

Forord

Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt til denne masteroppgaven.

Takk til imøtekommende og positive informanter som gledelig har delt av sin visdom, opplevelser og erfaringer.

Jeg vil også takke mine veiledere, Ole Halvard Ljosland og Tove Steen-Olsen, for nyttig og konstruktiv veiledning og råd under hele prosessen.

Trondheim, oktober 2014

Cathrine Holm

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn og formål med forskningsprosjektet	5
1.2 Problemstilling	6
1.3 Oppgavens oppbygging.....	6
2. Foreldresamarbeid – teoretisk tilnærming	7
2.1 Retningslinjer for samarbeid mellom skole og hjem	7
2.2 Forsterket samarbeid i spesialundervisningen.....	8
2.3 Skolens handlingsplan	8
2.4 Tverrfaglig samarbeid	8
2.5 Systemrettet perspektiv på atferdsvansker	9
2.6 Nivåer på samarbeid	10
2.7 Bronfenbrenners økologisk utviklingsmodell	10
2.7.1 Mikrosystemet	10
2.7.2 Mesosystemet	11
2.7.3 Eksosystemet	12
2.7.4 Makrosystemet.....	13
2.8 Forskning på samarbeid	13
2.9 Ulike begreper innenfor foreldresamarbeidet.....	14
2.9.1 Empowerment.....	14
2.9.2 Attribusjon	14
2.9.3 Selvoppfatning	15
2.9.4 Mestring	16
2.10 Utfordringer for den profesjonelle	16
2.11 Foreldrenes rolle i samarbeidet	17
2.12 Maktforholdet i samarbeidet	17
2.12.1 Modellmakt.....	18

2.12.2 Maktstrategier	18
2.12.3 De vanskelige samtalene.....	19
2.12.4 Vanskelige samarbeidsrelasjoner.....	20
2.13 Kategorisering av foreldre.....	20
2.14 Etske utfordringer	21
3. Metode.....	22
3.1 Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	22
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	22
3.1.2 Kvalitativ metode.....	23
3.1.3 Forskerens rolle og forforståelse	23
3.2 Gjennomføring av forskningsprosjektet.....	25
3.2.1 Forberedelser til intervjuet.....	25
3.2.2 Utvalgsriterier	25
3.2.3 Presentasjon av informantene	26
3.2.4 Intervjuguide.....	27
3.2.5 Intervjusituasjonen.....	28
3.3 Bearbeiding av datamaterialet	28
3.3.1 Transkribering.....	29
3.3.2 Analyse, kategorisering og fortolkning av datamaterialet.....	29
3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet	30
3.5 Etske refleksjoner.....	31
4. Presentasjon og analyse av datamaterialet	32
4.1 Foreldresamarbeid som et ledd i et systemrettet arbeid	32
4.2 Faktorer som styrker relasjonen skole - hjem	37
4.3 Utfordringer i foreldresamarbeidet.....	40
4.4 Den profesjonelle rollen	46
5. Avslutning	49

Referanseliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD-godkjenning, side 1 og 2

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er foreldresamarbeidet i spesialpedagogisk arbeid. Denne oppgaven er en kvalitativ studie av skolens perspektiv på foreldresamarbeidet og de ulike faktorer som kan ha betydning for dette arbeidet. Jeg skal starte med å gi en innføring i bakgrunn og formål for oppgaven, før jeg skal presentere problemstilling og redegjøre selve oppbygningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Min interesse for foreldresamarbeid har vokst ut fra to ulike hold, gjennom mitt privatliv og som student på allmennlærerutdanningen ved HiST. Som mor til et barn med autisme, har jeg god kjennskap til hvordan det er å være på foreldresiden av samarbeidet. Videre har jeg opplevd, i samtale med andre foreldre med barn med spesielle behov, at vi opplever foreldresamarbeidet med skolen veldig ulikt. Dette gjorde meg nysgjerrig, og gav meg lyst til å se nærmere på dette fenomenet. Samtidig har jeg bygget opp en kompetanse gjennom min utdanning, der jeg etter hvert innså at kommunikasjonen mellom skole og hjem kan ha en betydning for eleven. Dette er bakgrunnen for at jeg valgte å se nærmere på temaet samarbeid mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov.

Jeg tok utgangspunkt i *Samarbeid mellom hjem og skole; en kartleggingsundersøkelse* av Thomas Nordahl. Dette er en kvantitativ forskning basert på samarbeidet mellom hjem og skole, hvor foreldre uttalte seg om deres oppfatning av samarbeidet. Undersøkelsen viste at foreldrene opplevde det var stor avstand mellom idealer og realiteter i samarbeidet, og det var en oppfatning om at dette samarbeidet bidrar lite for bedre utdanning og oppvekst hos barn og unge. Kort fortalt så opplever foreldrene at de ikke har innflytelse på skolen, og følte at foreldrekompetansen deres ikke blir utnyttet tilstrekkelig av skolen. Det skal nevnes at flertallet var godt fornøyd med informasjonen de fikk fra skolen. Nordahl sier at det mangler tilstrekkelig grad av likeverdighet, gjensidighet og felles ansvar i dette samarbeidet, da makten ligger hos skolen. Videre sier han at minoritetsspråklige foreldre, foreldre med lav utdanning og foreldre til barn med spesielle behov er mindre fornøyd med samarbeidet enn de andre foreldrene (Nordahl, 2000). Mitt inntrykk var at denne undersøkelsen viste et ensidig bilde av samarbeidet, og ville se hvordan skolen ser seg selv som aktør i samarbeidet.

Målet med denne masteroppgaven er å gi en framstilling av skolens holdning til foreldresamarbeidet og redegjør for hva slags faktorer som kan ha betydning for dette samarbeidet. For profesjonelle som jobber innenfor skoleverket kan man kanskje kjenne seg i noe av dette, samt få nye tanker rundt foreldresamarbeidet og dets betydning. Foreldre som leser denne masteroppgaven kan få et innsyn i hvordan skolen fungerer og hva slags begrunnelser som ligger bak handlingene som blir gjort i samarbeidet.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av interessen for foreldresamarbeid, har jeg valgt denne problemstillingen:

Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov, og hvilke faktorer kan få betydning for dette samarbeidet?

Denne problemstillingen kan ha betydning både for profesjonelle innenfor skolen og foreldre til barn med spesielle behov. De profesjonelle kan se hvilken betydning de ulike faktorene kan ha, og hvordan man kan jobbe for å styrke kvaliteten på samarbeidet, mens foreldre kan få innsyn i samarbeidets skoleperspektiv og kanskje få noen tanker om hvordan de selv kan bidra for å styrke samarbeidet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygd opp av fem kapitler. Det første kapitlet er innledning med problemstilling og redegjørelse for oppgavens oppbygning. Kapittel 2 omhandler foreldresamarbeidet med en teoretisk tilnærming. Her vil teorien, som kan knyttes til datamaterialet, presenteres. Videre blir metode presentert i kapittel 3, der jeg skal redegjøre for forskningsprosessen. Her vil det også bli presentert hvordan jeg har jobbet for å styrke kvaliteten ved forskningen og hvilke etiske refleksjoner jeg har hatt underveis. Ved kapittel 4 presenteres datamaterialet og analyse som bidrar til å gi svar på problemstillingen. Drøfting av analysen vil skje fortløpende etter som datamaterialet blir presentert. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering av forskningsprosjektets resultater og svar på problemstillingen i kapittel 5, med noen refleksjoner om veien videre når det gjelder videre forskning innenfor dette temaet.

2. Foreldresamarbeid – teoretisk tilnærming

Det er foreldre har hovedansvar for oppfostringen, mens skolen skal bistå og legge til rette for den faglige utdannelsen og trekke foreldrene med i den. Foreldresamarbeid kan betegnes som en form for partnerskap, der hjemmet og skolen skal bli sett på som likeverdige partnere. Man har et felles ansvar for barnet, og begge parter har sitt område de er eksperter på. For begge parter vil disse områdene vil gripe inn i hverandre og noen steder overlappe. Begrepene gjensidig respekt, empati for hverandre og ydmykhet for hverandre i samarbeidet blir derfor viktige nøkkelord i denne sammenhengen. Det er skolen som er den profesjonelle parten i samarbeidet, og som skal avklare hva samarbeidet skal bestå av og hva det kreves av partene (Lassen & Breilid, 2012). Videre skal vi se på hva slags retningslinjer som skolen skal forholde seg til angående foreldresamarbeid.

2.1 Retningslinjer for samarbeid mellom skole og foreldre

I Opplæringslova § 1-1 og § 13-3d står det at det er skolen som har ansvaret for foreldresamarbeidet. Videre står det at formålet med samarbeidet skal være å ha eleven i fokus og bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. For skolen vil et godt foreldresamarbeid være en viktig ressurs, da man skal styrke utviklinga av læringsmiljøet på skolen og ha et mål om langsiktig læringsresultat som kan føre til at flest mulig fullfører videregående opplæring (Opplæringslova, 1998).

I Kunnskapsdepartementets artikkel «Prinsipper for opplæringa», under «Læringsplakaten», står det at skolen skal legge til rette for samarbeidet med hjemmet. Enda viktigere, er at det også står at skolen skal sikre at foreldre eller foresatte får medansvar i skolen (Prinsipp for opplæringa, 2006). I Stortingsmelding nr. 30, avsnitt 3.3.3, Kultur for læring (2003 - 2004), presiseres det at samarbeidet skal skje sammen med heimen, og at foreldrene, som hovedansvarlig for oppdragelsen av sine barn, har rettigheter i dette samarbeidet. Foreldresamarbeidet er formalisert på organisasjons-, klasse- og individnivå.

I FN's verdenserklæring om menneskerettighetene, er artikkel 26 viet til rettigheten til å gå på skole. I ledd 3 står det at foreldre skal ha fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning barnet skal få (FN-sambandet, 1948). Med dette kan man konkludere med at det å få

medbestemmelse i sitt barnets opplæring, blir ansett på som en menneskerett, av alle land som har skrevet under Menneskerettserklæringen.

2.2 Forsterket samarbeid i spesialundervisningen

Når det gjelder elever med spesielle behov, vil det være et behov for et forsterket samarbeid mellom skole og hjem. Når man refererer til elever med spesielle behov, så mener man at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning eller har psykisk eller fysisk nedsatt funksjonshemming, og derfor har krav på spesialundervisning. Så lang som råd er, skal tilbudet om spesialundervisningen utarbeides i samarbeid med eleven og foreldrene. Veileder er ansvarlig for å sette grenser for hvor mye innflytelse foreldrene skal ha, målet er at man i samarbeidet finner ut hva som er best for barnet. Når det gjelder barn med spesielle behov kreves det en annerledes kompetanse for å tilrettelegge ikke bare et godt tilpasset opplæringsplan, samtidig et tilrettelagt opplegg for å ha det godt på skolen, både sosialt og rammene i rundt opplæringa (Dalen & Tangen, 2012).

2.3 Skolens handlingsplan

Når foreldrene møter skolen, vil man oppleve å møte ulike mennesker med forskjellige holdninger og tanker rundt spesialpedagogisk arbeid. For å sikre seg mest mulig likebehandling av foreldrene, kan en handlingsplan i skolen kvalitetssikre en mest rettferdig behandling fra skolens side. Fra skolen sin side, vil man få et utviklingsarbeid som er mer helhetlig, koordinert, forpliktende og kunnskapsbasert. Samtidig vil en godt fungerende handlingsplan gagne eleven, da skolehverdagen vil føles mer forutsigbar og trygg. Videre kan dette forebygge problematferd og tilkortkommenhet for eleven og styrke foreldresamarbeidet, da foreldrene opplever skolen som tydelig og konkret når det gjelder ansvar og forventninger (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2011).

2.4 Tverrfaglig samarbeid

Når det er snakk om et barn med kompleks vanske, enten om det dreier seg om eksempel funksjonsnedsettelse eller familieforhold, vil det ikke være tilstrekkelig for skolen å bistå

eleven alene. Det er grunnen til at man etablerer et tverrfaglig samarbeid rundt en elev. Forskning viser at med et slik samarbeid vil man ofte få en bedre innsikt i hjelpeapparatets potensial for barnet. I et tverrfaglig samarbeid, vil ikke selve samarbeidet være et mål i seg selv, men være midlet til å nå målet, som er å skape en mer helhetlig og virksom tjeneste for barna og deres foresatte. Man bør etterstrebe å nå det målet, da konsekvensen av det tverrfaglige samarbeidet er at man ender opp med flere problemer enn det man klarer å løse. Da vil nytten av det tverrfaglige samarbeidet forsvinne (Nordahl et al., 2011).

Innenfor et tverrfaglig samarbeid, vil man danne seg ansvarsgruppe. En ansvarsgruppe er aktuelt når barnet har behov for tjenester fra ulike instanser, som eksempel BUP, Barne- og Familietjenesten, ulike kompetansesenter og så videre. Skolen vil bestandig være en del av ansvarsgruppa, da de skal representere den faglige opplæringen av barnet (Dalen & Tangen, 2012).

2.5 Systemrettet perspektiv på atferdsvansker

Det finnes ulike perspektiv på atferdsvansker, og for å få en systematisk perspektiv på atferdsvansker, er det viktig at man får en helhetlig forståelse av dette. Vi skal nå se på fire ulike perspektiver. Individperspektivet er når man fokuserer kun på enkeltpersonens handlinger. Dette perspektivet gir en veldig begrenset forståelse av barnet, men kan gi viktig informasjon hvis man kombinerer dette med de tre andre perspektivene. Når det gjelder aktørperspektivet, så ser man på den problematiske handlingen som det mest hensiktsmessige valget for barnet i den situasjonen. Det vil si at man ser på handlingen basert i et mål og en virkelighetsoppfatning fra barnets side. Videre har man mestringsperspektivet, der man hjelper barnet og dets omgivelser til å utvikle tro på deres egen evne til ta kontroll over eget liv. Både aktørperspektivet og mestringsperspektivet er knyttet sammen med begrepet empowerment, som vi skal komme tilbake til senere i teksten (se kapittel 2.9.1). Det siste perspektivet er det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, der man ser individet som et produkt av sin sosiale kontekst, det betyr at det er relasjonene til barnet som er i fokus. Videre kan man si at det handler om hvordan den profesjonelle danner seg sosiale konstruksjoner av barnet og foreldrene, og hvor bevisst man er på disse i egen praksis (Nordahl et al., 2011).

2.6 Nivåer på samarbeid

Thomas Nordahl (2007) presenterer tre ulike nivåer i foreldresamarbeidet. Det laveste nivå i samarbeidet er utveksling av relevant og nyttig informasjon mellom skole og hjem. Så over til andre nivå, der det er en reel dialog mellom skole og hjem, hvor begge parter er sannferdige. På dette nivået skal det være åpenhet for å fremme synspunkter og oppfatninger, med et mål om å komme fram til en enighet. Når både skole og foreldrene får en reell medvirkning har man kommet til det øverste nivå. På dette nivået vil både skole og foreldre ha innflytelse på beslutninger og praksis som berører eleven. Dette krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at partene tar felles beslutninger og gir avkall på autonomi, samtidig at det er en grad av høy forpliktelse hos begge parter. Når man sier at man må gi avkall på autonomi, menes det at som en aktør i et samarbeid ikke kan bestemme alt selv (Nordahl, 2007). Så dette handler ikke om at foreldre kan bestemme alt alene, selv om de har rett til medbestemmelse og medvirkning, men at man tar beslutninger i samarbeidets fellesskap.

2.7 Urie Bronfenbrenner; økologisk utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell beskrives som en systemisk modell, der alle ledd er avhengige av hverandre. Hvis et ledd settes i bevegelse, vil dette påvirke de andre leddene. De andre leddene vil også settes i bevegelse, og igjen påvirke det første leddet. Alle ledd forandres, på grunn av at alle deler er knyttet til hverandre og er avhengige av hverandre. Den utviklende fokuspersonen må ansees som en aktiv deltaker som utvikler seg og endrer miljøene hun er i. Miljøene som fokuspersonen er en del av, vil gjensidig påvirke fokuspersonen. Omgivelser som er relevante for menneskelig utvikling er forbindelser mellom fokuspersonen og disse miljøene, og bringer med seg innflytelse fra mer omfattende omgivelser. De forskjellige miljøene i modellen, kalles mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Gulbrandsen, 2006).

