:

Begge våre sønner fikk diagnosen ADHD etter en utredning på BUPA. Da skolen får vite dette, sier pedagogisk leder på 1-4 trinn at hun ikke kan noe om ADHD. På konferansetime noe senere får pedagogisk leder for storskolen kjennskap til dette, og sier når vi ber om en henvisning til PPT at skolen kan alt om ADHD. Etter at jeg da påpeker at vår sønn får spesialundervisning av en ufaglært, går det mindre enn en uke før skolen sender bekymringsmelding til barnevernet på begge barna. I denne ble det ikke nevnt et ord om at BUPA hadde utredet begge to, og konkludert med at de hadde ADHD. Vi var slitne fra før, så dette ble litt av et sjokk. Vi opplevde dette som en ren hevnaksjon for at vi klaget på undervisningstilbudet våre sønner fikk.

En mor som har opplevd noe lignende, forteller om sin erfaring:

Da jeg klaget på at min sønn ikke trivdes fordi han satt sammen med en assistent det meste av skoledagen, fikk jeg høre at jeg var vanskelig. En uke etter dette fikk jeg kopi av en bekymringsmelding skolen hadde sendt til barnevernet. Her stod det at jeg ikke taklet oppdrageran-

svaret, noe som ble begrunnet med at min sønn ofte var trett på skolen, stadig kom for sent inn til timene, forårsaket uro i klassen, og stadig glemte ting.

DRØFTING AV FUNN

I Kunnskapsløftet presiseres det at de foresatte er viktige samarbeidspartnere, og at de skal ha reell innflytelse på egne barns læringsarbeid fagleg og sosialt. Også i lys av dette er det alvorlig at foresatte til barn med ADHD opplever samarbeidet med skolen som Davids kamp mot Goliat. Ekstra alvorlig er dette fordi det her er snakk om barn som har et stort behov for trygghet, faste rammer, og stor grad av forutsigbarhet. Dette er behov som ikke tilfredstilles når samarbeidet mellom hjem og skole blir problematisk.

Foresattes holdninger til skolen har stor betydning for hvilke holdninger barna får, og dette påvirker også barnas motivasjon for skole- og leksearbeid. Dette samsvarer med at Deci og Ryan (1985) påpeker at når foresatte er opptatte av sine barns skolehverdag og engasjerer seg i denne, påvirker de samtidig barnas motivasjon og interesse for å lære.

Når en mor viser til at det ikke er så lett å være foreldre, fordi man lett ender opp med å komme i forsvar og står mye alene, er dette alvorlig. Samtidig er det nok mange lærere og skoleledere som opplever det på samme måten grunnet skolens begrensede rammebetingelser.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007:76) vises det til at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og variasjon i forhold til organisering av opplæringen. Videre presiseres det i St. meld. nr. 62 (1982-83) at det i norsk skole ikke skal foretas noen utvelgning for å få elever til å tilpasse seg skolen, men at det er skolen som skal tilpasse seg elevene. Skal dette bli mer enn en visjon må skolens rammebetingelser endres, slik at undervisningen også kan tilrettelegges med tanke på de av elevene som i forhold til læring profiterer på praktiske innfallsvinkler og fysisk aktivitet.

Når jeg leser meldingene i kontaktbøkene, forstår jeg hva de foresatte mener når de sier at sko-

len utsetter deres barn for stigmatiserings- og utstøtningsprosesser. Vanskeligere er det å forstå skolens motiv for å sende slike meldinger hjem til de foresatte. Disse meldingene avslører ikke bare at skolen ikke har kontroll eller at barna ikke trives, men også at skolen ikke har kunnskap om diagnosen. Samtidig bidrar dette til å forsterke inntrykket av at skolen prøver å legge ansvaret på de foresatte når barna ikke trives på skolen.

De foresatte har nok rett i at skolesamfunnet har for lite kompetanse i forhold til elever med ADHD. Dette støttes av det faktum at de som har byttet skole i dag er fornøyde med det nye skoletilbudet, og at dette begrunnes med at lærerne på de nye skolene har kunnskap om ADHD, og at barna derfor blir møtt med positive holdninger og større grad av forståelse.

Det er til ettertanke at de samme foresatte som ble oppfattet som vanskelige samarbeidspartnere på de gamle skolene, har et godt samarbeid med de nye skolene. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at barna trives på de nye skolene, og at de foresatte opplever at barna nå har faglig og sosialt utbytte av undervisningstilbudet.

