

Sammendrag

Min tidligere arbeidserfaring er at noen foreldre og lærere opplever skole-hjem samarbeidet til barn med spesielle behov som krevende. I tillegg har jeg erfaringer fra både privat og profesjonelt at det samme samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre kan være utfordrende.

Tidligere forskning (Reite, 2018) viser at foreldre av barn med spesielle behov opplever samarbeidet med skolen som positiv. Det er verdt å nevne at dette kan være på grunn av skolens særegne ekspertise på dette området. Ubalansen i kunnskap mellom forelder og skole kan skape en maktubalanse i samarbeidet med foreldrene.

Forskningen relatert til skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre konkluderer at et av de største utfordringene i kommunikasjonen er språkbarrieren som oppstår mellom foreldre og ansatte ved skolen (Bouakaz, 2007). Hensikten med denne masteroppgaven er å utforske hvordan minoritetsspråklige foreldre til elever med spesielle behov opplever samarbeidet med skolen i tillegg til å få innsikt i hvordan samarbeidet kan foregå. Med utgangspunkt i dette har jeg utformet følgende problemstilling;

Hvordan opplever minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov samarbeidet med skolen?

For å besvare problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. For å utelukke eventuelle språk- og/eller kulturbarrierer har jeg intervjuet to tamilske informanter, da jeg selv er tamil språklig med røtter i tamilsk kultur.

I intervjuene forteller foreldrene om deres erfaringer og oppfatninger rundt samarbeidet med skolen. Det kommer frem at informantene opplever samarbeidet med skolen som positivt. De stoler på lærerens beslutninger på bakgrunn av deres kjennskap til barnet og ekspertise i spesialpedagogikk. Dette til tross for språkbarriere og foreldres behov for hjelp fra andre som f. eks: søsken/tospråklige lærere og/eller tolk.

For å analysere funnene har jeg brukt noe tilnærmet SDI-metoden til Tjora (2021). Gjennom koding, kategorisering og tolkning utviklet jeg tre hovedkategorier; funn 1: «Om vi hadde hatt samme språk og kultur, hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt», funn 2: «Jeg har ikke selv tatt kontakt, det har ikke oppstått problemer» og til slutt funn 3 som jeg har kalt for «Andre skolerelaterte roller». For å belyse problemstillingen har jeg valgt å knytte funnene til litteratur om kunnskap om makt, skole-hjem samarbeid med foreldre som har barn med spesielle behov, samarbeid med minoritetsspråklige foreldre og ulike vurderinger av skole-hjem samarbeider.

Abstract

My previous work experience is that some parents and teachers experience the school-home cooperation for children with special needs as demanding. I also have both private and professional experience that the same collaboration with minority-language parents can be challenging.

Previous research (Reite, 2018) shows that parents of children with special needs experience the collaboration with the school as positive. It is worth mentioning that this may be due to the school's distinctive expertise in this area. The sometimes distinctive imbalance in knowledge between parents and the school can lead to an imbalance of power in cooperation with parents.

The research related to school-home cooperation with minority language parents concludes that one of the biggest challenges in the communication is the language barrier that arises between parents and staff at the school (Bouakaz, 2007). The purpose of this thesis is to explore how minority-language parents of pupils with special needs experience the collaboration with the school, in addition to gaining insight into how the collaboration can take place. Based on this, I have designed the following problem;

How do minority-language parents of children with special needs experience the cooperation with the school?

To answer the problem, I have chosen a qualitative method with a phenomenological approach. In order to rule out any language and/or cultural barriers, I have interviewed two Tamil informants, as I myself am Tamil speaking with roots in Tamil culture. In the interviews, the parents talk about their experiences and perceptions regarding the collaboration with the school. It appears that the informants experience the collaboration with the school as positive. They trust the teacher's decisions based on their knowledge of the child and expertise in special education. This despite the language barrier and parents' need for help from others such as siblings/bilingual teachers and/or interpreters.

To analyze the findings, I have used something close to the SDI method of Tjora (2021). Through coding, categorization and interpretation, I developed three main categories; result 1: "If we had the same language and culture, the collaboration would have been really easy", result 2: "I have not made contact, there hasn't been any problems" and finally result 3 which I have called "Other school-related roles". To shed light on the issue, I have chosen to link the findings to literature on knowledge about power, school-home collaboration with parents who have children with special needs, collaboration with minority-language parents and various assessments of school-home collaboration.

Forord

Jeg vil først og fremst takke familievenner som har stilt opp som informanter, testet intervjuguiden og til oversetting av skriv. Uten deres hjelp og varme velkomst så hadde ikke denne oppgaven blitt til. Takk for all mat, drikke og gode samtaler, det er விருந்தோம்பல் («Virunthombal» gjestfrihet, som er en stor del av tamilsk kultur) på sitt beste.

Jeg trodde aldri jeg kom til så skrive masteroppgave. Han som støttet og pushet meg til å studere i Trondheim er samme personen som har fått meg gjennom masterperioden, Ahmed Mohammed Farah. Takk for at du har heiet og trodd på meg hele veien.

Å skrive om noe som har vært personlig og viktig for meg har vært min største drivkraft, men samtidig har det gjort det enda mer krevende. Takk til min amma, appa og søster som har hjulpet meg med gjennom prosessen og gitt meg motivasjon.

Takk til mastergruppa ledet av Marit Rønning Lund. Ukentlige møter med dere har gjort denne perioden mer håndterlig og hyggelig. Og takk til veileder, Tone Brendløkken, for konkrete tilbakemeldinger.

Helt til slutt vil jeg takke medstudenter og venner for gode samtaler, lunsj i kantinen, kos og hygge. I tillegg takke spesielt til dere som stilte opp for meg mot slutten da jeg virkelig trengte det mest.

Trondheim, 2023

Bavithira Kuganeriappan

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling	1
1.3 Oppgavens oppbygging	2
2.0 Tidligere litteratur og forskning	2
2.1 Epstein (2016)	2
2.2 Reite (2018)	3
2.3 Bouakaz (2007)	3
3.0 Kunnskapsgrunnlag	4
3.1 Makt i skolen	4
3.1.1 Kulturell kapital og symbolsk makt	4
3.2 Skole-hjem samarbeid	5
3.3 Samarbeid med ulike minoritetsgrupper	5
3.3.1 Barn med spesielle behov	6
3.3.2 Minoritetsspråklige foreldre	6
3.4 Vurdering av samarbeid	8
3.4.1 Nivåer av samarbeid	8
3.4.2 Former for skole-hjem samarbeid	8
3.4.3 Prinsipper for flerkulturelt samarbeid	8
4.0 Forskningsdesign	9
4.1 Vitenskapsteori	9
4.2 Forskningsmetode	9
4.2.1 Rekruttering av og kjennskap til informantene	9
4.2.2 Intervjuguide	10
4.2.3 Testintervju	10
4.2.4 Lydopptak og transkribering	11
4.2.5 Koding og analyse	11
5.0 Etikk	12
5.1 Forskningsetiske retningslinjer	12
5.2 Fare for stigmatisering	12
5.3 Kjennskap til det tamilske miljø og informanter	13
5.4 Troverdighet	13
5.4.1 Gyldighet	13
5.4.2 Pålitelighet	14

6.0 Analyse og funn	15
6.1 Funn 1: «Om vi hadde hatt samme språk og kultur, hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt»	15
6.1.1 Språk	16
6.1.2 Kultur	17
6.2 Funn 2: «Jeg har ikke selv tatt kontakt, det har ikke oppstått problemer»	19
6.2.1 Informasjon og møter	19
6.3 Funn 3: Andre skolerelaterte roller	21
6.3.1 Læring hjemme	21
6.3.2 Frivillig deltagelse	21
7.0 Drøfting	22
7.1 Foreldrene har fått hjelp	22
7.1.1 Hjelp fra barnet selv eller eldre søsken	22
7.1.2 Hjelp fra tospråklig lærer	23
7.1.3 Fordelene og ulempene med hjelp	24
7.1.4 Skolens påvirkning	24
7.1.5 Uten hjelp	25
7.2 Foreldrerollen på skolen	26
7.2.1 Forventninger	26
7.2.2 Foreldrenes viktige rolle i samarbeidet	27
7.2.3 Skolen kommer først	28
7.2.4 skolens påvirkning på foreldrenes rolle	28
7.3 Tillit til skolen	29
8.0 Avsluttende refleksjoner	29
9.0 Kildehenvisning	31
Vedlegg 1 - SIKT, vurdering av behandling av personopplysninger	34
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema (Norsk)	35
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema (tamil)	38
Vedlegg 4 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barn og unge (Norsk)	41
Vedlegg 5 - Intervjuguide (norsk og tamilsk)	44

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom arbeidet mitt som barne- og ungdomsarbeider og lærerstudent har jeg både lært om og erfart hvor viktig skole-hjem samarbeidet er. De årene jeg jobbet med barn med spesielle behov var jeg vitne til at både foreldre og lærere opplevde skole-hjem samarbeidet som krevende. Jeg innså hvor avgjørende et godt samarbeid kan være for barn med spesielle behov, foreldrene og ikke minst lærerne. Barneombudet (2017) bekrefter at flere foreldre som har barn med spesielle behov, en minoritetsgruppe, opplever samarbeidet med skolen som krevende og at de føler seg marginalisert.

Et krevende skole-hjem samarbeid kan by på en rekke ulike utfordringer. Disse utfordringene kan påvirke foreldrene, barnet og skolen på ulike måter og kan ha sine ringvirkninger og konsekvenser. En annen minoritetsgruppe hvor de involverte kan møte på utfordringer ved samarbeidet med skolen er minoritetsspråklige foreldre. Selv er jeg etterkommer av foreldre som flyktet til Norge og har egne erfaringer med dette. Foreldrene mine ble omtalt som «ressurssvake» både direkte og indirekte av medelever, voksne på skolen og media. Jeg opplevde at de ikke strakk til på lik linje som andre foreldre, mye grunnet språk- og kulturforskjeller. En del ansvar og oppgaver falt ovenfor oss barna som heller ikke strakk helt til. Samtidig forstod jeg som barn at det var bedre at jeg hjalp til, enn at ingen gjorde det. For eksempel måtte vi forklare hvordan ting fungerte på skolen, oversette beskjeder, svare og sende meldinger til læreren og stille opp som tolk til våre egne konferansetimer.

Et godt samarbeid mellom hjem og skole, der foreldrene også har en aktiv rolle, har en positiv påvirkning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen. Det kan føre til bedre læringsutbytter, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats, og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Epstein et.al. ,2002; Epstein, 2005; Fan &Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2011, sitert i Nordahl, 2015, s.44). Godt skole-hjem samarbeid kan føre til at forskjellene innad skolemiljøet blir mindre, og flere elever kan fullføre grunnskoleopplæringen (Nordahl, 2015).

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er både å belyse og få en bredere forståelse av skole-hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov. I og med at jeg kommer fra en minoritetsbakgrunn ønsker jeg å bruke dette som en ressurs for å reflektere rundt temaet. Lignende temaer har blitt skrevet om tidligere, men få har blitt skrevet av en som selv har minoritetsspråklige foreldre.

For min masteroppgave har jeg valgt å rette fokus på minoritetsspråklige foreldres oppfatninger og erfaringer av samarbeidet med skolen når barnet har spesielle behov. Problemstillingen min er som følger:

Hvordan opplever minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov samarbeidet med skolen?

Barn med spesielle behov er barn som ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og dermed har rett på spesialpedagogisk tilrettelegging på skolen.

For å undersøke problemstillingen skal jeg knytte erfaringene fra minoritetsspråklige foreldre rundt samarbeidet med skolen når barnet får spesialpedagogisk tilrettelegging opp mot litteratur og forskning om makt og samarbeid.

Informantene som har tatt del i forskningen har barn med spesielle behov som nå er eldre enn 18. Det ene barnet går fortsatt på skole og funnene er basert på barnets nåværende situasjon. Funnet fra den andre informanten er basert på deres tidligere samarbeid da barnet gikk på skolen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Opgaven er delt opp i 8 hovedkapitler.

Kapittel 1.0 er Innledning med bakgrunn for valg av tema, oppgavens formål og problemstilling og dette underkapittelet. I kapittel 2.0 er det tidligere litteratur og forskning. Her presenterer jeg tidligere forskning på feltet. Forskeren Joyce Epstein (2016) som har utforsket samarbeid mellom skoler, foreldre og samfunn for å styrke utdanningssystemet. Gunhild Nordvik Reite (2018) som har forsket innenfor spesialpedagogikk har vært med i en forskningsgruppe som også forsket på skole-hjem samarbeid med foreldre som har barn med spesielle behov. Den andre forskningen er av Laid Bouakaz (2007) som har forsket på skole-hjem samarbeid.

Doktorgradsavhandlingen hans omhandler skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. I kapittel 3.0 presenterer jeg kunnskapsgrunnlaget for forskningen. Der retter jeg fokuset på makt, skole-hjem samarbeid med foreldre som har barn med spesielle behov og minoritetsspråklige foreldre og til slutt ulike vurderinger av skole-hjem samarbeidet. Kunnskapsgrunnlaget etterfølges av kapittel 4.0 om forskningsdesign. Her presenterer jeg vitenskapsteori og valg av metoder med relevante underkapitler. I kapittel 5.0 oppsummeres de etiske refleksjonene for denne oppgaven. Videre i kapittel 6.0 kategoriserer jeg analyse og funn i tre deler. Funn 1: «Om vi hadde hatt samme språk og kultur hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt», funn 2: «Jeg har ikke selv tatt kontakt, det har ikke oppstått problemer» og funn 3: «Andre skolerelaterte roller». I neste kapittel drøftes funnene i lys av oppgavens kunnskapsgrunnlag for å besvare problemstillingen; Hvordan opplever minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov samarbeidet med skolen? Dette kapittelet heter 7.0 drøfting, og har tre hovedkategorier med relevante underkategorier. Til slutt ender oppgaven med avsluttende refleksjoner i kapittel 8.0.

Kildehenvisningen og vedlegg kommer helt til slutt, med kildehenvisningen i kapittel 9.0 og vedleggene helt til slutt.

2.0 Tidligere litteratur og forskning

2.1 Epstein (2016)

Epstein (2016) har skapt et rammeverk med fem ulike hovedområder å involvere foreldre på skolen; oppdragelse og omsorg, kommunikasjon, frivillig deltakelse, læring hjemme og beslutninger. Skoler som bevisst går inn for å arbeide med Epstein sitt rammeverk kan hjelpe foreldre med å bygge et godt grunnlag for læring, forstå kommunikasjonen fra skolen, delta mer på skolen, dele ansvar i barnas utdanning og inkludere foreldres stemmer i beslutninger som berører skolen og deres barn.

Oppdragelse og omsorg: foreldrene kjenner til barnets behov og utviklingsnivå og støtter opp under deres læringsprosesser. Dette innebærer at skolen etterspør nødvendig informasjon om eleven fra foreldrene. Ettersom barnet er på skolen store deler av dagen, er dette et viktig punkt å involvere foreldrene på.

Kommunikasjon, der læreren gir foreldrene informasjon om hva som foregår og hvordan eleven har det på skolen.

Frivillig deltakelse. Det er skolens ansvar for å tilrettelegge for foreldrenes frivillige engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner på skolen. *Læring hjemme*, hvordan elevens arbeid på skolen og hjemme koordineres. *Beslutninger*, som omhandler å finne strategier som sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger om skolens politikk og aktiviteter (Epstein, 2016).

2.2 Reite (2018)

I forskningsartikkelen "*Samarbeid mellom skolen og foreldre til barn med spesialundervisning*" av Gunhild Nordvik Reite (2018) undersøkes foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen når det gjelder barn med behov for spesialundervisning. Undersøkelsen baseres på statistiske analyser av en spørreundersøkelse besvart av ca. 2600 foreldre i forskningsprosjektet SPEED. Resultatet viser at foreldrene til barn med spesielle behov generelt er tilfredse og mer fornøyde med skole-hjem samarbeidet enn andre foreldre. Reite (2018) skriver at en mulig forklaring på dette kan være at lærere inkluderer foreldrene mer i spesialundervisningen enn dem gjør i ordinær undervisning. Videre skriver hun at skolen på grunn av ekspertise og kunnskap rundt spesialundervisning (og av forlengelse barn med spesielle behov) har mer makt og at dette kan føre til at foreldrene i større grad aksepterer skolens beslutninger og dermed opplever større tilfredshet. Undersøkelser viser også at foreldre med lav utdanning er mer fornøyde med samarbeidet enn foreldre med høy utdanning som kan skyldes at de har mer reell medvirkning i skolen. I tillegg kan det være at foreldre med lav utdanning i mindre grad ønsker mer medvirkning og er tilfreds med å overlate avgjørelsene til skolen. Foreldrene føler seg kanskje utilstrekkelige når det gjelder å håndtere skolens ansvarsområder og ser det som trygt og avlastende å overlate ansvaret til skolen. Foreldre med høy utdanning kan være mindre fornøyde på grunn av urealistiske forventninger og/eller at skolen opplever det som vanskelig å gi fra seg makten. Det kan være at skolen håndterer å finne gode samarbeidsformer med foreldre som ikke nødvendigvis ønsker stor grad av medvirkning (Reite, 2018).

