

Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Karin Teigen Bakke



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

31.05.2013

Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Masteroppgave i spesialpedagogikk
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

Av Karin Teigen Bakke

Universitetet i Oslo

31.05.2013

© Forfatter: Karin Teigen Bakke

År: 2013

Tittel: «Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning»

Forfatter: Karin Teigen Bakke

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette prosjektet har som formål å undersøke hvordan lærere opplever og erfarer det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Valg av tema er begrunnet med at godt samarbeid mellom hjem og skole vil kunne være av stor betydning for elever med vedtak om spesialundervisning og at det av den grunn er viktig at skolen etablerer et godt samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, selv om det kan knytte seg noen utfordringer og barrierer til foreldrenes minoritetssituasjon. Prosjektets problemstilling er derfor:

Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med ulike barrierer knyttet til ivaretagelse av nivåene informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse i samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?

Prosjektets problemstilling vektlegger begrepene *opplevelse* og *erfaring*. Det har derfor vært hensiktsmessig med en fenomenologisk tilnærming. Ved kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode har jeg intervjuet seks lærere som har delt av sine opplevelser og erfaringer fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Analysearbeidet er teoretisk drevet ved bruk av nivåene informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse og fremstillingen kan derfor sies å være temasentrert. Nivåene er brukt både i teorikapitlene, i intervjuguiden og i presentasjonen av funn i datamaterialet, og er således gjennomgående brukt som struktur i alle oppgavens deler.

Studiens resultater viser at lærerne generelt sett ikke opplever eller erfarer store forskjeller ved det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning sammenlignet med det å samarbeide med andre foreldre. Ved mer inngående og direkte spørsmål viser funn i datamaterialet imidlertid at lærerne opplever at det knytter seg flere barrierer til foreldrenes minoritetssituasjon. Lærernes beskrivelser av samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre viser at det kun er informasjonsnivået som blir oppnådd.

Minoritetsforeldrene blir i liten grad involvert i dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse. Lærerne bekrefter ulike potensielle barrierer i samarbeid med denne foreldregruppen og viser at disse barrierene kan vanskeliggjøre at alle nivåene for et godt samarbeid blir oppnådd. Samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, slik det beskrives av lærerne, kan derfor ikke kvalifisere som godt eller vellykket. Det kan tenkes at dette skyldes at lærere ikke er godt nok kjent med

samarbeidets normative grunnlag og hva som kjennetegner et godt samarbeid, samt betydningen av samarbeidet for elever med vedtak om spesialundervisning og hvilke særlig utfordringer som kan oppstå i samarbeid med minoritetsforeldre. Samtidig viser resultatene at lærerne er opptatt av samarbeid mellom hjem og skole og har gode intensjoner for samarbeidet. Ved å øke lærernes kunnskapsnivå knyttet til disse momentene vil man kanskje kunne møte barrierene knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning på en bedre måte.

Forord

Takk til informantene som velvillig stilte til intervju, delte av sin tid og av sine erfaringer og opplevelser fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Takk til veileder Arnegeir Skyttemyr for konstruktiv veiledning og råd underveis i prosessen.

Oslo, 31.05.2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Det flerkulturelle Norge.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging	3
2	Minoritetsforeldre.....	5
3	Barn med vedtak om spesialundervisning.....	7
3.1	Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	7
3.2	Å være foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning.....	8
4	Samarbeid mellom skole og hjem	10
4.1	Samarbeidets normative grunnlag	10
4.2	Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem.....	11
4.2.1	Systemperspektiv	12
4.3	Hva kjennetegner et godt samarbeid?.....	13
4.3.1	Tre nivåer i samarbeidet	14
4.3.2	Partnerskap	15
4.3.3	Empowerment	16
5	Barrierer i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning	17
5.1	Informasjon.....	17
5.1.1	Organisering av samarbeidet.....	17
5.1.2	Ulike forklaringsmodeller	18
5.2	Dialog og drøfting	20
5.2.1	Språk og makt.....	20
5.2.2	Kulturforskjeller	21
5.3	Medvirkning og medbestemmelse.....	25
5.3.1	Negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang.....	25
5.3.2	Uavklarte roller i samarbeidet	27
6	Metode.....	29
6.1	Forskningsdesign og metode	29
6.1.1	Kvalitativ metode	29

6.2	Det kvalitative forskningsintervju	30
6.2.1	Fenomenologi.....	30
6.3	Gjennomføring.....	31
6.3.1	Utvalg	31
6.3.2	Utvalgsriterier.....	31
6.3.3	Utvalgsstrategier.....	32
6.3.4	Det endelige utvalget.....	33
6.3.5	Intervjuguide	33
6.3.6	Gjennomføring av intervjuene	34
6.3.7	Induktiv og hermeneutisk tilnærming	35
6.4	Validitet og reliabilitet.....	36
6.4.1	Deskriptiv validitet	36
6.4.2	Tolkningsvaliditet.....	37
6.4.3	Teoretisk validitet.....	37
6.4.4	Generaliserbarhet	38
6.4.5	Reliabilitet	39
6.5	Etiske refleksjoner	40
6.5.1	Forskningsetiske retningslinjer	40
6.5.2	Fare for stigmatisering	41
6.5.3	Nærhet og engstelse	41
6.5.4	Solidaritetsproblemer	42
7	Presentasjon og drøfting av funn.....	44
7.1	Samarbeid	44
7.1.1	Samarbeid med minoritetsforeldre	45
7.1.2	Samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning 46	
7.2	Informasjon.....	47
7.2.1	Organisering av samarbeidet.....	47
7.2.2	Ulike forklaringsmodeller	49
7.2.3	Oppsummering og drøfting	50
7.3	Dialog og drøfting	51
7.3.1	Språk og makt.....	52
7.3.2	Kulturforskjeller	54

7.3.3	Oppsummering og drøfting	56
7.4	Medvirkning og medbestemmelse.....	57
7.4.1	Negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang.....	58
7.4.2	Uavklarte roller I samarbeidet.....	59
7.4.3	Oppsummering og drøfting	60
8	Konklusjoner	62
	Litteraturliste	65
	Vedlegg	69

1 Innledning

1.1 Det flerkulturelle Norge

Norge blir i dag omtalt som et flerkulturelt samfunn bestående av mennesker med ulike bakgrunner. Noen assosierer et flerkulturelt samfunn med noe fremmed, ukjent og truende, mens andre assosierer et flerkulturelt samfunn med mangfold og berikelse. Begrepet *et flerkulturelt samfunn* refererer til de siste tiårenes innvandring til Norge, og viser til at det innenfor Norges nasjonale og territoriale grenser befinner seg mennesker med bakgrunn fra etniske, språklige og kulturelle minoriteter (Morken, 2012).

Det flerkulturelle samfunnet er et resultat av flere parallelle og sammensatte prosesser. Globalisering, tekniske nyvinninger og kommunikasjonsteknologi er alle faktorer som har bidratt til at territoriale og kulturelle grenser mellom ulike samfunn har blitt visket ut. Mennesker i dag er mindre stedbundne enn tidligere, og vi ser en større kulturell likhet mellom verdensborgerne. Vi ser dessuten et økende antall arbeidsmigranter og flyktninger som av økonomiske og politiske årsaker beveger seg mellom verdens landegrenser (Eriksen & Sajjad, 2011).

Per 1. januar 2013 var det 593 300 innvandrere i Norge og 117 100 norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2013). Til sammen utgjør denne gruppen 14 prosent av befolkningen i Norge. De største gruppene av innvandrere kommer fra Polen, Sverige, Tyskland og Litauen, samt Pakistan, Somalia, Irak og Danmark (Eriksen & Sajjad, 2011). Vi ser at de fleste migrantene kommer fra land med relativt lik kulturbakgrunn som majoritetsbefolkningen i Norge, mens et fåtall kommer fra områder med større forskjeller. Selv om de bare utgjør en liten del av befolkningen, vil den sistnevnte gruppen av innvandrere være menneskene som er godt synlige i form av annerledes utseende, språk, skikker, religion og kultur. De er minoriteter i det norske samfunnet.

For mange av minoritetene er det å komme til Norge ikke bare et møte med et nytt land, men også en ny kultur, et nytt språk og nye forventninger. I skolen møter vi disse menneskene blant annet som foreldre. Skolen har også blitt flerkulturell. Lærere og skoleledelse må derfor forholde seg til en elev- og foreldregruppe som i noen tilfeller representerer noe annerledes og ukjent i forhold til det skolen kjenner til. Disse forskjellene kan komme ekstra godt til syne i

samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre og «Noen ganger kan forskjeller i verdier, tradisjoner eller levemåter skape konflikt mellom minoritet og majoritet» (St.Meld. nr 17 96/97). I samarbeidet mellom minoritetsforeldre og skole kan forskjellene mellom minoritet og majoritet bli tydelig. Disse forskjellene kan for mange lærere oppleves som utfordrende i samarbeidet.

Et paradoks i dagens skole er at selv om mangfoldet blant elever og foreldre har økt, har ikke det samme skjedd i personalet (Al-Hassan & Gardener III, 2002). Et stort flertall av lærerne tilhører majoritetsbefolkningen i samfunnet og har derfor begrenset innsikt i hvordan minoritetsforeldre opplever deres barns skolesituasjon og samarbeidet med skolen. Dette vil kunne øke forskjellene mellom minoritet og majoritet, som igjen vil kunne gi negative konsekvenser for samarbeidet mellom hjem og skole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Som lærerstudent ved Høgskolen i Oslo ble jeg i praksisperiodene utplassert ved flere skoler med høy andel av minoritets elever og minoritetsforeldre. Her erfarte jeg gjennom samtaler med lærere at mange opplever det som utfordrende å samarbeide med minoritetsforeldre. Dette førte til en interesse for nettopp samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre. Erfaringene gjorde meg interessert i hvilke utfordringer og barrierer som kan oppstå i et samarbeid hvor partene kan være nokså ulike.

Gjennom studiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har jeg fått økt interesse for hvilke utfordringer som knytter seg til det å samarbeide med foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det kan tenkes at mange av disse foreldrene befinner seg i en sårbar situasjon med engstelse og uro for sitt barn, samtidig som de er i besittelse av mye nyttig og viktig kunnskap om barnet. Gjennom et godt samarbeid mellom hjem og skole kan partene få tilgang til hverandres ressurser og utnytte disse slik at barnet med vedtak om spesialundervisning får en best mulig utvikling og læringsutbytte.

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å belyse læreres opplevelser og erfaringer fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Jeg ønsker å rette fokus mot ulike barrierer som kan hindre samarbeidet i å lykkes på de ulike nivåene av samarbeid, henholdsvis *informasjon, dialog og drøfting*, samt *medvirkning og medbestemmelse*. Det er primært to årsaker til at jeg har valgt dette fokuset. For det første kan det tenkes at et

velfungerende samarbeid er særlig viktig for minoritetsforeldre, fordi denne gruppen av naturlige årsaker ikke nødvendigvis har de samme forutsetningene som etnisk norske foreldre for å mestre den norske skolekulturen. For det andre kan det tenkes at et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole er særlig viktig for barn med vedtak om spesialundervisning, fordi denne gruppen er særlig utsatt og har et spesielt behov for vellykket oppfølging.

I en flerkulturell skole er oppgavens tema både relevant og dagsaktuelt. Et godt samarbeid mellom hjem og skole kan være svært betydningsfullt for barn med vedtak om spesialundervisning, og vil kunne være et viktig redskap i arbeidet med å bedre situasjonen for barnet. Av den grunn er det viktig at lærere som møter disse barna i det daglige på skolen har gode kunnskaper om hva som kjennetegner et godt samarbeid mellom hjem og skole og hvilke barrierer og utfordringer man kan møte i samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning som kan hindre at samarbeidet lykkes. Jeg håper at oppgaven kan bidra til økt interesse og engasjement for samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, både blant pedagoger og andre.

1.3 Problemstilling

Temaet for oppgaven er samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Formålet er å belyse og oppnå økt innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer lærere har fra samarbeid med denne foreldregruppen. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med ulike barrierer knyttet til ivaretagelse av nivåene informasjon, dialog og drøfting, og medvirkning og medbestemmelse i samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?

Sentrale begreper i denne problemstillingen er *minoritetsforeldre, barn med vedtak om spesialundervisning, samarbeid* og nivåene for et godt samarbeid *informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse.*

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygget opp rundt de sentrale i begrepene i problemstillingen. Disse begrepenes innhold og relevans for oppgaven vil bli drøftet i tekstens teoridel. I kapittel 2 vil det bli gjort rede for begrepet minoritetsforeldre, og begrepet vil bli drøftet i forhold til andre tilsvarende begreper. Videre vil kapittel 3 omhandle barn med vedtak om spesialundervisning, hvor det vil bli lagt vekt på den spesialpedagogiske tiltakskjeden og hvordan det kan oppleves å være foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Kapittel 4 vil fokusere på samarbeid mellom hjem og skole, med vekt på samarbeidets normative grunnlag, betydningen av dette samarbeidet for elever med vedtak om spesialundervisning og kjennetegn på et godt samarbeid. I kapittel 5 rettes fokus mot de tre nivåene i samarbeidet *informasjon, dialog og drøfting*, samt *medvirkning og medbestemmelse*. Det vil bli gjort rede for og drøftet potensielle barrierer som kan oppstå i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning som kan hindre oppnåelse og ivaretagelse av de nevnte nivåene i samarbeidet. Kapittel 6 vil omhandle de vitenskapelige tilnærminger og metodiske valg som er gjort i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen. Her vil fokus være rettet mot kvalitative tilnærminger, rekruttering av utvalg, arbeid med intervjuguide og beskrivelser av analysearbeidet. Kapittelet omfatter også refleksjoner rundt oppgavens validitet og etiske hensyn. I kapittel 7 vil mønstre og tendenser i datamaterialet bli presentert og drøftet i lys av teori og problemstilling. Til sist, i kapittel 8, følger en oppsummering av og refleksjoner rundt konklusjonene.

2 Minoritetsforeldre

I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for og drøfte begrepet *minoritetsforeldre*. Dette er et sentralt begrep både i oppgavens tittel og problemstilling. Jeg vil argumentere for at begrepet minoritetsforeldre kan defineres på samme måte som begrepet minoritets elever, da minoritets elever brukes om elever «som har et annet førstespråk enn norsk eller samisk. Definisjonen betoner at det dreier seg om elever som befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen. Denne situasjonen kjennetegnes ved forskjeller mellom skolens og elevens språklige, kulturelle og sosiale forutsetninger» (Pihl, 2010, s. 13). Dette er kjennetegn som også kan sies å gjelde for minoritets elevenes foreldre. Definisjonen kan derfor brukes om både elever og foreldre som er minoriteter i den norske skolen.

Det finnes også andre betegnelser på denne gruppen. Noen velger å bruke begreper som *fremmedspråklige*, *tospråklige* eller *minoritetsspråklige*. Problematisk side ved bruk av disse begrepene er at for eksempel *fremmedspråklig* antyder at gruppen inneholder mennesker som er fremmede og annerledes enn «oss». Betegnelsen *tospråklig* understreker på sin side at gruppen må forholde seg til to språk, men nyanserer ikke det at enkelte behersker morsmålet eller andrespråket i svært liten grad. *Minoritetsspråklig* viser riktignok til at førstespråket har minoritetsstatus, men det er ikke alene det språklige aspektet som er sentralt i denne oppgaven. Jeg finner det derfor mest formålstjenlig å bruke begrepet *minoritetsforeldre*. Her rettes fokus som vi har sett mot foreldrenes minoritetssituasjon og at det er noen forskjeller i de språklige, kulturelle og sosiale forutsetningene.

Det er likevel noen problematiske sider ved bruk av denne betegnelsen. Begrepet minoritetsforeldre favner i tillegg om en del aspekter ved de andre begrepene, som for eksempel ved at ordet minoritet antyder i likhet med begrepet fremmedspråklig et skille mellom «vi» og «de andre». Å kategorisere noen som minoritet betyr at vi bruker majoritetsnormene som standard og betrakter all annerledeshet som avvik (Morken, 2012). Bruk av slike betegnelser krever derfor bevissthet om innholdets betydning. Det å plassere mennesker i bestemte kategorier medfører ofte en risiko for stigmatisering og fremmedgjøring. Sekkebetegnelser gir lite rom for nyansering (Eriksen & Sajjad, 2011). Likevel kan det i noen sammenhenger være nyttig å bruke kategorier og sekkebetegnelser i de tilfelle hvor det er et poeng å peke på sentrale kjennetegn ved en bestemt gruppe mennesker. I dette tilfellet brukes sekkebetegnelsen minoritetsforeldre. Det er imidlertid

viktig å huske at en minoritet eksisterer bare i forhold til en majoritet og omvendt. Begrepet er derfor relativt. Minoritetsforeldrene denne oppgaven omhandler kan oppleves av mange lærere som annerledes sammenlignet med hva den norske skolen formidler av kultur og verdier. Det kan tenkes at disse ulikhetene gjør det utfordrende og vanskelig å realisere et godt og vellykket samarbeid mellom hjem og skole.

3 Barn med vedtak om spesialundervisning

3.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning har sammen med barnet gjennomgått en lang prosess av ulike faser helt fra behovet ble oppdaget og meldt fra om til barnet ble sakkyndig vurdert, spesialundervisningen vedtatt, planlagt, gjennomført og evaluert. Disse fasene inngår i det vi kaller *den spesialpedagogiske tiltakskjeden* (Nilsen & Herlofsen, 2011).

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) understreker i § 3-1 at alle elever i norsk skole har rett til tilpasset opplæring og at skolen plikter å gi et opplærings- og undervisningstilbud tilpasset den enkelte elevens evner og forutsetninger. Dersom eleven av ulike årsaker ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, heter det i opplæringsloven § 5- 1 at “Elever som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”.

Ved mistanke om at eleven har behov for vedtak etter opplæringsloven § 5-1, iverksettes fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Kjeden deles opp i ulike faser, hvor første fase omhandler førtilmelding og utredning der lærer eller foreldre sender bekymringsmelding til rektor i forhold til en elevs mulige behov for spesialundervisning. Neste fase omhandler tilmelding der man sender en henvisning til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), medfølgende en pedagogisk rapport som blant annet dokumenterer hva som er gjort fra skolens side. I fase tre utarbeider PPT sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning, etter samtykke fra foreldre. Vurderingen er gjerne basert på pedagogisk rapport eller/og egne observasjoner, tester og samtaler. Vurderingen skal konsentrere seg om både utredning og tilråding. Videre er skoleeier i fase fire ansvarlig for å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette ansvaret er som regel delegert til rektor. Også her skal det innhentes samtykke fra foreldre. Fase fem handler om planlegging og gjennomføring der skolen utarbeider en individuell opplæringsplan (IOP) basert på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, som igjen skal brukes i gjennomføring av spesialundervisningen. Sist i tiltakskjeden, i fase seks, følger en evaluering der skolen utarbeider halvårsrapporter for eleven. Denne sendes til foreldre og kommune og beskriver hvordan spesialundervisningen

har fungert og om eleven har nådd sine individuelle mål (Nilsen & Herlofsen, 2011, Utdanningsdirektoratet 2009). Vi ser at tiltakskjeden er omfattende og tidkrevende. Flere av fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden forutsetter et tett og godt samarbeid mellom hjem og skole, for eksempel i fasene for førtilmelding, henvisning, utarbeiding av elevens IOP og i evalueringsarbeidet med halvårsrapporten.

Målet med spesialundervisning er å gi den aktuelle eleven et totalt opplæringstilbud som tilsvarer og er likeverdig den opplæringen som andre elever får gjennom ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). I praksis kan spesialundervisning ta form som «et par timer i uken hvor enkelte elever med for eksempel lese- og skrivevansker får spesielt tilrettelagt trening, til helt egne opplegg som skiller seg vesentlig fra den vanlige opplæringen» (Tangen, 2008).