2.7.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er der fokuspersonen har direkte kontakt med andre, det kan være i ulike settinger som gjennom et mønster av aktiviteter, roller og medmenneskelige relasjoner. I lys

av temaet foreldresamarbeid, der eleven står som fokusperson, vil mikrosystemet betegnes som den kontakten barnet har med sine foreldre, spesialpedagogen, vennene på trinnet og lignende. Med rolle mener man de forventingene rundt fokuspersonen, både fra personen selv og omgivelsene. Et barn som har inntatt en bestemt rolle, vil opptrå i rollen fordi det er forventet av en selv og andre. Eksempler på slike roller kan være alt fra sønn, elev og venn, til bråkmaker, klovn, snill pike og så videre. Et annet begrep som er viktig i forhold til mikrosystemet, er relasjon (Gulbrandsen, 2006).

Med relasjon mener man når en person involverer seg i en annen persons aktivitet. Hvis relasjonen går begge veier, at begge deltar i hverandres aktiviteter eller retter oppmerksomheten til hverandre, kalles det en dyade, det vil si et system med to personer. Nå er det slik at man som regel har mer omfattende aktiviteter med flere enn to personer, og disse kalles triader, tetrader og så videre. Gjensidigheten i aktiviteten vil påvirke alle deltakerne i aktiviteten, det vil si at den ene deltakerens utvikling vil påvirke de andre deltakerne i aktiviteten. Så har man de proksimale prosessene, eller nærhetsprosesser som de også kalles. En person som regelmessig deltar i en aktivitet med andre, vil gjerne bli stadig mer kompleks. For at prosessen skal få utviklingsmessige konsekvenser, må man ha gjensidighet fra begge parter i de sosiale utvekslingene. Den proksimale prosessen vil, hvis den utvikler seg, bli mer omfattende og kompleks etter som fokuspersonen vokser til, og vil etter hvert involvere et bredere spekter av samspillpartnere. En proksimal prosess kan være foreldre og barn, eller barnet og de involverte på skolen. Disse proksimale prosessene blir ansett av Bronfenbrenner som den fremste drivkraften i utviklingsprosessen. For å skulle forstå fokuspersonen, er det viktig at man fokuserer på personens opplevelser (Gulbrandsen, 2006). Hva betyr det forskjellige opplevelsene og hvilke meninger skaper de for han?

2.7.2 Mesosystemet

Det neste systemet er mesosystemet. Det betegnes som forbindelsen mellom to eller flere miljø som fokuspersonen deltar aktivt i. I et foreldresamarbeid er det eleven som er bindeleddet mellom skole og hjem, og det er på grunn av han at skolen og foreldrene etablerer relasjoner. I dette systemet kan to miljøer kommunisere med hverandre, uten at fokuspersonen er deltaker. Det viktige er at barnet er deltaker i begge miljøene, og kommunikasjonen mellom de to miljøene omhandler barnet. Det finnes flere ulike miljøer som en fokusperson er involvert i, og overgangen til et nytt miljø (som overgangen fra barnehage til skole) kalles for

økologisk overgang (Gulbrandsen, 2006). Barnet vil da bytte rolle fra barnehagebarn til elev, med de gjensidige forventningene som er knyttet til den posisjonen.

Når et barn entrer et miljø alene, kalles det enkel direkteforbindelse mellom to mikrosystemer. En elev som veksler på å ta med seg mamma og pappa ved sin skoleoppstart, vil etablere først dobbel og så tredobbel direkteforbindelse med skolemiljøet og hjemmemiljøet. Hvis eleven har søsken som allerede går på skolen, vil man få det som kalles et «flerlenket mesosystem», det vil si fire eller flere direkte forbindelser mellom to mikromiljø. Disse miljøene vil påvirke barnet i den grad at de alle er avhengige av hverandre, og bevegelse i det ene miljøet vil føre til bevegelse i resten av miljøene. Som et eksempel på dette, kan man tenke seg at hvis foreldrene til fokuspersonen havner i konflikt med skolen gjennom fokuspersonens bror, vil den spenningen føre til at spenningen forplanter seg videre til samarbeidet rundt fokuspersonen (Gulbrandsen, 2006).

2.7.3 Eksosystemet

Eksosystemet består av indirekte prosesser som skjer i to eller flere miljø, der minst ett av miljøene ikke har deltakelse av fokuspersonen. Men selv om fokuspersonen ikke er involvert i miljøet, vil han likevel bli påvirket av de ulike prosessene som skjer der, da de fører til bevegelser i hans mesosystem. Eksempel på dette kan være at fokuspersonens foreldre eller spesialpedagog blir sendt på kurs gjennom BFT for å lære mer om barnets diagnose. Forhåpentligvis åpner dette for større forståelse for barnets atferd og vil innføre mer hensiktsmessige tiltak for å bedre hverdagen til barnet. Bronfenbrenner har kriterier for at man kan tilskrive et eksosystem utviklingsmessig betydning. Det første er at man kan knytte begivenheter i det eksterne systemet til prosesser i fokuspersonens mikrosystem. For det andre skal disse prosessene føre til utvikling til fokuspersonen. Et annet eksempel kan derfor være at skolen, av økonomiske restriksjoner fra kommunen, ikke lenger kan gi fokuspersonen den tilretteleggingen som han tidligere har fått. Resultatet er at personens faglige utvikling stagnerer og atferden bli mer utagerende av mangelen på et trygt og tilrettelagt læringsforløp (Gulbrandsen, 2006).

2.7.4 Makrosystemet

Det siste systemet er makrosystemet, som representerer de kulturelle aspekter rundt fokuspersonen. Det er de sosiale reglene og verdiene, samt den sosiale organiseringen som er allment godkjent innenfor samfunnet som personen lever i. Makrosystemet påvirker de andre systemenes prosesser, og alle prosesser i fokuspersonens liv vil være farget av det. Det er en allmenn enighet om hva som forventes av de ulike rollene man har i livet, som eksempel som sønn vil de fleste ha en tilsvarende fortolkning på hva en sønn er. Dette kalles naturaliserte forestillinger, forestillinger som er så selvfølgelige godtatt i samfunnet at få reflekterer dem (Gulbrandsen, 2006). Dette systemet kan påvirke samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov når det gjelder eksempel holdningsarbeid. Det kan være at skolen ønsker i utredning på barnet, da de mistenker en AD/HD diagnose. Foreldrene går i forsvarsposisjon, for de har en problematisk og kanskje feilaktig holdning til diagnosen, og ønsker ikke at barnet skal få en slik diagnose. Dette kan også knyttes til hendelser der man har ulike forståelser av barnet, og hvordan dette påvirker samarbeidet.

2.8 Forskning på samarbeid

Det er blitt gjort mye forskning på foreldresamarbeid. Et eksempel på dette er Joyce L. Epstein og hennes kollegaers forskning (2002), som viser at det er flere fordeler med et foreldresamarbeid. Grunnlaget til samarbeidet skal være basert på felles mål, gjensidige forpliktelser og medvirkning fra begge sider, både skole og hjem. Det er essensielt at skolen slipper foreldrene til, lar de være medbestemmende og ha innvirkning på deres barns opplæring. Det vil ha en positiv virkning på skolens opplærings- og sosiale miljø ved å la foreldrene aktivt delta i utviklingen av skolen. For barnet, vil det oppleve bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, færre atferdsproblemer, mindre fravær, bedre relasjoner til ansatte og andre elever ved skolen, mer positivt holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats, bare for å nevne noen. Som foreldre vil man bli mer inkludert i skolehverdagen, få bedre informasjonsstrøm og bli mer knyttet til barnas læring. Samtidig utvikler man tettere relasjoner med lærerne og kan få et mer positivt forhold til skolen på generelt basis. Fra skolens perspektiv vil et slikt samarbeid oppleves positivt, fordi man får en dypere innsikt i barnets behov og fungering, og det er derfor lettere å støtte og tilrettelegge for barnets læringsprosess (Epstein et al., 2002).

2.9 Ulike begreper innenfor foreldresamarbeidet

Det finnes ulike begrep innenfor foreldresamarbeidet, som skolen bruker for å styrke foreldrene, slik at de kan bli en ressurs for sine barn. Vi skal se på fire begrep; empowerment, attribusjon, selvoppfatning og mestring.

2.9.1 Empowerment

Det første sentrale perspektivet som blir lagt som grunnlag i foreldresamarbeid, er empowerment. Det er et viktig prinsipp for hvordan skolen skal møte foreldrene. Empowerment handler om at profesjonelle skal assistere individer, grupper, familier og samfunn til å se mulighetene i sitt eget liv. I samarbeidet mellom hjem og skole betyr dette at skolen, som den profesjonelle part, skal verdsette både elev og foresatte, og gi dem innflytelse og troen på at de har en egen evne til å mestre livet. Målet skal være at man får kontroll over sitt eget liv. Siden grunnskolen er en institusjon for barn under atten, er det først og fremst foreldrene som har ansvaret for barnets ve og vel, og det er derfor skolen bør etterstrebe å hjelpe foreldre til å få kontroll over situasjonen, og hjelpe de med å ta makten tilbake igjen (Ask & Gorset, 2004).

Dunst og Trivette (1987) mener at det er tre karakteristikk som samsvarer i ulike definisjoner av empowerment. De som søker hjelp, og som i denne sammenhengen er foreldre, ønsker først og fremst å få tilgang til og kontroll over nødvendige ressurser. Neste karakteristikk er å få evnen til å ta gode beslutninger og kunne løse problemer. Tilslutt ønsker de evnen til å kunne samspille med andre involverte om tilgang på ressurser. Jytte Faureholm (1999) mener at for at de profesjonelle skal kunne være gode veiledere for foreldre og bruke empowerment i praksis, må de kunne problematisere sin egen rolle i arbeidet. Det vil si at de selv må kunne erfare empowerment som profesjonell, for å kunne samarbeide i prosesser som involverer deres faglige nærvær og engasjement.

2.9.2 Attribusjon

For at hendelsen skal gi en forklaring som gir mening for oss, må forklaringen passe inn i våre kognitive skjemaer. Det vil si at attribusjon er en særdeles subjektiv tolkning av det som skjer omkring oss. Foreldre som betrakter seg selv som mer eller mindre mislykkede, vil ha et

attribusjonsmønster som opprettholder et negativt syn på seg selv. Det er her man som profesjonell kan hjelpe til med å endre dette. Dette er ikke gjort på dagen, det må derfor beregnes tid på utviklingsprosessen. I løpet av den tiden som foreldrene skal gjennomføre tiltak i samvær med barnet, og evaluere virkningen av disse i samsvar med deres egne handlinger. Det er viktig at man ved evalueringen av tiltakene og handlingsmønstrene av man bruker mye tid på de gode opplevelsene, og kanskje mindre tid på de mindre gode opplevelsene. Samtidig vil de dårlige resultatene si noe om hvordan man bør planlegge neste trekk. Man vil som forelder, uansett hvordan barnet er, oppleve at man ikke lykkes med alt man foretar seg (Ask & Gorset, 2004). Her handler det om å utvikle gode strategier som foreldre kan bruke i vanskelige situasjoner, gjerne strategier som forebygger.

2.9.3 Selvoppfatning

Det vil også være nyttig å se på selvoppfatning. Selvoppfatning i forhold til foreldresamarbeidet vil fortone seg slik at alt det foreldrene erfarer i samtalen med skolen og i relasjonen til barnet, vil influere deres oppfatning av de selv som foreldre. Det er slik at holdningen som skolen møter foreldrene med, kan skape endringer i holdningen til seg selv. Dette kan gi utslag både positivt og negativt. De positive erfaringer som foreldre opplever med barnet sitt vil ha stor betydning. Videre vil opplevelsen av nye måter å handle på, føre til gode endringer i forhold til barnet, samtidig vil det endre måten de attribuerer på og deres oppfatning av seg selv. Det er viktig at foreldre forstår at foreldrekompentansen de selv mener de har, er av betydning når de skal planlegge og utføre handlinger (Ask & Gorset, 2004).

Når man ser på det negative aspektet, kan gjentatte erfaringer med å mislykkes i oppdragelsen føre til negative holdninger til seg selv og til barnet. Selv om man vil oppleve å lykkes noen ganger med å takle bestemte situasjoner, vil likevel inntrykket av de gangene man mislyktes ha en sterkere gjennomslagskraft og man får en selvoppfatning om seg selv som er negativ. Det vil ofte være en lang prosess for å skulle endre en negativ selvoppfatning og det er lettere å tro på at man feiler enn klarer å mestre. Det er derfor viktig med gode erfaringer og tilpassede støttetiltak for både elev og foreldre (Ask & Gorset, 2004).

2.9.4 Mestring

Det siste begrepet innenfor foreldresamarbeidet som vi skal se på, er mestring. For å oppleve mestring er man avhengig av å ha ferdigheter i problemløsning. Dette innebærer at som foreldre er i stand til å søke etter informasjon, analysere situasjonen og finne ulike løsningsalternativer, for å så vurdere konsekvensene til de ulike løsningene, velge det som en selv anser som det beste alternativet og sette det ut i livet. Man bør være oppmerksom på at foreldre med barn med spesielle behov opplever ofte det å håndtere stress som en del av hverdagen. På et eller annet tidspunkt vil disse foreldrene komme til et metningspunkt på hvor mye stress man klarer å håndtere, som kan slå ut negativt på flere plan i livet. Det er foreldrenes oppgave å veilede barna på de ulike arenaene i livet, og hvis foreldre opplever lite mestring fra flere plan, kan dette ha en sterk innflytelse på barna og deres hverdag. Eksempler på slike hendelser kan være å ikke bli hørt av skole, å oppleve å ikke bli tatt seriøst når man søker hjelp, å få negativ tilsnakk om sine barn fra venner eller naboer og at barnet havner i vanskelige situasjoner med andre barn eller voksne. Det vil være subjektivt for hva hver enkelt opplever som stressfullt. Foreldre som har vært i stressbetonte situasjoner, har følt på at de ikke har hatt tilgang på tilstrekkelige ressurser til å klare å snu på situasjonen. Dette har hatt en nedbrytende effekt på foreldres mestringsfølelse (Ask & Gorset, 2004).

2.10 utfordringer for den profesjonelle

Det finnes flere utfordringer for den profesjonelle i et skole – hjem samarbeid. Et hovedpunkt i det å være profesjonell, er at man skal holde en profesjonell avstand til familien. Man skal være klar over at man ikke skal stå i motstandsforhold til å vise interesse, skape relasjoner til familien eller vise støtte eller forståelse. Dette er nødvendig for å skape et godt samarbeid med foreldrene. Ved for eksempel et forsterket samarbeid, vil spesialpedagogen eller den reelle samarbeidspartneren fra skolen, få en tett relasjon med familien til barnet. Men samtidig som man skal være støttende og forståelsesfull, er det viktig at man unngår å bli familiens fortrolige som «venninne» eller «terapeut» (Berglyd, 2003). Det kan være utfordrende å finne den rette balansen.

Når det gjelder opplevelsen av å få spesialpedagogisk hjelp til barnet sitt, er foreldre delte. For noen kan det oppleves som en kamp å få den hjelpen som barnet trenger, i motsetning for andre foreldre som opplever å få mer enn det de egentlig føler at det er behov for. Man må også ta i betraktning at noen foreldre opplever det som stigmatiserende at barnet skal få spesialpedagogisk hjelp (Fylling, 1995). Det kan derfor en utfordring for den profesjonelle å respektere foreldrenes ønsker, samtidig som man ønsker å prioritere barnets beste.

2.11 Foreldres rolle i samarbeidet

Tidligere har man hatt et syn på foreldre som ekspertenes forlengende arm. Dette betyr at man tenker på de profesjonelle som eksperter på barns læring og utvikling, mens foreldrenes rolle blir å assistere og trene barna etter ekspertenes råd. Dette kalles gjerne en 'trenerrolle'. Dette synet kan være problematisk for foreldrene, da deres meninger og innspill ikke blir ansett som viktig i samarbeidet. Det kan derfor lønne seg som profesjonell å være bevisst over hvordan man behandler foreldrene, og å ha det som mål å få foreldrene som likeverdige partnere i samarbeidet. Noen foreldre vil kanskje ønske å ha en trenerrolle, men målet er å få foreldrene til å ta kontrollen over sitt eget og barnets liv, og ha styrke til overkomme situasjoner som kan komme senere i livet (Dalen & Tangen, 2012).