2.3 Bouakaz (2007)

I doktorgradsavhandlingen til Laid Bouakaz (2007), "*Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*", forsket han på foreldreinvolvering i svenske skoler med fokus på minoritetsspråklige foreldre. Studien avdekket at språkbarrieren var en av de største hindringene for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Språkbarrieren skapte vanskeligheter når det gjaldt både å hjelpe barnet med skolearbeidet, og å forstå det som ble kommunisert under møtene. Foreldre påpekte også at mangelen på kunnskap om skolesystemet og den pedagogiske praksisen hindret dem i å være aktive deltakere i skolen og barnas skolearbeid. Mange av foreldrene hadde en svært positiv oppfatning av svenske skoler sammenlignet med skolene i hjemlandet deres. De oppfattet at skolen primært var lærerens ansvar og deres rolle og innflytelse var begrenset. Dette førte til at foreldre unngikk å blande seg i skolens pedagogiske arbeid og heller delegerte ansvaret til skolen. Foreldrene mente at lærerne visste best hva som var nødvendig for å sikre barnas suksess. De anså det som upassende å blande seg inn eller stille spørsmål ved lærerens arbeid (Bouakaz, 2007).

3.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenterer jeg kunnskap og teorier som er relevant for problemstillingen i forskningen. Først tar jeg opp temaet makt i skolen og deretter generelt om skole-hjem samarbeid. Etter dette utdyper jeg om samarbeid med ulike minoritetsgrupper, og spesifikt samarbeid med foreldre til barn med spesielle behov og minoritetspråklige foreldre. Helt til slutt presenterer jeg tre ulike vurderinger og tilnærminger utviklet av Thomas Nordahl (2015) og Bouakaz (2013).

3.1 Makt i skolen

"Skolen og lærerens makt begrenser foreldrenes deltakelse i skolen" (Nordahl, 2015, s. 63).

Makt forutsetter at noen forholder seg til andre og påvirker deres handlemåter. Partene kan ha samme intensjon og mål, men ha ulik vurdering av hvordan målet skal oppnås (Engelstad, 1999). Makten kan fremstå som nødvendig og appellerende (Engebretsen & Heggen, 2012), i tillegg til å fremstå som en selvfølge siden den er satt av majoritetens allmenninteresser (Marx, 1845, sitert i Engelstad, 1999). Utøvelsen av makt og dens konsekvenser er dermed ikke alltid åpenbare, verken for den som påfører makten eller de det går utover (Engelstad, 1999).

Relasjonen mellom foreldre og lærere er grunnleggende asymmetrisk hvor læreren som regel har mest makt og autoritet. Alt fra daglig hjelp, foreldresamtaler og foreldremøter til det formaliserte samarbeidet er det maktforhold som kan påvirke skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2015). Møtene foregår som oftest på skolens områder, på lærerens premisser og handler oftest om det som skjer i skolehverdagen og vansker og utfordringer knyttet til dette. I slike tilfeller har foreldre i tillegg en annen emosjonell tilnærming til vanskene enn barnet har, som kan gjøre dem mer sårbare. Foreldre kan kjenne barna mest, men det er lærerens kunnskap om det samme barnet som oftest tas opp i samarbeidet. Læreren i tillegg til kjennskap og kunnskap om eleven er også utdannet for yrket og dette kan gi læreren mer autoritet. Som følge av dette kan foreldre føle seg underlegne i samarbeidet og oppleve det vanskelig å bli hørt og utfordre læreren. Dette kan føre til at foreldre får en mindre rolle og færre muligheter til å dele sin kunnskap om barnet med læreren, i tillegg til at kunnskapen kan oppfattes som mindre relevant (Bæck, 2019). Mange foreldre gir uttrykk for at de opplever at læreren "vet best", som videre forsterker den skjeve maktfordelingen. Foreldre underkjenner sine egne kunnskaper, muligheter og tillegger læreren mer kompetanse og en større rolle. Dette skaper mindre hensiktsmessig grunnlag for skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2015). Grunnet dette er det viktig at lærerne er bevisst maktforholdene, så deres profesjonelle kompetanse ikke påvirker relasjonene med foreldre negativt. Utveksling av informasjon og kunnskap bør være gjensidig (Bæck, 2019).

3.1.1 Kulturell kapital og symbolsk makt

Sosiologen Pierre Bourdieu (1991) har utviklet en teori om kulturell kapital og symbolsk makt, og dens påvirkning i samfunnet. Han mener at ulike kapitaler kan gi mennesker mer makt og privilegier.

Den kulturelle kapitalen handler om å ha en type kunnskap, ferdigheter og andre kulturelle tilegninger som verdsettes mer i samfunnet. Det dominerende kulturelle synet

verdsettes oftest mer i samfunnet, og føringene for kulturell kapital reproduseres ofte av sosiale institusjoner som skole- og utdanningssystemet (Bourdieu & Thompson, 1991). Ifølge teorien hans kan skolen operere med forutsetninger og standarder i møte med foreldre. Disse forutsetningene og standardene vil for enkelte foreldregrupper være mer kjent som kan være en fordel for dem det gjelder (Bæck, 2019).

Bourdieu (1991) knytter også den kulturelle kapitalen til symbolsk makt. Han mener at mennesker med kulturell kapital kan i større grad utøve makt og ha en påvirkning på andre gjennom symboler, språk og kulturelle praksiser som kan skape hierarki og ulikheter i samfunnet (Bourdieu & Thompson, 1991). Ut ifra teorien hans kan minoritetsspråklige foreldre ha større vansker med å delta i samfunnet på grunn av mangel på kulturell kapital og språkkunnskaper.

3.2 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid er en viktig del av det norske skoleverket. Foreldre er tildelt en sterk rolle i samarbeidet og, skolen har ansvaret for å drive dette aktivt (Overland, 2007). Forskriften til opplæringsloven fastslår at det skal foreligge et samarbeid mellom hjem og skole: § 20-1 «[...] Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring på» (Forskrift til opplæringslova, 2006). Skolen har ansvar for å ta initiativ til, og tilrettelegge for samarbeidet. Samarbeidet bør ikke foregå utelukkende på skolens premisser, det skal også dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon. Foreldre har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, og er en god ressurs for å støtte elevene (Overland, 2007).

Nordahl (2015) skriver det slik at foreldre og lærere er gjensidig avhengig av hverandre for at barn og unge skal ha en god læring og en god skolefaglig, sosial og personlig utvikling. For å oppnå dette bør barnet stå i sentrum for samarbeidet.

Kontakt og informasjonsutveksling mellom de involverte er viktige elementer i et samarbeid. Informasjon alene er nødvendigvis ikke tilstrekkelig, og både foreldre og lærere bør være aktive i samarbeidet for å løse dette (Overland, 2007). Lærere, som sitter med hovedansvaret, må sørge for at foreldrene får all nødvendig informasjon, og passe på at foreldrene får muligheten til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Skolen burde gi tydelig informasjon om hva de kan tilby og hva som forventes av foreldrene. God og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor viktig at begge parter forstår sin rolle og sitt ansvar (Nordahl, 2015).

3.3 Samarbeid med ulike minoritetsgrupper

Foreldre er ikke en ensartet og homogen gruppe. Skolen skal blant annet samarbeide med mange ulike minoritetsgrupper. Det er stor variasjon når det gjelder foreldres yrkesbakgrunn, økonomi, kultur, språk og etnisitet. Disse faktorene er med på å prege foreldrenes forhold og samarbeid med skolen (Bæck, 2019). Bourdieu (2009) mener at individets bakgrunn og tidligere erfaringer påvirker menneskets handlinger, atferd og forståelse. Dette kalles habitus. Individets reaksjoner og valg vil derfor variere i forskjellige situasjoner og omgivelser. Det er viktig at skolen og lærere legger vekt på, og anerkjenner forskjelligheten i foreldregrupper (Bæck, 2019). Blant disse kan man finne minoritetsspråklige foreldre og foreldre til barn med spesielle behov. Dette er foreldregrupper som er relativt sjeldne i skolesammenheng og derfor kan anses å være minoriteter i skolesystemet.

Grunnleggende prinsipper i skole-hjem samarbeidet er like gyldige uavhengig av om foreldrene presenter som en minoritetsgruppe eller majoritetsgruppe. I denne sammenhengen er majoritetsgruppen de som behersker norskspråket og de som er godt kjent med den norske kulturen. Her er det også viktig å påpeke at noen av forskjellene mellom minoritetene og majoriteten kan ha en påvirkning på samarbeidet. Skolen bør derfor anerkjenne dette, i tillegg til å være klar over at majoritetsgruppen kan legge betingelser og styre samtalene i skole-hjem samarbeidet (Ericsson og Larsen, 2000). Dette kan føre til at flere minoritetsforeldre har dårligere muligheter for å bli hørt og dermed får enda mindre innflytelse i skolen (Becher, 2006). Ved å la ulike stemmer komme til uttrykk i en dialog mellom foreldre og lærere er det gode muligheter for å kunne bidra til en positiv læring og utvikling hos minoritetsspråklige barn og unge (Aamodt, 2013b).

3.3.1 Barn med spesielle behov

Foreldre til barn med spesielle behov spiller en avgjørende rolle med å forstå barnets livshistorie, fungering og behov. De kan dermed bidra med et unikt perspektiv og med observasjoner som skolen kanskje ikke har tilgang til. De kan avdekke viktige detaljer om barnets respons på tiltakene, og eventuelle endringer i deres trivsel og fungering. Denne innsikten kan være avgjørende for skolen for å vite hva som er barnets beste og lage en sakkyndig vurdering. Regelmessig dialog med foreldre gir skolen rask tilbakemelding om hvordan et tiltak virker sett med et annet blikk enn det skolen har tilgang til (Klem & Haktvet, 2019). Tidlig og tydelig kontakt kan hindre at vanskene øker, og gjøre det enklere å finne relevante løsninger (Samnøy, 2015). Foreldrene trenger å vite hvilke konkrete grep skolen gjør for å hjelpe eleven og hvordan tiltakene kan følges opp. Forelderollen oppleves ofte mer krevende for dem enn for andre foreldre, fordi de bærer på uro og ansvar for sitt barns utvikling. God kontakt med skolen kan være vesentlig en støtte for foreldrene (Samnøy, 2015).

3.3.2 Minoritetsspråklige foreldre

Mange minoritetsspråklige foreldre kan ha en annen forståelse av skolen og det kan være mye læreren ikke vet om deres skolereferanser. De kan ha med seg en annen «tatt-for-gitt-pakke» om skolen enn majoritetsforeldre har, og hva denne pakken kan inneholde varierer veldig (Samnøy, 2015, s.107). I flere land er det ikke vanlig med foreldremøter og det forventes ikke at foreldre skal involvere seg i skolen. De kan ha en oppfatning om at skolen og lærere har en autoritet som alltid vet hva som er det beste for barna deres. Det er derfor viktig å være klar over at de kan ha en annen oppfatning om skole-hjem samarbeidet og deres rolle i elevens skolegang. På bakgrunn av språkbarrieren kan det være utfordrende for foreldre med annen bakgrunn å delta i møter på skolen og støtte aktivt opp i barnas skolegang. Dersom det ikke anerkjennes i skolen, kan forskjellene bli større og mer problematiske (Brenna, 2004). Forskning viser at minoritetsspråklige er underrepresentert iblant annet foreldrerådets arbeidsutvalg, kalt FAU (Aamodt, 2013b). Mange minoritetsforeldre har derimot bidratt med å ta med mat fra deres hjemland til skolen. Det er mange minoritetsspråklige foreldre som opplever dette som positivt, men det bør ikke bare være matlagingen som utgjør skolens samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Becher, 2006).

3.3.2.1 Språkbarrierer

Det kan oppstå utfordringer i samarbeidet mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre grunnet språkbarrierer (Samnøy, 2015). Det kan hindre foreldre fra å nærme seg skolen og opparbeide nære relasjoner med læreren (Bouakaz, 2013). Med lavere språkkunnskaper i

norsk kan det være krevende å forstå det som blir sagt og å gjøre seg selv forstått. Dette kan føre til uklårheter som igjen kan manifestere som en personlig usikkerhet og lite handlekraft hos den minoritetsspråklige (Bø, 2011).

Språk er tett knyttet til identitet. Med språkbarriere får man i mindre grad synliggjort sine egne ressurser har derfor lite medvirkning i fellesskapet (Bouakaz, 2013). Med utgangspunkt i dette bør skolen tilpasse informasjonen som blir gitt for å sikre at den kan bli forstått. Skriftlig og muntlig utveksling av informasjon er en viktig form for å samarbeid mellom skole og hjem (Aamodt, 2013b).

3.3.2.2 Tolk og språkformidlere

Når språket er en hindring for å forstå hverandre under samarbeidet kan man ta i bruk en tolk. I §6 i tolkeloven står det at et offentlig organ som er i kontakt med personer som ikke kan kommunisere på norsk bør vurdere å bruke tolk så lenge loven tilsier det (Tolkeloven, 2021, § 6). Skolen som er en institusjon, betraktes som et offentlig organ og bør bruke tolk hvis målet er å legge til rette for et likeverdig samarbeid og foreldredeltakelse. Dette handler ikke bare om at skolen skal kunne gi nødvendige opplysninger og informasjon, men også om at foreldrene skal kunne bidra aktivt i kommunikasjonen (Aamodt, 2013a). Foreldre og lærere må ha tillit til tolken og være trygge på at tolkingen blir gjort på en forsvarlig måte (Jortveit & Haraldstad, 2018).

Mange minoritetsspråklige foreldre er avhengig av barna eller andre mer akkulturerede medlemmer av deres sosiale nettverk for å fungere bedre i samfunnet (Roche et al., 2015). I en rapport om tolking på skolen kom det frem at flere av foreldrene tar med bekjente, slektninger eller sine egne barn som tolk i møte med skolen (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011). Disse personene fungerer som språkformidlere (Roche et al., 2015). Språkformidlere har ansvaret for å tilrettelegge slik at familien får tilgang til verdifulle tjenester, informasjon og materielle ressurser. De kan tolke og oversette språklig og kulturell informasjon og tar ofte del i beslutninger (Roche et al., 2015). Dette i tillegg til å fylle ut skolerelaterte skjemaer, og delta på konferansemøter på skolen (Tse, 2002). Om samfunnet hadde vært mer tilrettelagt for minoritetsspråklige foreldre med blant annet mer tolketjenester kunne det vært mindre behov for språkformidlere (Kam & Lazarevic, 2014). Mye av kommunikasjonen mellom skole og hjem burde foregå mellom de voksne. Ved bruk av barn som tolk eller språkformidlere kan man skape en ubalanse i hjemmet og skyve maktforholdet. Barn har ikke forutsetninger for og bør heller ikke være en del av denne kommunikasjonen (Aamodt, 2013a).

3.3.2.3 Tospråklige lærere

Erfarne tospråklige lærere og minoritetsspråklige assistenter kan være gode «brobyggere» for norskspråklige pedagoger og minoritetsspråklige foreldre (Becher, 2006). Med deres kunnskap og forståelse kan de bidra til å bygge en trygg og likeverdig situasjon i møte med skolen (Aamodt, 2013b). De representerer skolen og kjenner til innholdet. De kan presentere kontaktlærer og skolens ledelse, og videreformidle informasjon fra skolen til foreldre. Skolen kan dermed sikre å få videresendt viktig informasjon i større grad. Ved å møte minoritetsspråklige foreldre med et språk foreldrene behersker signaliserer skolen interesse for og ønske om kontakt (Aamodt, 2013b).

3.4 Vurdering av samarbeid

Skole-hjem samarbeid kan gjennomføres på ulike måter og det er behov for andre beskrivelser og kriterier for å forstå om skole-hjem samarbeidet er bra eller ikke (Nordahl, 2015). Derfor presenterer jeg tilnærminger og målinger for skole-hjem samarbeid.

3.4.1 Nivåer av samarbeid

Nordahl (2015) skisserer tre ulike nivåer i skole-hjem samarbeidet. Nivåene er basert på de nasjonale føringene om skole-hjem samarbeidet. På det laveste nivået har man *informasjon*. Denne delen handler direkte om utveksling av informasjon mellom skole og hjem, hvor informasjonen omhandler hvordan opplæringen foregår og hvordan elevene klarer seg i skolen. I tillegg kommer informasjon hjemmefra, om hjemmeforhold som kan påvirke eleven sin skolehverdag. Det mellomste nivået er *dialog og drøfting*. På dette nivået bør kommunikasjonen mellom foreldre og lærere være reelle, samt at samtalen bør angå eleven, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen på skolen. Begge parter skal ha mulighet til å fremme sine synspunkter og oppfatninger med et mål om å komme frem til enighet. Fra foreldrenes side vil det være avgjørende at de opplever å bli hørt og trodd (Nordahl, 2015). *Medvirkning og medbestemmelse* er det høyeste nivået i samarbeid, og innebærer et reelt samarbeide med konsekvenser for begge parter. Dette vil være en form for partnerskap der skole og hjem fatter beslutninger sammen. Her er det avgjørende at hjem og skole har en åpen og god dialog, i tillegg til å komme frem til enighet gjennom felles beslutninger. Da kan samarbeidet styrkes som kan føre til mer læring og utvikling hos eleven (Nordahl, 2015).

3.4.2 Former for skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeidet kan foregå på både uformelle og formelle måter. Noen foreldre kan bli valgt til FAU for å representere de andre foreldrene fra klassen barnet går i. Fra hver klasse eller gruppe blir det valgt foreldrekontakter som skal sikre samarbeidet med kontaktlærer som er det *representative samarbeidet* (Nordahl, 2015). Det *direkte samarbeidet* er oftest formalisert og angår alle foreldre med barn i skolen og hvor møtene foregår direkte mellom foreldre og lærere. Ifølge Nordahl (2015) skal foreldremøter og konferansetimer være former for direkte samarbeid der alle foreldre har lik muligheter for å delta. Her kan det legges godt til rette for en reell dialog mellom foreldre og lærer for å komme fram til hvordan partene kan legge til rette for og støtte barnets skolegang. Det direkte samarbeidet kan gjøres uformelt gjennom bruk av ukeplaner, e-post, telefonsamtaler, SMS og kontaktbøker. Ved å benytte slike kommunikasjonskanaler kan det bli en mer regelmessig og hyppigere dialog og informasjonsutveksling. Det handler også om å sørge for at barn har med seg det de skal ha på skolen, er riktig kledd og at papirer er underskrevet. Den siste typen er det *kontaktløse samarbeidet* som omhandler hvordan foreldre og lærere kan formidle skolens holdninger og betydning (Nordahl, 2015).