3.2 Å være foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Mye av litteraturen som omhandler hvordan det er å være foreldre til barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, er i hovedsak knyttet til det å ha barn med sjeldne eller alvorlige funksjonsvansker. Det er likevel grunn til å anta at mange av de samme følelsene som beskrives av foreldre til barn med alvorlige vansker også gjelder for foreldre til barn med mindre alvorlige vansker.

Å ha et barn med vedtak om spesialundervisning kan for mange foreldre innebære at man har kommet inn i et avhengighetsforhold til blant annet politikere, byråkrater og spesialpedagoger (Sætersdal, Dalen & Tangen, 2008). Man kan derfor tenke seg at den interessen, velviljen, kunnskapen og evnen fagfolkene har til å leve seg inn i foreldrene og barnets situasjon vil bli bestemmende for familiens liv. Det er derfor nærliggende å slutte at kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole vil få konsekvenser for både barnets og foreldrenes situasjon.

De følelsesmessige og praktiske behovene til den enkelte familie vil avhenge av vanskens alvorlighetsgrad, miljø og kontekst (Billington, 2006). Felles for alle familier i en slik situasjon er de har et barn som har behov for hjelp og som ikke mestrer skolen på et adekvat måte. En slik situasjon vil kunne oppleves som vanskelig for de fleste foreldre (Sætersdal et al, 2008). Det kan tenkes at en slik situasjon kan utløse en rekke følelser knyttet til sorg, som for eksempel tapsfølelse, redsel og bekymring for fremtiden. Foreldre til barn med vedtak om

spesialundervisning vil kunne oppleve bekymring for at barnet ikke vil klare seg på egenhånd i det prestasjonsrettede storsamfunnet vi lever i. Videre er det nærliggende å tenke at foreldre kan føle frykt for at barnet skal bli mobbet eller oppleve ensomhet. Mange foreldre vil kanskje også kjempe en kamp mot egne forbudte følelser fordi man helst burde føle kjærlighet, glede og stolthet, men i stedet føler skuffelse og sinne. Slike tanker kan utløse skyld- og skamfølelse hos foreldrene (Billington, 2006).

Vi ser at det å være foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning kan innebære andre følelser og opplevelser sammenlignet med andre foreldre i skolen. Det er derfor nærliggende å tenke at samarbeid med en slik foreldregruppe krever at man tar spesielle hensyn til disse opplevelsene og følelsene.

4 Samarbeid mellom skole og hjem

4.1 Samarbeidets normative grunnlag

Å samarbeide innebærer at flere arbeider sammen i et fellesskap mot et felles mål (Nordahl, 2007). Målet med samarbeidet mellom hjem og skole er at barnet skal «få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen» (Nordahl, 2007, s. 15). Det er særlig tre dokumenter som utgjør samarbeidets normative grunnlag. Disse er forskrift til opplæringsloven, opplæringsloven og læreplanverket Kunnskapsløftet.

For det første ser vi at det i forskrift til opplæringsloven (2006) blir tydeliggjort at foreldre skal ha reell mulighet til innflytelse og innvirkning på eget barns læring, både faglig og sosialt. Det blir blant annet understreket at «eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat» (forskrift til opplæringsloven, 2006, kap. 20).

For det andre ser vi at opplæringsloven (1998) understreker at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og det er kommunen og fylkeskommunen som skal sørge for samarbeid med foreldre og som skal se til at organiseringen tar hensyn til lokale forhold (jf. opplæringsloven, 1998, § 1-1- og § 13-3d). Lokale forhold vil i dette tilfellet kunne tenkes å være at skolen samarbeider med et hjem bestående av minoritetsforeldre som av ulike årsaker kanskje ikke har like forutsetninger for å samarbeide med skolen som andre foreldre. Når det gjelder samarbeid mellom skole og foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning understreker opplæringsloven foreldrenes rett til medvirkning. Opplæringsloven § 5-4 sier blant annet at «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringsloven, 1998). Denne retten til medvirkning blir også understreket i FNs verdenserklæring om menneskerettighetene (1948) hvor det i artikkel 26.3 påpekes at «Foreldre har fortrinnsvis rett til å bestemme hva slags skolegang deres barn skal få» (De Forente Nasjoner [FN], 1948).

For det tredje ser vi at læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) på sin side understreker foreldrenes primæransvar for sitt barn og deres betydning for elevens motivasjon og

læringsutbytte. Tradisjonelt sett har fordelingen vært slik at skolen har hatt ansvar for undervisningens innhold og gjennomføring, mens foreldrene har hatt ansvar for oppdragelse, omsorg og støtte til hjemmearbeid (Rye, 2002). Det fremgår av Kunnskapsløftet at begge parter har et gjensidig ansvar for samarbeidet, men at det er skolen som skal ta særlig initiativ og legge til rette for samarbeidet (Bø, 2011). Som det er gjort rede for i kapittel 2 kan det tenkes at foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning har opplevelser og følelser knyttet til barnets skolesituasjon som skiller seg fra andre foreldres opplevelser og følelser. Siden skolen er den parten som skal ta et særlig initiativ til samarbeid, er det nærliggende å tenke at skolen også i slike tilfeller bør ta et særlig ansvar for å sette seg inn i og ta hensyn til både hjemmets forutsetninger for samarbeidet og deretter tilpasse samarbeidet etter hjemmets premisser. Dette vil kunne bidra til et godt og velfungerende samarbeid, og et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole vil kunne være «sentralt både for å skape gode læringsvilkår for kvar einskild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

4.2 Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem

Det vil være av stor betydning for alle barn at hjem og skole inngår i et godt og velfungerende samarbeid (Bø, 2011). Undersøkelser, blant annet fra Finland, viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole har positiv effekt på barnets læringsutbytte og utvikling (Huttunen, 1998, ref. i Bø, 2011). Et velfungerende samarbeid virker inn på foreldrenes forståelse av egen betydning for barnet og gir økt glede av foreldrerollen. Et vellykket samarbeid mellom hjem og skole kan også bidra til forbedring av barnets sosiale samhandling. Barnet opplever mindre rastløshet, aggresjon og plaging av andre. Forklaringen er at foreldrene, med sitt økte engasjement overfor skole og pedagogisk virksomhet på grunn av samarbeidet, gir barnet et mer stimulerende læringsmiljø enn tidligere (Bø, 2011).

Det er grunn til å anta at et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole også, og kanskje særlig, vil være betydningsfullt for barn med vedtak om spesialundervisning. Mange barn med vedtak om spesialundervisning har redusert evne til å formidle ønsker og behov i forhold til sin opplærings situasjon. Foreldrene kjenner barnet best og kan derfor være viktige budbringere på vegne av barnet (Sjøvik, 2007).

Skolen har lenge blitt anklaget for å reprodusere sosiale forskjeller. Opplæringstilbudet er tilpasset elevene fra hjem som har tid, mulighet og ressurser til å følge opp i takt med skolens krav og forventninger. Dette er gjerne hjem med akademisk utdannende foreldre (Nordahl, 2007). Statistisk sett ser vi at minoriteter fra ikke-vestlige land i større grad enn etnisk norske arbeider i lavtlønnede serviceyrker og har en materiell levestandard som ligger under det norske gjennomsnittet (Eriksen & Sajjad, 2011). Elever som kommer fra hjem med et lavt utdanningsnivå og foreldre med minoritetsbakgrunn klarer seg relativt dårligere i skolen (Nordahl, 2007). Dette viser at minoritetsforeldre i mange tilfeller kan betraktes som ressursvake. Ut fra de positive effektene som er nevnt over kan man nevne at et veletablert og godt fungerende samarbeid mellom hjem og skole vil imidlertid kunne bidra til å utjevne slike sosiale forskjeller. Selv om minoritetsforeldre og skole er ulike på mange måter, er det likevel mulig å etablere et verdi- og interessefellesskap. Det vil kunne «styrke barnets identitet og opplevelse av tilhørighet og fellesskap», noe som igjen vil påvirke barnet (Glaser, 2000, s. 26) Dette er argumenter som taler for at samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre burde få økt oppmerksomhet. Det er imidlertid viktig å påpeke at skolen gjennom samarbeidet ikke skal kompensere for foreldrenes rolle, men styrke deres rolle og betydning. På den måten kan hjem og skole ha et felles ansvar for elevens totale læringsutbytte og utvikling, noe som vil ha positiv effekt og påvirkning på eleven.

4.2.1 Systemperspektiv

Selv om begrepet systemperspektiv ikke er eksplisitt nevnt i problemstillingen, er det likevel et underliggende og sentralt begrep i oppgaven. Dagens barn og unge lever i flere atskilte kontekster enn tidligere, og de tilbringer mye tid i pedagogiske institusjoner som for eksempel skole. Disse ulike kontekstene utgjør et større system som barnet inngår i. Systemperspektivet innebærer at man setter individet inn i en større helhet og i et system. Man betrakter miljøene rundt individet som betydningsfulle aktører med påvirkningskraft i forhold til individets utvikling (Bø, 2012).

En teoretiker som kan illustrere systemperspektivet er Bronfenbrenner med sin teori om det utviklingsøkologiske samspill. Her blir individets ulike miljøer betraktet som sammenhengende strukturer som inngår i hverandre. Bronfenbrenner delte miljøene inn i fire nivåer; mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Det er disse som utgjør de systemer og strukturer som individet inngår i. Midt imellom disse nivåene befinner individet seg. Beslutninger og

hendelser på et nivå vil gi ringvirkninger for et annet nivå, som igjen vil påvirke individet eller i dette tilfellet eleven (Bø, 2012).

For å knytte dette opp mot oppgavens tema ser vi at hjem og skole er blant barnets viktigste miljøer. Disse utgjør to av elevens mikrosystem fordi de begge er primære sosialiseringarenaer som eleven inngår i direkte kontakt med. Samarbeidet mellom hjem og skole vil derimot utgjøre en del av mesosystemet. Mesosystemet kan defineres som «a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant» (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). Med det menes at det er forbindelseslinjer mellom to eller flere miljøer som individet inngår i.

Et samarbeid mellom hjem og skole vil utgjøre en slik forbindelseslinje. Dersom det er dårlige forbindelseslinjer mellom hjem og skole på mesonivå, vil eleven kunne oppleve å stå i et krysspress mellom to betydningsfulle mikrosystem. Manglende forbindelseslinjer og kommunikasjon mellom mikrosystemene kan gi økt risiko for problematferd og tilpasningsvansker. Om mikrosystemene derimot er i kontakt og skaper sammenheng gjennom kommunikasjon og fellesskapsfølelse, vil det skape trygge og forutsigbare rammer for individet (Bø, 2012). Bronfenbrenner påpeker det samme ved å understreke at «The child's development in both family and school is facilitated by the existence of open channels of communication in both directions» (Bronfenbrenner, 1979, s. 217). Gode forbindelseslinjer mellom mikrosystemene på mesonivå betraktes som gunstige forutsetninger for elevens positive utvikling.

Som vi ser vil det i et utviklingsøkologisk systemperspektiv være av stor betydning for eleven dersom det etableres et godt samarbeid og positive bånd mellom hjem og skole (Bø, 2011). Skolen bør være bevisst hvilken betydning samarbeidet har for eleven, og ta et særlig initiativ og ansvar for å tilrettelegge for et godt samarbeid.

4.3 Hva kjennetegner et godt samarbeid?

Et godt samarbeid mellom hjem og skole forutsetter at visse kriterier innfris. Med utgangspunkt i de nasjonale føringene for samarbeid mellom hjem og skole som utgjør samarbeidet normative grunnlag, skisserer Nordahl (2007) tre nivåer i samarbeidet. Disse nivåene er *informasjon*, *dialog* og *drøfting*, samt *medvirkning* og *medbestemmelse*. Et godt

samarbeid mellom hjem og skole vil derfor kjennetegnes ved at disse tre nivåene blir ivaretatt og oppnådd.

4.3.1 Tre nivåer i samarbeidet

Informasjon er det grunnleggende nivået i samarbeidet. Et godt samarbeid kjennetegnes ved gjensidig utveksling av informasjon mellom hjem og skole. Fra skolens side bør informasjonen omhandle hvordan opplæringen foregår på skolen, elevens faglige utvikling og trivsel i skolen (Nordahl, 2007). For at dette nivået skal kunne realiseres bør foreldrene på sin side informere om hvordan barnet deres opplever skolen og om det er spesielle hjemmeforhold som vil påvirke skolesituasjonen. Dersom samarbeidet mellom hjem og skole kun begrenses til å bestå av informasjonsutveksling mellom partene, vil det ikke kunne betraktes som et fullverdig samarbeid. Et fullverdig og godt samarbeid mellom og hjem krever mer involvering av foreldrene i form av nivåene dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse.

Dialog og drøfting er det andre nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. For at samarbeidet skal kunne kvalifisere som godt og vellykket, må både hjem og skole inngå i dialog og drøfting med hverandre i forhold til det de skal samarbeide om. Dette nivået forutsetter reell og sannferdig kommunikasjon mellom hjem og skole i forhold til eleven, undervisning, læringsmiljø og utvikling (Nordahl, 2007). Begrepene dialog og drøfting forstås som at partene i samarbeidet deler av erfaringer, innsikt, synspunkter og meninger for sammen å nærme seg et felles mål. Det innebærer at samarbeidet ikke må bære preg av å være en enetale fra skolens side, men at begge parter i samarbeidet er delaktige. For at dette nivået skal kunne realiseres må foreldrene trekkes inn i samarbeidet på en slik måte at de får mulighet til å uttrykke sine synspunkter og bli betraktet som likeverdige i samarbeidet. Dette forutsetter enighet om at samarbeid mellom hjem og skole er betydningsfullt og en viktig ressurs for eleven med vedtak om spesialundervisning.

Det tredje og høyeste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole er medvirkning og medbestemmelse. Dette nivået innebærer at både skole og hjem skal ha reell innflytelse i forhold til beslutninger knyttet til pedagogisk praksis som angår eleven (Nordahl, 2007). For at dette nivået skal realiseres må hjemmet trekkes med i beslutninger og avgjørelser som angår eleven med vedtak om spesialundervisning. Hjemmets synspunkter skal vektlegges og tas i betraktning. Det er det høyeste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole, og er det

vanskeligste nivået å realisere. Likevel ser vi at nivået er vektlagt i samarbeidets normative grunnlag, for eksempel gjennom retten til foreldremedvirkning som er omtalt i opplæringsloven § 5-4 og FNs verdenserklærings om menneskerettighetene artikkel 26.3. Det er nærliggende å tenke at arbeid med elevens IOP er et av områdene hvor foreldrene er medvirkende og medbestemmende. Dette er et viktig dokument for eleven hvor foreldrenes innspill kan få stor betydning. Samtidig kan det tenkes at det i en travel skolehverdag er tidsbesparende og mindre ressurskrevende for skolen å komme med løsningsforslag på vegne av eleven uten å involvere foreldrene i prosessen eller la foreldrene være medvirkende på andre måter enn ved å signere dokumentene. Dersom det er tilfellet vil samarbeid mellom hjem og skole ikke kunne karakteriseres som godt og vellykket. Skolen må ta ansvar og sørge for å etablere et samarbeid hvor foreldrene er inkludert, involvert, medvirkende og medbestemmende.

Dersom alle de tre nevnte nivåene blir ivaretatt, vil det være store sjanser for et vellykket samarbeid. For å oppnå og ivareta disse tre nivåene i samarbeidet er det imidlertid to sentrale forutsetninger som må ligge til grunn. Skole og hjem må inngå i et *partnerskap* med hverandre og samarbeidet må preges av *empowerment*.

4.3.2 Partnerskap

For det første må skole og hjem inngå et partnerskap med hverandre. Et partnerskap innebærer at hjem og skole betraktes som likeverdige deltakere og parter i samarbeidet (Becher, 2006). Samarbeidet må være tuftet på demokratiske prinsipper der foreldrene har reell mulighet til innflytelse og påvirkning. Et partnerskap mellom hjem og skole vil innebære mer enn at foreldrene kommer på skolens møter. Partnerskap innebærer involvering og ansvarliggjøring av foreldrene, hvor de blir betraktet som betydningsfulle for elevens læring og utvikling på skolen. Dette støtter opp under det som er gjort rede for om systemperspektivet og Bronfenbrenners teorier om det utviklingsøkologiske samspill, hvor positive forbindelseslinjer på mesonivå vil kunne gi betydningsfulle utslag for individet. I dette tilfellet vil inngåelse av et reelt partnerskap mellom skole og minoritetsspråklige foreldre for eksempel kreve at skolen setter seg inn i og blir bedre kjent med foreldrenes kultur og hvilke tanker de har om skole, opplæringstilbudet og situasjonen til barnet med vedtak om spesialundervisning, samt tydeliggjøre for foreldrene deres rettigheter til medvirkning og medbestemmelse og hvilken betydning et godt samarbeid kan ha for eleven.

4.3.3 Empowerment

For det andre er *empowerment* en viktig forutsetning for at samarbeidet skal lykkes. Begrepet kan vanskelig oversettes til norsk, men viser i denne sammenhengen til myndiggjøring av foreldrene i samarbeidet hvor de blir i stand til å frigjøre seg fra det asymmetriske maktforholdet mellom hjem og skole og bidra med løsninger som kan bedre situasjonen for deres barn med vedtak om spesialundervisning (Salas, Lopez, Chinn & Menchaca-Lopez, 2005). Med det forstås at foreldrenes må få styrket sin opplevelse av å være betydningsfulle i skolen og for sitt barn. Dersom foreldrene skal føle seg myndiggjort, kan det tenkes at deres oppfatninger må bli respektert og deres forslag til løsninger tas på alvor av skolen og av lærerne. Det kan videre tenkes at myndiggjøring skapes ved å etablere gode relasjoner mellom hjem og skole, først og fremst gjennom tillit. På den måten kan foreldrene oppleve seg selv som verdifulle samarbeidspartnere for skolen.

Det er mange lærere som opplever det som utfordrende å etablere et godt samarbeid med minoritetsforeldre (Al-Hassan & Gardener III, 2002). I det neste kapitlet skal jeg, med utgangspunkt i de tre nivåene for samarbeid mellom hjem og skole, gå nærmere inn på og peke på potensielle barrierer knyttet til disse.

5 Barrierer i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

5.1 Informasjon

Informasjon er som allerede nevnt det grunnleggende nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. Man kan tenke seg flere barrierer knyttet til det å realisere dette nivået når skolen skal samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Blant disse er måten samarbeidet er organisert på i forhold til utveksling av informasjon mellom partene og partenes bruk av ulike forklaringsmodeller når informasjonen skal tolkes og forstås.

5.1.1 Organisering av samarbeidet

En mulig barriere som kan hindre at informasjonsnivået i samarbeidet blir oppnådd kan tenkes å være måten samarbeidet er organisert på. Forskrift til opplæringsloven § 20-3 uttrykker at «Foreldre har minst to ganger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-3). Det er som vi ser få obligatoriske samarbeidsmøter mellom hjem og skole i løpet av et skoleår, og i disse samarbeidsmøtene er det nærliggende å tenke at det i hovedsak er skolen som er gitt mest taletid. Dersom det er tilfelle, er det grunn til å anta at det er vanskelig å realisere gjensidighet i utvekslingen av informasjon. Likevel er det slik at «Et samarbeid mellom hjem og skole som begrenser til at skolen og lærerne formidler informasjon til foreldre, vil ikke være et samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Disse samarbeidsmøtene blir som regel brukt som en kanal for skolen til å gjøre rede for elevens utvikling og læringsresultater. Utover dette informeres hjemmet om mer generelle opplysninger som angår hele skolen gjennom brev og fellesmøter for alle foreldre. Dersom barnet er involvert i hendelser det er viktig å fortelle om, tar skolen kontakt med hjemmet (Nordahl, 2007). Når det gjelder barn med vedtak om spesialundervisning, er det som vi har sett tidligere i oppgaven grunn til å anta at foreldrene til disse barna har et større behov for mer jevnlig og presis informasjon om barnets progresjon og utvikling. Det skyldes som vi har

sett blant annet at denne foreldregruppen kan ha opplevelser og følelser knyttet til sorg, tapsfølelse, redsel og bekymring for sitt barns fremtid. Først og fremst vil foreldrene høre om sitt eget barn i forhold til dets utvikling og trivsel i skolen, deretter om skolens arbeidsmåter og opplæringstilbud. Slik informasjon vil gjøre foreldrene trygge i egen rolle og styrke deres betydning for eleven (Bø, 2011). Likevel kan det virke som om det viktigste ved samarbeidsmøtene er å sørge for å ivareta rutiner rundt informasjonsformidlingen. Foreldrenes forståelse av situasjonen, eventuelle bekymringer og sorg blir ikke tematisert i disse møtene (Sørheim, 2000).