2.12 Maktforholdet i foreldresamarbeidet

En viktig forutsetning for et godt foreldresamarbeid er likeverdig maktrelasjon mellom skole og foreldre. Det er ønskelig at endringer skal skje gjennom elevens og foreldres egne refleksjoner og handlinger. Det er ikke alle foreldre som tørr å si ifra til skolen om deres meninger i frykt over at det skal gå utover deres barn, dette kalles en klar avmaktsposisjon. Med begrepet foreldresamarbeid tenker man at en fordeler roller og ansvar mellom skole og hjem. Videre vil det virke svært positivt inn hvis skolen går bort i fra rollen som den som alltid vet best, og viser interesse for hva foreldrene sier og tror på det. Helt optimalt vil det være likeverd og gjensidighet mellom partene, og foreldrene vil da bli sett som en engasjert og gjensidig partner av de profesjonelle (Nordahl, 2007).

2.12.1 Modellmakt

I et skjevt foreldresamarbeid kan det oppstå modellmakt. Dette er når et saksområde blir avgrenset eller satt slik at den ene parten framstår som rik på relevant kompetanse, den modellsterke, mens den andre anser seg fattig på relevant kompetanse, den modellsvake. Dette skaper skjevhet i samarbeidet. Et eksempel på former på kunnskapsformidling ut i fra et ensidig syn; saksområdet er stabilt, og definert ut ifra den modellsterkes premisser, der samtalerommet utelukker andre perspektiver. I et foreldresamarbeid kan man oppleve modellmakt fra begge parter. Mens skolen har makt gjennom kompetanse og ved å stå høyere i hierarkiet, vil foreldrene kunne bruke virkemidler som de profesjonelle ikke har tilgang på. Eksempel på disse virkemidlene kan være tilgang på hjelp fra andre instanser og mennesker utenfor samarbeidet og at foreldrene ikke må opptre profesjonelle, da de ikke trenger å forholde seg til hvordan de framstår for andre i samarbeidet eller ta etiske hensyn. Man kan oppheve modellmakten, ved å åpne for andres syn. Dette gjøres ved at man flytter grensene for saksområder slik at den modellsvakes bakgrunn blir relevant. Man åpner for perspektiver og kunnskap som den modellsvake er innehaver av (Bråten, 2004).

Samarbeidet mellom skole og foreldre kan være utfordrende på grunn av asymmetri i maktbalansen. Foreldre til elever med særskilte behov er ofte i sårbare situasjoner og kan tilhører sårbare grupper. Maktforholdet mellom skole og hjem kan påvirke et samarbeid mellom skole og hjem. I forskningen til Thomas Nordahl (se kapittel 1.1) ser man at foreldre føler skolen har for mye makt, og opplever å sjelden få medbestemmelsesrett og medvirkning. Begrunnelsen for det usymmetriske maktforholdet begrunnes ofte i det at "lærerne vet best", og foreldres kompetanse om sitt eget barn blir underkjent (Nordahl, 2000). Gjennom et samarbeid mellom skole og foreldre, risikerer man å reprodusere sosiale forskjeller og utfordringer knyttet til at lærere og foresatte har forskjellige perspektiver. Dette kan være en særskilt stor utfordring innenfor spesialundervisning.

2.12.2 Maktstrategier

Nordahl (2007) presenterer fire maktstrategier, som noen lærere anvender i samarbeidet med foreldre. Den første er å appellere til foreldres skyldfølelse. Dette skjer når læreren ikke klarer å skille sin profesjonelle rolle fra seg selv som privatperson. Et eksempel på dette, kan være å si «Jeg ble skikkelig lei meg sist, da dere kritiserte undervisningen min». En slik strategi vil

ofte gi foreldrene dårlig samvittighet, og bør unngås fordi det er lærerens oppgave å forholde seg profesjonell i samarbeidet. Hvis læreren opplever det vanskelig i et foreldresamarbeid, vil den rette handlingsvei være å søke hjelp hos sin leder. Neste strategi er forskjøvning av situasjonen på skolen. Dette kan være å bagatellisere foreldrenes bekymringer i forhold hvordan barnet har det på skolen. Dette kan dette oppleves som en avvisning fra skolens side. Siden skolen ikke ser problemet som foreldrene kommer med, vil det være umulig å finne en løsning, og det kan lett utvikle seg som en konflikt.

Den tredje maktstrategien er konfrontasjon med foreldre. Med dette mener man at skolen formidler tydelig hva de mener om barnets atferd og eventuelt foreldrenes manglende oppfølging, gjerne gjennom å ha flere representanter fra skolen for å understøtte det som blir lagt fram. Her skal man være forsiktig, for dette er en maktstrategi som grenser til overgrep mot foreldrene. Til slutt har du den fjerde og siste maktstrategien, kollegialitet. Dette kan være hvis foreldre opplever å ikke bli hørt eller har problemer med læreren, og henvender seg til leder (rektor), som avfeier dette med «Jeg har full tillit til at mine lærere gjør det som er riktig» (Nordahl, 2007). For foreldrene vil det oppleves veldig avvisende at de ikke blir tatt på alvor, og kan føle at deres meninger i foreldresamarbeidet ikke er viktig.

Alle fire maktstrategiene som jeg har nevnt, kan bidra til at foreldresamarbeidet blir dårligere. Samtidig kan det oppleves som uklare grenser på hva som kan være nyttig å gjøre i samarbeidet, og hva som oppleves som maktstrategier. Det er derfor viktig at man som lærer er bevisst på hvordan man framstår for foreldre, og hvilke konsekvenser ens handlinger har på samarbeidet. Hvis strategiene vipper over til å bli maktstrategier, vil det være et brudd på alle nasjonale føringer og rådende prinsipper om hvordan skolen skal møte foreldrene, og bør derfor ikke skje (Nordahl, 2007).

2.12.3 De vanskelige samtale

Som profesjonell i skolen, og ha daglig ansvar for barn, vil man før eller senere behøve å ta foreldresamtalene som kan oppleves veldig vanskelig. For å kunne håndtere en slik situasjon på best mulig vis, kan det være nyttig å reflektere over hvorfor denne samtalen er vanskelig. Hvem er det som har ansvaret for at denne samtalen oppleves som vanskelig? Hvorfor er den vanskelig? Hvordan kan man la vær å fokusere på det vanskelige, og heller se på det som hensiktsmessige skritt for å hjelpe barnet? Det er fullt forståelig at samtaler som omhandler

bekymringer for barnet eller dets hjemmeforhold er vanskelige å ta, og det er fullstendig normalt å grue seg på forhånd. Samtidig bør man passe seg for å låse seg fast i et negativt spor, da dette ikke vil gjøre samarbeidet lettere for hverken den profesjonelle eller foreldrene (Drugli & Onsjøien, 2010).

Det finnes flere grunner til at man gruer seg til enkelte foreldresamtaler. Man kan være redd for å havne i konflikt med foreldrene, eller man har som mentalt utgangspunkt at foreldrene er vanskelig å ha med å gjøre. Andre grunner kan være at foreldrene har andre meninger enn det en selv har eller at man mener foreldrene ikke forstår barnets behov. Hvis den profesjonelle har fastlåste og negative meninger om foreldrene og hva de står for, vil det i stor grad hindre dialog og gjensidighet i samtalsituasjonen (Drugli & Onsjøien, 2010).

2.12.4 Vanskelige samarbeidsrelasjoner

Den profesjonelle kan utvikle en følelse av håpløshet når det gjelder vanskelige samarbeidsrelasjoner, noe som fører til at de vegrer seg for å ta kontakt og føler seg ubekvemme under samtalen. Dette kan føre til at samarbeidet kan oppleves tungt og vanskelig for begge parter, og vil i verste fall føre til en fastlåst situasjon som i svært liten grad gagnar barnet. De gode samtalene får man når man er bevisst rundt det som er vanskelig. Dette handler ikke bare om foreldrene, her må man reflektere over egen praksis som veileder. Fremstår en som utydelig i sitt budskap, framlegger man saken uten å ta hensyn til foreldrene? Som profesjonell kan man, ved å lette sitt eget trykk, øke foreldrenes spenningsnivå. Det er derfor viktig at man tar hensyn til foreldrene, og ikke kommer med flere budskap med en gang. Det å skulle ta opp vanskelige saker med foreldre, varer lenger enn en konferansetime. Man må gå inn i en prosess, som tar den tiden den trenger, og det er den profesjonelles oppgave å støtte og veilede foreldrene og barnet under hele prosessen (Drugli & Onsjøien, 2010).

2.13 Kategorisering av foreldre

I pedagogiske debatter drøftes det om kategorisering av foreldre og forskjellsbehandling mellom ressursvake foreldre og ressurssterke foreldre. Men er dette en problemstilling i dagens skole? Ingrid Fylling (1995) mener at foreldre som har god kunnskap om

hjelpeapparatet, vil ha større muligheter til medvirkning og til å følge opp at avtaler blir holdt. Hun refererer videre til det som kalles Matteus-effekten. Med dette mener hun at ressurssterke foreldre, vil gjerne i besittelse av egne kunnskaper gjennom utdanning, også ha den egenskapen til å tilegne seg den kunnskapen de trenger gjennom sosiale nettverk og kontakter. Samtidig har man ressursvake foreldre, som kan ha vansker med å tilegne seg samme kunnskaper gjennom utdanning og sosiale nettverk, eller som mangler den sosiale statusen til å bli tatt på alvor. Om dette er et problem eller ikke, vil variere fra skole til skole, ettersom hvor god skolesystemet, og de som jobber innenfor skolen, er til å nøytralisere eller motvirke betydningen av familiens ressurser. Ingrid Fylling velger å stille et spørsmål som kan være interessant å se nærmere på; «*Kanskje det ikke er slik at elever med sterke familieressurser får mer hjelp enn andre, men snarere en annen type hjelp enn elever med svake familieressurser?*» (Fylling, 1995). Dette skal vi se nærmere på i analysedelen (se kapittel 3.3).

2.14 Etiske utfordringer

Etikk er et viktig begrep i spesialpedagogikk, da man står overfor andre utfordringer med disse elevene hvis man sammenligner dem med barn som klarer å følge forventet læringsprogresjon. Det finnes flere ulike etiske utfordringer, og vi skal se på to av dem. Det kan oppleves negativt å få en diagnose, blant annet med tanke på at det kan oppleves sosialt stigmatiserende for eleven. Samtidig må dette veies imot det behovet som eleven har for ekstra hjelp, og konsekvensene hvis man lar være å gi han tilretteleggingen som han trenger for å få en forsvarlig opplæring. Dette kalles et etisk dilemma. Videre skal man være etisk bevisst i spesialpedagogisk arbeid og holde seg oppdatert om elevenes rettigheter. Hvis den profesjonelle klarer å bruke etisk veiviser i arbeidet med disse barna, kan man oppleve positive følger ved både arbeidet med barnet og i foreldresamarbeidet (Tangen, 2012).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere metodiske valg og gjennomføringen av selve forskningsprosjektet. Som forsker søker man å etterprøve, fornye og videreutvikle det som på det tidspunktet framstår som en etablert eller anerkjent kunnskap på et fagområdet. For å skulle gjøre dette, kreves det at man utfører en faglig relevant forskningen på en systematisk og troverdig måte (Befring, 2007). Målet med dette kapittelet er å gi en helhetlig innsikt i mitt arbeid som forsker, ved å se på de ulike prosessene gjennom hele forskningsprosjektet. Helt avslutningsvis i kapittelet skal jeg drøfte på kvaliteten på forskningen med tanke på validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.

3.1 Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

Det er målet for forskningen, fenomenet som man ønsker å finne ut av, som avgjør hvilken metode forskeren skal bruke i forskningsprosjektet. Ved kvantitativ metode kan man finne overflatekunnskap om et fenomen, der man sammenligner ulike kasus for å få et innblikk på hva mengden av den aktuelle gruppa mener om fenomenet. Kvalitativ metode vil gi kunnskap av den dypere natur, der man har en helhetlig vurdering av få enkeltkasuser (Kleven, 2011).

Fokuset for dette forskningsprosjektet er å se på samarbeidet mellom skole og foreldre med barn med spesielle behov, og hvilke faktorer som kan få betydning for dette samarbeidet. Jeg skal ta for meg foreldresamarbeid ut i fra skolens perspektiv, basert på erfaringer som spesialpedagoger har opparbeidet seg gjennom sin yrkespraksis. Siden jeg har tatt utgangspunkt i en kvantitativ forskning om foreldresamarbeid av Thomas Nordahl (2000), og ønsket å få en dypere forståelse av fenomenet, ble det naturlig å ha en kvalitativ metode på forskningsprosjektet mitt.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Ved dette forskningsprosjektet har jeg tatt en fenomenologisk tilnærming. Grunnet til at fenomenologisk tilnærming er valgt, er på grunn av at den utpeker seg som den mest egnede metoden til problemstillingen min: *Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov, og hvilke faktorer kan få betydning for dette samarbeidet?* Ved en fenomenologisk tilnærming prøver man å beskrive opplevelsen av et fenomen, og få frem deltakerperspektivet gjennom intervju (Dalen, 2011). Det jeg ønsker å belyse i dette

forskningsprosjektet, er den subjektive opplevelsen fra hver enkelt av spesialpedagogene som jeg intervjuet. Tanken er å finne hver enkel spesialpedagogs opplevelser av foreldresamarbeid, og finne fellesnevneren av det erfarte eller opplevde (Postholm, 2010).

Fenomenologisk tilnærming passer for mitt tema, da jeg ønsker å fokusere på spesialpedagogene, eller forskningsdeltakernes tidligere erfaringer. Målet mitt med forskningsprosjektet var å få forskningsdeltakerne til å dele sin erfaring innenfor temaet og reflektere over disse hendelsene. I noen tilfeller kan refleksjoner over hendelser i ettertiden gi nytt lys over det som skjedde tidligere. Informantene kan i mellomtiden ha opparbeidet seg ny kunnskap og tilegnet seg mer kompetanse slik at de er i stand til å vurdere og tolke opplevelsene på en annen måte enn det de gjorde da hendelsen skjedde.

3.1.2 Kvalitativ metode

Kjennetegnet for kvalitativ metode, er at man tar for seg et lite, ensartet og begrenset felt og går i dybden av det (Karlisdóttir & Moen, 2011). Ved en slik metode har forskeren en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet, der man går inn i forskningen med et åpent sinn. Forskeren må være innforstått med at ved en kvalitativ forskning kan man skifte fokus underveis, etter hva slags datamateriale man samler inn. Videre er det deltakerens perspektiv som er fokuset til forskeren, og det er igjennom dette perspektivet at forskeren kan avgjøre om ens antagelser kan opprettholdes eller ikke (Postholm, 2010). Under mitt forskningsprosjekt opplevde jeg å måtte endre på mine antagelser, da jeg ikke fikk samlet inn datamateriale som støttet dette. Mer om dette, se kapittel 3.2.

3.1.3 Forskerens rolle og forforståelse

I den kvalitative forskningen er det forskeren som blir sett på som det viktigste instrumentet. Det er hun som gjør grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom forskningsprosessen, gjennom ens egne prinsipper for troverdighet og etikk. Videre er det væremåten til forskeren som vil påvirke forskningssituasjonen og hva slags kvalitet man får på datamaterialet. Hun er den som er til stede under hele prosessen, og som kan ta hele konteksten i betraktning. Samtidig har forskeren begrensninger i at hun er menneskelig, og kan gjøre feil underveis (Nilssen, 2012).

Som forsker i den kvalitative metoden, er det viktig at man klarer å etablere gode relasjoner med informantene. At informantene har tillit til forskeren, fører til at det er lettere for dem til å dele på sine tanker og refleksjoner. Man kan fort være litt tilbakeholden og velge å ikke dele det som kan være vanskelig å sette ord på. Kanskje det er tidligere hendelser som man i etterkant har følt på det at man gjorde dårlige valg eller handlet feil. Det er vanskelig å skulle fortelle om slike hendelser, og som forsker har jeg forsøkt å være imøtekommende og forståelsesfull rundt vanskelige refleksjoner. Man viser at man verdsetter informantens informasjon ved å være en god lytter. Jeg ønsket å vise en genuin interesse for det informantene fortalte, for alt det som informantene fortalte om, var viktig. Det var viktig for meg å vise kommunikative ferdigheter, det vil si å etablere kontakt, utvikle gode relasjoner til sine informanter og skape en god atmosfære av tillit (Nilssen, 2012).