3.4.3 Prinsipper for flerkulturelt samarbeid

Bouakaz (2013) beskriver tre ulike tilnærminger til skole-hjem samarbeid for flerkulturelle miljøer. Den første tilnærmingen er *engasjert holdning*, der det er et passivt skole-hjem samarbeid. Foreldrene opplever at de ikke har nok ressurser, og de gir lettere opp samarbeidet. Andre tilnærmingen kalles en *situasjonsbasert tilnærming*. Her tar foreldre og lærere kun kontakt når det oppstår et problem, og det gjøres ingen store anstrengelser for å utvide samarbeidet. Han mener at denne tilnærmingen er begrenset, og at det er behov for en mer omfattende tilnærming. Den tredje tilnærmingen kaller han

for *verktøykasse med muligheter*. Her velger lærere og foreldre mellom et bredt spekter av muligheter som er tilgjengelige for dem. Foreldre og lærere kan bruke ressurser som sosial kapital eller kulturell kapital for å forbedre samarbeidet. Denne tilnærmingen gir både lærere og foreldre tilgang til ressurser som kan hjelpe dem med å samarbeide bedre (Bouakaz, 2013).

4.0 Forskningsdesign

Formålet med denne forskningen er å fremme minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov sine opplevelser av skole-hjem samarbeidet, og få et innblikk i hvordan det samarbeidet kan foregå. I dette kapittelet redegjøres det for forskningens vitenskapsteori og metodevalg.

4.1 Vitenskapsteori

Fenomenologisk forskning er basert på hvordan et fenomen oppleves og erfares fra ens perspektiv (Dalland, 2012). Kvalitativ forskning er opptatt av hvordan mennesker opplever og tilegner mening til ulike erfaringer (Willig, 2013). Forskeren er ute etter deltakerens følelser, tanker og oppfatninger som utgjør deres subjektive virkelighetsoppfatning (Willig, 2013). I datamaterialet er jeg som forsker i nærkontakt med det som studeres og med en fenomenologisk tilnærming vil jeg enda nærmere informantene. Dermed vil en kvalitativ forskning med fenomenologisk tilnærmingen virke hensiktsmessig til min studie, da jeg ønsker å nærme meg minoritetsspråklige foreldrenes tanker, følelser og opplevelser rundt skole- hjem samarbeidet og se hvordan samarbeidet foregår ut ifra deres perspektiv.

4.2 Forskningsmetode

4.2.1 Rekruttering av og kjennskap til informantene

Ved utvalg i kvalitative studier velger man informanter som av ulike grunner egner seg til å uttale seg reflekterende på det aktuelle temaet. Jeg har benyttet meg av kriteriebasert utvelgelse som vil si at informantene har måttet oppfylt spesielle kriterier for å kunne delta (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det startet med at informantene måtte være minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov som går på norsk skole. Et tilleggskriterium har vært at foreldrene må ha tamilsk som morsmål som meg. Av ulike grunner kan informantene foretrekke at intervjueren har samme etnisk bakgrunn som de. I tillegg slipper jeg å ta hensyn til begrensninger ved bruk av en tolk som språklige misforståelser eller at tolken hemmer tilliten og tryggheten hos informanten (Dalen, 2011).

Forskningen kan være et sårbart tema for mange av de jeg ønsker å hente data fra. Dermed var jeg forberedt på at det å skaffe informanter ikke kom til å være så enkelt (Tjora, 2021). Å benytte seg av eksisterende sosialt nettverk kan være nyttig for å få tak i informanter og skaffe grunnleggende informasjon i feltet. I min studie har jeg benyttet meg av mitt tamilske nettverk. foreldrene som jeg har intervjuet har takket ja basert på vårt kjennskap og forhold. Det var allerede etablert høy grad av tillit. Dette kan være nødvendig for å utføre enkelte typer kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette anses som viktig for dybdeintervjuet også som er type kvalitativ forskning (Tjora, 2021). Forskere som selv har en personlig tilknytning til det som skal studeres kan gi en spesiell innsikt i fenomenet med unike muligheter til ellers lite tilgjengelige data (Dalen, 2013). Grunnet mangel på informanter endte jeg med to informanter, og en jeg kunne teste intervjuguiden på, men som ikke hadde barn med spesielle behov. I tillegg har jeg måttet utvide kriteriene til å intervju tamilske foreldre med eldre barn

med spesielle behov. En av informantene har et barn med spesielle behov som fortsatt går på skole, mens den andre informanten har et barn som er ferdig på skolen.

Dybdeintervjuer skaper en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Ved å skape en avslappet stemning og en romslig tidsramme, er det meningen å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. Dette egner seg når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer for å kunne se verden sett fra informantens ståsted (Tjora, 2021). Jeg ønsket å skape en trygg og avslappet stemning som en forutsetning for at de skulle kunne snakke fritt ut ifra deres egne opplevelser. Dybdeintervjuenes kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig da jeg forsker på sensitive temaer. Et intervju med en viss varighet, hvor det er mulighet for å snakke rundt temaene. Det gjør det mulig for intervjueren å la informanten få tid til å bli tryggere før man kommer inn på mer personlige temaer (Tjora, 2021). Dybdeintervjuene i dette prosjektet har foregått med en av foreldrene fra hvert hjem, en mor og en far. Av foreldrene er det de som har hatt mest kontakt med skolen, for dem falt det derfor mest naturlig å være den som deltok på intervjuet.

4.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble først skrevet på norsk, deretter fikk jeg oversatt den til tamilsk med hjelp av min far. På den måten kunne jeg være sikrere på at spørsmålene beholdt samme budskap, og spørsmålene ble skrevet på datamaskin med det tamilske alfabetet. Dette gjorde det enklere for meg å lese spørsmålene på tamilsk under intervjuet, og enklere for den ene informanten som fikk intervju-guiden før intervjuet. Dybdeintervjuet deles ofte i tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. Hver del består av ulike typer spørsmål og grad av forventet refleksjon fra informantens side (Tjora, 2021). Det bevisstgjør tanken om å starte forsiktig og ta de mer komplekse og sensitive spørsmålene lenger ut i intervjuet (Silkose et al., 2021). Refleksjonsdelen er ofte delt i temaer for å lettere holde orden på spørsmålene samtidig som det gir informanten noen rammer for tematikken, selv om vedkommende står fritt til å snakke bredt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt til Epsteins (2016) seks områder innenfor involvering av foreldre på skolen. Det er brede kategorier som er relevant for skole-hjem samarbeid, i tillegg har jeg lagt til to temaer; kultur og forventninger. Jeg valgte å ha klare spørsmål i tillegg, i tilfelle informantene hadde behov for det. Det visste seg å være nødvendig, med tanke på at det var en fremmed situasjon og et sårbart tema, hvor så foreldrene ikke virket komfortable nok til å snakke løst på eget initiativ. Dermed ble det og spesielt viktig at jeg unngikk ja- og nei- spørsmål, og heller ba informanten om å utdype og begrunne svarene deres (Tjora, 2021), eller stille oppfølgingsspørsmål (Brottveit, 2018). De fleste spørsmålene var åpne men noen var lukket fordi det var vanskelig å stille dem mer åpne. Et eksempel på dette er «har dere kjennskap til FAU?» hvor det deretter ble stilt oppfølgingsspørsmål. Siden det ene intervjuet skulle være i et retrospektiv. Fikk den informanten sett intervjuguiden før intervjuet i håp om å huske mer. Det positive med dette er at forelderen kan se tilbake til alle årene og dele følelser og tanker om det personen sitter igjen med nå.

4.2.3 Testintervju

Intervjuferdigheter læres ved å intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed bør det gjennomføres testrunder, både for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer.

Under testintervjuene kan man få gode tilbakemeldinger om hvordan spørsmålene er utformet, om egen væremåte i intervjusituasjon, samt få testet det tekniske utstyret (Dalen, 2011). Etter testintervjuet fikk jeg nyttige tilbakemeldinger fra test-informanten om spørsmål som var uklare og spørsmål som bør presenteres annerledes. Spørsmålene om kultur viste seg å være uklare siden begrepet kultur er stort, det ble dermed foreslått å forklare begrepet før spørsmålene angående kultur ble stilt. I tillegg fikk jeg beskjed om at noen av oppvarmingsspørsmålene var for personlige for å være så tidlig i intervjuet. Disse ulempene ved intervjuguiden var jeg selv ikke klar over tidligere. Etter testintervjuet fikk jeg gjort de nødvendige endringene og forbedret intervjuguiden (Dalen, 2011).

4.2.4 Lydopptak og transkribering

Med lydopptak kan intervjueren være sikrere på at intervjueren får med seg det som blir sagt, mens under intervjusituasjonen kan intervjueren konsentrere seg mer om deltakerne som snakker, sørge for god kommunikasjon og flyt, samt be om utdyping og konkretisering ved behov (Tjora, 2021, s.180). I tillegg blir ordbruk, tonefall, pauser og lignende bli registrert, slik at man kan gå tilbake og lytte. Når man tar en del i samtalen vil det være deler av den som går tapt i lydopptaket. Eksempler på abstraksjonene i lydopptaket er samtalepersonenes direkte fysiske tilstedeværelse, kroppsspråk, kroppsholdninger og gester. Man vil ikke kunne fange den sosiale atmosfæren i et opptak, men den kan være igjen i hukommelsen vår (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å høre på lydopptaket kan det være lettere å huske den sosiale atmosfæren som kan være en styrke ved analysen av funnene.

Transkripsjon av intervjusamtalen er enda en form for abstraksjon, der stemmeleie, informasjon og åndedrett forsvinner. Transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring ved transkriberingen var å måtte oversette det fra tamilsk til norsk. Språk kan oversettes ord-for-ord til den nærmeste grammatiske oversettelsen. Ulempen kan være at oversettelsen kan sette en stopper for budskapet og meningen fra originalen. «Mening-for-mening» tilnærmingen gjør det mulig å oversette budskapet og innholdet fra hovedspråket til målspråket (Munday, 2008). Jeg har dermed valgt å transkribere og oversette «mening-for-mening» siden jeg er mer opptatt av at budskapet skal forbli det samme enn at det blir en ordrett oversettelse. Da blir ikke distansen til informantens meninger og opplevelser like stor.

4.2.5 Koding og analyse

I prosessen av koding av analysering har jeg fulgt metoden stegvis-deduktiv induksjon, hvor jeg har jobbet i etapper fra rådata til konsepter (Tjora, 2021). Koding er nedbryting av en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et tekststykke så det senere kan gjenfinnes (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). Jeg startet med å lage koder til utsagnene i transkripsjonen fra intervjuet. Kodene er induktiv empirinære, fordi de bestod av ord, fraser, en setning, og en del av setning fra det informantene hadde fortalt. Jeg testet hver kode ved å passe på at kodene beskrev hva informantene sa og ikke kun hva informantene snakket om (Tjora, 2021). Et utdrag fra transkripsjonen:

Opplever dere å ta del i beslutninger som angår barnet deres?

«De pleier å spørre oss.»

Hvem tenker dere bør ta beslutninger som angår barnet?

«Jeg tror at det er best at skolen tar beslutninger. Vi... det er best at de tar beslutninger. Og noe som er enda viktigere er å høre hva legen sier. På den tiden dro hen på fysioterapi grunnet legens anbefaling.»

Dette utdraget fra transkripsjonen ble til disse to kodene: «Skolen tar beslutningene, men de pleier å spørre oss.» og «Det er best at skolen tar beslutningene. Enda viktigere at de hører på legen.». Deretter fant jeg koblinger mellom kodene som videre dannet tematiske kodegrupper (Tjora, 2021). Etter å ha prøvd meg fram med ulike tematiske kodegrupper endte jeg opp med tre kodegrupper. Disse så jeg som relevante ut ifra formålet med oppgaven. Flere av kodene var vanskelig å skille fra hverandre, men ble plassert i grupper hvor de passet best med tanke på problemstillingen. Eksempelvis er språk og kultur gjennomgående faktorer i datamaterialet. Det kan være utfordrende å skille det helt fra alt annet, men samtidig var det noe som gikk mer spesifikt på det og andre ikke.

5.0 Etikk

I dette kapitlet skal jeg reflektere rundt etiske momenter som jeg har møtt på under hele forskningsprosessen. I kvalitativ forskning får man ofte tilgang til menneskers personlige og nærgående erfaringer. Mye av etiske dilemmaer og problemstillinger er dermed relatert til ivaretagelse av deltagerne som er viktig å ta hensyn til under designing av og forskning i en kvalitativ studie (Busso, 2018).

5.1 Forskningsetiske retningslinjer

Prosjektet ble meldt til Sikt (tidligere kalt NSD) i starten av prosessen. Første meldeskjemaet ble ikke godkjent grunnet mangelfull utfylling. Etter at endringene ble gjort ble den godkjent. Men de potensielle informantene jeg hadde fått kontakt med passet ikke til beskrivelsen av det jeg hadde søkt, siden begge barna av minoritetspråklige foreldrene var over 18 år. Dermed ble det sendt inn et nytt meldeskjema. Etter godkjenning tok jeg videre kontakt med informantene, de fikk utdelt informasjonsskriv på både norsk og tamilsk og samtykkeskjema. De kunne ta kontakt med meg hvis det var noe de lurte på. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema både på norsk og tamilsk. Den tamilske delen ble oversatt til tamilsk av en tamilsk tolk som er vant med å oversette lignende skriv. Det var viktig for meg at dette ble gjort av en som ikke kun snakket tamilsk, men som var vant til å skrive slike skriv på tamilsk for å passe på at budskapet forble det samme. Samtidig var det viktig for meg at informasjonsskrivet skulle være leselig av mange tamilske uavhengig av deres akademiske språkkunnskaper. Det tamilske informasjonsskrivet ble dermed tilpasset til potensielle informanter.

5.2 Fare for stigmatisering

Miljøene i Norge er ganske små. Enkelt personer og grupper kan identifiseres i større grad når informantene tilhører en synlig minoritet som innvandrere eller i noen tilfeller kan det å ha barn med spesielle behov også være en synlig minoritet. Det som blir formidlet gjennom forskningsoppgaven kan føre til at de blir «hengt ut» eller få et stempel på seg. Samtidig er frykten for å skade «saken» også et metodisk problem fordi risikoen for selvsensur i kommunisering av eventuelt negative og opprørende funn. Det er derfor viktig at det blir tenkt igjennom forholdet med intensjonen i forskningen og muligheten for uheldige ringvirkninger som kan oppstå etter gjennomføringen av forskningen (Dalen, 2011). Det er kun tamiler som blir intervjuet i oppgaven, det kan føre til merkelapper på hvordan den tamilske kulturen er eller hvordan tamilske foreldre er generelt. Det er

dermed viktig at jeg som forsker fremstår respektfull og er bevisst mine ordvalg og holdninger og hvordan dette kan påvirke leseren. Det tamilske miljøet i Norge er ikke stort, og mange i det tamilske miljøet kjenner til hverandre. Siden jeg har tatt kontakt med flere for å få tak i informanter er sjansen stor for at man kanskje spekulerer litt om hvem som har blitt intervjuet. Det har derfor vært viktig for meg å beskytte deres personvern i og utenfor masteroppgaven. Dermed har jeg også valgt å ikke nevne elevenes utfordringer og eventuelle diagnoser. I den tamilske kulturen er det ikke åpent for å snakke om barn med spesielle behov. Derfor kan det som har blitt snakket om under intervjuet være få utenom som kjenner til. Familiene med barn med spesielle behov blir i større grad stakkarsliggjort. Det å ha et barn med spesielle behov kan være ekstra sårt når det er i et land hvor man kanskje føler seg fremmed og begrenset. Dette kan ha negative konsekvenser hvis personvernet ikke blitt fulgt godt nok.

5.3 Kjennskap til det tamilske miljø og informanter

Ved å ha tamilsk bakgrunn selv kan jeg ha en større forståelse for informantenes kulturelle normer. Dette har vært en fordel under forskningsprosessen. Det har gjort kommunikasjonen lettere og jeg har vært mer klar over hvor personlig og sårt tema det kan være, og jeg har prøvd å tilpasse spørsmålene og væremåten min deretter. Men samtidig så er jeg født og oppvokst i Norge, og snakker norsk bedre enn tamilsk. Jeg har ikke barn, og har heller eller flyttet til et fremmed land. Dette setter begrensninger på hvor mye jeg kan sette meg inn i deres situasjon og forstå deres roller og posisjoner. Dette gjelder også motsatt, det kan være intervju spørsmål som kan være fremmed for dem siden de ikke har like stor kjennskap til lærerrollen eller ikke skolesystemet i Norge. Dette kan ha påvirket intervjuets innhold.