Videre er det slik at samarbeidsmøtene med skolen er foreldrenes viktigste kilde til informasjon og kunnskapstilegnelse om skolerelaterte forhold for barnet, samt en arena for foreldrene til å ytre sine tanker og refleksjoner rundt barnet og barnets situasjon. Mange minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning etterlyser imidlertid både mer informasjon fra skolen og mulighet til selv å kunne gi informasjon til skolen (Al-Hassan & Gardener III, 2002). For barn med vedtak om spesialundervisning har vi sett at et godt samarbeid mellom hjem og skole, hvor begge parter i samarbeidet får tilgang på hverandres ressurser og hvor disse blir forvaltet på en god måte, kan være av stor betydning. Foreldrene er i besittelse av relevante og nyttige kunnskaper om barnet som ikke skolen har tilgang på, men som kan være nødvendige for å bedre barnets opplæringssituasjon. Videre vil det å kunne bidra med informasjon i samarbeidet kunne styrke foreldrenes opplevelse av likeverd i samarbeidet (Nordahl, 2007). Opplevelse av likeverd og at foreldrenes informasjonsbidrag blir betraktet som viktig og relevant for opplæringssituasjonen, vil igjen kunne bidra til økt engasjement hos foreldrene (Nordahl, 2007).

I en travel skolehverdag er det lett å forstå at samarbeidet mellom hjem og skole er organisert slik det er per dags dato. Likevel ser vi at måten samarbeidet er organisert på kan utgjøre en barriere i forhold til det å kunne oppnå informasjonsnivået i samarbeidet.

5.1.2 Ulike forklaringsmodeller

En annen mulig barriere i forhold til det å oppnå informasjonsnivået i samarbeidet mellom hjem og skole er hvordan partene i samarbeidet benytter seg av ulike forklaringsmodeller når informasjonen blir forsøkt tolket og forstått.

Fagpersoner begrunner ofte minoritetsforeldres opplevelse av manglende forståelse for informasjonen som blir gitt med kulturelle eller språklige forskjeller. Språk og kultur er med på å forme det vi kaller *forklaringsmodeller*. Med forklaringsmodeller menes hvilke kunnskaper som aktiviseres for å gi mening og forklare årsaker til det vi opplever rundt oss. Forklaringsmodellene tas i bruk når informasjonen skal bearbeides og tolkes. Dersom ikke skole og hjem benytter de samme forklaringsmodellene, vil det være en risiko for at partene i samarbeidet oppfatter og tolker informasjonen som blir gitt ulikt. (Bø, 2011). Forståelse og nyttiggjørelse av informasjon er derfor avhengig av hvilke forutsetninger skolen har for å forstå minoritetsforeldre og hvilke forutsetninger minoritetsforeldre har for å forstå skolen (Sørheim, 2000).

Undersøkelser om hvordan minoritetsforeldre opplever møtet med helsevesenet i Norge viser at foreldre i utgangspunktet har stor tiltro og tillit til at deres barn får den oppfølgingen det har behov for. Likevel opplever mange minoritetsforeldre at informasjonen som ble formidlet under konsultasjoner var lite forståelig (Sørheim, 2000). Det er grunn til å anta at det samme gjelder for minoritetsforeldre i møte med skolevesenet.

I samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, er det viktig å påse at informasjonen blir forstått og nyttiggjort. Skolen må ta et særlig ansvar for og være bevisst på at minoritetsforeldre ikke nødvendigvis deler de samme forklaringsmodellene og kunnskapene som skolen. Når diagnoser og vansker skal forklares, støtter skolen seg til medisinske forklaringsmodeller. Det gjør i stor grad minoritetsforeldre også, men i likhet med andre foreldre kan de i tillegg støtte seg til andre forklaringsmodeller som for eksempel skjebnetro, skyld og straff (Sørheim, 2000).

I mange tilfeller kan det være for stor avstand mellom forklaringsmodellene som blir brukt i forhold til den informasjonen som blir gitt. Dersom skolen for eksempel opplever manglende interesse fra minoritetsforeldrenes side, behøver ikke dette være fordi foreldrene ikke ønsker å samarbeide, men fordi det oppleves som for krevende å få tilgang til den påkrevde innsikten og kunnskapen som brukes at de derfor gir opp (Bø, 2011). En forutsetning for at minoritetsforeldre og skole skal kunne nyttiggjøre seg av den informasjonen og kunnskapen som blir formidlet, er at partene er bevisste på hvilke forklaringsmodeller som tas i bruk. Skolen må sette seg inn i minoritetsforeldrenes forklaringsmodeller og ta ansvar for at relevant informasjon blir formidlet på en forståelig måte.

5.2 Dialog og drøfting

Det andre nivået i et godt samarbeid er dialog og drøfting. Mulige barrierer som knytter seg til det å realisere dette nivået i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning kan tenkes å være språk og makt og kulturforskjeller.

5.2.1 Språk og makt

Både språk og makt kan betraktes som mulige barrierer i samarbeidet som hindrer realiseringen av nivået for dialog og drøfting. Grunnen til at jeg presenterer språk og makt sammen, er at jeg tenker at disse barrierene påvirker hverandre og er avhengig av hverandre. I forhold til språk ser vi at dersom samarbeidet i all hovedsak foregår på norsk, uten bruk av tolk eller annen oversettelse, vil dette gi økt risiko for misforståelser mellom partene i samarbeidet og at viktige beskjeder går tapt (Al-Hassan & Gardener III, 2002).

Dialog og drøfting forutsetter at hjem og skole har etablert et samarbeid preget av reell og sannferdig kommunikasjon om eleven og elevens utvikling, undervisningen og læringsmiljøet (Nordahl, 2007). Reell og sannferdig kommunikasjon lar seg vanskelig realisere dersom språkforskjellene blir for store og partene i samarbeidet ikke klarer å forstå hverandre eller klarer å gjøre seg forstått. Foreldrene kan oppleve det som både ukomfortabelt og ydmykende å skulle kommunisere med skolen med begrensede ferdigheter på majoritetsspråket. Manglende mulighet til å gjøre seg forstått eller opplevelsen av ikke å forstå hva andre sier kan gi følelse av avmakt og fortvilelse.

Dette peker på et annet aspekt ved den språklige barrieren i samarbeidet, nemlig det skjeve maktforholdet mellom hjem og skole. Med makt menes «en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe» (Searl, 1995). Maktforskjellene mellom partene i samarbeidet tydeliggjøres når språket utgjør en barriere i samarbeidet. Språket blir en synlig indikator på hvem som tilhører majoritet og minoritet.

Skolen er en institusjon med et fagutdannet personale som har makt til å håndheve regler, gi elevene vurdering og utøve straff og belønning (Imsen, 2005). Skolen er derfor den parten i samarbeidet som har makt. Foreldrenes minoritetsstatus gir skolen automatisk makt i form av at skolen representerer majoriteten. Samarbeidet vil derfor i all hovedsak foregå på skolens premisser.

For foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning vil det dessuten ofte være slik at skolen besitter kunnskaper om vanskene til barnet og har mulighet til å påvirke barnets læringsutbytte og utvikling gjennom pedagogiske opplegg. Dette er også med på å gi skolen makt i samarbeidet, da det ”å kontrollere kunnskap bidrar til mer makt og ulikheter i relasjoner, og til avhengighet for den som ikke har kunnskap” (Sørheim, 2000, s. 60). Selv om et mål i samarbeidet mellom minoritetsforeldre og skole er å sørge for reelt partnerskap og empowerment, vil det være utfordrende, da det er skolen som i de fleste tilfeller har definisjonsmakt og er de som legger premissene for samarbeidet (Becher, 2006).

Selv om maktbalansen er ujevn i samarbeidet, vil makten likevel kunne brukes på en gunstig måte. Som maktinnehaver kan skolen ta legge til rette for at samarbeidet også tilpasses minoritetsforeldrenes forutsetninger. En måte å gjøre dette på er for eksempel å gi minoritetsforeldre mulighet til å bruke tolk i samarbeidet. Dette vil gi foreldrene mulighet til å uttrykke seg på et språk de behersker, noe som i større grad gir mulighet til å sette ord på følelser og tanker i samarbeidet. På den måten vil partene bli mer likeverdige, da de har like muligheter til å uttrykke seg.

5.2.2 Kulturforskjeller

En annen potensiell barriere i forhold til dialog og drøfting kan tenkes å være kulturforskjeller mellom partene i samarbeidet (Salas et al, 2005). Forskjeller i kulturelle forutsetninger ble blant annet nevnt som et kjennetegn på minoritetsforeldre i kapittel 2. Kulturbegrepet er vidt og vanskelig å forholde seg til. Antropologen Edward Tylor (1871) definerer begrepet slik

Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 41).

Et sentralt poeng ved denne definisjonen er at forskjellene mellom folkeslagene ikke er medfødte, men tillærte. Kultur er de tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn. Kultur handler om de menneskeskapte sidene ved våre omgivelser og oss selv, det som er tillært gjennom samspill med andre mennesker (Egeberg, 2007). Kulturbegrepet peker som vi ser på at mennesker er kulturelt forskjellige grunnet ulike erfaringer, kunnskaper og verdier som utgjør det grunnlaget vi handler ut ifra. Kulturelle forskjeller er et utslag av ulike måter mennesker tolker sine omgivelser på og utfører sine

daglige aktiviteter på, og kommer til syne i form av ulike verdier, tradisjoner, skikker og måter å tenke på (Eriksen & Sajjad, 2011).

I lys av denne definisjonen ser vi at kulturforskjeller vil kunne få konsekvenser for nivået dialog og drøfting, for eksempel i form av minoritetsforeldres og læreres ulike verdier. Ulike verdier kan som vi har sett være et utslag av kulturforskjeller. For det første ser vi på et overordnet og generelt nivå at dokumentene som utgjør samarbeidets normative grunnlag påpeker at samarbeid mellom hjem og skole preget av dialog og drøfting er en viktig verdi i den norske skolekulturen. Dette er derfor en tillært verdi hos lærere som er medlemmer av den norske skolekulturen. Det er ikke gitt at minoritetsforeldre deler denne verdien. Det kan tenkes at dialog og drøfting ikke er en like vektlagt verdi i de kulturene hvor minoritetsforeldre er deltakere. Det er ikke gitt at skole og minoritetsforeldre deler samme kulturelle oppfatning av hva disse innebærer, siden begrepene er fylt med et innhold som er tillært gjennom samspill med andre mennesker og som derfor vil variere fra kultur til kultur, noe som vil kunne vanskeliggjøre at nivået dialog og drøfting blir oppnådd.

For at det andre ser vi at på et mer spesifikt nivå at ulike verdier grunnet kulturforskjeller for eksempel kan gi utslag ved ulikt syn på oppdragelse. Her vil det kunne være store forskjeller mellom skole og minoritetsforeldre. I Vest-Europeiske kulturer vil man gjerne fremheve oppdragelsesverdier som minner om de Piaget presenterer i sine teorier (Hundeide, 2003). Piaget understreket for eksempel viktigheten ved at barnet utvikler selvstendighet og kritisk vurderingsevne (Imsen, 2005). Dette er verdier som tydelig er representert i den norske skolen og som kommer til uttrykk som flere av læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006) Dette er imidlertid verdier som ikke nødvendigvis er like relevante i andre kulturer. Her kan det for eksempel tenkes at verdier som lydighet, beskjedenhet og respekt for eldre i noen kulturer vil være mer grunnleggende (Hundeide, 2003).

Verdier som uttrykk for kulturforskjeller kan ses i sammenheng med begrepet *kulturell kapital*. Begrepet stammer fra Bourdieu og defineres som et «sett av relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans» (Nordahl, 2007, s. 99). Kulturell kapital innebærer at det finnes ulike kulturer som man i større eller mindre grad kan beherske. I samarbeid mellom hjem og skole opplever lærere det som lettere å samarbeide med foreldre med tilsvarende kulturell kapital, for eksempel i form av like verdier, fordi det gir en opplevelse av likhet (Nordahl, 2007). Dersom partene i samarbeidet betrakter hverandre som like, vil det på sin side forsterke opplevelsen av likeverd. Minoritetsforeldre og skole behersker ikke

nødvendigvis hverandres kulturer og deler ikke nødvendigvis de samme verdiene, og er derfor i mange sammenhenger ikke like hverandre. Ved at minoritetsforeldre besitter en annen kulturell kapital enn den skolen selv besitter og kjenner til, vil det kunne svekke opplevelsen av likeverd. Det kan tenkes at mange lærere opplever de kulturelle forskjellene mellom skole og minoritetsforeldre som mest iøynefallende og derfor har vanskelig for å se likhetene og dermed betrakte minoritetsforeldre som likeverdige i samarbeidet. Dette vil få negative konsekvenser for nivået dialog og drøfting, fordi det kan tenkes at et slikt fokus på kulturforskjeller vil føre til at mange minoritetsforeldre opplever å bli fremmedgjort i møtet med skolen. I stedet for å opprette en felles og likeverdig referanseramme, får de ofte spørsmål om de trives i det nye landet og hvor lenge de har bodd her. Dette er med på å øke avstanden mellom minoritetsforeldre og skole, slik at de stadig ikke får tilgang og tilhørighet til resten av foreldregruppen (Becher, 2006).

Grovt skissert ser vi at samfunn preget av tradisjonelt jordbruk har en mer kollektivistisk, relasjonell og respekorientert kultur. Disse kulturene er mer praktisk og nytteorientert. Til sammenligning har mer moderne og teknologiske, vestlige samfunn en mer individualistisk, selvhevdende og konkurranserettet kultur (Hundeide, 2003). Når minoritetsforeldre fra mer kollektivistiske kulturer møter den individualiserte kulturen i norske skoler, vil det kunne oppstå en kulturkonflikt. I samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre vil disse forskjellene bli særlig synlige, for eksempel i forhold til spørsmål om spesialundervisning. Det kan tenkes at hjemmet, med utgangspunkt i sin bakgrunn og kulturforståelse, ikke deler skolens forståelse av årsaken til at deres barn har behov for spesialundervisning. Det kan for eksempel være at hjemmet betrakter barnet som normalt, da det både oppfører seg lydige og viser respekt, mens skolen på sin side er bekymret for barnets manglende evne til selvhevdelse og selvstendighet. Dette minner om ulike forklaringsmodeller som er gjort rede for under avsnittet om nivået informasjon og disse barrierene henger naturlig nok sammen med hverandre. I Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) heter det blant annet at

Det kan vere eit problem for foreldre frå språklege minoritetar å forstå korleis det norske skolesystemet fungerer. Problemet kan bli forsterka av at den skriftlege informasjonen er omsett til språket deira ut frå norsk tenkjemåte, og ikkje tilpassa det særlege utgangspunktet til foreldra.

Sitatet understreker at skole og minoritetsforeldre ikke nødvendigvis deler samme måte å tenke på. Ulike måter å tenke på kan som vi har sett skyldes kulturelle forskjeller mellom

minoritetsforeldrene og lærere. Skal nivået dialog og drøfting realiseres må partene i samarbeidet være bevisste disse forskjellene og ta hensyn til disse i samarbeidet. Samtidig er det viktig å understreke at det ikke går noe skarpt skille mellom kulturer, fordi individene innenfor den bestemte kulturen er ulike og tenker og handler forskjellig. Også innad i en bestemt kultur er det kulturforskjeller. Det er derfor vanskelig å snakke om én kultur. Hverken mennesker eller kulturer kan la seg entydig beskrives eller kategorisk plasseres innenfor en bestemt kultur (Nørskov & Sperschneider, 2004). Med sekkebetegnelser følger gjerne stereotypier og fordommer som vil redusere muligheten for reell og sannferdig kommunikasjon mellom partene i samarbeidet, og av den grunn vil kulturforskjeller kunne utgjøre en barriere for nivået dialog og drøfting i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det er imidlertid viktig å påpeke at det er flere likehetstrekk enn forskjeller mellom ulike kulturer når det gjelder omsorg for egne barn. Alle foreldre, uavhengig av kulturell bakgrunn, er opptatt av barnets beste. Det finnes derfor noen universelle fellestrekk ved alle kulturer (Becher, 2006). Det er disse likhetene som bør framheves. I stedet for å se på kulturforskjellene som uoverskridelige, bør de ses på som muligheter og kilder til ny informasjon (Salas et al, 2005). Et av kjennetegnene ved et godt samarbeid er som sagt at skole og hjem etablerer et likeverdig partnerskap. Det forutsetter at man i større grad fokuserer på likhetene, og i mindre grad på forskjellene mellom kulturer. Samtidig er det et poeng å kjenne til forskjellene. Det betyr ikke at man skal vektlegge forskjellene, men bruke kunnskapene for bedre å kunne legge til rette for samarbeidet på likeverdig premisser. Dette krever en aktiv innsats fra skolens side for å sette seg inn i hjemmets kulturelle tradisjon og praksis.

Det karakteristiske ved en kultur blir tydelig og fremtredende i møte med en annen kultur. Det er derfor vi har en diskurs som skiller mellom flere kulturer og omtaler samfunnet som flerkulturelt. Det flerkulturelle samfunnet forutsetter at kulturer kan skilles fra hverandre og at mennesker tilhører den ene eller den andre kulturen, men forteller imidlertid ikke hvem som har makt til å definere og tegne opp hvor kulturgrensene går, og heller ikke hvorvidt de forskjellige kulturene er likeverdige (Morken, 2012). Begrepet kan gi positive assosiasjoner til et fargerikt fellesskap hvor mangfoldet er en berikelse. Likevel vil det i et flerkulturelt samfunn ofte være slik at en bestemt kultur gis forrang framfor andre. Det er majoritetskulturen som favoriseres, noe som medfører en risiko for utvikling av stereotypier med forutinntatte ideer og forenklete beskrivelser av antatte trekk ved andre kulturer (Sørheim, 2002). Dersom samarbeidet preges av en situasjon hvor skolens kultur gis forrang,

vil det kunne tenkes å vanskeliggjøre realiseringen av nivået dialog og drøfting fordi dette nivået forutsetter som vi har sett reell og sannferdig kommunikasjon hvor partene i samarbeidet betraktes som likeverdige. Et samarbeid hvor den ene partenes kulturbakgrunn er gitt forrang kan ikke betraktes som likeverdig.

5.3 Medvirkning og medbestemmelse

Det tredje nivået i samarbeidet mellom hjem og skole er medvirkning og medbestemmelse. Dette nivået innebærer at både skole og hjem skal ha reell innflytelse i forhold til beslutninger knyttet til pedagogisk praksis som angår eleven. Dette forutsetter at partene betrakter hverandre som likeverdige parter i samarbeidet. Sentrale barrierer i forhold til dette nivået i samarbeidet kan tenkes å være foreldrenes negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang og uavklarte roller i samarbeidet. Jeg vil i det neste gå nærmere inn på disse potensielle barrierene.