Hvis man ønsker å være en god intervjuer, innebærer dette at man også er en god observatør. Dette betyr at jeg forsøkte å hele tiden observere informantene gjennom hele prosessen og lese kroppsspråk og sinnsstemningen deres. Metakommunikasjon, det å snakke om kommunikasjon og la informantene ha en viss kontroll over settingen når man berørte vanskelige eller ømtålige temaer, ble et godt redskap. Det kan være en trygghet for informantene å vite at det mulighet for timeout hvis det var behov for det, eller at de kunne trekke tilbake informasjon som de allerede hadde sagt. Det var også stor toleranse for at informantene var ambivalente eller tvetydige.

Virkeligheten er det som konstrueres i møtet mellom forskeren og informantene. Dette er den kvalitative forskerens ontologiske og epistemologiske ståsted, som man kan si utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Under paradigme finner man det teoretiske rammeverket, det vil si rammeverket av teori som er utledet av forståelsen og holdningen som jeg som forsker tar med meg i forskningsprosjektet. Dette rammeverket påvirker meg som forsker, da det er brillene jeg ser verden gjennom og som har en innflytelse på handlinger og tolkninger som jeg har i prosessen (Nilssen, 2012). Det å ha en forståelse for at det som jeg ser, ikke nødvendigvis er alt det som er og at det som jeg ikke forstår, likevel kan ha en stor betydning, gjør at jeg blir mer bevisst min egen forforståelse og kan se over mine begrensinger for å finne forklaring i detaljer som jeg først ikke skjønnte hadde betydning.

3.2 Gjennomføring av forskningsprosjektet

For å synliggjøre gjennomføringen av forskningsprosjektet og redegjøre for hvordan jeg gikk fram for å komme til dette resultatet, vil jeg nå presentere undersøkelsens praktiske gjennomføring, det vil si hvilke forberedelser som ble gjort før intervjuene og hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.2.1 Forberedelser til intervjuet

I kvalitativ metode er det viktig at man avholder prøveintervjuer for å teste ut både seg selv som intervjuer og for å teste ut intervjuguiden. Samtidig som jeg fikk testet ut settingen, var god læring i å høre hvordan man selv er som intervjuer. Det er fort gjort å henge seg opp i spørsmålene, gi for lite tilbakemeldinger eller overkjøre informantene, og da er det betryggende å kunne feile og rette seg opp før man skal i gang med de virkelige intervjuene (Dalen, 2011).

Jeg valgte å ta en teoretisk tilnærming til prosjektet, og utarbeidet intervjuguiden ut i fra teori som jeg på forhånd hadde samlet inn mens jeg gjorde research til prosjektet. Videre ønsket jeg at spesialpedagogene skulle få tid til å samle sammen sine erfaringer og reflektere litt ut i fra spørsmålene som jeg skulle stille, så jeg oppfordret alle til å lese over intervjuguiden på forhånd. Som resultat av dette, hadde alle tre lest gjennom alle spørsmålene og sjekket opp de teoretiske referansene som de var usikre på. Det førte til at alle hadde sin forståelse av hva for eksempel Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (se kapittel 2.7) var og hvordan den fungerte.

3.2.2 Utvalgskriterier

For å kunne finne passende informanter, hadde jeg to utvalgskriterier. Det første kriteriet var at deltakeren jobbet i barneskole eller ungdomsskole. Det andre kriteriet var at informantene var utdannet som spesialpedagog og hadde minimum fem års erfaring med barn med spesialpedagogiske behov i skolen. Grunnen til dette kravet, var at studien var avhengig av å ha informanter som hadde tidligere erfaringer med det spesialpedagogiske arbeidet.

For å skaffe informanter, sendte jeg ut forespørsel hos rektorer på barne- og ungdomsskoler i Trondheim. Jeg sendte med et informasjonsskriv, der jeg redegjorde for hva

forskningsprosjektet gikk ut på (se vedlegg 1). På informasjonsskrivet forklarte jeg hva prosjektet gikk ut på, hva slags kriterier jeg hadde til informantene, hva som ville skje med dataene som jeg samlet inn og hvilke rettigheter de hadde som mine informanter. Dette kunne være fra å få spørsmål på forhånd, til at man når som helst kunne trekke tilbake sin samtykke for å delta uten å måtte oppgi grunn. Spesialpedagogene som ønsket å melde seg frivillig til prosjektet, tok kontakt med meg.

2.2.3 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Det kan være nyttig å informere om at jeg gjorde endringer underveis i prosjektet. Jeg hadde et ønske om å intervju fire spesialpedagoger, fra to barneskolen og to ungdomsskolen. Dette grunnet i Thomas Nordahls forskning «Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse» (2007), der han konkluderte med at det var dårligere kvalitet på samarbeidet på ungdomsskolen sammenlignet barneskolen. Det var flere villige fra barneskolen som meldte seg raskt. Det var desto vanskeligere å skaffe frivillige fra ungdomsskolen, noe som delvis kan skyldes lærerstreiken i august og måten jeg hadde formulert meg på informasjonsskrivet.

Etter å ha tatt de første to intervjuene, vurderte jeg dataene jeg hadde samlet inn, og kom fram til den konklusjonen at fokus på både faktorer ved samarbeid og kvaliteten ved samarbeidet sammenlignet barneskole med ungdomsskole, ville ikke passe inn i et lite forskningsprosjekt som mitt. Videre ga ingen av mine tre informanter uttrykk for at de hadde en anelse hvorfor det skulle være forskjell på foreldresamarbeidet på barneskolen sammenlignet med ungdomsskolen eller hadde erfaringer med dette selv. Så jeg valgte å fokusere på selve faktorer ved foreldresamarbeid, siden dette er en mulighet når man har kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Videre konkluderte jeg etter tre intervjuer at jeg hadde mer enn nok datamateriale, da mine tre informanter hadde mye å si om foreldresamarbeidet. Det ble derfor nok med tre informanter.

Presentasjon av informantene:

- Spesialpedagog 1: Jobber delvis innenfor ledelse og delvis med koordinering av barn med spesielle behov. Hun har mye arbeidserfaring med spesialpedagogisk arbeid.

- Spesialpedagog 2: Har mye erfaring og kompetanse innenfor lese- og skriveopplæring, og jobber mye forebyggende med barn som strever med dette. Hun har god erfaring med spesialpedagogisk arbeid.
- Spesialpedagog 3: Kommer inn som veileder i kompliserte tilfeller. Dette inkluderer saker der foreldresamarbeidet kan være komplekst og noen ganger være fastlåst. Hun har mye arbeidserfaring med de vanskeligste sakene innenfor spesialpedagogikk.

3.2.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet ut i fra teorien som jeg hadde samlet inn på forhånd (se vedlegg 2). Teorien er rammeverket som påvirker alle deler av prosjektet, den er som linsa som man ser verden igjennom (Nilssen, 2012). Jeg var derfor helt avhengig av å samle mye teori og lese meg opp på forhånd, før jeg satte i gang med å lage en intervjuguide. Målet med intervjuguiden var å få med sentrale temaer og spørsmål som dekket de viktigste områdene i studien. For å få til dette, var jeg nødt til å dele opp problemstillingen til underordnet konkrete temaer, og finne spørsmål som ville berøre disse.

Hvordan spørsmålene blir stilt, og hvilke rekkefølge man stilte dem, har betydning. Jeg ønsket å benytte meg av «traktprinsippet», det vil si at man begynner intervjuet med de mer generelle spørsmål som får informanten til å slappe av. Etter hvert som informanten begynner å åpne seg og føler seg mer vel, kan man tilspisse spørsmålene mot de mer konkrete temaene og de mer følelsesladede områdene i studien. På slutten av intervjuet, åpner man opp spørsmålene igjen, og avslutter gjerne med en oppsummering av det som har blitt sagt (Dalen, 2011).

Intervjuguiden min var formet som et semistrukturert intervju, der jeg på forhånd hadde planlagt hvilke temaer vi skulle berøre. Likevel var jeg var åpen for at intervjuet kunne ta en annen retning enn det som var planlagt på forhånd. For at man skal kunne gjøre semistrukturerte intervju, er det viktig å være bevisst på at man skal være åpen for at man kan berøre temaer som forskeren ikke hadde i tankene på forhånd.

For å kunne gi informantene rom til å komme med det de føler er relevant innenfor de ulike temaene, er det viktig at man som forsker utarbeider åpne spørsmål. Det vil si at spørsmålene ikke skal oppleves som ledende på noe vis eller være uklare for informanten. Man skal også passe seg for spørsmål som krever en bestemt type kunnskap, unntaket er hvis man vet at informanten har gode kunnskaper om dette på forhånd (Dalen, 2011). Jeg forsøkte å utforme

åpne spørsmål, men opplevde at noen av spørsmålene ble svart med et ja eller nei. Da var det viktig at jeg kom med oppfølgingsspørsmål, der jeg ba dem å begrunne svaret.

3.2.5 Intervjusituasjonen

Ved gjennomføring av intervjuene, har jeg forsøkt å tatt hensyn til hva som har passet informantene best. Det ble enklest for alle tre spesialpedagogene at jeg kom til skolen de jobbet på, hvor vi kunne utføre intervjuet alene på et grupperommet. Det var viktig for meg at alle tre var godt informert om forskningsprosjektet på forhånd før intervjuet, dette var av to grunner. Den første grunnen var at det betydde vi kunne bruke mindre tid på informasjon og mer tid på selve intervjuet. Jeg har erfaring med at pedagoger generelt har mye informasjon å komme med, men også har en stramt tidsskjema. Den andre grunnen var at jeg ønsket at de snakket ut i fra erfaringer som de hadde samlet seg opp over tid, og anså det som nyttig om de begynte å reflektere rundt temaet og spørsmålene på forhånd.

Videre måtte alle informantene gi skriftlig samtykke for å delta på forskningsprosjektet. Jeg ønsket også at de skulle godkjenne at jeg brukte lydopptaker under intervjuet. At jeg kunne bruke lydopptaker under intervjuet, gjorde at jeg ikke trengt å notere underveis og kunne konsentrere meg om forskningsdeltakeren og det hun sa. Under alle intervjuene opplevde jeg at stemningen var god, og at alle tre forskningsdeltakerne var aktiv og snakket om et fagområdet som var viktig for dem. Hvordan intervjuguiden ble brukt under intervjuet, varierte ut i fra hva informantene sa i intervjuet. Spørsmål som jeg følte jeg allerede hadde fått et tilfredsstillende svar på, valgte jeg å hoppe over. Etter intervjuet forklarte jeg kort hva som skulle skje videre og at de bare kunne ta kontakt med hvis de hadde noen spørsmål angående intervjuet. De fikk også spørsmål om de ville se masteroppgaven når den var ferdig.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Etter hvert enkelt intervju var gjennomført og datamaterialet innsamlet, begynte jeg med å bearbeide datamaterialet. Materialet ble organiserte gjennom transkribering, kategorisering og analyse. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan dette ble utført.

3.3.1 Transkribering

Ved transkribering av lydfil fanger man kun det verbale ved intervjuet, og ikke konteksten. Dette vil si at forskningsdeltakerens kroppsspråk, måten de oppførte seg på, blikk-kontakten og andre små hendelser og tegn på følelser som man kun kan observerte, Dette kan være av betydning å få med i transkriberingen. Det var derfor veldig viktig at det var jeg som utførte transkriberingen, og at det ble gjort så raskt som mulig etter intervjuet, mens jeg fremdeles hadde intervjuet friskt i minne. Da er sannsynligheten for at man husker konteksten rundt selve intervjuet størst (Nilssen, 2012). En teknikk for å huske konteksten under transkriberingen, var å bruke feltnotater. Med feltnotater mener man at forskeren gjør seg notater under forskningsprosessen, der man tar med alt som følte som viktig å huske, både før og etter intervjuet (Dalen, 2011). Dette hjalp meg underveis i transkriberingen, samt gav viktig informasjon mens jeg jobbet med analysen.

En annen grunn til at forskeren bør transkribere sine egne intervjuer selv, er at man allerede under transkriberingen starter på analyseprosessen. Det er under transkriberingen at man starter på analyseprosessen. Videre må man tenke på det etiske perspektivet, det at det er du som forsker som informantene har sagt seg villig til å samarbeide med. Det er derfor tryggere for informantene å vite at det er du som skal behandle dataene i etterkant og sjansen er mindre for at noen kan identifisere informantene (Nilssen, 2012).

2.3.2 Analyse, kategorisering og fortolkning av datamaterialet

Etter datainnsamlingen, var målet å finne den dypere meningen bak datamaterialet jeg hadde samlet inn. Dette gjør man ved analyse og tolkning, for å se sammenhenger og mønstre i forskningen. Jeg valgte å bruke en temasentrert analyse. Jeg hadde samlet informasjon fra alle informantene om de samme temaene, noe som er et grunnleggende premiss i en slik analyse. Videre har jeg presentert resultatene i sentrale temaer ved datamaterialet. Dette vil gi en dypere forståelse av temaene, da jeg sammenligner informasjonen fra hver enkelt deltaker, for å gå i dybden av hvert enkelt tema (Thagaard 2013). Det er lett å løsrive utsnittene av tekstene fra sin opprinnelige sammenheng, noe som gjør at man kan feiltolke eller misforstå meningen bak utsagnet. For å unngå dette, kan vurdere jeg de løsrevne utsagnene mot intervjuet som en helhet, så på beskrivelser av enkelte samtaler i relasjon til det miljøet samtalen foregår i. Til sammen vil man da få en helhetlig forståelse av datamaterialet (Thagaard 2013).

Videre er det forskeren som avgjør kvaliteten på forskningsprosjektet, og det er derfor min viktigste oppgave å presentere dataene på en mest tilfredsstillende måte for alle parter. Med dette mener jeg at når masteroppgaven var ferdig, vil informantene gjenkjenne sine ord i det som jeg presentert.

3.4 Kvalitet i studiet

Den vanskeligste delen med forskningsprosessen, var å være bevisst min egen påvirkning og hvordan jeg ble påvirket av situasjonen som forsker. Man skal være bevisst det reflekssive aspektet, det at forskeren er en del av det livet som man forsker på (Nilssen, 2012). Det var lett for meg å falle inn i andre roller underveis i prosessen. Som utdannet lærer og spesialpedagog, har jeg opparbeidet en viss kompetanse i teori og yrkespraksis, som er en del av meg. Og som mamma til et barn med autisme, har jeg erfaringer om det å være forelder til et barn med spesielle behov. Når jeg intervjuet, var det lett å knytte det de sa til mine tidligere erfaringer og opplevelser. Jeg prøvde derfor å sortere ut alle de tankene og følelsene jeg hadde som profesjonell fagperson og beskyttende mor, og heller lytte som en forsker, da det er viktig å presisere at jeg hele veien har vært veldig bevisst min egen emosjonelle side. Som kvalitativ forsker balanserer man mellom nærhet og distanse, også kalt nærhetsprinsippet (Nilssen, 2012).

I en kvalitativ metode er det viktig å gi innsikt i hvordan forskeren har jobbet i prosjektet, slik at man kan gå igjennom forskningen hvis man ønsker å sjekke forskningens validitet på etterhånd. Det er fire former for validitet i kvalitative studier, disse er: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Disse formene oppnår man ved å ha validitetsdrøfting av observasjoner og forskningsmetoder som er med i forskningsprosjektet (Dalen, 2011).

Videre har man begrepet reliabilitet, som er knyttet til forskningens pålitelighet, med dette mener man om en annen forsker hadde anvendt de samme metodene i forskningen, ville hun kommet fram til samme resultat? (Thagaard, 2013) Innenfor kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming vil det ikke samsvare med en slik logikk, da informantene ikke vil kunne svare identisk på spørsmålene hver gang. Man kan derfor se på den fenomenologiske forskningen som et unikt tilfelle, bundet av sted og tid (Postholm, 2010). Jeg har hatt som mål å ha en nøyaktig beskrivelse av alle leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan gjennomgå samme prosessen for å undersøke kvaliteten ved forskningsprosjektet mitt.