De som har takket ja til å stille opp har vært personer som jeg kjenner privat. Det er vanskelig å si om det var tilfeldig eller av andre grunner. Det kan være at det er et tema man ikke snakker åpent om i det tamilske miljøet. Samtidig har jeg ikke hatt muligheten til å møte andre mulige informantene direkte, de har kun fått tilsendt informasjonsskriv på mail via skolen barna deres går på eller lignende. Begge informantene har uoppfordret sagt at de ikke ville deltatt om det var noen andre enn meg som spurte. Det begrunnes med at de ikke vært komfortabel med å snakke om det med fremmede. Det kan tolkes som at vårt forhold har en opparbeidet tillit som har gjort at de har sagt ja. Samtidig så omgås jeg med barna deres, dette kan også ha vært en betryggende og avgjørende faktor. Det kan også hende at de følte at de burde stille opp. Min erfaring er at i det tamilske kulturen er det vanlig å gjøre tjenester for hverandre som en hyggelig gest. Det kan hende at de så på dette som en slik tjeneste, at det var deres plikt å stille opp selv om intervjuet ble presentert som frivillig. Dette kan ha en påvirkning på hvordan de fremstår under intervjuet.

5.4 Troverdighet

Gyldighet samt pålitelighet inngår i kriterier i en studies samlede troverdighet. Ved å vise leseren hvordan forskeren har gått frem i prosessen for å sikre kvaliteten på studiet, kan studies totale troverdighet fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018).

5.4.1 Gyldighet

Gyldighet vil si å se hva slags konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut fra datamaterialet. Dermed er det relevant å se hvilke begrensninger jeg har foretatt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne oppgaven er jeg ikke ute etter å trekke en konklusjon, men heller dele informantenes opplevelser og beskrive deres samarbeid med skolen. Andre minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov

kan ha hatt lignende opplevelser eller helt andre opplevelser, men det gjør ikke informantenes syn og meninger mindre reelle. Selv om oppgaven er ute etter minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov har jeg begrenset meg til å intervju tamiler siden jeg snakker tamilsk selv. Dette har gjort at andre minoritetsspråklige foreldres stemmer ikke har fått muligheten til å bli hørt i forskningen. Denne begrensningen kan ha en påvirkning på forskningens funn, det tamilske miljøet kan ha lignende opplevelser av skole-hjem samfunnet grunnet samme etnisitet, og kanskje mer lik bakgrunn og kultur. Det er derimot vanskelig å si noe helt sikkert. I tillegg fikk jeg kun tak i to informanter, med flere kan det være lettere å se etter likheter og forskjeller. Dette forblir en ufrivillig begrensning som kan svekke gyldigheten.

5.4.2 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet viser til hvor stor grad vi kan stole på funnene til forskningen. Hensikten med oppgaven er å forske på hvordan samarbeidet med skolen foregår for minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov, og deres opplevelse av det. Dermed egner det seg å intervju minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov. Samtidig for å få et mer helhetlig bilde av skole-hjem samarbeidet bør man snakke med både de fra hjemme som tar seg av samarbeidet, foreldrene, lærerne og eleven selv, men det har ikke vært fokuset i denne forskningen. Tillegg er informantenes erfaringer og oppfatninger er kun et utsnitt av virkeligheten. Det må dermed reflekteres over hvem som deltar og hvem som ikke vil eller ikke kan delta. Dette kan klargjøre hvilken informasjon som kan ha blitt utelukket, både for leser og forsker (Tjora, 2021). Jeg snakket med en potensiell informants barn som har spesielle behov. Hun opplevde skole-hjem samarbeidet fra skolegangen som ganske sårt og ønsket ikke at foreldre skulle delta siden hun og foreldrene hadde to ulike meninger om hvordan samarbeidet fungerte. Dette er en av mange andre grunner som kan være hvorfor folk ikke har deltatt til forskningen.

For å kvalitetssikre gyldigheten kan man gjenta en studie flere ganger for å se om resultatet blir det samme. Kvalitativ forskning som dette kan være krevende å gjenskape, siden forskeren bringer med sine subjektive innvirkninger som påvirker forskningsprosessen og funnene. Påliteligheten i kvalitativ forskning kan dermed undersøkes ved å se hvorvidt viktig og relevant info har blitt fanget opp i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Når foreldrene ikke virket komfortable til å dele deres erfaringer og oppfatninger uoppfordret i like stor grad som ønsket, måtte jeg og intervjuguiden ta større plass enn foretrukket. Dermed kan det være en del viktig og relevant informasjon som ikke kom frem. Intervjuguiden var derimot basert på forskning på feltet og mitt kjennskap til informantens forhold til skolen, dette kan føre til at jeg har fått tilgang til informasjon som ellers kunne vært vanskeligere å oppdage.

Intervjuguiden ble testet og forbedret par ganger. Noen spørsmål ble fortsatt misforstått under intervjuet, men når det var tilfelle ble de oppklart. Samtidig kan man ikke se bort ifra at misforståelser har skjedd uten å bli oppdaget, noe som kan påvirke kvaliteten på funnene og forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Noen av spørsmålene rundt oppdragelse ble misforstått under alle tre intervjuene. Foreldrene knyttet begrepet oppdragelse til oppførsel, altså om barna har god oppførsel så er det et tegn på god oppdragelse. Jeg burde ha vært mer oppmerksom på dette under testintervjuet og uttrykt meg annerledes for å unngå øvrige misforståelser. Det ble derimot gjort andre endringer etter testintervjuet og jeg var mer forberedt på hva som kunne misforstås, og og hvordan jeg skulle avverge det.

Min relasjon til informantene kan ha flere innvirkninger på påliteligheten i forskningen, dermed er det viktig å være åpen om relasjonen og dens påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2018). Det har blant annet vært en styrke, siden intervjuet har foregått på deres morsmål og vi har en felleskultur som har gjort kommunikasjonen enklere. I tillegg skjedde intervjuene hjemme hos informantene som kan ha vært avgjørende for å snakke åpent og føle seg trygg ifølge Tjora (2021). Informantene er vant til å ha meg på besøk som kan ha vært betryggende. Ved å ha intervjuet fysisk fikk jeg observere informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det var lettere å tilrettelegge spørsmålene ut ifra deres kroppsspråk, og enklere å forklare spørsmålene om det var nødvendig. Disse faktorene som påvirker intervjusituasjonen påvirker forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Fortsatt kan man ikke se bort ifra at informantene kan ha tilpasset det de sier til hva de tenker intervjueren ønsker å høre. Det kan være vanskelig å dele personlige meninger og hendelser når vi er nødt til å forholde oss til hverandre etter intervjuet. Grunnet dette kan de ha tilpasset seg etter hvordan de ønsker å bli presentert. Samtidig kan informantene latt være å nevne momenter eller forklare hendelser mindre detaljert ubevisst, siden de tenker at jeg kjenner og forstår situasjonen. Jeg kan også ha glemt å be dem beskrive opplevelsen og hendelsene mer detaljert siden jeg opplever det som forståelig. For å unngå dette i større grad sa jeg ifra om at spørsmålene er uavhengig av om jeg allerede kjenner til momentene og at det var best at de svarte som om jeg ikke kjente til situasjonen.

Kjennskapet vårt har hatt en påvirkning på meg og. Jeg har vært nervøs i forkant av intervjuene siden jeg ikke ønsker å skape ubehag samtidig som jeg var forberedt på at av noen av spørsmålene kan være personlige. Jeg kommer til å møte på foreldrene og barna i etterkant og føler ansvar på å gjennomføre oppgaven på en god etisk måte. Ønsker ikke at dette skal påvirke vårt forhold negativt. Dette kan ha gjort at jeg har vært mer forsiktig med å stille oppfølgingsspørsmål i likestor grad som jeg har ønsket. Det er dermed viktig for meg å basere forskningen på det som har blitt delt med meg under intervjuet for forskningens skyld, men og for informantene som kan etterspørre masteroppgaven. En viktig del av kulturen vår er å vise respekt til de eldre, dette har en også påvirket min væremåte rundt dem. I intervjusituasjonen fremstår jeg mer som en forsker enn en familievenn, dette setter meg og informanten i en ny samhandling som kan påvirke intervjuet.

6.0 Analyse og funn

Formålet med masteroppgaven er, som nevnt å se nærmere på minoritetspråklige foreldre til barn med spesielle behovs opplevelse av samarbeidet med skolen. I dette kapitlet vil foreldrenes stemmer få tre frem, slik at leseren kan få et innblikk i deres opplevelser. Den ene familien har ett barn med spesielle behov i tillegg til eldre søsken. Den andre familien har ett barn med spesielle behov, som er den eldste i søskenflokket. Deres utsagn vil bli presentert etter hvordan jeg har valgt å kategorisere funnene. Funnene ble kategorisert i tre hovedkategorier med under-kategorier. Foreldrenes stemmer og barnet med spesielle behov vil verken bli skilt med navn eller pseudonymer av hensyn til personvern. Foreldrene blir presentert som hen, forelder eller informant og barna blir presentert som barn med spesielle behov eller hen.

6.1 Funn 1: «Om vi hadde hatt samme språk og kultur, hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt»

For en minoritetspråklig forelder i det norske skolesystemet kan referanserammene være annerledes enn de referanserammene hos majoritetsforeldre som behersker

norskspråket. Mange av intervjuene gikk direkte på språk og kultur, som var interessant og relevant for problemstillingen. På bakgrunn av dette, har jeg delt opp funnet i underkategorier; språk og kultur.

6.1.1 Språk

Foreldrenes morsmål er tamil. I tillegg kan de delta i, og gjøre seg forstått, i enkle samtaler på norsk. En av foreldrene sa følgende: «Jeg kan jo litt norsk. Så jeg skjønnte det som ble sagt til en viss grad og mye av informasjonen vi fikk med hjem handlet om det vi allerede hadde snakket om på møtene». Å ha tidligere kjennskap til informasjonen i papirene kan tolkes som en styrke for forståelsen av informasjonen når norskkunnskapene setter begrensninger. Den andre informanten nevnte også at hen forstår litt norsk, men «tolken forklarer bra, vi forstår mer da». Begge foreldrene foretrakk møter med tolk, fordi de kun forstår litt norsk. En av dem var vant med forskjellige tolker til hvert møte, mens andre hadde en fast tolk gjennom hele barneskolen og opplevde dette som betryggende og hjelpsomt. Under intervjuet lo informanten og sa følgende: «Om språket og kulturen hadde vært det samme hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt». Det tyder på at språk og kultur har bydd på utfordringer for informantene. En informant forteller det slik:

«Ja, språket har vært et stort problem. Man fikk ikke tolk på alle møtene. Så det var mange møter hvor jeg bare satt og nikket til alt som ble sagt. Jeg satt og hørte på, men skjønnte jo ikke alt».

Den andre informanten erfarte ikke språkbarrierene som et like stort problem: «Eldste søskenet gjør alt så nå har vi ikke problemer lenger». Likevel etterspurte det eldste barnet skolen om tolk til fellesmøtene, men de svarte at minoritetsspråklige foreldrene ikke kunne få tolk på uformelle møter. Dette førte til at det eldste søskenet også måtte bli med til hvert fellesmøte. Det er det eldste barnet som står som kontaktperson på skolen for barnet med spesielle behov. Kontaktpersonen blir kontaktet på telefon ved behov. Det kan tolkes som at barnet ønsker at foreldrene skal være selvstendige i skole-hjem samarbeidet og dermed har prøvd å ordne tolk til fellesmøtene også, men står som kontaktperson for det er enklere grunnet foreldrene lite norskkunnskaper. Foreldrene hadde også lagt merke til at andre minoritetsspråklige foreldre kom til møtene med egne barn som tolket for dem. Funnene tyder på at tilgang til tolk har vært begrensende. For informanten som ikke kjente andre som hen kunne ta med til fellesmøtene for å tolke, ble dette et større problem. Foreldrene ble vant til å ikke forstå det som ble sagt på møtene, selv om informasjonen var ment for alle, både minoritets- og majoritetsforeldre. De måtte også stille med tolk selv, for å få muligheten til å forstå all informasjonen som ble gitt. Informanten som ikke kjente andre som kunne tolke i felles møtene sa følgende:

«Jeg skjønnte jo litt, så jeg bare satt der. Men nå kan X (referer til en bekjent familievenn) ta med seg noen han kjenner for å tolke. Det trenger ikke å være en tolk. Men da kjente jeg ingen som kunne norsk, jeg kjente ingen jeg kunne ta med.»

Informanten fikk derimot tolk til konferansetimer:

«Tolken var veldig flink, hun hjalp masse. Det var hun som presset lærerne til å tilpasse alt. For hun kjenner til systemet og reglene. Hun visste hvordan ting burde være. Hun hjalp masse. Læreren fikk masse press fra henne. Hun var også tospråklig lærer. Så hun var med i timene og fortalte videre til lærerne. Hun ordnet alt.»

Det kan tolkes som at informanten ikke kun var avhengig av at tospråklige læreren tolket men også passet på at barnet med spesielle behov fikk tilretteleggingen som trengtes.

Dette kan være at tospråklig læreren har kjennskap til skolesystemet i større grad enn foreldrene. Begge familiene mente at det var best at enten barnet selv, eldre søsken eller tospråklige læreren var bindeleddet i samarbeidet. Den ene informant påpekte dette ved å si: «Da er det enklere at barnet gjør det. Da trenger jeg ikke å si ifra, de ordner det selv [...] uten tospråklige læreren hadde vi kanskje fått en annen tolk. Men vet ikke om barnet hadde sagt ifra om ting selv. Tospråklig læreren presset på og da fikk vi masse hjelp». Det kan tolkes som at en vanlig tolk ikke ville vært tilstrekkelig sammenlignet med hjelpen de har fått gjennom tospråklige læreren. Samtidig som foreldrene poengterte utfordringer knyttet til språkbarrierer, har de også uttrykt at: «Etter barnehagen har ikke språket vært et like stort problem. Før hadde vi verken tolk eller andre som kunne oversette». En av informantene presiserte at etter barneskolen var det ikke behov for tolk lenger «For da ble barnet med selv». Dette kan tolkes som at foreldrene har opplevd å stå i mer utfordrende situasjoner tidligere, og dermed opplever situasjonen nå og senere som lite utfordrende sammenlignet med tidligere.

6.1.2 Kultur

«Ja, det er forskjeller, men det er ikke i veien. Jeg opplever ingen vansker grunnet kulturen». Det samme ble bekreftet av den andre informant: «Vi har ikke opplevd vansker grunnet kulturen». Dette motsier en av informantenes tidligere utsagn: «Om språket og kulturen hadde vært det samme hadde samarbeidet vært skikkelig enkelt». Samme informant nevnte at kulturforskjellene har vært en utfordring for barna, men de forskjellene var ikke like synlige i samarbeidet. Hen presiserte dette mer utdypende på følgende måte:

«Der vi bodde var det få utlendinger og det har påvirket dem flere ganger. Jeg merket ikke mye som det barna gjorde på skolen. Det var mye ved vår kultur de ikke skjønnte, og barnet ble utestengt. [...] Jeg fikk vite om disse hendelsene fra barnet selv og ikke fra skolen. Det ble ikke en sak ut av det, vi sa ikke ifra til skolen.»

Barnet har opplevd blant annet utestenging grunnet rasisme, noe som verken ble tatt opp fra skole eller hjem. Barnet fikk blant annet kommentarer på at hen luktet rart eller luktet karri. De unnlot også å forklare til skolen om at datteren hadde fått mensen for første gang, da det er vanlig i kulturen og la dem være hjemme 1-2 uker. Til skolen sa de ifra at hen har vært syk. Barnet hadde fortalt skolen den egentlige grunnen, og skolen hadde da reagert negativt. «På 17.mai ble barna spurt om å danse og skolen var interessert i maten vår. Så vi pleide å lage mat og når det var om hinduismen på skolen pleide barnet å holde presentasjoner». Ut ifra funnene kan det antydes at informanten har både opplevd positive og negative erfaringer grunnet kulturforskjeller. Den andre informanten ble også spurt om skolen har vist interesse for kulturen deres, da virket hen overrasket og forvirret over spørsmålet og svarte nølende: «Nei, vet ikke?». Dette kan tolkes som at informanten kanskje ikke har tenkt over dette selv, eller var overrasket over at dette kan være et relevant spørsmål om skole-hjem samarbeid.

6.1.2.1 Oppdragelse

Begge informantene var enige om at oppdragelsen hjemme og oppdragelsen på skolen var annerledes. De påpekte også at det ikke ble snakket om oppdragelse i møtene. En av foreldrene la til: «De har heller ikke klaget», da spurte jeg om hva de tror skolen tenkte om deres oppdragelse av barnet. Den ene informanten ble stille, hen virket litt nervøs og

stemningen forandret seg. Jeg ga informanten litt tid til å svare, selv om denne stillheten kan være mindre komfortabelt. Dette presenterer Tjora (2021) som hensiktsmessig for å gi informanten nok tid til å tenke. Det så ut til å fungere, for etter en liten stund forklarte informanten:

«Barna har alltid gjort det de skal, så de tenker ikke at noe er feil. Men hvis noen ikke oppfører seg så kan det hende at skolen tenker litt annerledes. Men de var ganske rolige. Så da tenker de ikke noe negativt.»

Til samme spørsmål svarte den andre informant:

«Om oppdragelsen vår er feil, så hadde de sagt noe om søvnen til barnet, om det er noe problemer hjemme så hadde det påvirket barnet. Siden vi gjør ting rett, så går det fremover. For eksempel vil de se det på hva barnet har på seg, mat barnet har med seg.»

Funnene antyder at begge informantene har hatt en forståelse av at oppdragelse er sterkt knyttet til oppførsel, og kan derfor tenke at det var det jeg var ute etter. Dette kan også forklare hvorfor hen ble ukomfortabel når jeg stilte spørsmålet om oppdragelse fordi det kan ha virket angripende. Foreldrene sa følgende fordi de kan ha ønsket at skolen skulle ta del i oppdragelsen av barnet:

«Den måten vi gjør det på, gjør de jo ikke på skolen. Måtene våre er annerledes. Men vi føler jo kanskje at vi bør gjøre det samme som dem, sånn kan vi jo tenke. Men de tenker jo ikke at de må gjøre det som oss. Vi vil jo det beste for barnet.»