5.3.1 Negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang

Mange minoritetsforeldre har negative erfaringer fra egen skolegang eller lite eller ingen kunnskap om det norske skolesystemet (Al-Hassan & Gardener III, 2002). Ulike oppvekstvilkår og skoleerfaringer danner basis for foreldrenes oppfattelse av skolen og hvilken rolle de mener selv de skal ha i samarbeidet (Rye, 2002). Foreldrene kan ha sterke opplevelser av ikke å lykkes i skolen, nedverdiggelse fra lærer, mobbing og mistriivsel. Dette er erfaringer som vil følge dem hele livet og som vil kunne påvirke foreldrenes holdninger og innstilling til samarbeid med skolen i forhold til deres barn. Ved å ha et barn med vedtak om spesialundervisning, vil mange foreldre kunne gjenoppleve nederlagsfølelsene de selv kjente på under egen skolegang. Dette vil igjen kunne påvirke foreldrenes deltakelse i barnets skolegang (Nordahl, 2007). Minoritetsforeldres negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang kan derfor utgjøre en barriere for nivået medvirkning og medbestemmelse ved for eksempel at barnet med vedtak om spesialundervisning vil kunne oppleve å stå i et krysspress mellom hjem og skole, hvor partene i samarbeidet ikke utarbeider løsninger og tiltak i fellesskap, men arbeider på hver sin kant og trekker i hver sin retning. Dersom det er tilfellet, vil ikke hjemmet bli involvert i et samarbeid med skole, og dermed miste mulighet til å være medvirkende og medbestemmende overfor deres barns opplæringstilbud.

Videre kan det tenkes at minoritetsforeldre med negative erfaringer eller manglende erfaringer fra egen skolegang vil kunne opptre defensivt i samarbeidet med skolen. Grunnen til denne defensive rollen kan tenkes å være foreldrenes behov for å forsvare og beskytte seg selv mot å gjenoppleve hendelser som de tidligere har erfart eller vært utsatt for. Satt i sammenheng med systemperspektivet og Bronfenbrenners teori om det utviklingsøkologiske samspill som er gjort rede for i kapittel 4.2.1., ser vi at dersom minoritetsforeldre inntar en slik defensiv posisjon, vil det vanskeliggjøre at det på mesonivå dannes positive forbindelser mellom hjem og skole som utgjør to av elevens mikrosystemer. Det kan som vi har sett få negative konsekvenser for eleven med vedtak om spesialundervisning. Dette vil kunne utgjøre en barriere for nivået medvirkning og medbestemmelse av den grunn at partene i samarbeidet ikke har inngått i en tillitsbasert relasjon og ikke betraktes som likeverdige.

Vi har sett at foreldre står i fare for å utvikle negative holdninger til skolen som de kan overføre til sin barn, på grunnlag av negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang. Det vil være vanskelig å realisere et godt og vellykket samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre dersom disse holdningene ikke endrer seg (Nordahl, 2007). Det er derfor viktig å skille mellom foreldrenes opplevelser og barnets opplevelser. Skolen bør ta et særlig ansvar for gjenopprette det uheldige forholdet foreldrene har til skolen. Det kan gjøres ved at skolen tydelig formidler og uttrykker foreldrenes betydning for barnets skolegang. Tilliten til skolen må styrkes slik at foreldrene kan bli engasjert og involvert i barnet skolegang. Det kan tenkes at tilbudet om to foreldremøter i året være tilstrekkelig nok for minoritetsforeldre med negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang, da ”disse møtene egner seg best til å danne grunnlag for en fruktbar koordinering av skolens og hjemmets innsats når aktivitetene på de to arenaene allerede er i rimelig overensstemmelse ut fra personlige forutsetninger, sosial og kulturelle rammer” (Rye, 2002, s. 163) Minoritetsforeldre og skole er ikke nødvendigvis i overensstemmelse i forhold til de nevnte forutsetningene og det vil derfor være behov for hyppigere samarbeidsmøter. Ved hyppigere samarbeidsmøter med denne foreldregruppen vil aktivitetene i hjem og skole være mer i overensstemmelse, slik at fokuset i samarbeidet kan rettes mot minoritetsforeldres rett til å bidra medvirkende og medbestemmende i samarbeidet. Vi ser at negative eller manglende erfaring fra egen skolegang kan utgjøre en barriere for nivået medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre, særlig dersom samarbeid med denne foreldregruppen kun omfatter de obligatoriske samarbeidsmøtene hvor det grunnet sosiale og kulturelle forskjeller

er lite tid til å fokusere på å styrke relasjonen, etablere tillit og ivareta retten til foreldremedvirkning.

5.3.2 Uavklarte roller i samarbeidet

Uavklarte roller i samarbeidet mellom hjem og skole kan utgjøre en barriere i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning i den forstand at lite kjennskap til skole- og utdanningspraksis i Norge vil kunne påvirke samarbeidsforholdene mellom minoritetsforeldre og skole. For foreldre med lite erfaring fra den norske skolen kan det være vanskelig å sette seg inn i og forstå forventningene knyttet til forelderrollen som stilles fra samfunn og skole (Nørskov & Sperschneider, 2004). Det kan tenkes at denne usikkerheten gjør at man som foreldre ikke alltid vet hvilke normer og skikker som gjelder i gitte situasjoner. Det å være ny i et ukjent land, på en ukjent skole, i en ukjent kultur, kan medføre stor usikkerhet rundt hvilke forventninger det er knyttet til forelderrollen. Minoritetsforeldre kan videre oppleve et stort assimilasjonspress, hvor det forventes at man tilpasser seg og tilegner seg majoritetskulturen (Eriksen & Sajjad, 2011). Samtidig ønsker mange minoritetsforeldre å opprettholde og ivareta egen identitet ved å bevare og vedlikeholde de verdier og tradisjoner man kjenner til fra hjemlandet

For minoritetsforeldre vil et møte med skolen kunne være krevende grunnet de synlige språklige og kulturelle forskjellene. Det er derfor grunn til å anta at et samarbeidsmøte med skolen vil kunne oppleves som ekstra utfordrende dersom minoritetsforeldrene har et barn med vedtak om og behov for spesialpedagogisk hjelp i tillegg. Situasjonen kan være ukjent og foreldrene er ikke kjent med hva skolen forventer av dem og hva de kan forvente av skolen. Disse uavklarte forventningene og rollene kan vanskeliggjøre utvikling av et godt samarbeid fordi foreldrene ikke nødvendigvis klarer å knytte mening til det som skjer eller innfri forventninger til samfunnet som de ikke er klar over (Bø, 2011). Dersom skolen ikke bistår minoritetsforeldrene med å klargjøre disse forventningene og rollene, vil det kunne gjøre foreldrene usikre og utrygge på situasjonen. På den måten ser vi at uavklarte roller kan utgjøre en barriere i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Dersom minoritetsforeldre har manglende erfaringer fra den norske skolen, vil det kunne gjøre det vanskelig for foreldrene å sette seg inn i hvilke rettigheter og muligheter man har som foreldre, særlig i forhold til situasjonen hvor deres barn har vedtak om

spesialundervisning. Mange minoritetsforeldre kjenner ikke til hvilke rettigheter som knytter seg til deres rolle som foreldre i skolen, på hvilke måter de kan bidra i samarbeidet for å bedre situasjonen for deres barn med vedtak om spesialundervisning og heller ikke hvilke forventninger som knyttes til foreldrerollen i den norske skolen (Nørskov & Sperschneider, 2004). Minoritetsforeldrenes ulike erfaringer fra egen skolegang kan som vi har sett medføre et annerledes syn på foreldrerollen. Den norske skolekulturen verdsetter prinsippet om foreldremedvirkning og poengterer dette i dokumentene som utgjør samarbeidets normative grunnlag, men for noen foreldre kan det være mer naturlig å betrakte skolen som en serviceinstitusjon hvor man som foreldre i større grad er passive brukere og derfor ikke like aktivt innblandet i skolens beslutninger og vedtak angående deres barn (Al-Hassan & Gardner III, 2002). For å forebygge at disse barrierene blir for dominerende i samarbeidet mellom hjem og skole er det særlig viktig at skolen tar ansvar for å avklare roller og forventning i forhold til samarbeidet, samt invitere minoritetsforeldre til å bidra medvirkende og medbestemmende i samarbeid som omhandler deres barn med vedtak om spesialundervisning.

6 Metode

Ordet *metode* kommer av gresk, ”*methos*”, og betyr å følge en bestemt vei til målet (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010). Innenfor forskning viser ordet til prosessen hvor man planlegger og gjennomfører en vitenskapelig studie. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført og begrunne de ulike metodiske valgene som er tatt underveis. På den måten kan leseren selv vurdere studiens gyldighet. Jeg vil gå nærmere inn på undersøkelsens forskningsdesign, det kvalitative forskningsintervju, gjennomføring, validitet og etiske refleksjoner.

6.1 Forskningsdesign og metode

6.1.1 Kvalitativ metode

Et overordnet mål med kvalitative forskningsmetoder er å utvikle forståelse og innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Kvalitative tilnærminger «gjer det mogeleg å få tak i meir intensive og idiografiske data enn ved tradisjonelle kvantitative metodar» (Befring, 2007, s. 36). Oppgavens problemstilling uttrykker samme siktemål, da jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan lærere opplever og erfarer det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning og på hvilke måter de opplever og erfarer ulike barrierer knyttet til ivaretagelse av de tre nivåene informasjon, dialog og drøfting, medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet med denne foreldregruppen. En kvalitativ tilnærming vil derfor være hensiktsmessig for dette prosjektet.

En slik metodisk innfallsvinkel er gjerne intuitiv, med muligheter for improvisasjon underveis i forskningsprosessen. Forskeren kan være delaktig i informantens følelsesliv, personlige motiv, intensjoner, opplevelser og forståelse av sin livssituasjon (Dalen, 2011). Muligheten til denne typen delaktighet i kvalitative studier er både unik og fordelaktig. Samtidig medfører delaktighet en forpliktelse til å være bevisst hvilken rolle man har som forsker. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det er forskeren selv som er det viktigste redskapet, både i forhold til bakgrunnskunnskaper og personlig fremtreden. Av den grunn vil interaksjonen mellom forsker og informant være av betydning for datainnsamlingen. Informantens besvarelse vil avhenge av forskerens evne til å skape tillit og relasjon i intervjusituasjonen. Det har derfor vært et poeng å være imøtekommende i forhold til informantene slik at de

åpner seg og gir nyttig informasjon om temaet, samtidig har det vært viktig at man hele tiden forholder seg objektiv og profesjonell.

6.2 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har valgt intervju som metode for å samle inn data til oppgaven. Formålet med et intervju er «å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 13). Et slikt formål tilsvarer formålet med oppgavens problemstilling, der jeg søker å avdekke hvordan lærere opplever og erfarer det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Intervjuet vil være *oppøkende* i den forstand at jeg har møtt informantene på deres arbeidsplass og gjennomført intervjuene miljøet hvor de har sitt daglige virke (Befring, 2007).

Videre kan intervjuet klassifiseres som semistrukturert. Denne intervjuformen kjennetegnes ved at samtalen er fokusert mot forhåndsbestemte temaer (Dalen, 2011). Man skiller gjerne mellom mer åpne og strukturerte intervju, hvor man enten innsamler data gjennom en uformell samtale eller ved bruk av mer faste og strukturerte spørsmål (Dalen, 2011). I dette tilfellet ble intervjuet tematisk organisert, med tilhørende strukturerte spørsmål. Selv om spørsmålene er strukturerte, har jeg forsøkt å unngå at spørsmålene virker tendensiøse eller ledende. Intensjonen har vært å stille informantene åpne spørsmål, slik at de får mulighet til å fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer.

6.2.1 Fenomenologi

Innenfor kvalitative forskningstradisjoner er det vanlig å legge vekt på en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien har vært en dominerende filosofisk retning i det 20. århundre og kan beskrives som "the study of the world as it appears to individuals when they lay aside the prevailing understandings of those phenomena and revisit their immediate experience of the phenomena." (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 495). Med det menes at en fenomenologisk tilnærming legger vekt på hvordan mennesker konstruerer og forstår sin egen virkelighet. Fenomenologien retter fokus mot førstepersonens perspektiv og de subjektive erfaringene og opplevelsene denne personen har i møte med et fenomen. Hensikten er å beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer for et menneske. Fenomenologien tar utgangspunkt i verden slik den fremtrer for individene.

En fenomenologisk tilnærming vil være hensiktsmessig i forhold til oppgavens tema og problemstilling. Sentrale begreper i problemstillingen er som vi ser lærernes *opplevelser* og *erfaringer* fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Oppgaven tar lærernes perspektiv og retter fokus mot hvordan lærernes forholder seg til fenomenet samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det er lærernes subjektive beskrivelser som er av interesse.

6.3 Gjennomføring

6.3.1 Utvalg

Det å finne informanter som skal utgjøre studiens utvalg blir beskrevet som et viktig element innenfor kvalitativ forskning (Befring, 2007, Dalen, 2011, Johannesen et.al, 2010). I et masterprosjekt må utvalget dannes med hensyn til både økonomiske ressurser og tidsbegrensninger. Antall informanter vil begrenses med tanke på både gjennomføring av intervju, transkribering og analyse av datamaterialet. Samtidig er det viktig å sikre seg et utvalg som gir et fylldig datamateriale med nok grunnlag til å analysere.

Et utvalg skal fremstå som populasjonen i miniatyr (Befring, 2007). Med det menes at utvalget skal være representativ i forhold til kjennetegn og karakteristikk ved populasjonen vi ønsker å undersøke. Populasjonen er i dette tilfellet lærere som har samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning og utvalget skal gjenspeile disse kriteriene.

6.3.2 Utvalgskriterier

Utvalget er kriteriebasert. Med det menes at informantene er rekruttert til utvalget fordi de tilfredsstillt forhåndsbestemte kriterier (Dalen, 2011). I dette tilfellet er det tre kriterier som gjør seg gjeldende.

Det første kriteriet innebærer at utvalget skal bestå av kontaktlærere, da disse lærerne har daglig kontakt med eleven med vedtak om spesialundervisning og har ansvaret for samarbeidet med elevenes foreldre. Alle informantene i utvalget, med unntak av én lærer er derfor kontaktlærere. Det er et poeng å speile mangfoldet av lærere, og derfor består utvalget av både nyutdannede og mer erfarne lærere.

Det andre kriteriet innebærer at utvalget avgrenses til å bestå kontaktlærere som har samarbeidet med minoritetsforeldre. Som gjort rede for i teorikapittelet, innebærer begrepet minoritetsforeldre at foreldrene representerer en minoritet både i samfunnet og i skolen gjennom for eksempel annerledes kultur og språk.

Det tredje kriteriet innebærer at disse minoritetsforeldrene har barn i den norske skolen med vedtak om spesialundervisning. Hvilke vansker eller diagnoser som har vært utslagsgivende for vedtaket om spesialundervisning, er ikke sentralt.

Oppgavens rammebetingelser påvirker utvalget på to måter, både i forhold til økonomi og tid. For det første vil økonomiske ressurser avgrense utvalget til å bestå av kontaktlærere som arbeider ved skoler på Østlandet. En annen grunn til at lærerne er rekruttert fra skoler på Østlandet er at det er i denne delen av landet det er høyest forekomst av språklige og etniske minoriteter. Det er derfor større sannsynlighet for å finne lærere som har samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning flere ganger. På den måten vil jeg sikre at det å skulle samtale om samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning ikke går ut over lærernes taushetsplikt.

For det andre vil tidsmessige ressurser avgrense utvalget i form av antall informanter. Utvalget består derfor av seks lærere. Antallet er avgrenset på grunn av tiden det tar å planlegge, gjennomføre, transkribere, kode og analysere intervjuene. Seks informanter vurderes likevel til å være mange nok til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

6.3.3 Utvalgsstrategier

Utvalget er *pragmatisk* satt sammen. Med det menes at informantene i større grad er bevisst plukket ut til å delta, i motsetning til en randomisert utvelgelsesprosess hvor informantene er tilfeldig plukket ut (Befring, 2007). Med utgangspunkt i mitt eksisterende nettverk av lærere, ble jeg satt i kontakt med potensielle kandidater til min studie. Utvalget kan derfor beskrives som et *lenkeutvalg*. Med et lenkeutvalg menes at man tar kontakt med bekjente som videre rekrutterer fra sitt nettverk og sine bekjente i forhold til de gitte kriteriene (Befring, 2007).

Selv om utvalget er pragmatisk satt sammen, kan det likevel sies å være tilfeldig. Dette ble sikret ved å kontakte både tidligere medstudenter og tidligere praksisveiledere, slik at utvalget

ble satt sammen av forskjellige lærere, med ulik bakgrunn og erfaring. Utvalget kan derfor sies å speile populasjonen som i virkeligheten består av både nyutdannede lærere og lærere med flere års erfaring.

6.3.4 Det endelige utvalget

Det endelige utvalget består av seks lærere. Alle informantene er lærerutdannet, men har ulik arbeidserfaring. Noen av lærerne har samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisningen i mange år, mens det for andre lærere er en relativt ny erfaring å samarbeide med denne foreldregruppen.

6.3.5 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i den aktuelle teorien og problemstillingen og som «omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse» (Dalen, 2011, s. 26).

Intervjuguiden ble utformet etter det såkalte “traktprinsippet”, som innebærer at guiden innledes med åpne og generelle spørsmål hvor det viktigste er å få informanten til å føle seg avslappet og trygg (Dalen, 2011). Etter hvert blir spørsmålene mer fokuserte og innsnevret mot akkurat det spesielle og aktuelle i forhold til studienes temaer.

Spørsmålene er formulert som åpne i håp om rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Intervjuene utgjør selve datagrunnlaget for oppgaven. Det er derfor viktig å sørge for at spørsmålene leder til «tykke beskrivelser». Dette vil det styrke datamaterialets validitet (Dalen, 2011).

Intervjuguiden ble delt inn i temaene samarbeid, informasjon, dialog og drøfting, samt medvirkning og medbestemmelse. Spørsmål knyttet til temaet samarbeid omhandlet for eksempel hvilken betydning samarbeid har for eleven med vedtak om spesialundervisning og hvilke utfordringer og forskjeller informantene opplevde fra samarbeid med minoritetsforeldre sammenlignet med majoritetsforeldre for å få frem informantenes generelle holdninger til oppgavens tema. Temaet informasjon ble konkretisert gjennom spørsmål som dreide seg om hvordan samarbeidet med denne foreldregruppen ble organisert og hvilke utfordringer informantene opplevde i forhold til informasjonsutveksling med denne

foreldregruppen. Temaet dialog og drøfting ble konkretisert ved spørsmål om informantene opplevde at hjem og skole delte samme oppfatning og beskrivelser av elevens vansker og hvilke utfordringer som særlig knytter seg til det å skape dialog og drøfting i samarbeidet med denne foreldregruppen. Spørsmål knyttet til medvirkning og medbestemmelse omhandlet rollefordeling i samarbeidet og på hvilke måter foreldrene er medvirkende i samarbeidet.

6.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Det ble foretatt et pilotintervju for å teste egne ferdigheter som intervjuer og for å kontrollere at intervjuguiden fungerte i praksis. Det ble tatt lydopptak av intervjuet slik at jeg i etterkant kunne høre igjennom og vurdere hvilke spørsmål som fungerte og ikke fungerte og hvordan jeg og informanten opptrådte i intervjusituasjonen. Det var også en test i forhold til opptaksutstyret og hvor god kvalitet det ble på lyden.

Ved å gjennomføre et slikt pilotintervju fikk jeg tilbakemeldinger fra informanten om hvordan det oppleves å være i en slik situasjon, hvilke spørsmål som var utfordrende å besvare og hva vedkommende kunne ønske var annerledes. Tilbakemeldingene jeg fikk var stort sett momenter jeg selv hadde notert meg.