Videre har jeg redegjort for mine informanter, intervjusituasjonen og forhold ved meg som forsker, samt en grundig gjennomgang av metode (Dalen, 2011).

3.5 Ethiske refleksjoner

Før jeg satte i gang med forskningen, sendte jeg inn meldeskjema til NSD, og fikk det godkjent (se vedlegg 3). Som anbefalt fra Personvernombudet, har jeg satt meg inn og etterfulgt NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. I og med at jeg har jobbet på og oppbevart personidentifiserende opplysninger på en privat pc, er det viktig at man passer på at de etiske retningslinjer blir fulgt opp. Før alle intervjuer, var det min plikt å minne spesialpedagogene på deres taushetsplikt før intervjuet. Det var viktig at identifiserbare opplysninger om enkeltelever eller foreldre ikke forekom under intervjuet. Videre ba jeg alle tre informantene signere på samtykkeskjema, der de samtykker til å delta i forskningsprosjektet.

Under to av mine intervju ble jeg bedt om å signere på taushetsplikt-skjema, dette var for å skjerme foreldrene og barna som de brukte som eksempel under intervjuet. Dataene som ble samlet inn var erfaringsbaserte data, så det var viktig at informantene var åpne og villige å dele sine erfaringer. Siden jeg hadde signert taushetsplikt-skjema, forpliktet det meg til å ta meg av transkriberingen selv. Jeg informerte alle informantene om at det var kun meg som skulle lytte på lydfila, slik at de skulle være trygg på at det ikke var en sjanse for at andre skulle kunne identifisere dem eller identifisere de foreldrene og barna som ble nevnt.

Under transkriberingen, hvis jeg så at det framkom personidentifiserende opplysninger, valgte jeg heller å anonymisere dataene eller lot være å ta dem med. Ved forskningsprosjektets slutt, ble lydfilene slettet, og det var ikke lenger mulig å identifisere informantene etter det.

4 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte utdrag fra undersøkelsens datamateriale. Temaet for forskningsprosjektet, samarbeidet mellom skole og foreldre med barn med spesielle behov, har så mange undertema at jeg fant det mest oversiktlig å drøfte datamaterialet i en temasentrert tilnærming. Jeg har fire overordnede temaer, der jeg forsøker å gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Under analysen vil de tre informantene presenteres som spesialpedagog 1, spesialpedagog 2 og spesialpedagog 3. Videre har jeg valgt å se informantene som representanter for skolen på systemnivå, og tolke det de sier som en eksemplifisering på handlingsmåter for skolen. Datamaterialet presenteres ved tekst og sitat, der sitatene er direkte avskrift av det som ble sagt under intervjuet. Drøfting vil foregå fortløpende med analysen av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere forskningsprosjektets viktigste funn, og se på hvilke områder det kan være interessant å se nærmere på.

4.1 Foreldresamarbeid som ledd i et systemrettet arbeid

Alle tre spesialpedagogene mente at den generelle holdningen til foreldresamarbeid er at dette er en prioritet for skolene. Men fordi skolen består av ulike mennesker med forskjellige tilnærminger til hvordan man oppnår samarbeid med foreldrene, vil foreldrene få ulike opplevelser avhengig av hvem de møter på skolen. Hvordan man skal kvalitetssikre at foreldrene opplever likebehandling i skolen? Dette kan jo knyttes skolens handlingsplan (jf. kapittel 2.3). Ved å ha en fastsatt plan som alle pedagoger på skolen er kjent med, burde minske sannsynligheten for at det skal være misforståelser rundt foreldresamarbeidet.

Spesialpedagog 1 mente at det er viktig for henne at foreldrene får realistiske forventninger til hva skolen forventer av dem, og at det er særdeles viktig at man som profesjonell er åpen og ærlig om dette. Det å tydeliggjøre roller og forventninger med foreldrene, vil gjøre det mer oversiktlig og gjøre dem mer bevisst på hva de har rett til å forvente og hva som kreves av dem. Optimalt vil dette være gjensidig fra begge parter. Hennes egen erfaring er at hvis man går raskt på sak, vil man lykkes fortere enn hvis man velger å ta en mer varsom tilnærming. Dette kan tolkes slik at det å «så et frø» hos foreldre vil nødvendigvis ikke slå rot. Det foreldre har et behov for, er at skolen er ærlig og saklig i kommunikasjonen (jf. kapittel 2.12).

Når det gjelder samarbeid i forhold til barn med spesielle behov, opplever spesialpedagog 3 at det er nødvendig med hyppige møter i perioder med foreldrene, ut i fra familiens behov. På grunn av nødvendigheten av å møtes ofte, vil gjerne foreldre til barn med spesielle behov oppleve å ha et forsterket samarbeid med skolen, sammenlignet med foreldrene til barna som nyttiggjør seg av den ordinære undervisningen. Hvor ofte man treffes og hvor mye tid skolen bruker på samarbeidet, blir vurdert ut ifra behovet er til barnet. Man vil hele tiden vurdere behovet for forsterket foreldresamarbeid etter skjønn, noe som vil være rimelig ut ifra omstendighetene til barnet (jf. kapittel 2.2). Dette kan sees i sammenheng med at et forsterket samarbeid krever mer enn et samarbeid for et barn innenfor ordinær undervisning.

Når det gjelder teoretisk tilnærming, så forteller spesialpedagog 3 at et nøkkelord for henne er gjensidig tillit (jf. kapittel 2). For å kunne skape gode tillitbånd til foreldrene, er det behov for å ha en god base å basere det tillitsforholdet på. Videre er gjensidig tillit knyttet til foreldrenes rettigheter, som medbestemmelsesrett og rollen som aktive deltakere i samarbeidet.

Spesialpedagog 1 forteller at skolen hun jobber på ønsker å gi elevene en helhet i livssituasjonen sin og at det er derfor viktig at både skolen og foreldrene avklarer roller og hva slags forventninger som er knyttet opp i de ulike rollene. Dette gjelder også i forbindelse med tverrfaglig samarbeid, der andre instanser er involvert.

Selv om ingen av spesialpedagogene bevisst bruker Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell som en teoretisk retningslinje i sitt arbeid, klarer alle sammen å knytte tenkemåter i sitt arbeid opp til hva denne modellen går ut på. Spesialpedagog 3 forteller at for at hun skal kunne gjøre jobben sin, må hun ha muligheten til å få innsyn i alle nivåer rundt eleven. Som spesialpedagog for utfordrende elever, er det viktig å jobbe med hele familien og ikke bare med enkeltmennesker. En bevegelse i et av miljøene rundt barnet, vil ha utslag i de andre miljøene, og det vil ofte være et behov for at man må jobbe med konsekvensene på skolen, hvis barnet har opplevd noe negativt for eksempel på fritiden (jf. kapittel 2.7). Motsatt tilfelle vil være når en positiv hendelse skjer, hvor skolen bruker denne informasjonen til å videreføre den positive effekten. Et eksempel på dette kan være hvis barnet var på fotballkamp på søndag, som kan være av interesse for å snakke om i fellesskapet i klassen, da flere av elevene er interessert i fotball. Informasjon om hva som hender på fritiden påvirker hvordan eleven fungerer på skolen, og det er lettere for skolen å hjelpe eleven hvis de på forhånd vet hvordan dagsformen er når eleven kommer på skolen.

Spesialpedagog 2 bekrefter hvor viktig det er med gjensidig informasjonsstrøm, og forteller at et godt tiltak for å holde en god kommunikasjon med hjemmet i slike tilfeller, er at eleven har en beskjedbok, der skoleansatte og foreldre kan notere ned viktig informasjon som den andre parten har nytte av å vite. Hvis skolen og foreldrene har en informasjonsstrøm på mesonivået (jf. kapittel 2.7.2), vil begge partene være forberedt på å møte eleven der han er. Når skole og foreldre kommuniserer på mesonivå, vil ikke barnet være inkludert i samtalen, noe som kan skjerme barnet. Spesialpedagog 3 sier dette om hvor viktig informasjon er i arbeidet med barn med spesielle behov:

Av og til føler vi oss som en del av familien, og foreldrene vil ha oss inn i familien, det skal vi ikke! Ikke sant, men det går noen grenser her. Men den balansen mellom å ha tillit til å få akkurat nok og nødvendig informasjon fra nettverket, når du når den, da kjenner du at vi har det på flyt. Da får vi til det vi måtte ønske.

Man kan illustrere et eksempel på dette, ved å forestille seg et barn opplever noe ubehagelig på skolen. Disse følelsene som er knyttet til denne hendelsen vil bli med barnet hjem. I beste fall, med god kommunikasjon med skolen, kan foreldrene være forberedt på hva som har skjedd og hvorfor, og kan i langt større grad hjelpe barnet med å håndtere disse følelsene, enn hvis de ikke hadde fått denne informasjonen. Skolen forventer å få informasjon, men er de like flinke til å gi informasjon tilbake? Foreldre kan vær tilbakeholden på å kreve informasjon, og noen ganger kan det være opp til skolen å vurdere hva som er rett mengde informasjon å gi til foreldrene. Samtidig kan det åpnes opp for å snakke om at negative hendelser skjer, og at man skal være forsiktig med å bruke denne informasjonen til noe negativt i samarbeidet, da konsekvensen er at man kan holde tilbake nyttig informasjon.

Når det gjelder spesialpedagog 1 og hennes tanker rundt den økologiske utviklingsmodellen, så har hun dette å si om dette:

En holdning som har vært en rettesnor for meg som minner om det, og det er at unger har en atferd som er relev.. Som er rasjonell ut i fra den virkeligheten de lever i. Og det er kanskje en forenkla måte. Og det er noe jeg minner meg ofte på, at når unger har en rar atferd eller.. eller gir oss signaler som vi ikke skjønner, så er det ikke fordi det er noe rart med ungen, men som er rasjonelt ut i fra den virkeligheten som ungen opplever.

Dette tolker jeg som at man først ser barnets virkelighet når man ser barnet som en deltaker i de fire ulike systemene i den økologiske utviklingsmodellen; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (jf. kapittel 2.7.1, 2.7.2, 2.7.3 og 2.7.4). Det skolen og hjemmet kan bidra med i slike situasjoner, er at de kan samarbeide om å bremse de negative bevegelsene som kommer fra andre hold i systemet. Et eksempel på dette, kan være at hvis barnet mister spesped – timer

på eksonivået, kan man i fellesskapet forsøke å finne et alternativ, som kan sees som en god erstatning for det tidligere tilbudet.

Videre kan man tolke dette ut i fra et systemrettet perspektiv på atferdsvansker. Ut i fra spesialpedagogens utsagn, kan man tolke det som at barns atferd ikke bør sees ut i fra et individrettet perspektiv, men at man må se atferden som en respons på alle de fire perspektivene (jf. kapittel 2.5). Det er fort slik at man får et fokus der man bare ser handlingen som blir gjort, og tilrettelegge individrettet tiltak. Dette vil i verste grad oppleves som straff for barnet, og det man vil derfor tjene mer på å se hva er det som får barnet til å utføre handlingene. For først når man ser barnet i et systemrettet perspektiv, vil man få et helhetlig perspektiv. Da vil man kanskje klare å finne tiltak og løsninger som vil hjelpe på atferden til barnet og miljøet i rundt det.

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid, så har alle tre informantene gode erfaringer med dette. Spesialpedagog 2 forteller at hun opplever det som svært positivt, da instanser som BUP og Trondsløtten kommer med forslag, tips og veiledning som skolen opplever som nyttig. Spesialpedagog 1 mener at tverrfaglig samarbeid er nyttig for foreldrene, for da trenger ikke foreldre å utlevere hele livshistorien sin til skolen, da fokusområdet til skolen først og fremst er barnet (jf. kapittel 2.4). Videre sier hun at det er viktig at man er tydelig på hvem som har hvert sitt ansvarsområde, og passe på at man ikke blander sammen kortene for mye.

Når det gjelder samarbeid innenfor administrative rammebetingelser, så har man ansvarsgrupper og ansvarsgruppemøter, der representanter fra alle instanser møtes for å samordne tiltak rundt eleven og fordele ansvar i forhold til de ulike rollene til representantene. Alle informantene til dette forskingsprosjektet synes at ansvarsgruppemøter er nyttige i forhold til samarbeidet med foreldrene. Spesialpedagog 1 opplever ansvarsgruppemøte særdeles viktig, da dette er en viktig informasjonskilde for skolen for å se hele bildet, det vil si hvordan eleven oppleves på de ulike arenaene i livet. Videre mener hun at det er positivt, for hun opplever at alle i ansvarsgruppa stiller som likeverdige under møtet og at under møtet opplever hun alle representantene som et kontrollorgan. Man kan se på det som positivt å høre at skolene verdsetter ansvarsgruppa og at man bruker hverandre for å se helheten, slik som meningen med ansvarsgruppa er (jf. kapittel 2.4). Videre er det viktig at man bruker informasjonen som man får til noe nyttig, og holder avtalene som man inngår, så det som blir gjort i gruppa har en effekt.

Under intervjuet hadde spesialpedagog 1 en interessant refleksjon over skolens holdninger til foreldre med utfordrende barn.

Jeg har sett at vi i skolen har trodd lenge at foreldrene var opptatt av at ungene deres skulle få enkeltvedtak på spesped, for at de skal... at de skal sikres å bli ivaretatt. Mens, eh, foreldrene er mest opptatt av at ungen deres lykkes.. Lykkes og at de blir sosialt integrert, og at dem er en av alle. Sånn at vi... Vi har på en måte tatt litt feil på en måte, tenker jeg. At vi har signalisert at ungene deres er så spesielle at de nesten trenger en behandling som er utover det som en del av fellesskapet. (...) Men den betydningen av å tilhøre fellesskapet er – er en betydning som foreldrene... Som er viktig for foreldrene. Sånn.. Ja. Sånn at jeg tror at det er en opplevelse som er endret min forståelse de siste årene.

Mens skolen tenker mer på kortsiktige mål, så opplever hun at foreldre tenker mer langsiktig og ønsker et barn som har opplevd å være en del av et fellesskap (jf. kapittel 2.2). Barn som har behov for spesialundervisning, vil ofte (men ikke alltid) havne under det forventede kompetansenivået, og det vil derfor være et viktig punkt i foreldresamarbeidet å finne ut sammen hva man skal prioritere i læringen. Det er viktig at både skolen og foreldre ser på den sosiale kompetansen like viktig som den faglige kompetansen, og at dette blir tatt med i betraktningen når man utformer den individuelle opplæringsplanen (IOP). Dette betyr ikke at man skal prioritere bort grunnleggende ferdigheter, men at det er heller ikke umulig å etterstrebe en tilrettelegging av spesialundervisning i fellesskapet med de andre elevene.

Spesialpedagog 3 forteller at hun får fortvilte tilbakemeldinger fra foreldre, som oppdager at barnet får store sosiale vansker når de kommer over på mellomtrinnet. I det alderstrinnet vil gapet mellom barnet og klassekameratene være såpass stort, at det kan oppleves vanskelig å være en del av vennegjengen. Da vil det være enda viktigere at skolen tilrettelegger for at barnet kan være en del av fellesskapet i skoletiden. I et slikt dilemma, vil det vil være er en større risiko for at barnet mister fellesskapsfølelsen med gruppen hvis mesteparten av læringen skal foregå på et lukket grupperom, som nevnt overfor. Spesialpedagog 1 mener responsen fra medelevene har mye større innvirkning enn respons fra lærere. Det kan være nyttig å få utnyttet ressursen i medelevene i undervisningen. Det ideelle må være å få til godt tilrettelagt undervisning innenfor fellesskapets rammer, som kan virke positivt inn på barnet, samtidig som at man nærmer seg det foreldrene ønsker. Her må det tas med i betraktning at det er flere faktorer som kan gjøre dette vanskelig. Men så lenge man gjør det på en forsvarlig måte, burde det ikke være verdt et forsøk?