Det kan tolkes som at hen føler de burde gjort det samme som skolen grunnet følelsen av at det de gjør ikke er bra nok sammenlignet med skolen. Den andre informant har også tenkt på viktigheten av at det bør gjøres likt både hjemme og på skolen. Informanten påpekte at det er hjemmets ansvar å tilpasse seg til skolen og ikke motsatt: «Hvis det er likt både hjemme og på skolen, er det enkelt for både dem og meg. Hvis skolen gjør ting på en måte, er det viktig at vi tilpasser oss til det her hjemme. Det er best for hen. Det er viktig ikke sant?». Samme informant nevnte viktigheten av at hjemmet hører på det skolen sier. Dette kan indikere at hen har forståelse av at det er skolen som vet hva som er best for barnet og dermed burde foreldrene tilpasse seg til skolen. Informanten påpekte dette ved å si følgende:

«Hvis noe ved oppførselen til barnet ikke hadde vært greit så hadde de sagt ifra. Men de har ikke nevnt noe. Og hvis de sier noe, så må jeg akseptere det. Siden det de sier er jo basert på hva som er best for hen. Så det de sier er bra for hen, det er jeg med på.»

6.1.2.2 Syn og forventninger

Foreldrene har ikke snakket om eller diskutert hva som er foreldrenes og skolens roller i samarbeidet, de har heller ikke avklart deres og delt hverandres forventninger. Informantene sa følgende om deres forståelse av skole-hjem samarbeidet på Sri Lanka:

«Det er store forskjeller på Sri Lanka og Norge. Jeg vet ikke hvordan samarbeidet der fungerer. Men spesielt mennesker med spesielle behov får ikke mye hjelp. Om noen får hjelp så er det bare et fåtall i hvert fall.»

«På Sri Lanka er det ikke mye skole-hjem samarbeid. Det trenger man heller ikke fordi det er jo samme kultur og alt. Men her er det mer samarbeid og det er bra.»

Funnet tyder på at informantene opplever at mennesker med spesielle behov får mindre hjelp, samt at det er mindre skole-hjem samarbeid på Sri Lanka. Ut ifra intervjuet med den ene informant tyder det på at hen opplevde skole-hjem samarbeid som mer nødvendig når det er ulike kulturer og språk. Dette kan indikere at skole-hjem samarbeid

i Norge var et fremmed konsept for dem når de kom hit. Den ene informanten la til: «Mye går gjennom barna», det kan tolkes som det fremmede konseptet er en av grunnene for at samarbeidet går gjennom barna. Deres forståelse av samarbeidet kan ha en påvirkning på deres forventninger. Den ene informanten svarte følgende:

«God kontakt mellom lærer og foreldre. Vårt ønske er jo at barna skal gjøre det bra på skolen, at de får den hjelpen de trenger og kan komme langt i livet. Det er det vi fokuserer på, og lærerne må hjelpe til med det. Det er det vi forventer [...] Jeg føler at det er det de gjør. De jobber ut ifra barnets utvikling. Så det har ikke plaget oss. Skolen vet jo hva de kan gjøre. Ifølge meg så er skolen bra. Lærerne sier ifra.»

Den andre informanten svarte: «Jeg forventer at skolen tilrettelegger undervisningen etter barnets utvikling. At de jobber ut ifra barnets styrker». Funnene tyder på at foreldrene forventer god kontakt mellom skole og hjem, samt god tilrettelegging på skolen slik at barna kan få det bedre i fremtiden. Det kan tolkes som at foreldrene er fornøyde med skolens innsats. Foreldrene oppfattet at skolen forventet at leksene blir gjort, og at barnet kommer til skolen med matpakke og rene klær. Den ene informanten påpeker viktigheten av å gi beskjeder til skolen ved å si følgende:

«Skolen forventer at vi videresender informasjon om det som foregår hjemme angående barnet. Det gjør ting enklere for dem. Hvis barnet er sliten på skolen, eller har vært på bursdag eller er lei seg [...], så kommer de til å lure på hva det kan være. Så hvis vi kan sende en melding som forklarer situasjonen før skolestart så kan det være enklere for dem. Og de gir oss beskjed. Så det er enkelt»

Informanten med eldre barn som har tatt seg av samarbeidet fortalte følgende: «Det har vært enkelt grunnet søsknene, grunnet dem har barnet hatt en god utvikling. Foreldre hvor barnet med spesielle behov var førstefødte: «Forventningene fra skolen var utfordrende [...] skolen har hjulpet oss masse». Foreldrenes opplevelse av skolens forventninger beskrives ulikt av informantene, det kan tyde på at hjelp fra andre i hjemmet kan være en av faktorene for ulike opplevelser.

6.2 Funn 2: «Jeg har ikke selv tatt kontakt, det har ikke oppstått problemer»

Foreldrene har hatt ulike former for kontakt med skolen, noe som er en sentral del av skole-hjem samarbeidet. I samarbeid med skolen blir det forvekslet en del informasjon og iblant skal det tas viktige beslutninger som angår barnet. På bakgrunn av dette har jeg delt opp dette funnet med en under-kategori kalt; informasjon og møter, og beslutninger.

6.2.1 Informasjon og møter

Den ene informanten fortalte at mye av den daglige kontakten med skolen gikk gjennom kontaktboka. Hjemmet får daglige beskjeder om hva de har gjort på skolen, og hvis det har hendt noe hjemme blir det meldt i boka: «Om hen er trøtt eller sliten så spør de med engang om hva det er. Vi sier ifra om sånne ting og de gjør det samme». Informanten påpekte at dette var positivt og at det gjør at skolen kan tilrettelegge dagen ut ifra informasjonen som ble gitt. I denne familien er det eldste barnet som skriver i kontaktboka og deler beskjeden videre med familien om det er nødvendig. Dette kan tolkes som at det er barnet som har ansvaret for den daglige kontakten med skolen. Dette kan være grunnet språkbarrieren, at det er vanskeligere for foreldrene å lese og skrive i boka selv. I tillegg til at foreldrene kanskje ikke får med seg alt med mindre barnet tolker det som nødvendig.

Den ene informanten fortalte at de har hatt færre møter etter at barnet ble eldre. I løpet av det siste året har de hatt ett fellesmøte, ellers har de ikke hatt utviklingssamtale fordi barnet startet på videregående skole. Det eldste barnet har etterspurt møter med skolen. Dette har vært vanskelig for skolen etter korona, og det har ikke alltid passet for eldste barnet grunnet studier. Mens det eldste barnet har forsøkt å få tak i skolen, ser det ikke ut til at foreldrene har hatt det samme behovet: «Vi har ikke tatt initiativ til å møtes, det har ikke vært nødvendig». Det kan tolkes som at det eldste barnet og foreldrene har ulike behov for å ha møter med skolen. I fjor hadde de ett felles informasjonsmøte «Om det å være en ungdom, om puberteten, og hva vi kan gjøre som foreldre». Barnet med spesielle behov har en ansvarsgruppe slik at alle instansene rundt barnet kan samles og få den samme informasjonen. Informanten hadde følgende å si om det:

«Vi har ikke ansvarsgruppemøter lenger, siden nå foregår alt digitalt og det går fortere. [...] PPT ringer og sier ifra når vedtakene er klare for neste år. [...] men jeg har ikke selv tatt kontakt, for jeg har ikke behov for det. Det har ikke oppstått noen problemer.»

Den andre informanten har derimot ikke hatt ansvarsgruppemøter, men har hatt utviklingssamtaler med skolen to ganger hvert år. Informanten beskrev at møtene omhandlet barnets utfordringer og hvordan det kunne tilpasses med hjelpemidler hjemme og på skolen. Denne informanten presiserte også at «Vi har ikke behov for flere møter». Selv om foreldrene uttrykte at det ikke var behov for flere møter så har det vært hendelser hvor det kunne vært naturlig og møtes. Skolen ga ikke foreldrene beskjed om de rasistiske hendelsene som hadde skjedd på skolen: «Jeg fikk vite om hendelsene fra barnet, ikke skolen. Det ble ikke en sak ut av det, vi sa aldri ifra til skolen». Det kan tolkes som at foreldrene tenker at man oftest har møter med skolen når det oppstår utfordringer. Likevel har de ikke tatt kontakt med skolen når det har foregått mobbing. Samtidig har foreldrene flere ganger presisert at de er fornøyde med samarbeidet. Det kan tolkes som at de utfordringene foreldrene har møtt, ikke er utfordringer som de tenker at skolen har ansvaret for eller som påvirker samarbeidet negativt. Det kan på den annen side, også handle om at de synes det har vært vanskelig å ta opp disse utfordringene. Den andre informanten har derimot hatt bekymringer som har handlet mer om hva som skal skje videre etter skolen:

«Kan barnet jobbe, kan hen fortsette med skole og utdanning? [...] Om hen gjør det bra i matte, så må hen kunne fortsette med det. Vi vil at hen skal være boende hos oss. Vi har muligheten til det. Hen kan fortsatt bo hjemme, og gå på skole eller jobb. Jeg har snakket med nav, de sa at de kun kan si noe om det etter at hen er ferdig på skolen.»

Dette indikerer at denne informanten har lite kjennskap til hva mulighetene kan være for barnet sitt etter skoleslutt, og har mange spørsmål og bekymringer rundt dette. Dette kan være et tegn på at foreldrene har lite kjennskap til utdanningsløpet for barn med spesielle behov og hvilke muligheter som finnes.

6.2.1.1 Beslutninger

Begge foreldrene ser ut til å oppleve beslutninger i skole-hjem samarbeidet ganske likt. Den ene informanten fortalte følgende av sin deltagelse i beslutningene angående barnet:

«Vi har ikke hatt erfaringer med det. Jeg vet ikke helt. Alt har gått ganske bra, vi har fått det vi trenger. Jeg har ikke tenkt noe på det. Hver gang vi har byttet skoler, har vi fått gode lærere. Så har vi opplevd noe sånt enda. Vi har ikke måttet ta noen slike valg. [...] Skolen tar beslutningene. Jeg tror at det er best at de gjør det, men de pleier å spørre oss.»

Den andre informanten svarte på samme måte: «Nei nei, det er skolen som tar beslutningene. Men de spør om vår tillatelse. Men siden vi er enige så går det bra for skolen tar valg ut ifra deres kjennskap til situasjonen til barnet. Så vi tillater det». Informanten sa også følgende: «Skolen har hjulpet oss masse. Selv når jeg ikke visste om problemene så ordnet de det barnet trengte på skolen. Da slapp jeg å være urolig». Det kan tolkes som at foreldrene opplevde at det er skolen som både bør, og tar, de fleste beslutningene. Det indikerer på at de har tillit til skolen og tenker at de vet best om hva barnet deres trenger. På bakgrunn av at skolen tar de fleste beslutningene kan det ha en påvirkning på hvorfor de opplever at det ikke er så mange beslutninger å ta hensyn til. Begge informantene mente de ikke har opplevd å være uenig med skolen. Den ene informanten presiserte dette ved å si: «Nei nei, jeg har ikke vært uenig noen gang. Hvorfor skal jeg blande meg når de tar gode valg? Men de spør oss før de tar valgene og vi gir dem tillatelse». Funnet indikerer at foreldrene foretrekker at skolen tar beslutningene fordi de sitter med god kompetanse og kjenner barnet. Det kan tolkes som at de har tillit til skolen. Dermed stoler de på beslutningene skolen tar, og ønsker ikke å være i veien.

6.3 Funn 3: Andre skolerelaterte roller

Som foreldre med barn på den norske skolen har man en sentral rolle i barnets skolehverdag. Det kan eksempelvis handle om å passe på at hjemmeleksene blir utført, å være aktiv i FAU, eller å bidra i skoleaktiviteter. På bakgrunn av dette, har jeg delt opp funnet i følgende under-kategorier; læring hjemme og frivillig deltagelse.

6.3.1 Læring hjemme

For læringen hjemme har begge informantene har fått føringer fra skolen om hva de kan arbeide med barna. Det var mye fokus på praktiske arbeidsoppgaver, slik som å ta barnet med på handleturer, og lære dem å handle selv, brette klær, ta ut søpla og lignende. Fokuset har ligget på selvstendighet. Noe gikk også ut på fysiske aktiviteter, som å gå en tur eller sykle. De fikk beskjed om å snakke tamilsk med barnet, fordi det er viktigst så kommer norsk etter hvert. Barnet med spesielle behov, som også var det eldste barnet, har etter hvert fått lekser lik andre i den ordinære klassen. Dette er foreldrenes svar til tematikken rundt lekser:

«Leksene på barneskolen var greit å følge opp, men etter hvert så måtte vi ordne med leksehjelp. Men hen gjorde det meste på skolen. så hjalp jeg til med det jeg kunne. Men hen måtte gjøre mye selv, kunne ikke få mye hjelp av oss».

Dette står i kontrast med det den andre informanten, som hadde eldre barn som hjalp til:

«Det er bra med lekser, da kan hen være rolig, tålmodig og arbeide med noe. Det er en god øvelse. Så får hen hjelp når hen trenger det, de eldre søsknene kan hjelpe til. Det er bra.»

Det kan tolkes som at informantene har ulike forhold til lekser. Foreldrene uten eldre barn har ikke hatt samme mulighet til å få hjelp med leksene hjemme som den andre informanten. Grunnen kan være de ulike lekseformene de fikk, samt tilgjengelig hjelp til leksene fra hjemmet.

6.3.2 Frivillig deltagelse

«En gang så spurte de om jeg ville være tillitsvalgt for FAU. Siden jeg ikke kan mye norsk så sa jeg nei. Andre tamilske som kunne bedre norsk gjorde det. Om vi hadde snakket samme språk så hadde det vært mye enklere.»

Foreldrene har ikke blitt spurt om å delta i andre aktiviteter utenom matlaging, men synes at det var greit med tanke på mye annet som foregår i en travel hverdag. Den ene informanten hadde ikke kjennskap til FAU, mens den andre informanten har blitt spurt om å være tillitsvalgt i FAU, men takket selv nei. Det tyder på at språk har vært en barriere for frivillig deltagelse for den ene informanten.

7.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg flette analysen og funnene sammen med tidligere litteratur og forskning kunnskapsgrunnlaget fra henholdsvis kapittel 2.0 og 3.0. Alt blir gjort for å belyse oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov skole-hjem samarbeidet?* Kapitlet vil bli presentert med underkategoriene; Foreldrene har fått hjelp, foreldrerollen på skolen og tillit til skolen.

7.1 Foreldrene har fått hjelp

Det er viktig å se på andre faktorer utenfor foreldrenes subjektive opplevelse. Her har jeg valgt å se på støtteapparatet rundt foreldrene i samarbeidet med skolen. Funnene i denne forskningen indikerer på at begge minoritetsspråklige foreldre til elevene med spesielle behov har opplevd å få hjelp fra andre. I deres tilfelle har det vært både barnet selv som skole-hjem samarbeidet angår, det har vært eldre søsken, forskjellige tolker og tospråklige lærere som i utgangspunktet ble med for å tolke. Skolen som er et offentlig organ kan ta i bruk tolk ved behov i kontakt med personer som ikke kan kommunisere på norsk (Tolkeloven, 2021, § 6). I tillegg opplever foreldrene at skolen og lærerne har vært flinke og hjelpsomme. Dette indikerer på at foreldrene har opplevd hjelpen som positiv. Foreldrene kan i tillegg være i en mer sårbar situasjon grunnet deres emosjonelle tilnærming til vanskene som barnet måtte ha (Bæck, 2019). Dette samsvarer med at foreldrerollen oppleves ofte mer krevende for foreldre til barn med spesielle behov, fordi de bærer på uro og ansvar for sitt barns utvikling (Samnøy, 2015). Med utgangspunkt i dette er det forståelig at foreldrene har følt seg tryggere med hjelp under samarbeidet med skolen.

7.1.1 Hjelp fra barnet selv eller eldre søsken

Hos den ene informanten står det eldste søskenet som kontaktperson på skolen for barnet med spesielle behov. Her kan det tolkes som at det eldste barnet har mye ansvar for samarbeidet. Dette kan være fordi foreldrene er preget av en språkbarriere, i tillegg til lite kjennskap til skolesystemet. Eldste søskenet holder kontakten med skolen gjennom kontaktboka. Ifølge Nordahl (2015) anses dette som et uformelt direkte samarbeid, som kan benyttes for mer regelmessig og hyppigere dialog og informasjonsutveksling. Informasjonsutveksling gjennom kontaktboka skjer daglig og det er derfor en stor del av skole-hjem samarbeidet. Grunnet språkbarrieren har informanten vært avhengig av at det eldste barnet både leser og skriver i kontaktboka. Når det er viktige beskjeder, blir informasjonen delt med foreldrene. Dette tyder på at foreldrene ikke er en stor del av den daglige informasjonsutvekslingen mellom hjem og skole, med mindre informasjonen er spesielt viktig. Derfor bør skolen tilpasse informasjonen for å sikre at den kan bli forstått av foreldrene (Aamodt, 2013b). Da har foreldrene i større grad mulighet til delta i samarbeidet selvstendig. Epstein (2016) fremmer god kommunikasjon som en av de fem type involveringer som er viktig for å bygge et godt samarbeid. Funnene tyder på at språkbarrierer har hatt en påvirkning på samarbeidet. Informanten opplever at det ikke er en like stor utfordring nå som barna er eldre og kan

hjelpe til. I mine funn har ikke foreldrene uttrykt at det eldre søskenets eller barnets involvering i samarbeidet på bakgrunn av deres språkbarriere har vært en utfordring eller som noe negativt. Dette kan være grunnet deres sammenligning med hvor krevende samarbeidet var da barna var yngre, og foreldrene i større grad måtte klare seg selv. Informanten opplever derimot den daglige kontakten som positivt, der det er rom for å spørre om det er noe man ikke forstår og for å oppdatere samarbeidet med informasjon om elven med spesielle behov som kan være nødvendig for tilpasningen av skolehverdagen.