Alle elever har rett til sakkyndig uttalelse fra PP-tjenesten ved behov. Dersom et barn etter sakkyndig vurdering har rett til spesialundervisning, skal dette settes inn så snart som mulig. Fortsatt er det skoler som tror de kan spare penger på å la assistenter eller ufaglærte ta ansvar for spesialundervisningen, noe som ofte fører til at elevene ikke får forventet utbytte av tilbudet. I slike situasjoner er det vanskelig å påvise effekt av spesialundervisningen, noe som igjen kan føre til at elevene mister de ekstra ressursene.

Dersom elevene skal få et tilfredsstillende tilbud bør den ansvarlige for undervisningstilbudet inneha spesialpedagogisk kompetanse. Hvis dette ikke er mulig, må den som får ansvaret være sikret tett og god oppfølging av fagfolk som innehar denne form for kompetanse.

Når de foresatte klager på at spesialundervisningen gis av ufaglærte assistenter, viser flere samtidig til at de er engstelige for at deres barn ikke skal klare å gjennomføre videregående utdanning. Som en mor påpeker så hjelper det lite at man har rett til særskilt opptak i videregående

utdanning så lenge man ikke har en lovhjemlet rett til å fullføre. Den samme moren viser til at når PP-tjenestens sakkyndige anbefalinger ikke blir fulgt, er det barnet som får lide. Skolen kan hevde at de gir spesialundervisning så lenge barnet tas ut til undervisning alene eller i liten gruppe, men så lenge det ikke kreves at man i Individuell Opplæringsplan (IOP) må vise effekt av undervisningen, hjelper det lite at foreldre klager på innholdet.

At skolene legger ansvaret for uro og mistriivsel på elevene, og ikke ser at dette er et resultat av et samspill mellom barnet og dets omgivelsene, kan få alvorlige følger for de det gjelder. Selv om barn og unge med ADHD kan virke tøffe og selvhevdende, er det ofte det motsatte som er situasjonen. Fikk de selv velge ville de fleste ønske å være som sine jevnaldrende, men i stedet opplever de ofte at avstanden til de jevnaldrende bare blir større og større. Mange er sårbare og sosialt umodne, og de kan lett bli ensomme fordi de sliter med å holde på venner over tid. Humor, improvisasjon og avledningsteknikker kan være utslagsgivende for hvordan en vanskelig situasjon vil ende. Flere foresatte viser til at de bevisst gjør bruk av dette hjemme når de ønsker å unngå vanskelige situasjoner, eller ser at situasjonen er i ferd med å låse seg.

Det faktum at flere skoler ringer de foresatte hver gang det oppstår situasjoner lærerne opplever som utfordrende, må kunne tolkes som en innrømmelse av at de foresatte takler barnet bedre enn det skolen gjør. I lys av dette er det til ettertanke at skolene ikke i større grad anerkjenner de foresatte som viktige samarbeidspartnere.

At barnevernet brukes som skolens ris bak speilet, er alvorlig. Jeg fikk innsyn i de aktuelle bekymringsmeldingene, og det som kjennetegner disse er en beskrivelse av symptomer som kan knyttes til ADHD-diagnosen. Men i stedet for å informere om diagnosen, stilles det spørsmål ved de foresattes oppdragerrolle. Barnevernsloven (§ 6-9) setter tidsfrist for undersøkelser til tre måneder som hovedregel, men denne kan utvides til seks måneder. Det presiseres at tilstrekkelig opplysning av en sak først er innfridd når man har vurdert barnets forutsetninger, barnets behov,

kvaliteten på omsorgssituasjonen, og om bistand i vesentlig grad kan bidra til å forbedre barnets livskvalitet eller prognose.

I barnevernets styringsdokumenter presiseres det at god hjelp til barnet skal ta utgangspunkt i barnets beste. I denne forbindelse er det til ettertanke at det ikke i noen av sakene konkluderes med noen form for tiltak. Dette til tross for at det klart framgår av de foresattes tilsvaer på skolens bekymringsmeldinger at samarbeidet med skolene er dårlig, og at de foresatte er misfornøyde med undervisningstilbudet.