4.2 Faktorer som styrker relasjonen skole - hjem

Målet for alle tre informantene er å ha et foreldresamarbeid på nivå tre i Thomas Nordahls nivåer (jf. kapittel 2.6). Dette betyr at foreldrene skal ha en viss innflytelse i samarbeidet. For å oppnå et ideelt samarbeid er det viktig å se på de faktorene som positivt påvirker samarbeidet. Spesialpedagog 1 mener at positive faktorer fra skolens side er åpenhet, det å ikke skyve ting under teppet, samt det å være godt forberedt, så foreldrene ikke opplever at det som blir sagt er en personlig agenda fra lærerens side. Dette kan også knyttes opp med dette å være profesjonell. Videre sier hun:

Sånn at vi er avhengig av at vi får noen sånne, om ikke samme forståelse, så hvertfall en... For det vil vi jo aldri lykkes med, at vi får den samme forståelsen av det. Det er vel summen av forståelsen som er riktig og ikke hverken skolen eller foreldrene sine. Sånn at det... Men i hvertfall så må vi ha en aktiv rolle ut i fra det. Vite hva den ene gjør og den andre forventer.

Dette handler om at man som skole gjerne har en annen forståelse enn hva foreldrene har. Det betyr ikke at man skal finne ut hvilken forståelse som er riktig, siden dette er to forståelser på et barn fra to ulike arenaer. Man må derfor gå ut i fra at summen av disse som gir et best bilde på barnet. Også i de tilfellene der det er flere instanser koblet inn i samarbeidet, vil man kanskje få like mange forståelser som det er representanter. For foreldrene, som har emosjonelle tilknytning til barnet, kan oppleve det vanskeligere å godta de andres forståelse, spesielt hvis de står i kontrast med deres egen forståelse.

Spesialpedagog 2 forteller at hun vektlegger det å lytte til foreldrene, å høre på hva de sier og ikke ta avgjørelser over hodet på dem som faktorer som påvirker samarbeidet positivt. Det å la foreldrene være med og bestemme hva som er overkommelig for eleven å gjøre hjemme, er et eksempel på dette. Hvis barnet i perioder sliter med å gjøre lekser, så kan foreldrene avgjøre hva som er gjennomførbart i forhold til dagsformen.

Også må man jo stille littegrann krav i forhold til oppfølging i forhold til hjemmelektur noen gang og da. Og da er det litt med å gi de tillit da, tenker jeg, i forhold til å følge opp og det er ikke bestandig at det blir gjort like bra. Da kan det bli litt vanskelig (ler). Det kan det, men vi må prøve å back up dem så.. så de blir en ressurs til å hjelpe til, for sitt barn.

Spesialpedagog 2 sier at ved å forklare tydelig til foreldrene hva som blir forventet av dem, og det å gi de veiledning og opplæring i hvordan man kan hjelpe eleven i skolearbeidet, er god måte å bygge opp foreldre. Videre er det viktig med ros og gode tilbakemeldinger når de har gjort en god jobb, så de forstår at de er bra for barna sine. Her berører hun tiltak innenfor begrepet selvoppfatning (jf. kapittel 2.9.3).

Spesialpedagog 3 forteller at skolen hennes strekker seg langt for å veilede foreldrene:

Men, det å få oss tråkkende på dørstokken, det – det er jo langt fra vanlig, det er sjelden, og det er ikke så ofte dem tørr å åpne den døra, vil helst ikke for de vil klare det selv, og da har vi jo kanskje fått de på troa. Det handler jo mye det og, at vi begynner en plass med små verktøy og langt uti der så skulle det være behov for det, så skal vi jo jammen komme hjem til dere i SFO-tida og hjelpe dere. Men, da har vi kanskje kommet dit at dem, nei dette her, nå går det bra. Så da får vi klare det selv, og da er det jo sånn det skal være.

Det å begynne i det små, og hjelpe foreldrene gradvis å bygge seg opp har en positiv effekt for foreldrene. Etter hvert som de tilegner seg kompetanse, blir de sterkere og får mer selvtillit i forhold til hva de kan klare. Dette må selvsagt sees i sammenheng med barnets fungeringsevne og utfordringer. Målet med empowerment er at foreldrene er sterke nok til å ta den utfordringen det er å ha et barn med spesielle behov, og ha de verktøyene som trengs for å gjøre livet lettere for både seg selv og barnet (jf. kapittel 2.9.1). Spesialpedagog 1 forteller at måte å veilede foreldrene på, er å orientere dem på veien videre hvis de har behov for mer hjelp enn det skolen kan tilby. Videre kan det være nyttig for foreldrene om de får informasjon om hva som fungerer på skolen, da disse tiltakene kanskje kan videreføres til å gjelde i hjemmet også.

Når det gjelder foreldre som samarbeidspartnere, så mener alle tre at foreldrekompetansen er viktig. At det er foreldre som kjenner barnet sitt best. Spørsmålet er hvordan man klarer å utnytte denne kompetansen og betrakte foreldrene som en ressurs til sitt barn. En måte kan være å veilede foreldrene om tiltak og oppgaver som de kan gjøre sammen med barnet i hjemmet, som for eksempel leksearbeid, belønningssystem i forhold til gjennomføring av ulike oppgaver eller nyttige verktøy som skolen opplever fungerer godt på barnet. For selv om man som foreldre er ekspert på sitt barn, er det nødvendigvis ikke slik at man har kunnskapen, verktøyene og erfaringene som skolen ofte har innenfor spesialpedagogikk og læring. Det er derfor noe som begge sider kan lære av hverandre, der skolen er avhengig av informasjon fra foreldrene for å forstå barnet som en del av arenaene utenfor skolen og hva slags påvirkningskraft dette har på barnet. Foreldrene har nytte av å få høre hvordan barnet har det på skolen, hvilke tiltak som brukes og oppleves som suksessfullt (jf. kapittel 2.9.1). Som et eksempel på dette, forteller Spesialpedagog 1 at når skolen skal gjennomføre sosiale systemtiltak på et trinn, er tilbakemeldingen fra foreldrene essensiell for at man kan evaluere om tiltaket har vært suksessfullt eller ikke.

Det hender at foreldrene ønsker å holde igjen når det gjelder vansker med barnet. Da kan det være nyttig at skolen realitetsorienterer dem om situasjonen. Spesialpedagog 2 forteller at hun opplever noen ganger at foreldre ønsker å vente og se om barnet «kommer over det», og da er det behov for at skolen kommer inn og forteller at de ikke tror dette er noe som ikke vil gå

over av seg selv (jf. kapittel 2.10). Hun sier videre at det er viktig å med tidlig intervensjon, å ta tak i problemene mens de er små i forhold til å vente til de har blitt store. «Vente og se» - holdningen er ikke nødvendigvis en holdning som er bare forbeholdt foreldre, det er en sannsynlighet for at den kan komme fra skolen også. Det at samarbeidet er såpass godt at man lytter til hverandre og respekterer det som blir sagt, kan være utslagsgivende i en slik situasjon.

Alle tre spesialpedagogene sier at de ønsker medbestemmelse fra foreldrenes side.

Spesialpedagog 3 har denne tanken om foreldre og medbestemmelsesretten:

Det er klart, da må dem være en – en bidragsyter og være med på å medvirke. Men også for årsplanleggingen sin del, når den blir lagt fram, så er det muligheter for dem å komme inn akkurat i forbindelse med det, ikke sant, hadde det greit å fått inn noe om for eksempel, ja jeg vet ikke hva, det er forskjellig, ikke sant. Det vi opplever er at de sjelden tar muligheten.

Hun etterlyser foreldre som medvirker mer, og mener selv at hun åpner opp for at foreldrene skal få være med på å påvirke. Dette er en interessant refleksjon, med tanke på at foreldrene i forskningsprosjektet til Thomas Nordahl (jf kapittel 1.1) etterlyste muligheten til å ha medvirkning i barnas opplæring. Kan dette være knyttet til foreldre til barn med spesielle behov føler at skolen er den mest kompetente til å ta slike avgjørelser? Spesialpedagog 2 forteller at hun opplever ofte at foreldrene mener at det er skolen som vet best. Man må også ta høyde for at mange foreldre opplever å bli invitert til medbestemmelse, og at det vil variere fra skole til skole hvor mye man oppfordrer foreldre til å bidra eller velger å la foreldrene slippe til i bestemmelsene.

En måte å medvirke på, er ved å samarbeide om å bestemme mål i IOP. Spesialpedagog 3 forklarer hvordan hun åpner opp for medvirkning av foreldre:

Men, men jeg åpner samtidig for at de skal få komme med, komme fritt med forslag som skal inn. Og jeg avslår det aldri. Aldri! (banker i bordet) Alt kommer på bordet, tar det med meg, setter opp et forslag, også diskuterer vi det videre.

Et eksempel på dette, forklarte hun, kunne være en elev med psykisk utviklingshemming, der foreldrene ønsket at et mål skal være å kunne lære seg å lese. Av erfaring vet hun at det er lite sannsynlig for at barnet noen gang vil lære seg å lese og ga foreldrene en realitetsorientering om hva de kan forvente angående lesing. Hun valgte likevel ikke å avslå forslaget, siden det var det foreldrene ønsket og som var oppriktig viktig for dem. Hun valgte derfor å plukke ut små arbeidsområder innenfor lesing, som hun puttet i IOP'en, også evaluerte man underveis hvor langt man kom med lesinga. Å lage rom for at foreldrenes forslag blir gjennomført, selv om det ikke bestandig samsvarer med den profesjonelles forslag, kan føre til at foreldrene

føler at de blir hørt og har medbestemmelsesrett. Det hender også at de profesjonelle tar feil, så hvis man holder seg til et nøkternt nivå, så kan det oppleves som viktig å bare prøve.

Spesialpedagog 1 forteller at skolen er villig til å gå langt for foreldrenes skyld. Hun sier at grensen for medbestemmelse er når man går over på terapi, og begrunner dette med at hun føler det er viktig å passe på barnets integritet til gruppen og læreren sin. Terapi og annen behandling kan gjøres utenfor skolen, mener hun. Dette går tilbake til etiske utfordringer (jf. kapittel 2.14). Til sammenligning med det nevnte eksemplet på etisk dilemma i den teoretiske delen, er dette en omvendt problemstilling. Det er skolen som må passe på at barnet ikke opplever stigmatiserende opplevelser på skolen. Videre kan man si at skolens området er læring, og at det derfor er på sin plass at behandling foregår på mer egnede instanser.

Å lytte til foreldrene er viktig for spesialpedagog 2. Ved å lytte til foreldrene og invitere dem inn i et samarbeid, oppmuntrer skolen til et «vi – samarbeid», der både skole og hjem jobber sammen for å finne ut hvilke tiltak som passer barnet bra (jf. kapittel 2). Videre forteller spesialpedagog 2 at de ønsker et samarbeid mellom skole og hjem, for det er lettere for eleven å forholde seg til de samme reglene hjemme som på skolen. Samtidig er det slik at hvis skolen kommer med forslag på et opplegg, som foreldrene ikke vil være med og gjennomføre, er det ikke noe vits i å prøve å gjennomføre det, forteller hun. Da må man heller prøve å finne på noe annet. Jeg tolker dette som at selv om skolen er den som har mer utøvende makt over bestemmelser som blir gjort i samarbeidet, så er sjansen større for at foreldrene følger opp hvis de får lov til å være med og bestemme (jf. kapittel 2.12.1). Dette er et eksempel på den makten som foreldrene har i samarbeidet, og viser at det bør være et mål å finne en løsning som alle kan være tilfredsstilte med, så man oppnår et mest optimalt resultat for eleven.

4.3 Utfordringer i foreldresamarbeidet

Når det gjelder negative faktorer, så er det nyttig å være bevisst over hva de er, slik at man kan forsøke å unngå dem i egen praksis. De tre informantene oppsummerer dem i begrepene mistillit, usikkerhet, uavklarte roller og uavklart ansvar. Videre mener alle tre mener at ved et mistillitsforhold, vil det være vanskelig for alle partene å ha et godt samarbeid, når det ikke er rom for å dele informasjon som er essensiell for å få en god flyt i støtteapparatet rundt barnet.

Videre kan det være nyttig å ha i hodet at skolen og dens representanter kan fremstå mer trygge når de er samkjørte i møte med foreldrene (jf. kapittel 2.3).

Enda vanskeligere kan det være i de store sakene, der flere instanser er involvert og det er uavklarte roller og ansvar tilknyttet personene i ansvarsgruppa. Spesialpedagog 1 mener at hvis man har en ovenfra og ned – dialog med foreldrene eller ikke tar det foreldrene sier på alvor, vil dette skade samarbeidet. Hun sier også at det slår svært negativt ut hvis skolen fokuserer veldig mye på å finne feil ved barnet. Dette står i samsvar til det å bare fokusere på individperspektivet istede for et helhetlig systemperspektiv på atferdsvansker (jf. kapittel 2.5).

Spesialpedagog 3 forteller at hun har erfaring med samarbeid der det har hersket stor mistillit. På grunn av kompliserte familieforhold og tilbakeholding av informasjon, var det vanskelig å sette fingeren på hvor problemet lå. Skolen fikk etter hvert innsyn nok til å se hvor problematikken lå og problemene ble løst ved hjelp av bytte av personer innenfor det tverrfaglige samarbeidet og ved å få nok informasjon til å se hele bildet. Etter å ha fått ordnet opp i problemene, klarte skolen å knytte et tillitsbånd til fostermoren, men det tok to år før de klarte å løse den floken. Dette illustrerer for hvor store konsekvenser det kan være for eleven når et samarbeid låser seg. To år av et barns liv er lenge, og et barn i en ekstremt vanskelig situasjon er desto mer avhengig å ha et godt og forutsigbart opplegg rundt seg. Dette er et eksempel på påvirkninger fra meso-, ekso- og makrosystemetene

Noen ganger er det foreldrene som kan skape negative faktorer som påvirker foreldresamarbeidet. Spesialpedagog 2 forteller at når foreldrene nekter for fakta som skolen kommer med, bortforklarer elevens handlinger eller avviser tydelige bevis for at barnet sliter, skaper det vansker i samarbeidet. Neste skritt for henne er da å ta saken videre, ved å be om hjelp fra ledelsen. Krevende foreldre kan også skape vansker i samarbeidet. Spesialpedagog 2 var involvert i et samarbeid om et barn, der mor til barnet opplevdes som veldig krevende og «*nesten spiste meg opp*». Det hender at man møter sårbare foreldre som trenger ekstra støtte og veiledning, og som kan ta litt overhånd når de møter noen med lyttende ører og ønske om å hjelpe (jf. kapittel 2.10).

Spesialpedagog 2 forteller videre at problemet løste seg når hun ba om hjelp til ledelsen, hvorpå både hun som spesialpedagog og moren fikk veiledning i hvordan de skulle få samarbeidet på rett kjøll igjen. Etter at det ble satt opp tydelige regler for hvordan kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet skulle foregå, ble det lettere for begge parter å forholde seg til hverandre. Det er viktig å presisere at dette ikke betyr skal avfeie foreldre

som søker hjelp og støtte, men at det kan være et alternativ å hjelpe foreldrene å finne hjelp fra andre hold, hvis man føler at man får tildelt en rolle som man føler man ikke burde ha.

Spesialpedagog 2 mener at et forhold basert på likeverd og gjensidighet må være komme fra begge sider av samarbeidet. Det finnes noen foreldre som kan ha en negativ holdning til skolen, og det er derfor ekstra viktig for skolen å være lydhøre for disse foreldrene. Skolen har en plikt som profesjonell å lytte til hva disse foreldrene sier, før man begynner å kreve eller kritisere. Holdningen fra foreldrene kan komme fra tidligere erfaringer, som man på ingen måte har muligheten å oppdage før man har et godt samarbeid basert på tillit (jf. kapittel 2.12.3 og 2.12.4).

Videre mener spesialpedagog 2 at det er en plikt for begge parter å inngå et samarbeid, og det er derfor viktig å forstå at selv om man ikke bestandig er enige, så betyr det ikke at man er i konflikt. Dette kan tolkes som at det kan være nyttig å ha samtaler med foreldre om samarbeidet, hva slags forventinger og ansvar begge sider har i samarbeidet, men også hvordan et samarbeid skal fungere (jf. kapittel 2.6). Det kan være lønnsomt å definere hva begrepene likeverdig tillit, medbestemmelse, maktbalanse og foreldrekompetanse betyr innenfor samarbeidet.

Når det gjelder kategorisering av foreldre, så har alle tre ulike tenkemåter om dette.