Hos informanten hvor det eldre søskenet er kontaktperson, pleier hen også å kontakte skolen for å arrangere møter og prøve å tilrettelegge for at foreldrene får tolk til fellesmøter. Dette kan oppleves som et stort ansvar. Det kan dermed tolkes som at det eldste søskenet ikke bare har tolket, men også har fungert som en språkformidler (Roche et al., 2002). Mange minoritetsspråklige foreldre er avhengig av barna eller andre mer akkulturerede medlemmer av deres sosiale nettverk for å fungere i samfunnet. Gjennom disse språkformidlerne får familien tilgang til verdifulle tjenester, informasjon og materielle ressurser (Roche et al., 2015). Etterhvert som barnet med spesielle behov til den andre informanten ble eldre, bidro elven tett i samarbeidet som språkformidler på vegne av sine foreldre, grunnet språkvansker og lite kjennskap til skolesystemet.

Foreldrene opplevde hjelpen fra barna som lettvingt og positivt. Her er det viktig å ta hensyn til barnet med spesielle behov og søsknene. Kommunikasjonen mellom skole og hjem burde foregå mellom de voksne. Barn har ikke forutsetninger for å ta del i dette samarbeidet, og bør strengt tatt derfor ikke delta. I tillegg kan det skape ubalanse i hjemmet og skyve maktforholdet (Aamodt, 2013a). Det er vanskelig å si om foreldrene opplever dette. De har bare meddelt at det beste er at barna tar seg av samarbeidet på grunn av språkbarrieren. Det er likevel viktig å drøfte at det kan hende at foreldrene opplever ulempene ved å ha barna som språkformidlere i denne sammenhengen, og at de valgte å ikke dele dette i intervjuene. Det kan også hende at foreldrene ikke er bevisste over ulempene ettersom de velger å fokusere det positive de får av å ha barna som språkformidlere, i tillegg til at de ikke ser en annen måte å håndtere skole-hjem samarbeidet på. Informantenes bruk av barn som tolk samsvarer med rapporten fra Integrering- og mangoldsdirektoraret (2011) og med mine personlige erfaringer. Informanten med eldre barn som har hjulpet til med samarbeidet opplever at barnet med spesielle behov har hatt god utvikling grunnet barnets eldre søskens tettere oppfølging med skolen. De har heller ikke opplevd språkbarrierene eller forventningene fra skolen i like store grad som den andre informanten som ikke har kjent noen som kunne hjelpe til på samme måte før barnet med spesielle behov ble eldre og kunne ta større del i samarbeidet selv. Sistnevnte har i større grad vært avhengig av tospråklige læreren fra skolen.

7.1.2 Hjelp fra tospråklig lærer

Funnene indikerer på at en av informantene har opplevd å få mye hjelp fra den tospråklige læreren ved skolen til barnet. Hun ble satt inn som tolk til alle konferansemøtene og var inne i timen som assistent alle årene eleven med spesielle behov gikk på barneskolen. Det kan tolkes som at informanten opplevde det å ha en fast tolk som betryggende og svært behjelpelig. Foreldre bør ha tillit til tolken og være trygge på at tolking blir gjort på en forsvarlig måte (Jortveit & Haraldstad, 2018). Tospråklige læreren fungerte også som en «brobygger» mellom skolen og hjemmet på mange måter.

Erfarne tospråklige lærere og minoritetsspråklige assistenter kan være gode «brobyggere» mellom norskspråklige pedagoger og minoritetsspråklige foreldre (Becher, 2006). Det kan tolkes som at den tospråklige læreren også fungerte som en språkformidler. Læreren passet blant annet på at barnet med spesielle behov fikk tilretteleggingen som var nødvendig for hen. I tillegg til å delta på konferansemøtene på skolen (Tse, 2002). Informanten har opplevd den tospråklige lærerens involvering som svært positivt på bakgrunn av egne begrensninger når det kommer til språk, i tillegg til å være takknemlig for hjelpen med tilretteleggingen som barnet hadde krav på. Uten tospråklige læreren eller annen form for hjelp kan det tyde på at foreldrene selv har forstått at barnet med spesielle behov ikke fikk tilretteleggingen som var nødvendig. Hjelp fra tospråklig lærer kan og ha bidratt til at foreldrene har opplevd samarbeidet med skolen som positivt. I tillegg til at skolen signaliserer da at de har interesse for og ønske kontakt med foreldrene (Aamodt, 2013b).

7.1.3 Fordelene og ulempene med hjelp

Funnene indikerer at opplevelsen av hvordan skolens forventninger beskrives forskjellig av informantene som kan være grunnet de ulike formene for hjelp de har fått på hjemmefronten. Det kan tolkes som at foreldrene med eldre barn som har hjulpet til i samarbeidet opplever god utvikling hos barnet med spesielle behov. Dette er positivt for barnet med spesielle behov og foreldrene at de ser god utvikling, men samtidig kan det bety at de som ikke har den samme muligheten kanskje ikke opplever lignende utvikling. Dette samsvarer med den andre informantens opplevelse som nevnte at forventningene fra skolen var krevende uavhengig av hvor støttende de opplevde skolen var.

Med hjelp fra tospråklige læreren fikk det ene barnet med spesielle behov god tilrettelegging på skolen. Dette har ført til en mer trygg og likeverdig situasjon for foreldrene med møte med skolen grunnet hennes kjennskap til innholdet på skolen (Aamodt, 2013b). På den andre siden kan det tolkes som at all hjelpen også har bidratt til at foreldrene har blitt fraværende fra samarbeidet. Deriblant ved at andre står oppført som kontaktperson. I tillegg til å svare og lese kontaktboka daglig, men kun dele informasjonen med foreldrene om hen anser det som nødvendig. Derimot er det bedre det skjer en utveksling av informasjon mellom hjem og skole som ses på som det laveste nivået i samarbeid ifølge Nordahl (2015) enn ingen samarbeid.

7.1.4 Skolens påvirkning

På flere måter kan skolen være en av faktorene for at foreldrene opplever å være avhengig av hjelp. Skolen har ansvar for å ta initiativ til, og tilrettelegge for samarbeid (Overland). Skolen kan dermed begrense foreldrenes deltakelse i skolen (Nordahl, 2015, s.63). Begge informantene har opplevd at uformelle møter foregår uten tolk, med mindre man kjenner noen som kan tolke. Dette er med på å skape begrensninger i foreldrenes deltagelse i fellesskapet på skolen. Grunnet foreldrenes språkbarrierer skaper det utfordringer i samarbeidet mellom skolen og foreldrene, som skolen kan ha hatt muligheten til å avverge (Samnøy, 2015). Skolen har ansvaret for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeidet og passe på at det dekker foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon (Overland, 2007). Ved å ikke tilrettelegge samarbeidet i utgangspunkt i deres situasjon kan gjøre at foreldrene i større grad tyr til sine barn slik at de kan tolk og/eller fungere som språkformidlere. Dette samsvarer med forskningen som tilsier at bedre tolketjenester kan minimere behovet for språkformidlere (Roche et al., 2015). Det kan tolkes som at foreldrene ikke opplever dette som et problem da de

gjenforteller samarbeidet med skolen med positive assosiasjoner på tross av skolens manglende tilretteleggelse. Mangel på mening grunnet språkbarrierene kan skape en personlig usikkerhet og lite handlekraft (Brenna, 2004). Foreldrene kan oppleve en underlegenhet grunnet skolens ekspertkunnskap om barnet og profesjon. Dette kan gjøre det vanskeligere for lærerne å la bli hørt. Dette kan føre til at foreldre får en mindre rolle og færre muligheter til å dele sin kunnskap om barnet med læreren og kunnskapen kan oppfattes som mindre relevant (Bæck, 2019). Blant annet ved å kun takke for den hjelpen de får og ikke kreve mer.

7.1.5 Uten hjelp

Funnene indikerer på at selv om det eldste barnet har hatt ansvaret for samarbeidet kan det være ønskelig at foreldrene skal være mest mulig selvstendige i foreldrerollen på skolen. Eldste barnet som har prøvd å skaffe tolk til fellesmøtene, har måttet stille opp som tolk/ eller språkformidler når skolen ikke har tilbudt tolk. Hvis ikke kan konsekvensen være å ikke dra til møte eller sitte og ikke få med seg alt som blir sagt, som den andre informant har opplevd. Dette samsvarer med mine egne erfaringer, jeg tolket det som at hvis jeg eller min eldre søster ikke tok på oss ansvaret så ville det bli vanskelig for foreldrene mine. Ifølge Nordahl (20015) skal direkte samarbeid som møter mellom foreldre og lærere være former for direkte samarbeid der foreldre har lik mulighet for å delta. Dette tilsvarer verken med min eller informantens opplevelse, den ene informanten har også vært vitne til at andre minoritetsspråklige foreldre tar med seg sine barn for å tolke. Det kan tolkes som at skolen ikke anerkjenner forskjelligheten i foreldregrupper (Bæck, 2019). Siden møtene er tilrettelagt i større grad for majoriteten som kan norsk, gjør at flere minoritetsspråklige foreldre som ikke kan norsk får dårligere muligheter for å bli hørt og ha mindre påvirkning i skolen (Becher, 2006). Dette gjør at foreldrene ikke har like stor mulighet til delta aktiv i skole-hjem samarbeidet.

Om tospråklige læreren ikke hadde presset lærerne til å tilpasse undervisningen bedre til barnet med spesielle behov så kan det hende at det ikke ville blitt gjort noe med. Dette kan bekreftes i større grad med informantens utsagn om at hvis de ikke hadde hatt tospråklige læreren, men noen andre så hadde kanskje ikke barnet sagt ifra om utfordringene selv. Det tolker jeg som at siden tospråklige læreren ikke er der til å si ifra så er hen usikker på om barnet selv ville sagt ifra.

Det ene barnet med spesielle behov opplevde rasisme på skolen gjentatte ganger. Dette ble verken tatt opp fra skolen eller hjemmet. Det er vanskelig å si hvordan dette har påvirket barnet selv, men om hjemmet hadde tatt det opp med skolen kunne det kanskje hatt en positiv effekt. Med lavere språkkunnskaper i norsk kan det være krevende å gjøre seg selv forstått. Uklarheten kan bli stor, og med mangel på mening kan det skape en personlig usikkerhet og lite handlekraft (Bø, 2011). Det kan tolkes som at en slik usikkerhet kan være en av faktorene for at foreldrene ikke sier ifra. Når foreldrene er vant med at andre tar seg av samarbeidet og at de heller har passiv-holdning til samarbeidet kan gjøre at det blir vanskelig å si ifra på egenhånd. I tillegg kan det asymmetriske forholdet mellom skole og hjem ha en påvirkning (Nordahl, 2015). Det kan tolkes som at foreldrene kan føle seg underlegne grunnet det asymmetriske forholdet som kan gjøre at vanskelig å la bli hørt (Bæck, 2019).

Informanten med eldre barn hjalp barnet med spesielle behov med lekser. Det kan tolkes som at grunnet denne hjelpen opplevde informanten hjemmelekser, som positivt og lettvent. I motsetning til andre informanten som ikke hadde muligheten til å hjelpe barnet sitt i like stor grad grunnet språkbarrierer. Derimot fikk begge foreldrene beskjed fra

skolen om hva slags andre praktiske arbeidsoppgaver som kunne gjøres i lag med barnet med spesielle behov. (Epstein, 2018) nevner læring hjemme som en av hovedområdene for involvering av foreldre i skolen. Han ser på det som foreldrenes måte å være deltagende på skolen. ved ytterligere samarbeid rundt barnets lekser kunne det vært mulighet for å tilpasse leksene etter barnets behov slik at de kan gjøres mer selvstendig eller veilede foreldrene i å hjelpe barna med leksene. Uten hjelp fra andre eller tettere samarbeid med skolen om leksene gjør at det kan gå negativt utover læringen hjemme.

7.2 Foreldrerollen på skolen

Foreldrenes tolkning av foreldrerollen på skolen kan ha en påvirkning på foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen. Deres syn på foreldrerollen kan være preget av deres bakgrunn og forventninger til rollen og læreren. Min forskning tyder på at foreldrene opplever skole-hjem samarbeidet med barn med spesielle behov i Norge og Sri Lanka som ganske ulikt, og at den norske formen for skole-hjem samarbeid var fremmed for foreldrene. Ifølge Bourdieu (2009) har menneskers bakgrunn og tidligere erfaringer påvirkning på menneskets handling, atferd og forståelse. Det kan tolkes som at foreldrenes erfaring av skole-hjem samarbeid i hjemlandet og deres tolkning av skole-hjem samarbeidet i Norge kan ha en påvirkning på deres deltakelse, atferd og forståelse i samarbeidet med skolen.

7.2.1 Forventninger

Funnet i forskningen tyder på at foreldrenes og lærerens roller og forventninger til hverandre ikke har blitt avklart. Nordahl påpeker viktigheten av at partene forstår sine roller og ansvar i skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2015). Dette kan gjøre at foreldrene og skolen i større grad handler etter deres egen intuisjon og forventning i hvordan ett samarbeid skal være. Dette kan føre til at partene sitter med ulike forventninger og roller som kan være hemmende for et godt samarbeid. Dermed er det viktig at skolen gir tydelige beskjeder for hva den kan tilby og hva som forventes av foreldrene (Utdanningsdirektoraret, 2020). I det norske skoleverket har foreldrene en sterk rolle i skole-hjem samarbeidet (Overland, 2007). Dette kan hende ikke er åpenbart for foreldre som ikke kjenner til skolesystemet i Norge, ellers kan det hende at foreldrene tenker at de involverer seg nok ut ifra deres tidligere erfaringer og referanserammer.

Det kan tolkes som at begge foreldrene har like forventninger til skolen. Det tyder på at foreldrene har stort fokus på barnets fremtid og suksess. De ønsker at skolen skal jobbe ut ifra barnets styrker, og forventer at det skal tilrettelegges godt slik at de kan få en sikrere framtidig. Foreldrene ønsker å ha god kontakt med skolen, og opplever at deres forventninger blir innfridd. I motsetning til deres forventninger til skolen indikerer funnene på at informantene har et syn på at skolen forventer mer praktiske tjenester fra dem, som å passe på at leksene har blitt gjort, at barna kommer til skolen med rene klær og pakket lunsj. I tillegg til å oppdatere skolen med nyttig informasjon om barnet og hjemmeforholdet. Dette kan samsvare med det Nordahl (2015) beskriver som det kontaktløse samarbeidet, som går ut på at barna har med seg det som behøves på skolen og at de er riktig kledd. Det kan tolkes som at foreldrene opplever deres roller som mindre viktige enn lærernes roller fordi de ikke nevner deres. Det kontaktløse samarbeidet er en viktig del av samarbeidet, men det er andre deler ved samarbeidet som går tapt i foreldrenes beskrivelser av samarbeidet.

7.2.2 Foreldrenes viktige rolle i samarbeidet

Funnet i forskningen indikerer på at foreldrene opplever at lærerne er de som bør ta beslutningene som gjelder for deres barn med spesielle behov. Dette kan være grunnet de opplever at læreren vet bedre hva som er best for deres barn. Foreldrene kan dermed underkjenne deres egne kunnskaper, muligheter og tilegne skolen mer kompetanse og rolle i samarbeidet (Nordahl, 2015). Dette gir lærerne mer makt over samarbeidet (Nordahl, 2015). Dette trenger ikke å være en bevisst handling av verken foreldrene eller skolen. Utøvelsen av makt er ikke alltid åpenbare, verken for den som påfører makten eller de det går utover (Engelstad, 1999) Foreldre til barn med spesielle behov kan spille en avgjørende rolle med å forstå barnets livshistorie, fungering og behov. De sitter med et unikt perspektiv og observasjonen, som skolen kan være avhengig av for god tilrettelegging på skolen (Samnøy, 2015). Det kan tolkes som at foreldrene ikke er bevisst om dette. Grunnet dette, i tillegg til skolens ekspertise kan foreldrene være mer tilfredse med å overlate avgjørelsene til skolen (Reite, 2018). Dette kan få foreldrene til å oppleve at skolen som både kjenner barnet og sitter med kunnskapen bør være de som tar seg av beslutningene. Dette samsvarer med informantene og forskningen til Bouakaz (2007). Det kan tolkes som at foreldrene er klare over deres mangler om kunnskap om skolesystemet og den pedagogiske praksisen, dette kan hindre dem i å være aktive deltakere i skolen. Da kan det fremstå enklere å delegerer ansvaret til skolen, siden de tenker at de vet hva som er nødvendig for barnas suksess (Bouakaz, 2007).

Mange minoritetsspråklige foreldre kan ha en annen forståelse av skolen. de kan ha med seg en annen «tatt-for-gitt-pakke» om skolen enn majoritetsforeldre (Samnøy, 2015, s.107). I informantenes «tatt-for-gitt-pakke» kan være basert på deres forhold til skole og skole-hjem samarbeid fra hjemlandet eller deres oppfatning av skole-hjem samarbeidet i Norge. I flere land er det ikke vanlig med foreldremøter, og det forventes ikke at foreldre skal involvere seg i skolen i like stor grad som det skal gjøres i Norge. I mange andre land har skolen og lærere autoritet som vet hva som er det beste for barna deres (Brenna, 2004). Dette samsvarer med min forståelse av den tamilske skolekulturen, der har skolen og læreren autoritet i større grad enn her i Norge. Det kan tolkes som at informantene sitter med en lignende forståelse.