I etterkant av pilotintervjuet endret jeg noen av spørsmålene og måten jeg stilte disse på. Jeg erfarte videre at jeg med fordel kunne gi informanten pauser og tid til å tenke seg om. Det ble også tydelig for meg hvor viktig det er å ta skriftlige notater underveis hvor jeg kan notere kroppslige uttrykk som båndopptakeren ikke fanget opp. Tvilende grimaser og lange pauser er også informasjon som kan være av betydning for tolkningen av intervjuet.

Så langt det lot seg gjøre, ble transkriberingen av lydopptakene gjort umiddelbart etter at intervjuene ble gjennomført. Jeg benyttet meg av en lydopptaker med god lyd kvalitet, så det oppstod ingen problemer i forhold til å høre hva som ble sagt. I transkriberingen utelot jeg å skrive ned de ytringene som jeg opplevde omhandler enkeltfamilier. Dette ble utelatt fordi jeg ikke ønsket at noe i datamaterialet kunne spores tilbake, hverken til lærer eller tredjepart, samtidig som jeg ønsket å skåne læreren for eventuelle brudd på taushetsplikten. Videre ble overflødige lyder utelatt, som for eksempel ”eh” og ”hmm” da de ikke utgjorde noen meningsforskjell i innholdet som ble ytret. Nonverbal kommunikasjon ble også utelatt i transkriberingen. Denne utelatelsen medfører riktignok en risiko for at noe av informantens budskap kan ha gått tapt. Samtidig innebærer nonverbal kommunikasjon en for stor grad av

tolkning fra min side, noe som er uheldig i forhold til at jeg som forsker med min bakgrunn og forforståelse kan komme til å tillegge informanten meninger og intensjoner som ikke nødvendigvis er sanne. Jeg kontrollerte at transkriberingen ble gjennomført nøyaktig ved å spole frem og tilbake og høre på opptaket flere ganger samtidig som jeg leste den skriftlige utgaven av intervjuet.

6.3.7 Induktiv og hermeneutisk tilnærming

Jeg har tatt i bruk en induktiv tilnærming til datamaterialet. Induktive tilnærminger i forskning kjennetegnes ved at man utvikler teori ved å ta utgangspunkt i det empiriske datagrunnlaget man har innhentet i undersøkelsen (Befring, 2007). Selv om man gjennom lesing av relevant litteratur i arbeidet med teoridelen har opparbeidet seg en del kunnskaper som vil utgjøre den forforståelsen man har i møtet med fenomenet som skal studeres, er det likevel et mål å ikke la forutinntatte holdninger og meninger prege hverken intervjuet, analysen eller presentasjonen av datamaterialet. Det er lett å lete etter bekreftelser på egne hypoteser og mistanker. Jeg har derfor forsøkt å være åpen for nye mønstre og sammenhenger i arbeidet med analysen.

Det kan være fornuftig å ta i bruk dataprogrammer som hjelpemiddel i arbeidet med å bearbeide datamaterialet, da det kan bidra til gjøre analyseprosessen mer transparent (Dalen, 2011). I mitt tilfelle tok jeg i bruk dataprogrammet NVivo. Programmet var til stor hjelp fordi det ga meg en ryddig oversikt over det innsamlede materialet slik at det ble enklere for meg å oppdage og lage relevante og fornuftige noder, samt det å kode datamaterialet innenfor disse. Jeg fikk dessuten god mulighet til å kontrollere egen koding.

Jeg har tatt utgangspunkt i nivåene informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse og har latt disse være overordnede kategorier både i teorikapitlene, intervjuguiden og i presentasjonen av funn i datamaterialet. Kategoriene ble brukt i teoridelen som overskrifter i kapittelet om ulike barrierer i samarbeidet, hvor de ulike barrierene ble organisert under tilhørende nivå. I intervjuguiden ble kategoriene brukt ved at spørsmålene ble organisert under tilhørende kategori. I presentasjonen av funn i datamaterialet har jeg brukt kategoriene på en tilsvarende måte. Nivåene ble brukt som noder i kodingsarbeidet i NVivo og utgjør overskrifter i kapittelet om presentasjon av funn i datamaterialet. På den måten har bruk av nivåene som overordnede kategorien hjulpet meg til å organisere og strukturere både teori, spørsmål i intervjuguide og i arbeidet med å analysere datamaterialet.

Jeg har benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Hermeneutikk betyr “læren om tolkning” og omhandler hovedsakelig hvordan mennesket retter seg tolkende mot omverdenen (Wormnæs, 2004, Befring, 2007, Dalen, 2011). Hermeneutikk fokuserer som vi ser på de fortolkningsprosesser man gjør i møte med datamaterialet og peker på hvordan man som forsker knytter mening til det observerte og «seeks to interpret human phenomena by understanding how their different parts relate to the whole». (Gall et. al, 2007, s. 216). Som forsker har jeg derfor i denne oppgaven forsøkt å sette informantens budskap inn i en større sammenheng og helhet med ønske om å oppnå en helhetsforståelse for fenomenet jeg har studert. Dette har jeg gjort ved å fortolke informantenes utsagn. Slik fortolkning medfører imidlertid en risiko for å tillegge teksten et dypere meningsinnhold enn det som direkte fremgår i selve teksten. Dette er det viktig å være bevisst på, både i selve prosessen og ved anvendelse av resultatene.

6.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to sentrale begrep innen forskning som sier noe om hvor troverdig og pålitelig undersøkelsen kan sies å være. Validitet handler om hvor gyldig undersøkelsen kan sies å være, mens reliabilitet handler om graden av målepresisjon og målefeil (Befring, 2007, Kvale & Brinkmann, 2009, Dalen, 2011). Satt i sammenheng med denne undersøkelsen handler validitet om i hvilken grad resultatene jeg kom frem til i undersøkelsen er gyldige i forhold til problemstillingen. Reliabilitet handler på sin side om gjennomføringen av selve undersøkelsen er etterprøvbart for andre forskere og om de samme resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres.

For å vurdere oppgavens validitet, om undersøkelsen har klart å bevare problemstillingen, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på og drøfte om fire av Maxwell (1992) sine fem validitetskriterier er ivaretatt i denne undersøkelsen. Det femte validitetskriteriet, evalueringsvaliditet, omhandler i hvilken grad evalueringene som er gjort av studieobjektet kan sies å være gyldige, men siden oppgavens problemstilling er av deskriptiv art vil dette kriteriet ikke være relevant (Maxwell, 1992).

6.4.1 Deskriptiv validitet

Det første validitetskriteriet er deskriptiv validitet. Dette kriteriet retter søkelys mot hvorvidt beskrivelsene av undersøkelsens gjennomføring stemmer overens med virkeligheten (Maxwell, 1992). Et sårbart punkt i undersøkelsen knyttet til dette kriteriet kan være transkriberingen av intervjuene. Transkribering fra muntlig tale til skrift vil alltid medføre en risiko for unøyaktige tolkninger. Likevel mener jeg at undersøkelsenes deskriptive validitet er sikret, nettopp fordi jeg har redegjort for svakheter ved transkriberingen, samt at jeg har benyttet meg av lydopptaker av god kvalitet

6.4.2 Tolkingsvaliditet

Tolkingsvaliditet er det andre validitetskriteriet. Kriteriet etterspør i hvilken grad forskeren har klart å finne indre sammenhenger i datamaterialet og hvorvidt informantens subjektive meninger har kommet til uttrykk i datamaterialet (Maxwell, 1992, Dalen, 2011). I møte med informantens ytringer vil forskeren alltid foreta meningstolkninger. Likevel er det viktig å skille mellom egne tolkninger og informantens egentlige mening. I dette tilfellet måtte jeg derfor spørre meg selv om jeg faktisk har forstått lærernes beskrivelser og fortolket deres opplevelser og erfaringer riktig. For å sikre denne typen validitet var jeg under intervjuene bevisst på å oppsummere og gjenta mine oppfatninger av det informanten sa. På den måten fikk informanten anledning til å rette opp eventuelle misforståelser fra min side.

Som lærerutdannet deler jeg mange av informantenes bakgrunnskunnskaper. Jeg vil derfor ha gode forutsetninger for å kunne sette meg inn i hvordan informantene erfarer og opplever samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Likevel har min utdanning som spesialpedagog og arbeidet med masteroppgaven gitt meg økt kunnskap om og forståelse for samarbeidets betydning for barn med vedtak om spesialundervisning og hvilke barrierer som kan oppstå i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre. Disse kunnskapene deler jeg nødvendigvis ikke med informantene. Dette krever bevissthet rundt egen forforståelsen i møte med informantene, både i forhold til utforming av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og under analysene av datamaterialet.

6.4.3 Teoretisk validitet

Det tredje validitetskriteriet er teoretisk validitet. Kriteriet viser til at teorien som ligger til grunn for undersøkelsen må være relevant og ha sammenheng med fenomenet som undersøkes og datamaterialet (Maxwell, 1992). Teoretisk validitet krever sammenheng

mellom det som avdekkes og forklares og det som kan dokumenteres i datamaterialet (Dalen, 2011). En potensiell svakhet i den teoretiske validiteten i dette tilfellet er at det teoretiske grunnlaget i oppgaven i stor grad er valgt på bakgrunn av mine forkunnskaper. Man kan derfor ikke utelukke at resultatene hadde vært annerledes dersom annen teori hadde blitt tatt i bruk. Samtidig er det vanskelig å argumentere for rett eller galt valg av teori, da det viktigste er om teorien er funksjonell i forhold til datamaterialet. Teorien som er brukt er både anerkjent og mye brukt, og er fornuftig og relevant i forhold til fenomenet som er studert og datagrunnlaget. Man kan derfor slutte at den teoretiske validiteten er sikret.

6.4.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er det fjerde validitetskriteriet. Dette kriteriet handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan sies å være gyldige og i hvilken grad de kan overføres til andre grupper enn akkurat denne undersøkelsens utvalg (Maxwell, 1992). Andenæs (2001) argumenterer for at generalisering av kvalitative undersøkelser er mulig ved at forskeren tydeliggjør resultatene og argumenterer for deres troverdighet, samt at resultatene oppleves som relevante for leseren. Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet analytisk generalisering som fokuserer på at undersøkelsen er valid i forhold til generalisering dersom kunnskapene man utvikler gjennom undersøkelsen er relevante. Det er derfor leseren av forskningsresultatene som avgjør generaliseringsvaliditeten (Andenæs, 2000). Resultatene må være gjenkjennelige for andre lærere i samme situasjon som informantene i mitt utvalg. Det er derfor viktig at undersøkelsens utvalg reflekterer den bredden som befinner seg i populasjonen.

Utvalget er representanter fra populasjonen. Det er derfor viktig å argumentere for egenskaper ved utvalget for å sikre validitet i forhold til undersøkelsens generaliserbarhet. Som allerede nevnt er utvalget i denne studien et lenkeutvalg. En problematisk side ved denne måten å rekruttere informanter på er at man kan risikere å få et skjevt utvalg i den forstand at disse har satt meg i kontakt med andre lærere som er i tilsvarende samme situasjon som både meg og mine tidligere medstudenter. Det er lett å tenke seg at mine kontakter har spurt bekjente på omtrent samme alder og erfaringsnivå, noe som i praksis vil bety at informantene ikke vil ha like bred erfaring fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning sammenlignet med lærere som har vært yrkesaktive i flere år. Samtidig

stiller ikke oppgaven krav til at informantene nødvendigvis må ha bred erfaring fra denne typen samarbeid. Alle erfaringer fra et slikt samarbeid er av interesse.

Likevel har jeg forsøkt å få et utvalg preget av variasjon og bredde både i forhold til alder og relevant erfaring. For å unngå et for likt utvalg bestående av kun unge nyutdannede lærere, tok jeg i tillegg kontakt med tidligere praksisveiledere med lengre arbeidserfaring fra lærerutdannelsen og spurte om de kunne sette meg i kontakt med kollegaer eller bekjente som tilfredsstilte utvalgets kriterier.

En problematisk side ved denne strategien er at det kan tenkes at informantene som ble rekruttert på denne måten er plukket ut av mine tidligere praksisveiledere på bakgrunn av at de er kjent for å svare godt for seg eller er godt kjent med og har mange års erfaring fra samarbeid med denne foreldregruppen, og at de derfor utgjør en slags elite. Dette er det viktig å være bevisst på ved anvendelse av resultatene av undersøkelsene.

6.4.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad studien kan sies å være pålitelig og omfatter ”forskningsresultatenes konsistens og troverdighet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det er vanskelig å stille nøyaktige krav til etterprøvbarehet i kvalitative undersøkelser. Reliabilitet kan likevel oppnås ved å beskrive gjennomføringen av prosjektet på en så detaljert og god måte at en annen forsker kan gjennomføre en tilsvarende studie (Dalen, 2011). Derfor har jeg forsøkt så godt som mulig å gjøre rede for de metodiske valgene, gjennomføringen av undersøkelsen og analysearbeidet. Det er videre opp til leseren å avgjøre oppgavens reliabilitet, basert på mine redegjørelser.

Det er likevel noen forhold ved undersøkelsen som kan problematiseres i forhold til reliabilitet, blant annet i forhold til gjennomføringen av intervjuene. Her vil resultatet påvirkes av faktorer knyttet til samspillet mellom meg som forsker og informanten i den aktuelle situasjonen. En annen forsker i samspill med en annen informant vil ikke nødvendigvis gi de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kan derimot komme et langt stykke på veien dersom man stiller de samme spørsmålene. Under selve intervjuet passet jeg derfor på å holde meg til spørsmålene fra intervjuguiden og forsøkte så langt det lot seg gjøre å stille dem på samme måte som de stod nedskrevet. Likevel kan det i intervjusituasjonen ha oppstått spontane og ledende oppfølgingsspørsmål fordi jeg som intervjuer ønsket å følge dynamikken

i intervjuet. Samtidig preges datamaterialet av ulike vinklinger i forhold til problemstillingen, noe som tyder på at informantene har uttalt seg fritt og at spørsmålene ikke har vært for styrende eller ledende. Dette kan vitne om at spørsmålene er formulert åpne og at de derfor har klart å sikre tykke beskrivelser, som var ønskelig.

Undersøkelsens reliabilitet kan også problematiseres i forhold til transkribering av intervjuene med tanke på i hvilken grad transkriberingen er objektiv og upåvirket av mine subjektive tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet er det bare jeg som har transkribert lydopptakene. Det er ingen andre som har kontrollert at lyd og tekst er i overensstemmelse. Dersom reliabiliteten i forhold til transkriberingen er svekket, vil det også kunne påvirke både den deskriptive validiteten og tolkningsvaliditeten. Likevel mener jeg at reliabilitet er sikret ved at jeg har gjort rede for hvilke retningslinjer og kriterier jeg har benyttet meg av under transkribering.

6.5 Etiske refleksjoner

Kvalitative studier stiller krav til etiske refleksjoner og bevissthet. Oppgavens problemstilling og tilnærming krever etisk refleksjon og bevissthet fordi man kommer tett inn på ulike mennesker og ønsker å gripe fatt i deres personlige opplevelser og erfaringer med det fenomenet som skal studeres, og fordi fenomenet i dette tilfellet er en tredjepart, nemlig barnet med vedtak om spesialundervisning.

6.5.1 Forskningsetiske retningslinjer

Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) tidlig i prosessen. I søknaden la jeg ved prosjektbeskrivelsen, samt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som skulle deles ut til informanter. Prosjektet ble ikke vurdert som konsesjonspliktig. Først etter at godkjenningen forelå, kunne jeg begynne prosessen med å intervju informantene.

Både i forkant av og underveis i arbeidet med oppgaven, har jeg tatt utgangspunkt i og forholdt meg til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité [NESH], 2006) sine forskningsetiske retningslinjer. De forskningsetiske retningslinjene understreker blant annet at informantene i undersøkelsen har krav på informasjon om prosjektet der de får opplysninger om ”sentrale forhold ved prosjektet, som formålet, de metoder som skal benyttes, og praktiske og andre følger av deltakelse” (NESH, 2006). Dette kravet ble ivaretatt ved at jeg laget et

fyldig informasjonsskriv med nødvendige opplysninger om prosjektet. I skrivet ble det blant annet opplyst om informantenes mulighet til når som helst å trekke seg fra studien uten videre begrunnelse. Det ble også informert om at informantene ville beholde sin anonymitet i oppgaven gjennom fingerte navn og at konfidensialitet ble sikret ved at lydopptak ble slettet etter prosjektets slutt.

Informasjonsskrivet ble sendt til mine kontakter som skulle rekruttere informanter på vegne av meg slik at de kunne videresende dette til informantene. Etter å ha fått tilbakemelding om at informantene ville stille til intervju, tok jeg direkte kontakt med informanten selv for å avtale tid og sted for intervju og la ved informasjonsskrivet på nytt slik at jeg var sikker på at vedkommende hadde mottatt skrivet. Rett før intervjuene sørget jeg også for å gjenta disse opplysningene for informantene, samt å innhente en signert samtykkeerklæring der de etter fritt og informert samtykke godtok at jeg samlet inn opplysninger til prosjektet. Det var viktig for meg å gi informantene en følelse av profesjonalitet og trygghet.

Dalen (2011) skisserer tre spesielle utfordringer knyttet til kvalitativ intervjuforskning. I det følgende vil jeg drøfte disse i forhold til mitt prosjekt.

6.5.2 Fare for stigmatisering

En særlig utfordring ved kvalitativ intervjuforskning er at slike prosjekt kan medføre fare for stigmatisering av den populasjonen som informantene representerer, særlig dersom informantene tilhører en synlig minoritet eller en annen utsatt og sårbar gruppe (Dalen, 2011). Lærerinformantene i denne studien tilhører ikke noen minoritet eller utsatt og sårbar gruppe, da dette er en stor yrkesgruppe i Norge. Likevel kan det tenkes at dersom funnene peker i retning av at lærere ikke strekker seg langt nok i samarbeid med minoritetsforeldre, kan det virke stigmatiserende på hele populasjonen. Det vil ikke bare være uheldig for lærerne, men også uheldig i forhold til det arbeidet som gjøres for å øke yrkesgruppens status. Dette har vært en utfordring som jeg har vært bevisst på i arbeidet med å presentere funnene i oppgaven. Jeg har forsøkt å være skånsom overfor informantene, samtidig som jeg har tilstrebet den objektiviteten og nøytraliteten som påkreves i forskerrollen.

6.5.3 Nærhet og engstelse

En annen etisk utfordring i forhold til denne typen studier er nærhet og engstelse. Denne utfordringen handler om at man gjennom intervjusituasjonen står i fare for å vekke engstelse hos informantene i forhold til det fenomenet som skal utforskes (Dalen, 2011). Når det gjelder dette prosjektet, er det vanskelig å tenke seg at informantene skal oppleve direkte engstelse i forhold til de spørsmålene som blir stilt. En utfordring vil likevel være at man som forsker står i fare for å rette søkelys mot og stille spørsmål knyttet til områder informantene tidligere ikke har vært bevisste på. I forhold til denne problemstillingen kan det tenkes at noen av informantene under intervjuene ble oppmerksomme på uheldige sider ved egen praksis rundt samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning og at de i ettertid føler at de ikke har gjort en god nok jobb som lærere i samarbeidet med minoritetsforeldre og derfor føler skyld og dårlig samvittighet for dette. Det har ikke vært intensjonen. Samtidig vil det være en positiv effekt av intervjuene dersom lærerne ble bevisst egen praksis, enten ved å styrke de gode sidene ved samarbeidet eller ved å forbedre de mindre gode.

6.5.4 Solidaritetsproblemer

Solidaritetsproblemer kan også være en etisk utfordring i forhold til kvalitative intervjustudier. Med solidaritetsproblemer menes at forskerens solidaritet med informantene kan utgjøre et metodeproblem, både under selve intervjuet og særlig under tolkningen og formidlingen av datamaterialet (Dalen, 2011). I forhold til dette prosjektet, kan det tenkes at min bakgrunn som lærerutdannet har påvirket min solidaritet med informantene. Det har derfor vært viktig for meg å ha bevissthet rundt dette fenomenet og at slike solidaritetsproblemer eventuelt kan bidra til selvsensur i form av at jeg vil kunne komme til å nedtone eventuell negativ karakteristik av skolen og lærere dersom det fremkommer av datamaterialet.