Spesialpedagog 1 mener at det forekommer kategorisering av foreldre, ved at ressurssterke foreldre oftere blir tatt på alvor og kan kreve mer. Videre sier hun at ressurssterke foreldre kan ofte bli ansett som å ha en vanskelig sak, mens ressursvake foreldre kan bli redusert til å bli en vanskelig person. Dette kan tolkes som at det fremdeles er på dagorden for profesjonelle i skolen å jobbe med sine egne holdninger, og å være bevisst på sin egen væremåte i forhold til de ulike foreldrene (jf. kapittel 2.13). Spesialpedagog 1 forteller om hvordan hun selv opplever å ha negative tanker om foreldre, og hvordan hun jobber for å passe på å ikke videreføre disse tankene til kollegaene sine. Det er viktig det er med å ha en etisk standard som rettesnor i profesjonen sin. Konsekvensen hvis man viderefører negative tanker til andre, er at man kan farge andre med sine meninger, et negativt tankesett om disse foreldrene som kollegaene henger seg på, og som blir hengende fast ved foreldrene.

Spesialpedagog 2 sier at det kan være lett å favorisere noen foreldre over andre, men at hun bevisst jobber med likebehandling av alle foreldre. Hun har observert at det kan være lettere for ressurssterke foreldre å få fram budskapet sitt, og det er derfor enda viktigere for skolen å lytte til de foreldrene som har større vansker med å få fram budskapet sitt (jf. kapittel 2.13).

For at det skal være trygt for foreldrene å dele sine tanker, er det viktig at man jobber for å få et samarbeid basert på tillit. Videre kan det være ekstra viktig å forsikre seg at man har fått frem foreldrenes budskap, med tanke på at det kan være foreldre som er tilbakeholden og lite åpen for dele med skolen.

Spesialpedagog 3 mener at det ikke foregår noen kategorisering av foreldre. Videre sier hun dette om ressurssterke foreldre i sammenligning til ressursvake foreldre.

Ressurssterke foreldre synes godt i miljøet, ja. Men ikke de som høres best, nødvendigvis. Det er mange ressursvake som bidrar mer. De har mer tid, enn de som har det travelt i sine fine jobber. Det går begge veier det her, så ikke noe, det utkrystalliserer seg ikke noe på den ene eller andre siden der.

Videre sier hun at det noen ganger oppleves lettere å ha samtaler med ressursvake foreldre, da disse samtalene oppleves som nærere. Dette kan samsvare med det spesialpedagog 2 sa om at ressurssterke foreldre er flinkere med å få frem budskapet sitt. Summen av det alle tre spesialpedagogene sier om kategorisering, tolker jeg i retning av at det er slik at ressursvake og ressurssterke foreldre får ulik hjelp i forhold til hva de trenger (jf. kapittel 2.13). Man kan heller ikke underslå at det kanskje er slik at foreldre trenger tilpasset hjelp etter behov, men at man har ansvar som skole å passe på at hjelpen ikke oppleves som forskjellsbehandling for foreldrene.

Alle maktstrategiene som har blitt nevnt i teoridelen (jf. kapittel 2.12.2), er kjent for alle tre og blir brukt i skolen. Selv er alle tre bevisste på å prøve å unngå dette, men under refleksjoner over disse strategiene sier de at det oppleves som uklare grenser mellom hva som kan ansees å stille krav til foreldrene og hva som er maktstrategier. Hvor grensa går, kan være varierende fra person til person, og det kan være en fortolkningssak fra person til person man har gått over den grensa. Spesielt opplevde spesialpedagogene det problematisk med maktstrategien kollegialitet, der man havner mellom foreldre og kollegaer. Det er mer sannsynlig at man har trampet litt over grensa eller har sagt noe som kan vært misforstått i møte med foreldrene, som gjør det vanskelig avgjøre alvorlighetsgraden av hendelsen. Man kan godt si at man vil få like mange forståelser av hendelsen som deltakere i den, som spesialpedagog 1 nevnte tidligere i forbindelse med synet på eleven. Det at samarbeidet er så trygt at foreldrene føler at de kan ta opp slike hendelser når de opplever det, og ha rom for at skolen hører og tar til seg det som de sier, kanskje gir en forklaring på det som blir sagt, vil minske sjansen for at det oppstår konflikter.

Når det gjelder maktbalansen i foreldresamarbeidet, er det ulike erfaringer knyttet opp til dette hos spesialpedagogene. Spesialpedagog 3 er tydelig på at det er foreldrene som sitter med den største makten, i og med at barnet er deres, og det er de som kjenner barnet sitt best. Videre forteller hun at det er en balansegang for spesialpedagogen å lese ut i fra foreldrene hvor mye plass hun skal ta i samarbeidet:

Det er jo å få en balanse rett og slett, en maktbalanse. Men av og til så trenger de at du er der, ikke sant, at du roper høyt, og andre gang trenger de at du legger deg bort helt. Så det der er en sånn, ja en slags intuisjon, en sensing i forhold til hvor vi står som mennesker og følelseslivet mer enn det konkrete arbeidet, rett og slett. Mellommenneskelige forhold.

Spesialpedagog 1 har også erfaringer med det å være medmenneske. Hun forteller om en hendelse hun opplevde med et foreldrepar som var uenige i et enkeltvedtak, men som ikke hadde evnene til å klage på vedtaket. Hun havnet derfor i ulage med sin sjef ved å hjelpe paret med å skrive en klage, men sier at det ville følt som et maktovergrep å ikke hjelpe. Her kan man si at læreren kan havne i en indre konflikt mellom det å være profesjonell med forpliktelser til ledelsen og som medmenneske og tillitperson, som har myndighet til å hjelpe (jf. kapittel 2.12.1). Dette kan knyttes sammen med ens etiske retningslinje som profesjonell, og hvordan man jevner ut modellmakten. Videre er det viktig å påpeke at i dette eksemplet var barnets beste i fokus, og det var det som ville vært skadelidende hvis hun ikke grep inn.

Videre sier hun at selv om lærere er høyere i hierarkiet enn foreldre, så er det viktig at foreldre forstår det er de som foreldrene som har hovedansvaret for sitt barn og har sine virkemidler som skolen mangler. Det kan derfor lønne seg at skolen jobber for å styrke foreldrene for å styrke barnet (jf. kapittel 2.7.2). Min tanke rundt dette, er at det kan kalles fremtidsrettet tiltak, da dette er noe som kan få positivt utslag på lenger sikt, og som kanskje kan læres videre til barnet når det må begynne å ta vare på seg selv som voksen.

Det er en allmenn oppfatning av at det er skolen som vil være den med mest makt innenfor et skole – hjem samarbeid. Men innimellom hender det at det er foreldrene som kan ha overtaket. En hendelse som spesialpedagog 2 husker, var da en far kranglet til seg spesped – timer til barnet sitt ved å true med advokater. Skolens inntrykk av barnet var at det ikke slet så mye på skolen, og ikke trengte så mye hjelp. Resultatet ble at andre elever, som trengte hjelp mer, mistet spesped – timer på bekostning av dette barnet. Hun presiserer at dette var en feil gjort fra skoleledelsen, noe som skjedde for lenge siden og et sjeldent fenomen i skolen. Forhåpentligvis vil de fleste skolene ha tiltak tilsvarende en handlingsplan eller annet system som fanger opp slike saker, da konsekvensene er så alvorlige (jf. kapittel 2.3).

Det hender ofte at foreldre bærer med seg dårlige erfaringer fra egen skoletid og tar det med seg inn i samarbeidet med barnets skole. Spesialpedagog 2 opplever at noen foreldre har negative følelser til skolen, kanskje på grunn av at de ikke tror at skolen har forandret seg siden de selv gikk på skolen. Her kan det være ukjent informasjon som også kan slå ut negativitet fra foreldrene, som for eksempel hvis barnevernet er inne i bildet. Spesialpedagog 1 sier dette:

Og spesielt i forhold til utrygghet, eller det kan ofte vær når foreldre har opplevd så stor grad av mestring i forhold til skolen, så har frykten deres – eller etter hvert aggresjonen deres eller masse forskjellige emosjoner forsterket et slags kampredskap i møte med skolen. Som kanskje er irrelevant i forhold til det de egentlig ønsker å signalisere.

I slike tilfeller kan det lønne seg å fokusere på hva som utløser en slik handlingsmåte fra foreldrene, istede for at man vektlegger handlingene deres. Videre kan man jobbe med attribusjon, selvoppfatning og mestring innenfor et samarbeid bygd på gjensidig tillit (jf. kapittel 2.9.2, 2.9.3 og 2.9.4). Dette vil kreve mye tålmodighet og fleksibilitet fra skolen, men samtidig er belønningen stor hvis man lykkes.

At foreldre til barn med spesielle behov er ekstra sårbare, kan begrunnes ut i fra at disse foreldrene ofte er i en sorgprosess over hvordan livet med og for et barn med spesielle vansker har blitt. Spesialpedagog 1 forteller at hun opplever at foreldrene ilegger seg en mindreverdigfølelse på vegne av sitt barn, som kanskje ikke trenger å være relevant for barnet.

Det overrasker meg fortsatt at dette sitter ganske langt inne for å komme ut med den frykten sin som de har i forhold til ungene sine, bekymringer for om de lykkes. Og det er – det er ganske mange foreldre som sliter på hjemmebane som vi ikke kjenner til. Som er... Det er ganske heftige livssituasjoner en del av foreldrene har. Som vi... Som er langt i fra det vi klarer å fatte at de har. Og de presenterer ikke det til oss, det er... Ja. Det kan jo være positivt og negativt at de ikke gjør det.

Dette kan oppleves som et dilemma for skolen, hvordan man skal håndtere dette. Når foreldrene har det vanskelig, er det en stor sannsynlighet for at det vil smitte over på barnet. Likevel er det begrensinger på det skolen kan tilby foreldrene. Det å begynne med de små tingene, å jobbe med foreldrenes attribusjonsmønster og lære de å se verdien i det de gjør, kan være en god start (jf. kapittel 2.9.2).

Spesialpedagog 3 forteller at hun starter møtene med en innsjekk, der foreldrene får muligheten til å bli hørt, uansett hva de ønsker å prate om. Hvordan går det hjemme? Hvordan går det med deg? Hun begrunner disse innsjekkene med at disse foreldrene trenger noen som kan høre på hva de har på hjertet. Det kan være vanskelig å leve et liv med et barn med utfordrende atferd, og enda vanskeligere å skulle dele sine opplevelser med mennesker som

ikke har muligheten å forstå atferdsvansker. Spesialpedagog 3 mener at hvis det ikke kan tillates at det snakkes om dette i denne sammenhengen, så vil også tilliten fra foreldrene utebli. Det er når foreldrene får den hjelpen som de trenger, er stabile og på plass for barnet at det er optimale forhold for et godt foreldresamarbeid. Dette knytter jeg sammen med empowerment, å hjelpe foreldrene til å ta kontroll over sitt eget og barnets liv (jf. kapittel 2.9.1).

4.4 Den profesjonelle rollen

Når det gjelder Nordahls forskning (jf. kapittel 1.1) og hvorfor det er slikt avvik i forhold til lærere og foreldre angående samarbeidet skole – hjem, har alle tre spesialpedagogene samme tankene rundt dette. Spesialpedagog 2 sier: «*Den første tanken min var jo på en måte at – læreren har som regel det siste ordet. I hvertfall det pedagogiske siste ordet*». Det kan jo ikke stikkes under en stol at det er skolen som har den faglige kompetansen i samarbeidet, og som vil være de profesjonelle i samarbeidet. Det kan være utfordrende å finne en balansegang mellom avgjørelser som er faglig begrunnet og avgjørelser som foreldrene mener er riktig ut i fra sin foreldrekompetanse.

Spesialpedagog 1 mener at skolen kanskje ikke er flink nok til å høre hva foreldrene forventer av skolen, og dette kan være grunn til at det blir en mismatch i samarbeidet. Hun mener også at det kan ligge i at man som profesjonell er redd for kritikken av eget arbeid, og at man derfor kanskje lukker døren litt for involvering av foreldrene. Dette er interessant, for spesialpedagog 2 forteller at som profesjonell skal man forvente at man kan begrunne de valgene man gjør. Betyr dette at lærere burde stole mer på sin evne til å ta gode valg ut ifra sin faglige kompetanse og erfaringer? Kanskje det bør åpnes opp for at lærerens praksis blir satt på dagsplan i samarbeidet? For å kunne ha et samkjørt samarbeid mellom skole og hjem, blir jo foreldrenes praksis i forhold til barnet diskutert, og da er det heller ikke urimelig at lærerens rolle i den grad opplever samme åpenhet (se kapittel 2.8) Det er viktig å påpeke at jeg ikke fastslår at alle lærere «velger å lukke døren», i noen tilfeller kan man vel si at noen lærere «åpner døren for mye». Men det er absolutt en interessant problemstilling i forhold til foreldresamarbeid.

Videre sier spesialpedagog 1 dette om refleksjoner om egen praksis:

Forferdelig viktig den der refleksjonen man selv har, hvor er jeg selv hen? Hvor, hva gjør jeg selv for å bidra? Hva er opprettholdende faktorer? Hva er det som gjør at dette her... At dette fortsetter? Jeg kan bare gjøre noe med mine opprettholdende faktorer, det er meg. Jeg kan ikke forandre barn, jeg kan ikke forandre foreldre... Sånn at det, så vi prøver å se på... men å lage systemer, ikke helter. Men det er en diskusjon som må være på dagsorden hele tiden.

Målet må være å få mest flyt i foreldresamarbeidet, og da kan man først og fremst ta utgangspunkt i seg selv og se på sin egen innflytelse på omgivelsene. Det er stor sannsynlighet for at endringene du gjør med deg selv, vil ha en påvirkningskraft på andre. Dette kan man jo knytte sammen med Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (jf. kapittel 2.7). Hvis man har et system som gjør det lettere å oppnå det man ønsker, vil dette lette arbeidet til skolen. Men det krever at man som profesjonell har metarefleksjon over egen praksis

Når det gjelder vanskelige samtaler, så har ingen av spesialpedagogene problemer med å gjennomføre slike samtaler. Spesialpedagog 2 sier at det har vært samtaler som hun har gruet seg til å ta, men sier at hun føler at man har kommet ut av samtalen med et positivt utfall. Spesialpedagog 3 sier at slike samtaler er kjempetøffe, og at det må være rom for at det skal være følelser under slike samtaler, man skal få lov til å grine. Samtidig er det viktig at man er ærlig til foreldrene overfor hele prosessen, slik at foreldrene til en viss grad er forberedt når man kommer til møterommet (jf. kapittel 2.12.3 og 2.12.4).

Når det gjelder profesjonalitet og kompetanse, så opplever spesialpedagog 2 at foreldrene synes ofte at det er skolen som vet best. Samtidig sier spesialpedagog 3 at så lenge tillitsbåndet er på plass, vil foreldrene være trygge på at hennes råd er faglig solide. Hun føler hun at hun kan bruke sin faglige tyngde til å få foreldrene dit hun ønsker i forhold til den faglige biten av opplæringen, uten at hun synes dette kan kalles manipulering. Dette kan igjen knyttes opp til de ulike rollene man har og hvilket ansvar man har i den posisjonen (jf. kapittel 2.11). Alle tre spesialpedagogene er enige om at de strekker seg lang i å møte foreldrenes ønsker, men at det er viktig å sette foten ned, når disse ønskene bryter med det de vet er riktig. Dette er et aspekt som er viktig innenfor samarbeidet, der det er den profesjonelles oppgave å holde eleven i fokus for samarbeidet (jf. kapittel 2.2).

Det finnes noen etiske dilemmaer innenfor dette spekteret. Spesialpedagog 1 sier dette:

Men jeg løfter det etiske ut av det profesjonelle, for at det er en ekstra dimensjon for de ungene som har spesielle problemer.

Med dette tolker jeg det slik at man må sette det etiske foran det profesjonelle når det gjelder barn med spesielle behov, da de fraviker normalen, altså har en ekstra dimensjon. Det

som er ekstra viktig i denne sammenhengen, er at integriteten til barnet blir ivaretatt (jf. kapittel 2.14).

Som profesjonell i foreldresamarbeidet, har man et særlig ansvar, sier Spesialpedagog 1:

Så vi kan – må absolutt som profesjonell, ha et særlig ansvar i å bryt litt det der... Er det mistillit fra foreldrene el.. eller er det selvforsvar de går i eller er det frykt eller er de utrygghet på noe hos oss? Hva gjør... Hva kan vi gjør for å ta høyde for at – at vi får noen svar som ikke – at de ikke gir – at de ikke gir oss oppskrifta for å lykkes i samarbeidet, at det er vi som på en måte bryter isen eller.. Ja, ha den forståelsen.