Funnene i forskningen indikerer på at foreldrene underkjenner deres rolle i samarbeidet. Det kan hende de føler at de ikke sitter med samme kunnskap, ferdigheter og andre kulturelle tilegnelser som verdsettes i samfunnet (Bourdieu, 1991). Dette kan skape hierarki og ulikheter i samfunnet (Bourdieu & Thompson, 1991). På skolen kan bestemte forutsetninger og standarder opereres på samme måte i møte med foreldrene (Bæck, 2019). Det kan tolkes som at foreldre opplever at lærerne sitter med kunnskap om barnet og profesjonen sitter de med ekspertkunnskap (Bæck, 2019) som de føler de ikke gjør og kan dermed føle seg underlegne grunnet dette i samarbeidet og oppleve det vanskelig å bli hørt (Bæck, 2019). I deres tilfelle kan det være mangel på kulturell kapital grunnet; norskkunnskaper, kjennskap til skolesystemet og spesialpedagogikk. Det kan tolkes som at dette videre kan påvirke deres syn på hvor viktig deres rolle er i skolen og for barnet. Dette samsvarer med Bouakaz (2013) som påpeker at grunnet språkbarrierer kan man i mindre grad synliggjøre sine egne ressurser og bidra lite til medvirkning i fellesskapet. Uklarheten grunnet språkbarrierer kan bli stor, og mangel på mening kan skape en personlig usikkerhet og lite handlekraft (Bø, 2011).

7.2.3 Skolen kommer først

Funnene fra intervjuene indikerer at foreldrene prioriterer skolen over foreldrenes egne behov og tilrettelegging. Det kan tolkes som at den ene informanten mente at det er hjemmets ansvar å tilpasse seg skolen og ikke motsatt. Ifølge Nordahl (2015) sine nivåer av samarbeid, er dette ikke det høyeste nivået. Det høyeste nivået krever at skole-hjem samarbeidet skal være et partnerskap, hvor det skal tas felles beslutninger. Det kan tolkes mer som at skolen tar de fleste beslutningene og noen ganger spør foreldre om tillatelse eller at de la vært å få samtykke fra foreldre. Den andre informanten opplevde at de følte de burde gjøre det som skolen men at skolen ikke føler at de må gjøre det som foreldrene. Dette kan indikerer foreldrenes opplevelse av at skolen «vet best» og at de dermed bør prioritere deres væremåter og utsagn ovenfor deres egne ønsker og behov.

Det kan tolkes som at foreldrene opplever at man bør ha mer samarbeid med skolen enn det de har hvis det oppstår utfordringer. Dette kan ligne på av Bouakazs (2013) tilnærminger der foreldrene og læreren tar kun kontakt når det oppstår et problem. Selv om foreldrenes utsagn kan tolkes slik så foreldrene også vært i kontakt med skolen når det ikke har oppstått problemer. Dette har derimot ikke vært på deres eget initiativ. Samtidig tok den ene informanten ikke kontakt med skolen når barnet med spesielle behov opplevde rasisme på skolen. Det kan tolkes som at informanten ikke anså det som en utfordring som er ment å ta opp. På den andre siden kan det være grunnet informanten ikke turte å ta initiativ til å ta det opp selv, spesielt når skolen ikke har nevnt noe. Det kan hende informanten opplevde dette som ekkelt å ta det opp med skolen, og dermed forble passiv. Dette kan være en indikasjon på lærerens og hjemmet asymmetriske forhold (Nordahl, 2015). Dette kan tenkes at foreldre kjenner på en makt ubalanse og dermed blir passive ovenfor skolens valg og beskjeder. Dette samsvarer med beskrivelsen om at relasjonen mellom foreldre og lærere er grunnleggende asymmetrisk, og at det er skolen som sitter med mest makt og autoritet (Nordahl, 2015).

7.2.4 skolens påvirkning på foreldrenes rolle

Funnene fra forskningen indikerer på at skolens føringer kan påvirke foreldrenes egen rolle i samarbeid med skolen. Dette kan ha en videre påvirkning på foreldrenes opplevelser av samarbeidet med skolen. Ved å ikke sette inn tolk til fellesmøtene, blir møtene satt på lærerens premisser (Bæck,2019). Det kan tolkes som at informasjonen som egentlig skal være ment for alle blir begrenset grunnet lærerens makt (Nordahl, 2015). Dette kan føre til at majoriteten kan legge betingelser og styre samtalene i skolen i større grad enn minoritetspråklige foreldre som ikke behersker norsk like godt (Ericsson & Larsen, 2000). På denne måten vil flere minoritetsforeldre ha dårligere muligheter for å bli hørt, og dermed får enda mindre innflytelse i skolen (Becher, 2006). Selv om foreldrene opplever samarbeidet som bra kan dette ha en påvirkning på hvordan de oppfatter deres egen rolle. Det kan tolkes som at skolen ikke viser interesse for å høre deres stemmer og at de skal mulighet til å bidra diskusjonene (Aamodt,2013b). Dette kan ha en bevisst eller ubevisst påvirkning på foreldrene, dette kan bekrefte deres tanker om at skolen vet best og at deres meninger og synspunkter ikke er relevante. Under fellesmøtene har informantene prøvd å følge med innsett at det har vært for krevende, og dermed bare sittet og sett på. Denne tilnærminger kan tolkes som engasjer holdning som er en av prinsippene for flerkulturelt samarbeid i følge Bouakaz (2013). Det forblir et passivt skole-hjem samarbeid under fellesmøtene, fordi foreldrene ikke opplever at de har nok ressurser og heller gir lettere opp den type samarbeid (Boukaz, 2013).

Foreldrene hadde ikke blitt spurt om å delta i aktiviteter enn matlaging. Ut ifra funnene kan det tolkes som at foreldrene opplever at skolen viser interesse for kulturen deres. Dette er det flere minoritetsspråklige foreldre som kjenner seg igjen i (Becher, 2016). Derimot bør ikke bare matlagingen utgjøre skolens samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Becher, 2006). Foreldrene bør ha mulighet til å involvere seg i andre frivillig arbeid hvis de ønsker dette. En av informantene hadde blitt tilbudt å bli med, men takket nei grunnet språkbarrierer. Det kan bety at hvis det hadde vært en selvfølge om at det ville vært med en tolk til alle møtene hadde det vært enklere for minoritetsspråklige å delta aktivt (Bouakaz, 2013). Dette gjør det vanskeligere for ulike stemmer til å uttrykke i en dialog mellom foreldre og lærere. De begrenser muligheten for å kunne bidra til en positiv læring og utvikling hos minoritetsspråklige barn og unge (Aamodt, 2013b).

7.3 Tillit til skolen

Funnene i forskningen tyder på at begge foreldrene er fornøyde med skolens innsats. Dette samsvarer med resultatet fra SPEED- prosjektet, foreldrene er generelt tilfredse med skole- hjem samarbeidet (Reite, 2018). Det kan tolkes som at foreldrene opplever å ha stor tillit til skolen. Foreldrene opplever det som trygt og best at skolen tar beslutningene som angår barnet med spesielle behov. Forklaringene bak tilliten kan være at grunnet skole sin ekspertise, kan foreldrene føle seg utilstrekkelige når det gjelder å håndtere skolens ansvarsområder og ser det som trygt og avlastende å iverlate ansvaret til skolen (Reite, 2018). De opplever det positivt at skolen kan ta seg av beslutningene og ikke plages hvis de ikke får beskjed om endringene som blir tatt heller. Dette kan gjøre at foreldrene i større grad samarbeider mindre med skolen. Det vil si at selv det laveste nivået, informasjon i skole-hjem samarbeid beskrevet av Nordahl (2015) kan til tider forbli uoppfylt. På den andre siden kan foreldrene oppleve det som vanskelig å la bli hørt og utfordre læreren grunnet skolens makt og deres språkbarrierer (Bæck, 2019). Det kan tolkes som at hjemmet kan ha en opplevelse av at de bør tilpasse seg etter skolen og deres premisser. Dette kan og tolkes som tillit til skolens kunnskap og kjennskap til barnet. Det er viktig at skolen og lærere legger vekt på og anerkjener forskjelligheten i foreldregruppa (Bæck, 2019). Uavhengig av foreldrenes tillit sitter læreren med hovedansvaret for å sørge for at foreldrene får muligheten til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tolkes som at selv om foreldrene er komfortable med at skolen tar beslutninger uten foreldres innflytelse skal skolen passe på at foreldrene får denne muligheten. Om skolen ikke erkjenner foreldrenes fravær fra samarbeidet, kan forskjellene bli mer problematiske (Brenna, 2004).

8.0 Avsluttende refleksjoner

Til problemstillingen «*Hvordan opplever minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov samarbeidet med skolen?*» Har jeg ut ifra mine to informanter delt deres opplevelser i tråd med kunnskap og forskning. I denne oppgaven har jeg belyst at foreldrene er fornøyde med samarbeidet med skolen. Foreldrene har også trengt hjelp fra et støtteapparat rundt seg for å få mer utbytte av samarbeidet med skolen grunnet språkbarrierene, kulturforskjeller og lite kjennskap til skolesystemet. Foreldrene kan ha underkjent deres viktige rolle i skolen og hatt forståelsen av at læreren vet best. Foreldrene kan ha opplevd at skolen bør bestemme i større grad enn foreldrene basert på

deres tillit til lærernes kjennskap til barnet med spesielle behov og deres ekspertise innenfor spesialpedagogikk.

For videre forskning i tematikken samarbeid med minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov, kan det være mer fornuftig å intervju flere informanter fra flere ulike minoritetsspråklige bakgrunner. For å kunne se i større grad om det er likhetstrekk av minoritetsspråklige foreldres opplevelsen av samarbeidet med skolen. Videre for å få mer innblikk i samarbeidet kan det være optimalt å intervju alle som har en innvirkning i samarbeidet (barnet med spesielle behov, tospråklige lærere, søsken om de har vært med og lærerne). I tillegg kan det være interessant å samle flere minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov og ha gruppeintervjuer. Da vil foreldrene møte andre som de kan relatere seg til samtidig som de kanskje vil glemme litt at de blir intervjuet, når det er flere som diskuterer sammen. Dette kan gjøre intervjusituasjonen mer komfortabel.

9.0 Kildehenvisning

- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?: elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Högskolan.
- Bouakaz, L. (2013). I mångkulturella skolmiljöer. I Hauge (Red.), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s.27-53). Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P., & Thompson, J. B. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam!: integrering og inkludering*. Fagbokforlaget.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.84-105). Gyldendal akademisk.
- Busso, L. D. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.118-128). Gyldendal akademisk.
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engebretsen, E., & Heggen, K. (2012). Makt på nye måter. I Engebretsen & Heggen (Red.), *Makt på nye måter*. Universitetsforlaget (s.13-18).
- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I Engelstad (Red.), *Om makt: teori og kritikk* (s. 15-42). Gyldendal akademisk.

- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships* (2.utg). Westview Press.
- Ericsson, K., Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Pax forlag.
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Mora mi forstår ikke når lærerne snakker – bruk av tolk i grunnskolen i Oslo*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Jortveit, M., Haraldstad, Å. (2018). Når usikkerheten er utgangspunkt for samarbeid. I Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s.171-182). Universitetsforlaget.
- Kam, J. A., & Lazarevic, V. (2014). *The Stressful (and Not So Stressful) Nature of Language Brokering: Identifying When Brokering Functions as a Cultural Stressor for Latino Immigrant Children in Early Adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 43(12), 1994–2011. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0061-z>
- Klem, M., Hagtvet, B. E., 2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). (s.153-167). Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869734>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reite, G. N. (2018). *Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning*. (nr. 0218). Spesialpedagogikk.
- Roche, K. M., Lambert, S. F., Ghazarian, S. R., & Little, T. D. (2015). *Adolescent Language Brokering in Diverse Contexts: Associations with Parenting and Parent-Youth Relationships in a New Immigrant Destination Area*. Journal of Youth and Adolescence, 44(1), 77–89. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0154-3>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole* (Vol. 1–4). Gyldendal akademisk.
- Silkoset, R., Gripsrud, G., & Olsson, U. H. (2021). *Metode, dataanalyse og innsikt* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tolkeloven. (2021). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk* (2021-06-11-79). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-11-79/§6>

- Tse, L. (2002). *Language Brokering Among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance*. In *Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration: Volume 6: The New Immigrant and Language* (s. 242–255). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315054223-16>
- Utdanningsdirektoratet. (13.06.2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education.
- Aamodt, S. (2013a). IKT og språkkompetanse som virkemidler i foreldresamarbeidet. I Hauge (Red.), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s.129-146). Gyldendal akademisk.
- Aamodt, S. (2013b). Likeverdige dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I Hauge (Red.), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s.57-70). Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1 - SIKT, vurdering av behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
328615

Vurderingstype
Standard

Dato
24.02.2023

Prosjekttittel

minoritetsspårklige foreldre med barn med særskilte behovs opplevelse av skole-hjem samarbeidet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Tone Brendløkken

Student

Bavithira Kuganeriappan

Prosjektperiode

02.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Endringen innebærer at det inkluderes foreldre med voksne barn. Barna vile være tredjepersoner i prosjektet. Det innhentes samtykke fra tredjeperson dersom vedkommende har samtykkekompetanse; i øvrige tilfeller innhentes samtykke fra foreldre/verge. Tredjeperson mottar uansett tilpasset informasjon om prosjektet. Grunnlaget for behandlingen er uttrykkelig samtykke.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

FORSKNINGSETIKK

Vi minner om at Personverntjenester vurderer om behandlingen av personopplysninger har lovlig grunnlag i personvernlovet. Det er prosjektets ansvar å påse at forskningsetiske retningslinjer følges. Se eksempelvis NESHs forskningsetiske retningslinjer, punkt 16 om redusert samtykkekompetanse: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson:

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema (norsk)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behovs opplevelse av skole-hjem samarbeidet»

Dette er et spørsmål til deg om dine foreldre kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske mer på samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov og lærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva dette vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven har som formål å se nærmere på skole-hjem samarbeidet fra foreldres perspektiv med et ønske om de skal bli hørt i større grad. Formålet er å belyse hvordan foreldrene opplever samarbeidet. Slik at man videre kan tilrettelegge og styrke samarbeidet. problemstillingen for oppgaven blir dermed "hvordan oppfatter minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov skole-hjem samarbeidet?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske vitenskapelig universitet (NTNU)

Hvorfor får dine foreldre spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen er basert på tamilske foreldre til barn med spesielle behov. Undersøkelsen tar utgangspunkt til tamilske foreldre siden intervjueren selv snakker tamilsk og dermed kan unngå eventuelle kultur- og språkbarrierer i større grad.

Hva innebærer det for foreldrene dine å delta?

Hvi dine foreldre velger å delta i prosjektet, innebærer det at de stille opp til ett intervju. Intervjuet kan vare 1 time eller mer. Intervjuet vil være mer som en åpen samtale hvor vi snakker om ulike områder innenfor samarbeidet som blant annet oppdragelse, kommunikasjon, frivillig deltagelse, læring hjemme, beslutninger, kultur og forventninger. Det vil bli tatt lydopptak og notater, som vil bli oppbevart utilgjengelig for alle andre enn forskeren og veilederen. Navn og privat informasjon vil anonymiseres fortløpende, og lydopptak vil slettes etter at prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis de velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun forsker, Bavithira Kuganeriappan som vil samle, bearbeide og lagre data fra intervjuet. Veileder har kun tilgang til anonymiserte opplysninger. Navn og kontaktopplysningene erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver. Det er flere foreldre som skal intervjues og det vil ikke kunne være mulig å gjenkjenne dere i publikasjonen, verken navn eller skole bli vil bli nevnt.

Hva skjer med personopplysningene dine nå forskningsprosjektet avsluttet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.05.2023, etter dette vil lydopptaket slettes og personopplysningene vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke. På oppdrag fra *NTNU* har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU ved;

- Tone Brendløkken, tone.brendlokken@ntnu.no
- Bavithira Kuganeriappan, bavithik@stud.ntnu.no, 98833328
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Tone Brendløkken
Kuganeriappan
(Prosjektansvarlig/ veileder)

Bavithira
(Forsker, student)

Samtykkeskjema

Formålet med dette prosjektet er å få en forståelse av hvordan samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov og lærere foregår.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov opplevelse av skole-hjem samarbeidet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at foreldrene mine kan delta i intervjuet.

å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema (tamil)

பாடசாலை- வீடு ஒத்துழைப்பில் விசேட தேவைகள்
உள்ள பிள்ளைகளின்
சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய
பெற்றோர்களின் அனுபவம்

விடயக்கையாள்கைக்குப் பொறுப்பான நிறுவனம்: நோர்வே
தொழில்நுட்ப பல்கலைக்கழகம் (NTNU universitet)

ஆய்வுக்கு எடுத்துக் கொள்ளப்பட்ட விடயம்: பாடசாலை-வீடு
ஒத்துழைப்பை விசேட தேவைகள் உள்ள பிள்ளைகளின்
சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய பெற்றோர்கள் எவ்வாறு
உணர்கிறார்கள்?