I solidaritet med lærerne har jeg også forsøkt å vise etisk årvåkenhet i forhold til at lærerne ikke skal bryte taushetsplikten. Dersom læreren kun har samarbeidet med ett hjem bestående av minoritetsforeldre, vil det å snakke om dette samarbeidet betegnes som brudd på taushetsplikten. Som forsker ønsker jeg ikke sette informanten i en slik situasjon. Jeg har derfor utelatt deler av intervjuet i transkriberingen dersom jeg opplevde at dette kunne spores tilbake til enkeltfamilier. Det kan derfor diskuteres om tredjepart burde vært informert, men

etter samtale med NSD ble det vurdert slik at det ikke var nødvendig. Viktigheten ved informantenes anonymitet ble presisert både i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene.

7 Presentasjon og drøfting av funn

Oppgavens problemstilling spør etter hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med ulike barrierer knyttet til ivaretagelse av nivåene informasjon, dialog og drøfting, medvirkning og medbestemmelse i samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å presentere de ulike mønstrene og tendensene som fremgår av datamaterialet og drøfte disse i lys av problemstillingen og teorien som er gjort rede for i de tidligere kapitlene. Sitatene er plukket ut enten fordi de er representative for tendensene i datamaterialet eller fordi de skiller seg ut og er interessante i seg selv.

7.1 Samarbeid

Det er særlig to funn som gjør seg gjeldende knyttet til lærernes generelle opplevelser og erfaring fra samarbeid mellom hjem og skole. Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av samarbeid mellom hjem og skole og at samarbeidet har betydning for eleven.

Åpne spørsmål knyttet til informantenes refleksjoner og tanker rundt samarbeid mellom hjem og skole ble stilt innledningsvis i intervjuet. Informantene ga uttrykk for at de var opptatt av samarbeid mellom hjem og skole. Det kan tenkes at denne tendensen skyldes at informantene kjente til viktigheten ved oppgavens tematikk og at de derfor ønsket å gjøre et positivt inntrykk ved å tydeliggjøre for meg at dette også var viktig for dem. Samarbeid mellom hjem og skole er som vi har sett i teoridelen et politisk mål og mye av den pedagogiske litteraturen vektlegger betydningen av et godt samarbeid. Det kan også tenkes at informantene faktisk var veldig opptatt av samarbeidet, og at deres engasjement rundt temaet var grunnen til at de ble spurt om å delta i studien av mine kontakter som rekrutterte til utvalget.

På ulike måter understreket informantene at samarbeid har stor betydning for eleven, for eksempel ved at et dårlig fungerende samarbeid ville påvirke eleven negativt, mens et godt fungerende samarbeid ville gi positive utslag for eleven. En informant uttrykte samarbeidets betydning slik at:

Jeg tror at det har en indirekte positiv eller negativ betydning. For hvis du får til et godt samarbeid og foreldrene er positive til det som skjer på skola og er positive i

måten de omtaler skola på, så tror jeg det er en positiv ting for eleven. Og motsatt, hvis det for eksempel skjærer seg på én eller annen måte, så kan det bli negativt. (Bente)

Sitatet støtter opp under systemperspektivet og Bronfenbrenners teori om det utviklingsøkologiske samspill. Vi ser at informanten betrakter forbindelseslinjene mellom de to mikrosystemene hjem og skole som betydningsfulle for individet. Sitatet er representativt for den generelle oppfatning hos alle informantene om at et samarbeid mellom hjem og skole har påvirkningskraft på eleven.

7.1.1 Samarbeid med minoritetsforeldre

På spørsmål knyttet til hvordan lærerne opplever og erfarer det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, uttrykte flere at det på et generelt plan ikke er store forskjeller mellom det å samarbeide med denne foreldregruppen og det å samarbeide med andre foreldre.

Det er ikke store forskjeller på å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre som har unger med vedtak, sammenligna med andre foreldre. Det er jo norske foreldre, som har norske gener langt tilbake, som ikke kommer også, så det er jo veldig varierende, så det er vanskelig å si noe generelt om alle. (Gunn)

Selv om sitatet i hovedsak omhandler eventuelle forskjeller ved det å samarbeide med minoritetsforeldre sammenlignet med det å samarbeide med andre foreldre, peker sitatet også på at informanten anser samarbeidet mellom hjem og skole som oppnådd dersom foreldrene kommer til avtalte møter. Dette kan innebære at informanten forstår et vellykket samarbeid som ensbetydende med at foreldrene kommer på møter. Dersom foreldrene ikke kommer, betyr det at det ikke er samarbeid mellom hjem og skole. Det kan virke som om læreren betrakter dette som en utfordring i samarbeidet som ikke har sammenheng med foreldrenes minoritetssituasjon å gjøre. Mye kan tyde på at et samarbeid er dårlig fungerende dersom foreldrene ikke møter til samarbeidsmøter. Likevel kan samarbeidet fungere dårlig selv om foreldrene kommer på møter. Flere av informantene uttrykker tilsvarende holdninger. Denne tendensen i datamaterialet kan tolkes som en manglende forståelse hos informantene om at samarbeidet består av flere nivåer og at alle bør være tilfredsstillt før det kan kalles et vellykket samarbeid. Et interessant funn i denne sammenhengen viser at etter hvert som intervjuet fokuserer nærmere på barrierer og utfordringer knyttet til blant annet dialog og

drøfting og medvirkning og medbestemmelse, oppgir lærerne at foreldrenes minoritetsstatus har en utslagsgivende faktor og at det er vanskeligere å samarbeide med denne foreldregruppen enn andre.

7.1.2 Samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Problemstillingen er spisset inn mot samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre *til barn med vedtak om spesialundervisning*. På spørsmål om lærerne opplever det som annerledes å samarbeide med minoritetsforeldre i forhold til at disse foreldrene hadde barn med vedtak om spesialundervisning, viser funnene at lærerne ikke gjør det. Den generelle tendensen er at informantene ikke betrakter samarbeid mellom hjem og skole som ekstra betydningsfullt for elever med vedtak om spesialundervisning. En informant uttrykker det slik:

Tror ikke samarbeid mellom hjem og skole har særlig betydning for de med vedtak om spesialundervisning. Det handler først og fremst om behov. Det er ikke alle med vedtak som har behov, og det er heller ikke alle med behov som har vedtak. Så det er litt sånn individuelt, som ikke har noe med vedtaket å gjøre. (Thomas)

Sitatet peker på at informanten tilpasser samarbeidet etter elevens vanske og foreldrenes behov og at betydningen av samarbeidet derfor vil variere ved hvert tilfelle. Dette var en gjeldende holdning også hos de andre lærerne. Informantene erfarte ikke at samarbeidet hadde større betydning for foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning enn foreldre uten barn med vedtak.

Lærerne oppgir at foreldrenes minoritetsstatus ikke blir ansett for å være en særlig utfordrende faktor for samarbeidet som omhandler barn med vedtak om spesialundervisning. Tendensen kan illustreres ved hjelp av dette sitatet:

Det er egentlig ikke så store forskjeller på å samarbeide med minoritetsforeldre, kontra det å samarbeide med andre foreldre. For alle foreldre så er det en veldig stor sorg. Det er i mange tilfeller det samme som å skulle fortelle at barnet ditt har en alvorlig sykdom som det ikke blir kvitt. (Andreas)

Som vi ser erfarer informanten at det for alle foreldre oppleves som en sorg dersom barnet har behov for spesialundervisning, fordi det indikerer at barnet ikke mester skolen i like stor grad

som andre elever og at denne sorgen er universell og lik for alle foreldre, uavhengig av etnisitet og kulturell bakgrunn.

7.2 Informasjon

Informasjon er som nevnt det grunnleggende nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. Som drøftet i gjennomgangen av teori på området kan mulige barrierer som hindrer oppnåelse av dette nivået når skolen samarbeider med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning være måten samarbeidet er organisert på og hvordan hjem og skole benytter seg av ulike forklaringsmodeller.

På generelle spørsmål knyttet til informasjonsnivået i samarbeidet fremgår det av datamaterialet en tendens som viser at lærerne opplever informasjonsutveksling mellom hjem og skole som et viktig element i samarbeidet. Lærerne uttrykker på ulike måter at informasjonsutvekslingen bidrar til at hjem og skole styrker sine forbindelseslinjer til hverandre og at det har positiv effekt for eleven. Lærerne opplever det som viktig å få opplysninger om hva som skjer hjemme, slik at de bedre kan tilrettelegge opplæringen på skolen. Tendensen kan illustreres ved dette sitatet:

Det å dele informasjon er så viktig. Jo mer man vet, jo bedre. Det å få diffuse tilbakemelding gir ofte mer problemer enn hva det gir løsninger. Hvis man kan få konkret informasjon, så er det bra for eleven. Da får man en bedre forståelse for elevens situasjon og man kan bedre tilrettelegge for eleven videre. (Andreas)

Selv om lærerne i likhet med denne informant uttrykker at informasjon er viktig for samarbeidet, kan det tenkes to mulige barrierer knyttet til oppnåelse av dette nivået for samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Disse er måten samarbeidet er organisert på og hvordan hjem og skole benytter seg av ulike forklaringsmodeller.

7.2.1 Organisering av samarbeidet

Det er særlig to funn som knytter seg til barrieren som omhandler hvordan samarbeidet er organisert og som kan ha betydning for informasjonsutvekslingen mellom skole og hjem. Disse er at samarbeidet ikke er organisert slik at foreldre til barn med vedtak om

spesialundervisning får tilbud om flere timer til samarbeid enn det som er obligatorisk og likt for alle foreldre og at tolketjenesten blir kontaktet og tatt i bruk i de tilfellene hvor samarbeidet konsentrerer seg om dokumenter som knytter seg til barnets vedtak.

For det første oppgir informantene at det ikke tildeles eller settes av ekstra tid og ressurser til samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Hverken elevens vedtak eller foreldrenes minoritetsstatus utløser flere timer til eller mer omfattende samarbeid. Samarbeid mellom hjem og skole, ansikt til ansikt, er avgrenset til å omfatte det som er obligatorisk.

Det er ikke mer tilbud om samarbeid til disse foreldrene. Det er liksom to foreldremøter, også er det de to utviklingssamtalene. Det er de fire møtene. (Gunn)

Likevel viser datamaterialet at lærerne er i kontakt med minoritetsforeldrene oftere enn disse fire møtene i året, blant annet gjennom telefon, SMS, e-post, meldingsbok og foreldremøter. Det kan tolkes som om lærerne ikke betrakter denne formen for kontakt som formelt samarbeid og som at informantene forstår samarbeid som avtalte møter hvor hjem og skole møtes og hvor agendaen for møtet er planlagt. Samtidig oppgir lærerne at denne uformelle kontakten er betydningsfull. Flere gir uttrykk for at det er gjennom uhøytidelige og tilfeldige samtaler, for eksempel i en hentesituasjon, at relasjonen mellom lærer og foreldre blir bygget og at dette er både nyttig og viktig i det videre samarbeidet. Det kan tenkes at mye informasjon blir utvekslet under disse uformelle møtene, selv om de ikke inngår i den formelle organisering av samarbeidet.

Det andre funnet viser at lærerne ved flere anledninger har benyttet seg av tolk i samarbeid med denne foreldregruppen, særlig dersom det aktuelle samarbeidsmøtet dreier seg om viktige dokumenter knyttet til elevens vedtak. Det kan virke som om lærerne opplever informasjonen i disse dokumentene som sentral og viktig for foreldrene å få tak i. Tolk blir ikke kontaktet dersom læreren for eksempel skal ringe hjem for å si at eleven ikke har gjort lekser. Funnet om at informantene benytter seg av tolketjenester for viktige dokumenter knyttet til barnets vedtak om spesialundervisning, vitner om at det viktigste for lærerne er å få gitt informasjon til foreldrene og ikke det å få informasjon fra foreldrene. Dersom lærerne var like opptatt av å få tak i informasjon fra foreldrene, kan det tenkes at de hadde benyttet seg av tolk også under andre samarbeidsmøter, uavhengig av møtets agenda.

7.2.2 Ulike forklaringsmodeller

I forhold til barrieren ”ulike forklaringsmodeller”, fremgår det av datamaterialet særlig ett funn som handler om utfordringer knyttet til det å skulle samtale om barnets vanske og vanskeligheter i forhold til det å bli enige om løsninger for å bedre barnets situasjon.

Flere av informantene oppgir at de syns det er utfordrende å skulle samtale med minoritetsforeldre om barnets vanske. Det er ikke alltid skole og hjem deler samme oppfatning av hva vansken består i, hva den skyldes og hvilke tiltak som bør iverksettes for å bedre situasjonen. En informant uttrykker det slik:

Av og til står konservative kulturer litt i veien i forhold til det å snakke om at eleven har problemer. Særlig hvis det er spesifikke vansker og diagnoser, da tror jeg det er en del tabu og skam i en del kulturer sammenlignet med vedtak om spesialundervisning som handler om mer generelle vansker, litt med diffuse samlebegreper. (Caroline)

Sitatet tydeliggjør at hjem og skole i noen tilfeller har ulike syn på vansken og at det for noen foreldre oppleves som særlig vanskelig å ha et barn som er annerledes og som ikke mestrer skolen slik som andre elever. Dette kan relateres til det som omtales som ulike forklaringsmodeller. Dersom foreldrene føler skam og tabu i forhold til det å ha et barn med vedtak om spesialundervisning, kan det skyldes at foreldrene har andre kunnskaper enn lærerne som de aktiviserer for å knytte mening til det opplevde. Dette kan påvirke informasjonsutvekslingen mellom partene i samarbeidet fordi informasjonen som blir gitt blir tolket og forstått ulikt. Dersom forklaringsmodellene til hjemmet og skolen er i uoverensstemmelse, vil det være vanskelig å snakke om vanskens årsaker og løsninger.

Lærerne oppgir at de ofte syns det er vanskelig å bli enige med minoritetsforeldrene om løsninger og tiltak som skal iverksettes. Det kan tenkes at ulike forklaringsmodeller også er årsaken til denne uenigheten. Lærerne opplever ofte at mange minoritetsforeldre tenker at løsningen er at eleven må arbeide hardere og mer, gjerne i form av pugg og drilloppgaver.

Selv om ulike forklaringsmodeller kan tolkes som mulig årsak til utfordringer knyttet til det å samtale om barnets vanske, peker en informant på muligheten for at utfordringene ikke nødvendigvis skyldes foreldres minoritetsstatus og de forklaringsmodellene som følger derav, men at det avhenger av barnets vanske og foreldrenes opplevelse av det å ha et barn som er annerledes. Informanten sier:

Men det handler egentlig ikke så mye om at foreldrene er minoritetsspråklige, det handler egentlig mest om diagnosen. Jeg tror det handler om og kommer av at det kanskje er en sorg å ha et barn som ikke får til det som alle andre barn får til. (Bente)

Sitatet påpeker at disse utfordringene også kan knytte seg til den bestemte diagnosen eller vansken som barnet har, og at det derfor ikke nødvendigvis skyldes at foreldrene er minoriteter og har andre forklaringsmodeller enn skolen. Med utgangspunkt i datamaterialet er det grunn til å anta at det i samarbeidet ikke settes av tid til å gå nærmere inn på de bakenforliggende forklaringsmodellene som hjem og skole har. Det er heller ikke satt av tid til å samtale om foreldrenes opplevelse av hvordan det er å ha et barn med vedtak om spesialundervisning.

7.2.3 Oppsummering og drøfting

Oppsummert ser vi at informasjonsutveksling mellom hjem og skole er en sentral del av lærernes forståelse av hva et samarbeid er og inneholder. Tolkning av funn i datamaterialet viser at lærerne tilfredsstillt dette nivået. Likevel bekrefter lærerne at flere barrierer vanskeliggjør oppnåelse av informasjonsnivået.

Funnene som knytter seg til organiseringen av samarbeidet viser blant annet at det ikke er avsatt mer tid til samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Informantene betrakter ikke de uformelle samtaler med foreldrene som fullverdig samarbeid, samtidig opplever de at nettopp disse uformelle møtene har stor betydning for relasjonsbygging mellom skole og hjem og at de dermed har indirekte betydning for samarbeidet. Informantene oppgir også at de sørger for å innhente informasjon fra minoritetsforeldrene som kan være relevant i forhold til elevens situasjon gjennom både de uformelle og mer formelle samarbeidsmøtene. I redegjørelsen av hva som kjennetegner god informasjonsutveksling ble det poengtert at gjensidighet er sentralt. Lærerne gir uttrykk for denne gjensidigheten i datamaterialet. Funnene kan dermed indikere at måten samarbeidet er organisert på, med både uformelle og formelle møter, ikke utgjør noen stor barriere for lærernes opplevelse av informasjonsutvekslingen med hjemmet.

Funnene i datamaterialet peker på at ulike forklaringsmodeller kan være en utfordring i forhold til det å skulle samtale om barnets vanske, slik det er definert i teoridelen. Både skole og hjem har utfordringer knyttet til det å forstå hverandre, forstå vansken og forstå hvilke

løsninger som er nyttige i den aktuelle situasjonen, fordi informasjonen som blir utvekslet blir tolket og forstått med utgangspunkt i forskjellige forklaringsmodeller. Ulike forklaringsmodeller kan derfor betraktes som en barriere for lærernes opplevelse av hvordan informasjonsnivået i samarbeid blir ivaretatt.

7.3 Dialog og drøfting

Dialog og drøfting er det andre nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. Mulige barrierer som kan hindre oppnåelse av dette nivået når skolen samarbeider med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning kan tenkes å være språk og makt og kulturforskjeller.

Det fremgår av datamaterialet en generell tendens om at lærerne ønsker at foreldre skal være delaktige og komme med innspill i samarbeidet. Lærerne oppgir at de forsøker å unngå at samarbeidet skal preges av enveiskommunikasjon. En informant gir uttrykk for at dette er vanskelig fordi det ikke er satt av noen «formelle kanaler» som fokuserer særlig på det å komme i dialog med foreldrene og la de være med på drøftingene. Begrepet formelle kanaler kan forstås som samarbeidsmøter som er satt av til virkelig å gå inn i en dialog med foreldrene og invitere de med på drøftinger om barnet og barnets skolehverdag. Det kan tenkes at informanten opplever et tidspress rundt de obligatoriske samarbeidsmøtene hvor det i hovedsak kun er rom for å informere foreldrene om det viktigste, og ikke tid igjen til dialog og drøfting. En forutsetning for dialog og drøfting er opplevelsen av likeverd og at hjem og skole har inngått i et likeverdig partnerskap, noe som krever at hjem og skole har etablert en tillitsfull relasjon med hverandre. Dette tar tid, mer enn hva som avsatt i året til formelt samarbeid mellom hjem og skole.