Det er verdt å merke seg at barnevernet verken reagerer på at ufaglærte har ansvar for spesialundervisningen, eller at samarbeidet mellom hjem og skole er preget av mistillit. Sakene henlegges bare etter noen måneder med beskjed til skolene om at de kan henvise på nytt dersom det oppstår ny bekymring.

Dette kan ikke bare bidra til å øke de foresattes opplevelse av frustrasjon og avmakt, men også til å opprettholde det asymmetriske forholdet mellom skole og hjem. Det er også til ettertanke at når barnevernet presiserer at skolene kan sende nye bekymringsmeldinger ved behov, oppleves dette av de foresatte som at de får munnkurv.

AVSLUTNING

I forskriften til Opplæringsloven § 20-1 er det presisert at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus, og at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen med tanke på å styrke utviklinga av gode læringsmiljø og læringsresultat som blant annet har som mål at flere elever kan fullføre vidaregåande opplæring.

Det vil alltid være avgjørende for at et samarbeid skal framstå som meningsfull og konstruktivt at partene kommer fram til en felles forståelse av situasjonen. En slik felles forståelse kan lettere gi svar på hva som skjer her og nå. Dette innebærer blant annet at man må avklare rolleforventninger, hvilken rolle skolen og de foresatte har når de møter hverandre, og hvilke forventninger de skal ha til hverandre. Dette kan være avgjørende for at aktører som samhandler skal kunne nå fram til en felles forståelse. Når Goffmann (1983) viser til at en felles situasjonsdefinisjon er det limet som

binder en samhandlingsorden sammen, viser han samtidig til at uten en slik felles situasjonsdefinisjon vil samhandlingen falle fra hverandre.

I St. melding nr. 44 (2008-2009:6) vises det til at vi i dag har gjennomgående sosiale skjevheter som vises i ulikheter knyttet til læringsutbytte i den norske grunnskolen og frafall i videregående utdanning. Samtidig presiseres det at utdannings-systemet må lykkes bedre med å jevne ut sosial ulikhet slik at alle får like muligheter, og befolkningens samlede talent blir tatt vare på. I Opplæringsloven §1-1 presiseres det videre at opplæringen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet, noe som betyr at skolen må anerkjenne de foresatte som de viktige samarbeidspartnerne de er. I lys av dette er det til ettertanke at foresatte som med rette stiller kritiske spørsmål ved det spesialpedagogiske tilbudet deres barn får, kan bli møtt med sanksjoner og mistillit.

At opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, betyr at elevene ikke bare har rett til et skoletilbud, men at dette skoletilbudet også skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs individuelle forutsetninger for å lære. Samtidig skal det legges til rette for at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv, og for å kunne delta i arbeid og sosialt fellesskap i samfunnet.

Det er til ettertanke at de foresatte som søkte skolebytte for sine barn, ikke bare beskriver samarbeidet med de nye skolene som svært godt, men at de samtidig forklarer dette med at administrasjonen og lærerne ved de nye skolene innehar solid kompetanse på ADHD.

Skal skolen evne å ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger for å lære, forutsetter dette at fagfolk har nødvendig kunnskap om hva det innebærer å leve med en funksjonsnedsettelse el-

ler diagnose. I dette ligger også en klar utfordring til alle oss som jobber i høyere utdanning.

Litteratur

Bæck, U.D.K. & Kileng, I.M.

(2005) *Evaluering av prosjektet; Minoritets-språklige foreldre- en ressurs for elevenes opplæring i skolen*. Tromsø, NORUT-rapport, nr.9/05.

Christenson, S. & Sheridan, M.

(2001) *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York. Guilford Press.

Clinton, J.

(2007) *Evaluation of the Flaxmere Prosjekt: When families learn the languages of the school*. New Zealand: Ministry of Education.

Deci, E. & Ryan, R. M.

(1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.

Goffman, E.

(1972) *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Hammondsworth, Penguin Books

Hattie, J.

(2009) *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London.

Kunnskapsdepartementet

(2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T.

(2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo, NOVA rapport 13/2003.

Ravn, B.

(2007: 219-242) God dag hjem-øksekraft? I: Møller & Sundli (red.) *Læringsplakaten-skolens samfunnskontrakt*, Kristiansand, Høgskoleforlaget

Marie-Lisbet Amundsen

Kjølnes Ring 56

3918 Porsgrunn

Telefon 41277048

Marie.L.Amundsen@usn.no

Høgskolen i Sørøst-Norge