Dette må sees i sammenheng med at man som representant for skolen, er ansatt på de premissene at man har kompetansen som er nødvendig for å få til et samarbeid med foreldrene (jf. kapittel 2.2). Som profesjonell har man et ansvar å sette søkelyset på seg selv i samarbeidet; Er det noe som jeg gjør som ikke får dette til å fungere? Å se på seg selv som opprettholdende faktor for at samarbeidet ikke vil funke, kan være nyttig i den grad at man kun har makt til å endre seg selv og ens handlinger i samarbeidet. Det er viktig at man har en profesjonell holdning til samarbeidet, og strekker seg så langt som det er forsvarlig i søken for et mest optimalt resultat. Samtidig bør man unngå at man havner i en situasjon der man føler seg utilstrekkelig i jobben sin, som igjen kan føre til konsekvenser som eksempel vegring i å møte foreldrene eller en sykemelding (jf. kapittel 2.12.3 og 2.12.4).

5. Avslutning

I denne undersøkelsen har jeg sett på hvilket syn skolen har på foreldresamarbeidet når det gjelder barn med spesielle behov. Dette har resultert i mange aktuelle og interessante refleksjoner fra de tre informantene. Nå skal jeg oppsummere refleksjonene som jeg synes svarer best på problemstillingen min.

Ved foreldresamarbeidet i systemrettet arbeid, er det hvem foreldrene møter i skolen, som kan ha betydning for hvordan de opplever samarbeidet. For å unngå forskjellsbehandling kan skolen ha en bevisstgjøring av roller, ansvar og forventinger. Videre ser informantene på det å jobbe med hele familien som viktig. Dette kan sees innenfor den økologiske utviklingsmodellen (jf. kapittel 2.7), da man tydeligere kan se barnet i en virkelighet som blir styrt av bevegelsene i systemene. Hvordan man kan tilrettelegge og hjelpe barnet, når man ikke vet hva som foregår utenfor skolen? Hvis man ser på de ulike perspektivene, vil man ofte se hva som er i konteksten som påvirker barnet. Videre er det tverrfaglig arbeid nyttig, da skolens kompetanseområde er læring. Det å henvise familien videre, så de kan få hjelp fra de rette instansene, vil lette foreldresamarbeidet, samtidig som det kan ha den negative effekten at skolens informasjonsstrøm snevres inn. Til slutt innenfor det systemrettede arbeidet kan det være viktig å reflektere om skolen glemmer å høre på foreldre og hva de ønsker? Glemmer man fellesskapet, og læringen som barnet har i klassen med andre elever? Her kan det være vanskelig å finne en god balanse.

Alle tre informantene ønsker å oppnå foreldresamarbeidet på nivå 3 (jf. kapittel 2.6), der foreldre blir sett på som partnere sidestilt med skolen, og der foreldre har medbestemmelsesrett over barnets opplæring. Det er flere faktorer som kan føre til et slikt samarbeid; gjensidig tillit, det at skolen lytter til foreldrene og det å verdsette foreldrekompetansen. Når både foreldre og skole forstår at man kan ha en annen forståelse for barnet enn det partneren har, og aksepterer at summen av forståelsen gir et mer riktig bilde på barnet, vil man se barnet i en helhetlig perspektiv. Et mål i samarbeidet er å få til et helhetlig opplegg rundt barnet både på skolen og i hjemmet. Dette kan bare fungere hvis samarbeidet er basert på tillit. Og for å få foreldre som kan være en god støtte til sitt barn, krever det at skolen jobber med empowerment, det å gi foreldrene muligheten til å kunne håndtere sitt og barnets liv på en mest positiv måte.

Når det gjelder utfordringene i samarbeidet handler dette mye om uavklarte spørsmål. Videre vil et individperspektiv på barnet føre til negativitet fra foreldrene da de kan oppleve at skolen fokuserer mer på feilen ved barnet enn å se på hva som forårsaker den uønskede atferden. Men det er ikke bare skolen som kan komplisere et samarbeid. Det hender at det er foreldrene som fører til utfordrende samarbeid. Dette kan gjelde krevende foreldre eller foreldre som ikke tar skolens bekymringer på alvor. Det vil derfor være nyttig at man snakker med foreldrene om samarbeidet og blir enige om prinsippene som er viktige for et godt samarbeid. Dette kan være å snakke om ansvaret som begge sider har om å få samarbeidet til å fungere, om maktbalanse og om å snakke om tillit. Ved et trygt samarbeid er det større sjanse for at foreldre tørr å si ifra hvis det oppstår konflikter i samarbeidet. Noen av konfliktene i samarbeidet kan skyldes misforståelser mellom de to partene, så det at det er rom for å høre på foreldrene, er viktig.

Et begrep som jeg mener beskriver godt det profesjonelle rollen, er å finne balansen. Balansen i samarbeidet, balansen i informasjonsstrømmen, balansen for medbestemmelse fra foreldre, balansen i etiske aspekter for barnet og ved samarbeidet med foreldre med tanke på lovverk og forskrifter som skolen er pliktet til å følge. Dette tolker jeg som at som profesjonell i foreldresamarbeidet trenger man å jobbe med de medmenneskelige forholdene, å ha en intuisjon i møte med foreldre med barn med spesielle behov.

I løpet av dette forskningsprosjektet har jeg sett på den generelle oppfatningen av samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov, fra skolens perspektiv. Det har gitt meg tanker om hva som kan være interessant å se videre på, hvis man skal forske videre innen dette temaet. Min første tanke er å se på medbestemmelsesretten til foreldrene og hvordan de benytter seg av denne retten. Bruker foreldrene medbestemmelsesretten eller velger de å la skolen, som har kompetansen innenfor læring, å bestemme når det gjelder pedagogiske avgjørelser? Det hadde også vært interessant å se på konflikter innenfor det tverrfaglige samarbeidet, og hvordan man kan jobbe for å få et mest optimalt samarbeid. Informantene gav uttrykk for at konflikter var sjelden vanlige innenfor tverrfaglig samarbeid. Likevel mener jeg at konsekvensene kan være så alvorlige for eleven ved et konfliktfylt tverrfaglig samarbeid, at det er viktig å se nærmere på denne problemstillingen.

Referanseliste

- 30, S. m. n. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.
- Ask, K.-S., & Gorset, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid*. Grimstad: Unikurs.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Norway: Det Norske Samlaget.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole - hjem-samarbeid - avstand og nærhet*: Fagbokforlaget.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. In B. E. o. R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk* (5 ed., pp. 220 - 237): Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1987). Enabling and empowering families: Conceptual and intervention issues. *School Psychology Review* (Vol. 16, pp. 443 - 456).
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. V. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. California: Corwin Press Inc.
- Faureholm, J. (1999). *Forældrekompetence i udsatte familier. Empowerment i praksis*. Århus: Systime.
- FN-sambandet. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN-sambandet Retrieved from <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>.
- Fylling, I. (1995). Yte etter evner, få etter behov? Klasseperspektiv på spesialpedagogisk innsats. In P. r. Haug (Ed.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (pp. 195 - 210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell In L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (pp. 50 - 71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsdóttir, R., & Moen, T. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.

- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultat. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (pp. 9 - 26): Unipub.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). Samarbeid mellom hjrm og skole; en kartleggingsundersøkelse *NOVA-rapport*. Oslo: Norsk institusjon om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge* (4. opplag ed.): Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 6 1 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Retrieved from http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prinsipp for opplæringa. (2006). *Læringsplakaten*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. In E. o. R. T. Befring (Ed.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave ed., pp. 108 - 128): Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Skole – hjem samarbeid angående barn med spesielle behov"

Målet med studien er å se på hvordan foreldresamarbeidet angående barn med spesialpedagogisk oppfølging fungerer i forhold til hva som er forventet i forhold til opplæringsloven § 5-4, sett i systemperspektiv, det vil si fra skolens perspektiv. Problemstillingen er: *Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole og foreldre til barn med spesielle behov, og hva slags faktorer kan påvirke dette samarbeidet?* I denne studien skal man også sammenligne foreldresamarbeidet i barneskolen mot foreldresamarbeidet i ungdomsskolen.

Prosjektet er en mastergradsstudie, som utføres i samarbeid med HiST og NTNU.

Utvalget i dette prosjektet er spesialpedagoger som har fem års erfaring med spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen, og det er derfor behov for villige spesialpedagoger som kan dele på sine erfaringer angående dette temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dette prosjektet skal svare på problemstillingen gjennom intervju som eneste datainnsamlingsmetode. Når man jobber med kvalitativ metode, ønsker man å eksemplifisere gjennom lite antall personer. Det er derfor tilstrekkelig med to spesialpedagoger fra barneskole og tilsvarende fra ungdomsskolen. Intervjudeltakernes tidligere erfaringer vil det legges vekt på, og det er derfor viktig at de som deltar har erfaringer med foreldresamarbeid. Dataene vil registreres gjennom lydopptak og notater under intervju. Hvis det er ønskelig, kan intervjudeltagerne få se på spørsmålene på forhånd, slik at man har muligheten til å forberede seg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen andre enn studenten og hovedveilederen som har tilgang til personopplysninger. Alle opptak vil tatt opp av diktafon og lagret på pc, og vil bli holdt avskilt fra personopplysninger. Disse opptakene og opplysningene vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og eventuelle hendelser skal anonymiseres. Målet er at hendelser skal være eksempler som andre kan gjenkjenne seg i, men ikke gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.11.2014. Ved prosjektavslutning vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cathrine Holm, mobilnr. 901 25 308. Hovedveileder er Ole Halvard Ljosland ved HiST.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Man samtykker ved å levere skriftlig bekreftelse.

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide - revidert utgave

Innledning

- Forklar hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Skole eller spesialpedagoger vil ikke bli gjenkjent.
- Ingen vil få lytte på lydbåndet.

Bakgrunnsspørsmål (erfaring):

- Kan du fortelle om deg og din bakgrunn?
(Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?)
(Hvorfor valgte du spesped – yrket?)
- Hvilke trinn har du jobbet i?

Foreldre til barn med spesielle behov

- Hvordan forholder skolen som du jobber på til foreldre og foreldresamarbeid?
- Hvilke teoretiske tanker har du rundt foreldresamarbeid?
- Er det noen spesielle hendelser med foreldresamarbeid som du ønsker å fortelle om?

Bronfenbrenner

- Kjenner du til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell?
- Som spesialpedagog, kan du si om du har hatt noen erfaringer som kan knyttes opp til denne modellen?
- Har du opplevd at samarbeidet har påvirket eleven? I så fall, hvordan?

Foreldre og veiledning

- Hvordan møter skolen foreldre til elever med spesielle behov?
- Hvis det er behov for det, på hvilken måte gir dere disse foreldrene veiledning?

Foreldre som ressurs

- På hvilken måte jobber skolen for å bruke foreldrene som ressurser?
- Har du noen eksempler på dette?

Foreldre som samarbeidspartnere

- På hvilken måte jobber skolen for å gjøre foreldrene til samarbeidspartnere?
- Når det gjelder dine erfaringer som spesialpedagog, hvor går grensen for medbestemmelse for foreldrene?
- Hvordan opplever du det å la foreldre få være med i bestemmelser?

Samarbeid basert på likeverd og gjensidighet

- Samarbeidet fungerer best når det er basert på likeverd og gjensidighet. Kan du rangere fra 1 til 10, der 1 er lite basert, og 10 er perfekt, hvor vellykket skolen er på å oppnå dette?
- Hvilke faktorer er viktige for å oppnå et samarbeid basert på likeverd og gjensidighet? Eksempler på dette?
- Hva som kan ødelegge et samarbeid basert på likeverd og gjensidighet? Eksempler på dette? (Spesialpedagogperspektivet versus foreldreperspektivet)

Kvalitet på samarbeidet

- Hva mener du er faktorer som skaper kvalitet på foreldresamarbeidet?

Holdningene til profesjonelle

- Skolen og dere som jobber innenfor skolen kan ansees som de profesjonelle i et foreldresamarbeid. Hva kan man forvente av profesjonelle når det gjelder foreldresamarbeid?
- Hvilke holdninger har profesjonelle til foreldrene? Har du noen eksempler?

- Hvor mye man kan håndtere som profesjonell før grensen er nådd?
- Hva kan man gjøre når man har nådd denne grensen?

Myndiggjøring av foreldre (empowerment)

- Hvordan jobber skolen for å myndiggjøre foreldre? Eksempler?

Etterstrebing av felles problemløsning

- Som spesialpedagog, føler du at etterstrebing av felles problemløsning er noe som både skole og foreldre jobber imot?
- Har du noen eksempler på dette?

Maktbalansen i samarbeidet

- Når det gjelder maktbalansen i samarbeidet, vil skolen være den som har mest makt. Hvordan jobber skolen for å balansere denne makten?
- Har du opplevd hendelser som der maktbalansen har vært veldig skjev?
- Hvordan ville du jobbet for å unngå dette?

Sårbare foreldre (med emosjonelle bindinger til sitt barn)

- Foreldre som har barn med spesielle vansker, har ofte veldig emosjonelle bindinger til sitt barn. Har du noen erfaringer på hvordan man best imøtekommer sårbare foreldre?

Kategorisering av foreldre

- Foregår det kategorisering av foreldre? I så fall, hvordan jobber man for å unngå dette?
- Kommer det til syne om det er forskjell på ressursvake og ressurssterke foreldre?

Maktstrategier

- Jeg skal nå nevne fire maktstrategier. Har du noen gang bevisst eller ubevisst brukt disse strategiene mot foreldre?
 - * Appellering til foreldres skyldfølelse
 - * Forskjønning av situasjonen på skolen
 - * Konfrontasjon med foreldre
 - * Kollegialitet

- Er maktstrategier noe som du er bevisst på når det gjelder egen praksis i foreldresamarbeidet?

Refleksjoner rundt vanskelige samtaler

- Har du opplevd å hatt vanskelige samtaler med foreldre?
- Hvorfor ble det slik?
- Hvem var samtalen vanskelig for?
- Hva kan man gjøre for å gjøre disse samtalene lettere for profesjonelle og foreldre?

Tverrfaglig samarbeid

- Når det gjelder tverrfaglig samarbeid, hvilke erfaringer har du med dette?
- Har du opplevd at et tverrfaglig samarbeid har påvirket foreldresamarbeidet negativt eller positivt?

Nordahls forskning

- Foreldrene sier at veiledningen og informasjonen de får fra skolen er god, men at de ikke opplever medbestemmelsesrett. Har du noen tanker om hvorfor det kan være slik?

Tilbakeblikk

- Er det hendelser du ser tilbake på nå og ønsker du har gjort annerledes?
- Er det noen hendelser du føler at du har håndtert veldig bra?

Råd

- Hvis du skulle gitt råd til nyutdannede spesialpedagoger om foreldresamarbeid, hva vil du si?

Refleksjoner rundt intervjuet

- Oppsummering av det viktigste som har blitt sagt, har jeg forstått deg riktig ...?
- Har du lyst til å lytte på båndet? Er det noe du ønsker å slette?
- Hvis det er noe i etterkant du ønsker å trekke tilbake, er dette helt greit. Du må da ta kontakt med meg, så skal jeg ordne dette.

Vedlegg 3: NSD – godkjenning side 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havne 18/19 og gate 27
14 050 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 26 54
Fax: +47 55 58 26 50
net@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 981 217 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.02.2014

Vår ref: 37439 / 3 / 147

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37439	<i>Skole – hjem samarbeid angående barn med spesielle behov</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
Student	<i>Cathrine Holm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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, 01.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cathrine Holm catholm@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditingpartner / Østfold Office

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 80 12 11. net@nsd.no

BERGEN NSD: Høgskolen i Bergen, Postboks 4000, 5015 Bergen. Tel: +47 55 58 26 54. net@nsd.no

TRONDHEIM NSD: NTNU, Universitetstr. 1, 7012 Trondheim. Tel: +47 73 64 61 36. net@nsd.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37439

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Vi minner om at av hensyn til lærers taushetsplikt, kan det ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever/foreldre. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.11.2014 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. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.