Den andre tendensen i datamaterialet er at lærerne er særlig opptatt av å få til et samarbeid preget av dialog og drøfting i de situasjonene hvor samarbeidet omhandler arbeidet med og utformingen av elevens IOP. Her oppgir lærerne at de spør foreldrene om de har noen tanker og innspill i forhold til IOP, men at det ofte kan være vanskelig å få til gode dialoger og drøftinger fordi man ikke klarer å sette seg inn i hverandres situasjonen og se situasjonen fra den andres perspektiv. Det kan derfor settes spørsmåltegn ved hvor reell denne dialogen og drøftingen er. En av informantene sier:

Vi går jo igjennom IOP'en med foreldrene sånn at de godkjenner alle mål, arbeidsmåter og organisering, også må de signere på det. Som regel er det ingen protester eller store innvendinger, fordi vi har jo fått en tilråding fra de som har utredet barnet og de forteller jo mye om hva som skal til og hva som bør jobbes med. Også legger vi veldig vekt på at det er for å hjelpe og de aller fleste foreldrene vil jo hjelpe barnet sitt. (Gunn)

Dette kan tolkes som at informanten opplever at nivået for dialog og drøfting i samarbeidet er tilfredsstillende når foreldrene signerer papirene knyttet til elevens IOP. Man kan imidlertid stille spørsmålsteget ved om foreldrene egentlig har hatt reell mulighet til å drøfte momentene i elevens IOP. Informanten sier selv at de aller fleste foreldre vil hjelpe barnet sitt, og dersom læreren presenterer sine løsninger som det beste for barnet, er det kanskje ikke like enkelt å komme med andre forslag. Som vi har sett i kapittel 3 om spesialundervisning, er det flere faser i den spesialpedagogiske tiltakskjeden hvor det er nærliggende å inkludere barnets foreldre i dialog og drøfting. Funnet er derfor interessant av den grunn at det ser ut til at arbeidet med IOP er den eneste fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden hvor lærerne i utvalget ser ut til å inkludere foreldrene i, selv om det kan stilles spørsmål ved kvaliteten på inkluderingen.

7.3.1 Språk og makt

Språk og makt utgjør en potensiell barriere i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det knytter seg særlig tre funn til denne barrieren. Funnene dreier seg om at minoritetsforeldrenes manglende ferdigheter i norsk vanskeliggjør dialog og drøfting og øker risiko for misforståelser i samarbeidet, at lærerne opplever en sammenheng mellom språk og makt og at skolen besitter størst makt i samarbeidet.

For det første fremgår det av datamaterialet at noen av lærerne er tydelige på at språket ikke utgjør en så stor barriere som man skulle tro. Dette blir forklart med at de aller fleste foreldrene gjør seg forstått på norsk eller engelsk og gir uttrykk for at de forstår det som blir sagt. Det er likevel vanskelig å forstå at samarbeidet mellom hjem og skole preges av reell og sannferdig kommunikasjon som er blant kjennetegnene på nivået for dialog og drøfting dersom foreldrene har manglende språkferdigheter på norsk. Andre lærere oppgir at de til en viss grad klarer å utveksle den mest nødvendige informasjonen, men at det er vanskelig å løfte samarbeidet til et nivå hvor begge partene inngår i dialog og drøfting på et likeverdig nivå.

Foreldrenes manglende språkferdigheter i norsk medfører videre risiko for misforståelse og at viktig informasjon går tapt. Av den grunn skulle flere av lærerne ønske at de viktigste og mest brukte dokumentene var oversatt til minoritetsforeldrenes morsmål. Funnet tyder på at kommunikasjonen mellom minoritetsforeldre og skole ikke er reell og sannferdig. Flere av informantene oppgir at de må forenkle eller utelate informasjon slik at foreldrene skal forstå det som blir sagt. Av den grunn er det mye i kommunikasjonen med minoritetsforeldrene som går tapt, blant annet humor og ironi. Dette er elementer i språket som er med på å bygge relasjon mellom hjem og skole, men som vanskeliggjøres på grunn av de språklige barrierene.

For det andre viser funn at lærerne opplever en relasjon mellom språk og makt. På spørsmål om lærerne kan tenke seg hvordan minoritetsforeldrene opplever samarbeidet, svarer noen at de ser for seg at mange av foreldrene føler avmakt på grunn av manglende beherskelse av språket. Dersom man ikke forstår hva læreren sier og ikke har mulighet til å gjøre seg forstått, begrenser det muligheten til å inngå i reell og sannferdig dialog og drøfting på like premisser. En informant tydeliggjør sammenhengen mellom makt og språk på denne måten:

Språket vil utjevne maktforskjellene, fordi da forstår du bedre systemet og du kjenner til hvilke rettigheter og krav du har som foreldre. Men er du mindre integrert og behersker språket i mindre grad, så forsterker det bare den skjevheten. (Caroline)

Informanten påpeker at språket gir tilgang til kunnskaper knyttet til hvordan skolesystemet fungerer, noe som gir større mulighet til innflytelse og påvirkning. Dette samsvarer med definisjonen av maktbegrepet som er gjort rede for i teoridelen hvor en person med makt har mulighet til å gjøre noe eller hindre noen i å gjøre noe. Dersom minoritetsforeldrene behersker norsk, kan de enklere gi uttrykk for misnøye eller uenighet med skolens beslutninger eller komme med innspill og påvirke skolen til å ta beslutninger basert på foreldrenes ønsker.

For det tredje viser funn i datamaterialet at maktforholdet er i lærernes favør. En informant sier:

Men jeg føler, sånn som jeg ser min rolle, så er det jo et maktforhold. Det er jo bestemt hvem som har kontroll. Det er mindre grad av at foreldrene kan være med å bestemme. (Kristine)

Sitatet er representativt for utvalget. Lærerne oppgir at foreldre i teorien har mulighet til dialog og drøfting i samarbeidet, men at det i realiteten ikke er slik. En av informantene reflekterte over dette og sa:

Spør du meg, så er det jo egentlig hjemmet som har den absolutte makten i utgangspunktet, man skal jo respektere hjemmet, for det er jo deres barn. (Thomas)

Informanten påpeker at det er foreldrene som burde ha størst makt, da det er deres barn samarbeidet dreier seg om. Dette støtter opp under dokumentene som utgjør samarbeidets normative grunnlag hvor det tydeliggjøres at det er hjemmet som har hovedansvaret for sine barn og dermed rett til innflytelse og innvirkning på egne barns læring og utvikling.

Lærerne uttrykker at maktforskjellene mellom lærere og minoritetsforeldre kan skyldes ulik utdanning og kunnskap. Maktforskjellene knytter seg derfor ikke bare til språk, men også til forskjeller i utdanningsnivå og fagkunnskaper. En informant sammenligner lærere med elektrikere og påpeker at det i mange tilfeller er slik at ulike problemer og oppgaver må løses av fagfolk. I likhet med situasjoner hvor det er fornuftig at en elektriker løser problemet grunnet elektrikerens kunnskaper og erfaringer, vil det i mange tilfeller være mest fornuftig at læreren tar beslutninger og valg i forhold til barnet med vedtak om spesialundervisning. Informanten er tydelig på at det ikke alltid er slik at foreldrene har kunnskaper nok til å mene noe om og at noen beslutninger må tas av fagfolk.

7.3.2 Kulturforskjeller

Det fremgår av datamaterialet særlig tre funn knyttet til barrieren som består i kulturforskjeller mellom hjem og skole. Lærerne gir blant annet uttrykk for at de opplever det som særlig utfordrende å samarbeide med foreldre som kommer fra konservative kulturer, at kulturforskjellene utgjør en barriere i den forstand at det er vanskelig for hjem og skole å snakke om og dele forståelse for elevens vansker og behov, samtidig som lærernes egne stereotypier kan være et hinder i samarbeidet.

For det første oppgir lærerne at kulturforskjeller mellom minoritetsforeldrene og skolen kan være utfordrende og at de til en viss grad vanskeliggjør samarbeidet. Noen av lærerne oppgir at det kan være problematisk for samarbeidet dersom minoritetsforeldrene kommer fra konservative kulturer hvor det for eksempel ikke er tillatt for en kvinne å håndhilde på en

mann. Lærerne oppgir at hjem fra slike kulturer gjerne organiserer det slik at det er far som møter på skolen og at samarbeid med en kvinnelig lærer derfor kan være vanskelig. Det er forståelig at slike kulturforskjeller kan oppleves som utfordrende, særlig for kvinnelige lærere. Samtidig er det innholdet i samarbeidet som er viktig, og i et slikt perspektiv blir håndhilsning ubetydelig. Det kan virke som om lærerne har et sterkt fokus på de ytre kulturforskjellene og dermed ikke ser de mange likhetene som finnes mellom hjem og skole. Dersom det er tilfelle vil det få negative konsekvenser for nivået dialog og drøfting. Fokus på forskjeller vil kunne fjerne opplevelsen av likeverd, og opplevelse av likeverd i samarbeidet er som vi har sett i teorikapittelet en forutsetning for nivået dialog og drøfting.

Det andre funnet i datamaterialet viser at informantene opplever at minoritetsforeldrene kan ha vanskelig for å akseptere at deres barn har en vanske og ikke mestrer skolen. Dette er funn som sammenfaller med «ulike forklaringsmodeller» knyttet til informasjonsnivået. Dette funnet dreier seg om at informantene opplever at minoritetsforeldrene kan føle skam knyttet til det å ha barn med vedtak om spesialundervisning og at dette betraktes som et tabu i visse kulturer. Det kan for eksempel være at det læreren betrakter som en vanske eller et bekymringsfullt trekk ved eleven ikke blir betraktet som det samme hos foreldrene. Mange av informantene opplever for eksempel at mange av minoritetsforeldrene kommer fra kulturer som i større grad er opptatt av «folkeskikk» og «respekt», og at de i samarbeidet med skolen i mye større grad enn etnisk norske foreldre etterspør elevenes personlige egenskaper. Av den grunn vil for eksempel ikke hjem og skole være like bekymret dersom eleven skulle få påvist diagnosen dysleksi, fordi det er viktigere for minoritetsforeldrene at barnet får en god oppdragelse og kan møte verden med de dyder og personlige egenskaper som verdsettes i den kulturen han eller hun kommer fra. Disse funnene viser at kulturforskjeller kan betraktes som en barriere i oppnåelse av nivået dialog og drøfting i samarbeidet, for eksempel på grunn av hjem og skoles ulike verdioppfatninger. Kulturforskjeller, i form av ulike verdier, kan gjøre det vanskelig for hjem og skole å skulle drøfte mulige løsninger for barnets situasjon.

Et tredje interessant funn som kan knyttes til kulturforskjeller er informantenes refleksjoner rundt egne fordommer mot andre kulturer. En informant uttrykker det slik at:

Jeg har ofte hatt mine tanker om hvordan de har det og har gjerne syntes litt synd på dem, men etter å ha prata med de litt mer inngående om det som er forskjellig, så har jeg gått derifra med et helt annet inntrykk (Bente).

Dette forteller noe om hvilke stereotypier vi danner oss av minoritetsforeldre. Samme informant etterlyste flere anledninger i skoleåret hvor man fikk mulighet til å bli bedre kjent med hverandres kulturer, fordi da kunne man fått en bedre forståelse for hverandre, noe som ville gitt positive utslag for samarbeidet. Dette funnet viser at kulturforskjeller kan betraktes som en barriere i oppnåelse av nivået dialog og drøfting i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning fordi fordommer og stereotypier om andres den andres kultur gjør at kommunikasjonen i samarbeidet hverken er reell eller sannferdig og dette er som vi har sett tidligere forutsetninger for nivået dialog og drøfting. Videre vil lærernes forutinntatte holdninger og fordommer redusere muligheten for at hjem og skole kan inngå i et likeverdig partnerskap, som også er en forutsetning for et godt samarbeid.

7.3.3 Oppsummering og drøfting

Som det er pekt på fremgår det av datamaterialet interessante funn knyttet til lærernes opplevelser av forskjeller i samarbeidet mellom minoritetsforeldre og andre foreldre. Innledningsvis i intervjuene oppgav lærerne at det ikke var noen store forskjeller i samarbeidet med disse ulike foreldregruppene. Det var først når intervjuet ble mer fokusert mot de ulike nivåene og sidene ved samarbeidet at lærerne bekreftet at det var ulike barrierer knyttet til foreldrenes minoritetssituasjon som vanskeliggjorde et godt samarbeid.

Vi kan oppsummere funnene i datamaterialet knyttet språk og makt ved å si at lærerne opplever at foreldrenes manglende ferdigheter i norsk utgjør en barriere i samarbeidet fordi det medfører risiko for misforståelser og at viktige beskjeder går tapt. Lærerne oppgir videre at de opplever at minoritetsforeldrenes begrensede ferdigheter i norsk medfører manglende evne til å utøve makt i samarbeidet og maktforholdet mellom skole og minoritetsforeldre derfor gjerne er ujevn. Språk og makt er derfor korrelerende faktorer i samarbeidet som påvirker og avhenger av hverandre. Denne relasjonen ble også poengtert i redegjørelsen for språk og makt i teoridelen. I lys av problemstillingen ser vi at funnene i datamaterialet kan indikere at lærerne opplever at språk og makt utgjør barrierer knyttet til dialog og drøfting i samarbeidet, fordi manglende språklige ferdigheter og et ujevnt maktforhold mellom hjem og skole hindrer minoritetsforeldrene i å delta i samarbeidet på et likeverdig nivå. Av den grunn inngår ikke hjem og skole i et likeverdig partnerskap i samarbeidet. Inngåelse av et likeverdig

partnerskap er som vi har sett i teorikapittelet en forutsetning for et vellykket samarbeid mellom hjem og skole.

Videre peker funn i datamaterialet knyttet til kulturforskjeller på at lærerne opplever det som særlig utfordrende å samarbeide med minoritetsforeldre fra konservative kulturer. Funnene viser også at kulturforskjellene mellom skole og minoritetsforeldre gjør det vanskelig for skole og minoritetsforeldre å være enige om elevens vansker og behov, grunnet for eksempel ulike syn på verdier. Videre er det grunn til å anta at det er vanskelig å betrakte foreldrene i samarbeidet som likeverdige dersom lærerne opplever deres kultur som betydelig annerledes enn den kulturen lærerne er en del av. Lærernes egne stereotypier knyttet til minoritetsforeldrenes kulturbakgrunn gjør det derfor vanskelig å inngå i dialog og drøfting preget av reell og sannferdig kommunikasjon. Funnene i datamaterialet kan derfor sies å peke på at lærere opplever kulturforskjeller som en barriere for oppnåelse av nivået for dialog og drøfting i samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

7.4 Medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning og medbestemmelse er det høyeste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. Uavklarte roller i samarbeidet og negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang ble drøftet som to potensielle barrierer for oppnåelse av dette nivået når skolen samarbeider med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning i kapittel 5.3.

På generelle spørsmål knyttet til medvirkning og medbestemmelse ga lærerne uttrykk for at de gjerne skulle hatt et samarbeid preget av mer involvering av foreldrene. Lærerne opplever at denne foreldregruppen, i motsetning til andre foreldre, sjelden kommer med innsigelser, innspill eller egne forslag til løsninger. Noen av lærerne ga uttrykk for viktigheten ved å motivere til innspill og deltakelse fra denne foreldregruppen, og at det må betraktes som lærernes ansvar å etablere trygge plattformer for foreldrene å ytre seg på. En informant forteller at:

Det er ikke ofte disse foreldrene vet at de kan komme med innsigelser. Selv om du sier at de har mulighet til medvirkning og medbestemmelse, så tenker de at det beste er egentlig bare å signere. Så kan det jo også være sånn at de har innsigelser, men at de ikke helt vet hvordan de skal formulere seg og få det fram (Peder).

Vi ser at informanten reflekterer over muligheten for at foreldrene ikke kjenner til deres rettigheter knyttet til medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet. Dersom det er tilfellet kan det tenkes at lærerne burde informere foreldrene om hvilke rettigheter de har og forsikre dem om at innsigelser eller innspill ikke vil bli møtt med sanksjoner eller negative konsekvenser, men vil bli betraktet som noe positivt i samarbeidet og betydningsfullt for eleven.

7.4.1 Negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang

Det er særlig to funn i datamaterialet som knytter seg til hvordan minoritetsforeldrenes negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang kan utgjøre en barriere i samarbeidet med skolen. Funnene viser at lærerne opplever at minoritetsforeldrenes erfaringer fra egen skolegang påvirker deres deltakelse i beslutninger knyttet til eleven opplæringssituasjon og at minoritetsforeldre viser takknemlighet for hjelpen deres barn får ved ikke å komme med innvendinger og innspill til lærernes forslag.

For det første opplever lærerne at foreldrenes erfaringer fra egen skolegang har betydning for samarbeidet med skolen. Lærerne gir uttrykk for at de erfarer at mange minoritetsforeldrene gjerne kommer fra kulturer hvor synet på skolen og læreren skiller seg fra slik vi kjenner det i Norge. Lærerne uttrykker at mange minoritetsforeldre derfor i større grad enn andre foreldre betrakter læreren som en autoritet. Lærerne begrunner dette med at lærere i minoritetsforeldrenes hjemland har høyere status. Dette gir seg utslag i at minoritetsforeldrene sjelden stiller kritiske spørsmål til lærerens forslag og bestemmelser. Lærerne opplever at minoritetsforeldrene «legger sin fulle lit på læreren» (Andreas) og at de i «mye større grad har en blind tillit nærmest til den jobben vi som skole gjør» (Kristine). En av informantene sier

Og jeg merker jo det at når jeg sitter med norske foreldre, så er de jo med på det jeg sier, men de er veldig tydelig på at det er de som oppdrar barnet sitt, mens de minoritetsspråklige er mer sånn at «Du må høre på læreren din, det er han som kan gjøre deg til et bra menneske (Peder).

Sitatet påpeker hva lærerne i utvalget opplevde som en av hovedforskjellene i samarbeidet med minoritetsforeldrene. Lærerne opplever oftere at etnisk norske foreldre er mer opptatt av både barnets og deres rettigheter og krav, og at de i større grad har innvendinger og spørsmål til lærerens praksis, mens minoritetsforeldrene føyer seg etter læreren fordi de tenker at

læreren vet best og at de stoler på at det læreren foreslår er det beste for eleven. En informant påpeker at disse forskjellene også viser seg i samarbeid som knytter seg særlig mot elever med vedtak om spesialundervisning. Han sier: «De norske foreldrene er mye mer opptatt av om eleven med 5-1-vedtak får én-til-én-undervisning og det timeantallet fra sakkyndig vurdering. De spørsmålene får man sjelden fra hjem som har minoritetsbakgrunn» (Thomas).

Det andre funnet i datamaterialet viser at flere av lærerne gir uttrykk for at de opplever at minoritetsforeldre som ikke har egen skolegang er veldig takknemlige for det tilbudet deres barn får. Lærerne erfarer at minoritetsforeldre viser denne takknemligheten ved ikke å komme med innvendinger til lærerens forslag til løsninger. Dette kan tolkes dit hen at minoritetsforeldrene ikke er blitt myndiggjort i samarbeidet. I teorikapittelet ble det påpekt at empowerment er en av forutsetningene for at alle nivåene i samarbeidet skal oppnås og at dette kan sikres ved blant annet å informere om foreldrenes rettigheter knyttet til medbestemmelse og medvirkning i samarbeidet som omhandler deres barn med vedtak om spesialundervisning. Som vi ser vil det være vanskelig å oppnå nivået for medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet dersom det er tilfellet at minoritetsforeldre ikke er medvirkende i samarbeidet på grunn av deres manglende eller negative erfaringer fra egen skolegang.

7.4.2 Uavklarte roller I samarbeidet

Funn som knytter seg til barrieren uavklarte roller i samarbeidet er at lærerne erfarer at rolleforventninger i samarbeidet ikke blir tematisert i møte med minoritetsforeldre og at lærerne betrakter hjemmets oppfølging av lekser som medvirkning i samarbeidet.

For det første fremgår det av datamaterialet at lærerne sjelden opplever at skolens forventninger knyttet til foreldrenes rolle i samarbeidet blir tematisert og drøftet i møte med minoritetsforeldre. Lærerne oppgir at det ikke blir brukt tid på å avklare hvilke oppgaver som knytter seg til de ulike rollene i samarbeidet, og flere uttrykker at man gjerne tar det for gitt at minoritetsforeldrene forstår hva deres rolle består i og hva som forventes. En informant sier:

Man setter av altfor liten tid til å snakke om de forventningene som ligger i samarbeidet. På begge sider tar man det kanskje litt for gitt at forventningene er klare. Skolen tar det nok litt for gitt at det vi blir enige om på samtale skal bli fulgt opp

hjemme. Sånn er det faktisk ikke. Man er nok for lite flink til å avklare dette (Caroline).

Noen av informantene opplever også at foreldrene har forventninger til skolens rolle som ikke skolen selv deler. En informant uttrykker at han føler han har fått en «oppdragerrolle» og at foreldrene i noen tilfeller kun er «reserveforeldre», fordi minoritetsforeldrene har rolleforventninger til samarbeidet som knytter seg til at hjem og skole er to separate arenaer som ikke har noe med hverandre å gjøre. Lærerne opplever at nettopp på grunn av forskjellene, utfordringene og barrierene som oppstår i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre, så bør rolleforventningene tydeliggjøres og avklares.

Det andre funnet viser at lærerne betrakter hjemmets oppfølging av lekser og deltakelse på foreldremøter som medvirkning i samarbeidet. Lærerne oppgir at de forventer at hjemmet følger opp avtaler som er gjort i samarbeidet, at de hjelper eleven med lekser og stiller opp på møter arrangert av skolen. En av informantene uttrykte: «Man har ulike forventninger til foreldrene, og de må man gjøre tydelig. Jeg må drive samarbeidet framover. Jeg er oftest initiativtaker, og jeg tar gjerne alt initiativ så lenge foreldrene følger opp» (Gunn). Nivået for medvirkning og medbestemmelse krever involvering av foreldrene i forhold til bestemmelser og vedtak som omhandler eleven med vedtak om spesialundervisning. Sitatet ovenfor representerer derfor en forståelse av medvirkning og medbestemmelse som står i kontrast til hva som er gjort rede for i teorikapittelet. Realisering av nivået for medvirkning og medbestemmelse krever at man som lærer likestiller seg med foreldrene. Nivået forutsetter at hjem og skole inngår i et likeverdige partnerskap. Det kan tenkes at en slik likestilling oppleves av lærerne som tap av status og deres profesjonalitet og fagkunnskaper ikke blir tatt hensyn til, og at det kan være grunnen til at lærerne ikke involverer foreldrene slik nivået tilsier.

7.4.3 Oppsummering og drøfting

Oppsummert ser vi at funn knyttet til barrieren som omhandler minoritetsforeldrenes negative eller manglende erfaringer fra egen skolegang viser at lærerne opplever at foreldrenes egen skolegang har betydning for samarbeidet. Dette gir seg utslag i for eksempel synet på lærerens status og i hvilken grad foreldrene opplever takknemlighet for det skoletilbudet deres barn mottar. Lærerne opplever at minoritetsforeldre viser takknemlighet ved ikke å komme med innsigelser eller innspill i samarbeidet. Dette funnet kan tolkes som at minoritetsforeldrene ikke er blitt myndiggjort i samarbeidet i form av manglende kunnskaper om rettigheter til

medvirkning og medbestemmelse, noe som er en forutsetning for at alle nivåene i et godt samarbeid skal være nådd.

Videre ser vi at lærerne opplever at rolleforventninger og rolleavklaringer i samarbeidet sjelden blir tematisert i møte med minoritetsforeldre, samt at lærere betrakter medvirkning som oppnådd derfor foreldrene følger opp elevens lekser og møter opp på foreldremøter. Disse funnene vitner om at uavklarte roller i samarbeidet kan betraktes som en barriere i oppnåelsen av nivået for medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. En annen forutsetning for at alle nivåene for et godt samarbeid skal være nådd er at hjem og skole inngår i et reelt og likeverdig partnerskap. Funnene peker på at det ikke er inngått et reelt og likeverdig partnerskap. Det kan derfor sies at både uavklarte roller i samarbeidet og foreldrenes erfaringer fra egen skolegang utgjør barrierer for oppnåelse av nivået for medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

8 Konklusjoner

Temaet jeg har behandlet i denne oppgaven er samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre, med et særlig fokus på å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser lærere har fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, altså med fokus på lærernes perspektiv.

Problemstillingen jeg har søkt å besvare er utformet slik: *Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med ulike barrierer knyttet til ivaretagelse av nivåene informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse i samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?*

Konklusjonene er trukket fra kvalitative undersøkelser i form av intervjuer med seks informanter. Spørsmålet om hvorvidt det er mulig å generalisere fra kvalitative undersøkelser av et utvalg ligger utenfor rammene av min problemstilling og det står derfor ubesvart. For denne oppgaven vil jeg imidlertid bemerke at informantene gjennomgående har gitt samsvarende informasjon og således gitt styrket grunnlag for å anta at konklusjonene er overførbare til en større populasjon. Dessuten ser vi at informantene i utvalget er rekruttert etter forhåndsbestemte utvalgsriterier slik at utvalget skal kunne være representativt i forhold til resten av populasjonen. Utvalget speiler populasjonen ved å bestå av både nyutdannede og mer erfarne lærere som alle har til felles at de har opplevelser og erfaringer fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Funn i datamaterialet viser at lærerne i utvalget gir uttrykk for å være opptatt av samarbeid mellom hjem og skole. Lærerne er positivt innstilt til samarbeid og gir uttrykk for at de opplever samarbeid med hjemmet som viktig og betydningsfullt for elever. På et generelt grunnlag gir de også uttrykk for at de i utgangspunktet ikke opplever store forskjeller fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning sammenlignet med andre foreldre. Interessante funn i datamaterialet viser at lærerne er selvmotsigende på akkurat dette punktet. Når spørsmålene i intervjuet blir mer fokusert og rettet mot samarbeid med denne foreldregruppen gir lærerne beskrivelser som peker i retning av at foreldrenes minoritetsstatus ved flere tilfeller oppleves og erfares som barrierer i samarbeidet.

For nivået *informasjon* viser funnene at lærerne opplever både organiseringen av samarbeidet og at partene benytter ulike forklaringsmodeller som barrierer i samarbeidet med

minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, men at førstnevnte er mindre tyngende enn sistnevnte. Det er viktig å understreke at lærerne likevel opplever at nivået *informasjon* blir ivaretatt i tilstrekkelig grad til at samarbeidet kan være tilfredsstillende.

For nivået *dialog og drøfting* viser funnene at lærerne opplever både språk, makt og kulturforskjeller som barrierer i samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det fremgår av datamaterialet at lærerne i utvalget ikke i tilstrekkelig grad oppnår ivaretagelse av nivået *dialog og drøfting* og at samarbeidet følgelig ikke er tilfredsstillende på dette nivået. Etter mitt skjønn skyldes det at forutsetningen om inngåelse av et *partnerskap mellom likeverdige deltakere* ikke er oppfylt, trolig som følge av at forskjeller i blant annet stilling, makt, kultur og andre forhold hindrer partene i å oppfatte hverandre som likeverdige deltakere. Dette er reelle forskjeller som det på kort sikt kan være vanskelig å utjevne, men det er likevel viktig at partene ikke aksepterer dem som hindringer. Etter mitt skjønn er det nødvendig at begge parter har kunnskap om forutsetningen om inngåelse av et *partnerskap mellom likeverdige deltakere* og har en bevissthet om at det er et påkrevet grunnlag for å gjennomføre *dialog og drøfting*, som i sin tur er nødvendig for et vellykket samarbeid. Dette henger nært sammen med forutsetningen om *empowerment*.

For nivået *medvirkning og medbestemmelse* viser funnene at lærerne opplever både uavklarte roller i samarbeidet og minoritetsforeldrenes manglende eller negative erfaringer fra egen skolegang som barrierer i samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det fremgår av datamaterialet at lærerne i utvalget heller ikke oppnår nivået *medvirkning og medbestemmelse* i tilstrekkelig grad til at samarbeidet kan være tilfredsstillende. Etter mitt skjønn skyldes det at forutsetningen om *empowerment* ikke er oppfylt, trolig som følge av at minoritetsforeldrene mangler kjennskap til egne rettigheter knyttet til medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet, for eksempel at spesialundervisning skal utformes i samarbeid mellom skole og hjem med særlig vekt på foreldrenes syn, og at de snarere mottar forslag fra lærerne med ydmykhet og takknemlighet uten intensjoner om å utfordre forslagene med eventuelle spørsmål eller innsigelser. For å avhjelpe dette problemet er det etter mitt skjønn nødvendig at minoritetsforeldrene oppnår kunnskap om slike rettigheter samt at partene etablerer et forhold basert på tillit som senker terskelen for at minoritetsforeldrene utøver medvirkning og medbestemmelse. Dette henger nært sammen med forutsetningen om *partnerskap mellom likeverdige deltakere*.

Konklusjonene viser at lærerne i tilstrekkelig grad oppfyller nivået *informasjon*, men ikke nivåene *dialog og drøfting* og *medvirkning og medbestemmelse*. Det betyr at samarbeidet ikke oppfyller vilkårene som oppstilles i teorien som er lagt til grunn for undersøkelsene, og at samarbeidet derfor ikke er tilfredsstillende. Dersom resultatene kan overføres til den resterende populasjonen, er konklusjonene bekymringsverdige fra et spesialpedagogisk perspektiv, særlig fordi undersøkelsene er knyttet til samarbeid med minoritetsfamilier, som av naturlige årsaker ikke nødvendigvis har de samme forutsetningene som etnisk norske foreldre for å mestre den norske skolekulturen og derfor har et større behov for bistanden skolen kan tilby. Lærere har et særlig ansvar for at partene sammen klarer å ivareta de nødvendige nivåene av samarbeid, men viser gjennom undersøkelsene at de har gode hensikter men manglende gjennomføringsevne i så måte. Etter mitt skjønn har oppgaven således underbygget at skolen har aktuelle utfordringer knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Det kan tenkes at disse utfordringene kan skyldes at lærere ikke er godt nok kjent med samarbeidets normative grunnlag og hva som kjennetegner et godt samarbeid, samt betydningen av samarbeidet for elever med vedtak om spesialundervisning og hvilke særlig utfordringer som kan oppstå i samarbeid med minoritetsforeldre. Ved å øke lærernes kunnskapsnivå knyttet til disse momentene vil man kanskje kunne møte barrierene knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning på en bedre måte.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (red.) (2000). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Al-Hassan, S., & Gardener, R. III. (2002). Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process. I *Teaching exceptional children*, 34(5), 52-58
- Becher, A. A.(2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Billington, I. (2006). *Velkommen til verden – en veileder til foreldre som har fått barn med spesielle behov*. Oslo: Damm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachutes: Harvard University Press
- Bø, Inge (2012): *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, Ingrid (2011): *Foreldre og fagfolk* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- De Forente Nasjoner [FN]. (1948, 10. desember). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hentet 13. februar 2013, fra FN-sambandet: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag [NESH]. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 16. april 2013, fra NESH <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Egeberg, E. (red.) (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 20. mars 2013, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8.utg). Boston: Allyn and Bacon
- Glaser, V. (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glaser, V. (2007). Rett til medvirkning for barn med nedsatt funksjonsevne. I Sjøvik, P. (red.). (2007). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (2. utg). (s. 94-102). Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T., & Arntsen Sajjad, T. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (5. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verdens: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1996): *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. St.meld. nr. 17 (1996-97). Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om foreldremedverknad i skolen*. St.meld. nr 14 (1997-98). Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Maxwell, J. A. (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard, Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2011). *Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis*. Upublisert manuskript.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nørskov, K., & Sperchneider, L. A. (2004). *Tværkulturelt forældresamarbeid*. København: Munksgaard Danmark
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr 61.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Rye, H (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Salas, L., Lopez, E. J., Chinn, K., & Menchaca-Lopez, E. (2005). Can special education teachers create parent partnership with mexican american families? I *Multicultural Education*. 13 (2), 52-55.
- Searl, J. (1995). *The construction of social reality*. New York: The Free Press.

- Sjøvik, P. (red.). (2007). En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen. Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2013, 25. april). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2013*. Hentet 1. mai 2013, fra Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25>
- Sørheim, T. A. (2000): *Innvandrere med funksjonshemmede barn i møte med tjenesteapparatet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætersdal, B., Dalen, M., & Tangen, R. (2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2008): *Spesialpedagogikk*. (s. 727-755) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2008): *Spesialpedagogikk*. (s. 128-154) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet.(2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 15. mai 2013, frå Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 5. februar 2013, fra Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Nivåer i samarbeid*. Hentet 8. april 2013, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Samarbeid-hjem-skole/Fagtekster/Nivaer-i-samarbeid/>
- Wormnæs, O. (2004). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Blandingskompendium spesialpedagogikk, SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (s 231-247). Oslo: Unipub AS, 2008

Vedlegg

Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
2. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
3. Hva legger du i begrepet minoritetsforeldre?

Samarbeid

4. Hva forstår du med samarbeid?
 - Mål?
5. Hvilke tanker gjør du deg om samarbeidets betydning for eleven?

Samarbeid med minoritetsforeldre

6. Kan du fortelle kort om dine generelle erfaringer og opplevelser fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?
7. Hvilke forskjeller er det fra samarbeid med minoritetsforeldre sammenlignet med majoritetsforeldre?

Samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

8. Hva opplever du som særlig viktig for å etablere et godt samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?
9. Hvilke utfordringer knytter seg til det å samarbeide med minoritetsforeldre som har barn med vedtak om spesialundervisning?
10. Minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning forholder seg til mange ulike instanser som de skal samarbeide med i forhold til barnet. Hva tenker du om skolens rolle i forhold til dette?

11. Hvilke utfordringer knytter seg til det å samtale med minoritetsforeldre om at eleven ikke lykkes skolefaglig/sosialt?
12. Når lykkes samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?
 - Hva er grunnen til at samarbeidet lykkes?
13. Hva gjør at du evt. opplever at samarbeidet mislykkes?
 - Hva er grunnen til at samarbeidet mislykkes?

Informasjon

14. Hvordan er samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning organisert og hvordan foregår det?
 - Når, hvor, hvordan? Tolk?
15. På hvilke måter får du informasjon fra minoritetsforeldrene?
 - Hvordan fungerer dette? Hva slags type informasjon er dette?
16. På hvilke måter får du gitt informasjon til minoritetsforeldrene?
 - Hvordan fungerer dette?
17. På hvilke måter og i hvilke tilfeller informerer du hjemmet utover dette?
18. Hvilke barrierer og utfordringer opplever du som sentrale i samarbeidet når det gjelder utveksling av informasjon?
19. På hvilke måter har utveksling av informasjon betydning for minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?

Dialog og drøfting

20. Hvem tar initiativ til samarbeidet?
21. Hva vektlegges i samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning?
22. Hvordan tror du minoritetsforeldre opplever samarbeidet med skolen?
23. På hvilke måter involveres minoritetsforeldrene i samarbeidet i forhold til barnet med spesialundervisning?
24. Deler hjem og skole samme oppfatning og beskrivelse av elevens vansker og behov for spesialpedagogisk hjelp?
25. Hvilke barrierer og utfordringer ligger i samarbeidet med tanke på dialog og drøfting?
26. Hva skal til for å hindre at slike barrierer får for mye fokus?

Medvirkning og medbestemmelse

27. Kan du fortelle om rollefordelingen i samarbeidet?
28. På hvilke måter er minoritetsforeldrene medvirkende i samarbeidet?
29. Hvilke barrierer og utfordringer opplever du som sentrale i forhold til medvirkning og medbestemmelse?
 - Kulturforskjeller?
 - Foreldrenes erfaring fra egen skolegang?
30. Hva skal til for å hindre at slike barrierer får for mye fokus?

Ønsker for framtidig samarbeid, forslag til endringer og tiltak i forhold til samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

31. På hvilke måter synes du at samarbeidet har fungert?
32. Hva tenker du kunne vært annerledes/bedre i samarbeidet med minoritetsforeldre?
33. Hvordan ønsker du at samarbeidet helst hadde vært?
34. Hva tenker du må til for at samarbeidet skal bli slik?

Informasjonsskriv til lærere

Forskningsprosjekt om læreres opplevelser og erfaringer fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Mitt navn er Karin Teigen Bakke. Jeg studerer spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal denne våren skrive masteroppgave. Temaet for oppgaven er samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring fra samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Hvert enkelt intervju vil ta ca 1 time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, eventuelt med notater underveis.

Det er frivillig å delta, likevel håper jeg at du har lyst til å stille opp. Dersom du underveis skulle ønske å trekke deg, kan du gjøre dette uten noen form for begrunnelse. Alle data om deg vil da bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Lydbånd og intervju vil bli slettet etter prosjektslutt 31.05.12.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg, eller du kan kontakte Per Møller Sørensen, som har det daglige ansvaret på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo på tlf.: 22 85 8144 eller mail: p.m.sorensen@isp.uio.no

Jeg håper du har lyst til å være med! Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, ber jeg om at du undertegner på vedlagt samtykkeerklæring.

På forhånd takk og med vennlig hilsen

Karin Teigen Bakke

Rødbergveien 87, 0593 Oslo

E-post: karinteigenbakke@gmail.com

Tlf.:48008765

**SAMTYKKEERKLÆRING FRA LÆRERE VED INNSAMLING
OG BRUK AV OPPLYSNINGER I FORBINDELSE MED STUDENTPROSJEKT,
MASTERGRAD I SPESIALPEDAGOGIKK.**

PROSJEKTLEDER:

Karin Teigen Bakke, mastergradsstudent

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo

Mobil: 48 00 87 65

PROSJEKTTITTEL:

Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

FORMÅL:

Formålet med intervjuet er å finne ut av og belyse hvilke opplevelser og erfaringer lærere har fra samarbeid med minoritetsforeldre i forhold elever med vedtak om spesialundervisning.

VEILEDER:

Per Møller Sørensen. Tlf.: 22 85 8144 eller mail: p.m.sorensen@isp.uio.no

Jeg samtykker i at Karin Teigen får samle data om erfaringer og opplevelser knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre gjennom samtale og intervju. Jeg kan når som helst trekke meg fra undersøkelsen og få opplysningene om meg selv slettet.

Sted/Dato:

Lærers navn:

Adresse:

Telefon:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.12.2012

Vår ref:32430 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32430

Samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldre. Om minoritetsspråklige foreldres opplevelser og erfaringer fra samarbeid med skolen i forhold til sitt barn med vedtak om spesialundervisning

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Peer Møller Sørensen
Karin Teigen Bakke

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

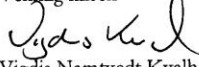
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karin Teigen Bakke, Rødbergveien 87, 0593 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32430

Formålet med studien er å belyse minoritetsspråklige foreldres erfaringer og opplevelser fra samarbeidet med skolen om barn med vedtak om spesialundervisning. Utvalget omfatter minoritetsspråklige foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Vi anbefaler student og veileder å vurdere om barnet bør få tilpasset informasjon om studien.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen. Vi anbefaler at skolen formidler informasjon om undersøkelsen til aktuelle respondenter på vegne av studenten.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at dato for prosjektslutt rettes fra 31.05.12 til 31.05.13. Vi legger til grunn at utvalget får informasjonen på et språk som den enkelte forstår.

Vi forstår det slik at det tas høyde for at det vil kunne registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, som behandles elektronisk.

Det vil ifølge prosjektmeldingen kunne bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. utdanning, skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



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

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.03.2013

Vår ref: 32430 MSI/RF

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING AV UTVALG OG BEHANDLINGSGRUNNLAG

Vi viser til endringsmelding mottatt 02.03.2013 for prosjektet:

32430

Samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldre. Om minoritetsspråklige foreldres opplevelser og erfaringer fra samarbeid med skolen i forhold til sitt barn med vedtak om spesialundervisning

Personvernombudet har registrert at utvalget er endret til lærere som har samarbeidet med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Endringen medfører at det ikke vil bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a). Personvernombudet har vurdert endringen og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven § 31.

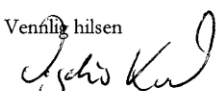
Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

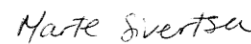
Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever og foreldre i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten så lenge det ikke er innhentet samtykke, og legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Vi legger til grunn at prosjektet for øvrig gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i det opprinnelige meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet og eventuelle kommentarer i kvittering.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

✓ Kopi: Karin Teigen Bakke, Rødbergveien 87, 0593 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no