எனது இந்த முதுமானி ஆய்வறிக்கையின் நோக்கம் விசேட தேவைகள்
உள்ள பிள்ளைகளின் சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய
பெற்றோர்கள் பாடசாலை- வீடுக்கும் இடையிலான ஒத்துழைப்பை
பற்றி விரிவாக ஆராய்வதாகும். நான் இந்த விடயத்தை பெற்றோரின்
பார்வையில் இருந்து அணுகி ஆராய விரும்புகிறேன். இது ஒரு
சுவாரசியமான, முக்கியமான விடயமாக நான் நினைக்கிறேன்.
அத்துடன் சிறுபான்மைமொழிப் பின்னணியுடைய பெற்றோரின்
கண்ணோட்டம் பெருமளவு கருத்தில் கொள்ளப்பட வேண்டும் எனவும்
விரும்புகிறேன்.

இந்த விடயம் தொடர்பான ஆய்வுக்கு பதிலளிக்க, இந்த நிலைமையில்
முன்பு இருந்த அல்லது தற்போதும் இருக்கும் உங்களின் உதவியில்
நான் தங்கியிருக்கிறேன். நான் தெரிவு செய்துள்ள ஆய்வு வினாவுக்கு
நல்ல பதில்களை வழங்க கூடியவர்களாக நீங்கள் இருப்பீர்கள் என
நான் பார்க்கிறேன் மற்றும் நீங்கள் என்னுடன் ஒரு நேர்காணலில்
கலந்து கொள்ளும் விரும்பத்தைக் கொண்டுள்ளீர்களா என்பதை அறிய
விரும்புகிறேன். நேர்காணல் 1 மணிநேரம் அல்லது அதற்கு மேல்
நீடிக்கலாம். இது ஒரு மனம் திறந்த உரையாடலாக இருக்கும், இந்த
நேர்முகஉரையாடலில் பாடசாலை- வீட்டுக்கும் இடையிலான
ஒத்துழைப்புக்குள் அடங்கும் வெவ்வேறு விடயங்களான
பிள்ளைவளர்ப்பு, உரையாடல் மற்றும் தொடர்புகளைப் பேணுதல்,
சுயவிருப்பத்தின் பேரில் பங்களிப்புக்களை வழங்குதல், வீட்டில்

கற்றல், சமூகமட்டத்திலான விடயங்களில் பங்கு கொள்ளல் மற்றும் முடிவுகளை மேற்கொள்ளல் போன்றவற்றைப் பற்றி பேசுவோம். நான் சேகரிக்கும் தகவல்கள், விசேட தேவையுடைய பிள்ளைகளின் சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய பெற்றோருடன் ஒத்துழைப்பை மேலும் எளிதாக்குவதற்கும் வலுப்படுத்துவதற்கும், பாடசாலை-வீட்டு ஒத்துழைப்பு எவ்வாறு நடைபெறுகிறது என்பதைப் பற்றிய புரிதலை உருவாக்கப் பயன்படும்.

நேர்காணலின் போது, நான் உரையாடலை ஒலிப்பதிவு செய்வேன், அதனை நான் எழுத்து வடிவத்திற்கு மாற்றுவேன். இந்த ஆய்வு முடிந்ததும் ஒலிப்பதிவுகள் இல்லாது அழிக்கப்படும். என்னுடன் பகிரப்பட்ட அனைத்து தகவல்களும் இரகசியமாக பாதுகாக்கப்படும். நானும் எனது மேற்பார்வையாளரும் தகவல்களை இரகசியமாக பாதுகாக்கும் கடமைக்கு கட்டுப்பட்டவர்கள். சேகரிக்கப்பட்ட அனைத்து தகவல்களும் அநாமதேயமாக்கப்படும் மற்றும் நேர்காணலின் போது தனிப்பட்ட முறையில் அடையாளம் காணக்கூடிய தகவல் எதுவும் பதிவு செய்யப்பட மாட்டாது.

திட்டத்தில் பங்கேற்பது சுயவிருப்பத்தின் அடிப்படையிலானது. நீங்கள் பங்கேற்பதைத் தெரிவு செய்து பின்பு ஒரு கட்டத்தில் அந்த முடிவை மாற்றிக் கொண்டால், நீங்கள் எந்தக் காரணமும் கூறாமல் உங்கள் ஒப்புதலை எந்த நேரத்திலும் திரும்பப் பெறலாம். உங்கள் தனிப்பட்ட தரவுகள் அனைத்தும் பின்னர் நீக்கப்படும் மற்றும் நீங்கள் ஒப்புதலை திரும்பப் பெற்றால் அதனால் உங்களுக்கு பாதகமான விளைவுகள் எதுவும் ஏற்படாது. இங்கு உரையாடப்படும் விடயங்கள் உங்கள் பிள்ளையின் அல்லது ஆசிரியருடனான உங்கள் உறவில் பாதிப்பை ஏற்படுத்தாது. இந்தத் ஆய்வுப்பணியிற்கு தகவலை வழங்குபவர் என்ற அடிப்படையில் இந்த ஆய்வுக்கட்டுரையை பார்வையிட விரும்பினால் அதற்கான உரிமையையும் நீங்கள் கொண்டிருக்கிறீர்கள். நோர்வே தரவுகள் பாதுகாப்பு ஆணையகத்திடம் முறைப்பாடு செய்யும் உரிமையும் நீங்கள் கொண்டுள்ளீர்கள்.

இந்த ஆய்வு 25.05.2023 இல் பூர்த்தி செய்யப்பட்டு கையளிக்கப்படும், சேகரிக்கப்பட்ட அனைத்து தரவுகளும் அநாமதேயமாக்கப்பட்டு அவை இல்லாமல் செய்யப்படும். இந்த ஆய்வில் நீங்கள் கலந்து கொள்ள விரும்பினால் அல்லது இவ் ஆய்வு தொடர்பாக மேலதிக தகவலைப் பெற விரும்பினால் தொடர்பு கொள்ளவும். நன்றி.

அன்புடன்:

பவித்திரா குகனேரியப்பன்,

மின்னஞ்சல்: bavithik@stud.ntnu.no, தொலைபேசி: 98833328

ஒப்புதல்வழங்கும் படிவம்

ஆசிரியர் மற்றும் சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய
பெற்றோருக்கும் இடையிலான ஒத்துழைப்பு

விசேட தேவைகளைக் கொண்ட

சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய பெற்றோர்கள் மற்றும்

ஆசிரியர்களுக்கும் இடையிலான ஒத்துழைப்பு எவ்வாறு

நடைபெறுகிறது என்பதை புரிந்து கொள்வதே இந்த ஆய்வின்

நோக்கமாகும்.

பாடசாலை- வீட்டு ஒத்துழைப்பில் விசேட தேவைகளையுடைய பிள்ளைக்

கொண்ட சிறுபான்மைமொழிப்பின்னணியுடைய பெற்றோர்களின்

அனுபவம் எனும் தலைப்பிலான முதுமானிஆய்வு பற்றிய தகவல்களைப்

பெற்றுக் கொண்டேன் என்பதையும் அவற்றை விளங்கிக் கொண்டுள்ளேன்

அத்தோடு கேள்விகளைக் கேட்பதற்கான வாய்ப்பைப் பெற்றுள்ளேன்.

நேர்காணல் வழங்குவதற்கும் மற்றும் நான் வழங்கும் தகவல்கள்

செயல்திட்டம் முடியும் வரை பயன்படுத்துவதற்கும் ஒப்புதல் வழங்குகிறேன்.

உங்கள் தொடர்பு தகவல்

பெயர்: _____

மின்னஞ்சல்: _____

தொலைபேசி: _____

(ஆய்வில் பங்கேற்பவரின் கையொப்பம், திகதி)

Vedlegg 4 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barn og unge (norsk)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behovs opplevelse av skole-hjem samarbeidet»

Dette er et spørsmål til deg om dine foreldre kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske mer på samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov og lærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva dette vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven har som formål å se nærmere på skole-hjem samarbeidet fra foreldres perspektiv med et ønske om de skal bli hørt i større grad. Formålet er å belyse hvordan foreldrene opplever samarbeidet. Slik at man videre kan tilrettelegge og styrke samarbeidet. problemstillingen for oppgaven blir dermed "hvordan oppfatter minoritetsspråklige foreldre til barn med spesielle behov skole-hjem samarbeidet?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske vitenskapelig universitet (NTNU)

Hvorfor får dine foreldre spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen er basert på tamilske foreldre til barn med spesielle behov. Undersøkelsen tar utgangspunkt til tamilske foreldre siden intervjueren selv snakker tamilsk og dermed kan unngå eventuelle kultur- og språkbarrierer i større grad.

Hva innebærer det for foreldrene dine å delta?

Hvi dine foreldre velger å delta i prosjektet, innebærer det at de stille opp til ett intervju. Intervjuet kan vare 1 time eller mer. Intervjuet vil være mer som en åpen samtale hvor vi snakker om ulike områder innenfor samarbeidet som blant annet oppdragelse, kommunikasjon, frivillig deltagelse, læring hjemme, beslutninger, kultur og forventninger. Det vil bli tatt lydopptak og notater, som vil bli oppbevart utilgjengelig for alle andre enn forskeren og veilederen. Navn og privat informasjon vil anonymiseres fortløpende, og lydopptak vil slettes etter at prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis de velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun forsker, Bavithira Kuganeriappan som vil samle, bearbeide og lagre data fra intervjuet. Veileder har kun tilgang til anonymiserte opplysninger. Navn og kontaktopplysningene erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver. Det er flere foreldre som skal intervjues og det vil ikke kunne være mulig å gjenkjenne dere i publikasjonen, verken navn eller skole bli vil bli nevnt.

Hva skjer med personopplysningene dine nå forskningsprosjektet avsluttet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.05.2023, etter dette vil lydopptaket slettes og personopplysningene vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke. På oppdrag fra *NTNU* har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med *NTNU* ved;

- Tone Brendløkken, tone.brendlokken@ntnu.no
- Bavithira Kuganeriappan, bavithik@stud.ntnu.no, 98833328
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Tone Brendløkken
(Prosjektansvarlig/ veileder)

Bavithira Kuganeriappan
(Forsker, student)

Samtykkeskjema

Formålet med dette prosjektet er å få en forståelse av hvordan samarbeidet mellom minoritetspråklige foreldre til barn med spesielle behov og lærere foregår.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Minoritetspråklige foreldre til barn med spesielle behovs opplevelse av skole-hjem samarbeidet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at foreldrene mine kan delta i intervjuet.

å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Intervjuguide (norsk og tamil)

Intervjuguide

Oppvarming

1. Hvor lenge har dere hatt barn i den norske skolen?
2. Hvem fra skolen har dere møtt?
3. Hvem fra skolen har dere mest kontakt med?
4. Hvem fra hjemmet samarbeider mest med skolen?
5. Har barnet gått på ulike skoler?
6. Hvor lenge har barnet fått spesialpedagogisk hjelp på skolen?
7. Har barnet gått på ordinær skole, spesialskole eller spesialavdeling?

Hoveddel

Kommunikasjon தொடர்பாடல்

1. Hvilke erfaringer har dere med kommunikasjonen mellom hjem og skole? பாடசாலைக்கும் வீட்டிற்கும் இடையில் உள்ள தொடர்புகளில் உங்களிற்கு இருக்கும் அனுபவம் என்ன.
2. Hvor ofte, og når møtes dere? பாடசாலை உங்களை எத்தனை தடவைகள், எதற்காக தொடர்பு கொண்டுள்ளார்கள்.
3. Hvor og hvordan får dere beskjed om møtene? எவ்வாறு உங்களுடன் அவர்கள் தொடர்பு கொள்கின்றார்கள்?
4. Har dere tatt initiativ til å møtes noen gang? நீங்கள் எப்பவாவது சந்தித்து கதைப்பதற்கு (கூட்டம்) கேட்டிருக்கின்றீர்களா?
5. Har dere noen gang ønsket å møtes eller å ringe, men vært hindret fra dette? நீங்கள் எப்பவாவது அவர்களை சந்தித்து (கூட்டம்) கதைப்பதற்கு விரும்பி இருந்தும், அதனை செய்யாது விட்டுள்ளீர்களா?
6. Hva slags informasjon får dere fra skolen? பாடசாலை மூலம் உங்களுக்கு எப்படியான தகவல்கள் கிடைக்கிறது.
7. Hva slags informasjon ønsker dere å få? பாடசாலை மூலம் நீங்கள் எப்படியான தகவல்களை பெற விரும்புகிறீர்கள்?
8. Hvilken type informasjon ønsker dere å gi skolen? பாடசாலைக்கு ஏதாவது சொல்லவேண்டும் போல் உங்களுக்கு தோன்றுகிறதா?

9. Hvilke kommunikasjonsformer ønsker dere? F.eks: muntlig, skriftlig, telefon, hjemmebesøk
உங்களுக்கு பாடசாலையுடன் எப்படி தொடர்புகொள்வதற்கு விரும்புகிறீர்கள்.
10. Har dere hatt tolk til stede? Er dette noe dere ønsker
கூட்டங்களின் போது உங்களிடம் மொழிபெயர்ப்பாளர் இருக்கிறார்களா?
11. Opplever dere at dere forstår informasjon fra skolen? Både muntlig og skriftlig.
உங்களுக்கு அவர்கள் தரும் தகவல்கள் புரிகிறதா?
12. Hvis dere ikke forstår, hva gjør dere da?
உங்களுக்கு புரியவில்லை என்றால், நீங்கள் என்ன செய்வீர்கள்?
13. Noen eksempler på situasjoner hvor kommunikasjon med skolen har vært krevende?
குறிப்பிட்ட ஏதாவது ஒரு சந்தர்ப்பத்தில் அவர்களுடனான உரையாடல் உங்களுக்கு கஷ்டமாக இருந்திருக்கிறதா?

Frivillig deltagelse தன்னார்வ பங்கேற்பு

1. Hvilke erfaringer har dere med frivillig deltagelse på skolen?
பாடசாலையில் தன்னார்வ பங்கேற்பில் உங்களுக்கு உள்ள அனுபவம் என்ன.
2. Har dere kjennskap til FAU? (oppfølging: Har dere blitt tilbudt å bli med?)
நீங்கள் FAU பற்றி நன்கு அறிந்திருக்கிறீர்களா?
3. Har dere blitt spurt om å hjelpe til med ulike aktiviteter og/eller funksjoner?
பாடசாலையில் உங்களிடம் ஏதாவது உதவி கேட்டிருக்கிறார்களா?
4. Er det noe dere kunne tenkt å bidra med?
நீங்கள் உங்களுக்கு தெரிந்த ஏதாவது உதவியை பாடசாலைக்கு செய்யவேண்டுமென்று விரும்பியுள்ளீர்களா?
5. Ønsker dere at skolen skal ta mer kontakt med dere til frivillig deltagelse?
இதுவரை நீங்கள் விரும்பியவற்றை அவர்கள் கேட்டிராவிட்டால், ஏதாவது கேட்கவேண்டுமென்ற விருப்பம் உங்களுக்கு இருக்கிறதா?

Læring hjemme வீட்டுப்பாடம்

1. Hvilke erfaringer har dere med læring hjemme?
வீட்டில் படிப்பது பற்றி உங்களுக்கு என்ன அனுபவம் இருக்கிறது?
2. Hvilken kjennskap har dere til barnets skolehverdag? Eventuelt hvordan får dere vite om dette?

பாடசாலையில் நடப்பவை பற்றி நீங்கள் என்னவெல்லாம் அறிந்துள்ளீர்கள்.

3. Hva slags samtaler har dere hatt med skolen om hjemmelekser og læring hjemme?
பிள்ளைகளின் படிப்பு தொடர்பாக வீட்டில் என்னவெல்லாம் செய்யலாம் என பாடசாலையில் கதைத்துள்ளீர்களா?
4. Opplever dere at dere kan bidra til læringen hjemme?
வீட்டிலும் பிள்ளைகள் ஏதாவது படிக்கலாம் என நீங்கள் நினைக்கிறீர்களா?
5. Får barnet hjemmelekser? Hjelper dere dem med det? Hvordan oppleves dette?
வீட்டு வேலைகள் கிடைக்கின்றதா, அதற்கு உங்கள் உதவி தேவைப்படுகிறதா?

Beslutninger முடிவெடுத்தல்

1. Hvilke erfaringer har dere med beslutninger som angår barnet deres?
உங்களது பிள்ளைகள் தொடர்பான முடிவுகளில் உங்களுக்கு உள்ள அனுபவம் என்ன?
2. Opplever dere at dere deltar i beslutninger som angår barnet deres?
உங்கள் பிள்ளைகளின் தொடர்பான முடிவுகளில் பங்கு கொண்ட அனுபவம் உங்களுக்கு இருக்கிறதா?
3. Hvem tenker dere bør ta beslutninger som angår barnet? Skolen eller hjemmet?
பிள்ளைகளின் பற்றிய முடிவுகளை யார் எடுக்க வேண்டும் என்று நினைக்கிறீர்கள்?
4. Har dere noen gang vært uenig med skolen? Hva hendte da? Hvordan opplevdes det?
நீங்கள் எப்பவாவது ஏதாவது விடயத்தில் பாடசாலையுடன் ஒத்துப்போகாது இருந்துள்ளீர்களா? பள்ளி அல்லது பெற்றோர்

Oppdragelse பிள்ளைகளின் வளர்ப்புமுறை

1. Har det blitt snakket om oppdragelse av barn generelt eller om deres barn? Hvis ja, hva da?
பிள்ளைகளின் வளர்ப்புமுறை பற்றி நீங்கள் பாடசாலையில் கதைத்திருக்கின்றீர்களா?
2. Ønsker dere at skolen skal ta del i oppdragelsen av barnet? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvordan?
பிள்ளைகளின் வளர்ப்பு சம்பந்தமாக பாடசாலை பங்கெடுப்பது உங்களுக்கு விருப்பமா?

3. Er det forskjeller på hvordan skolen oppdrar og hvordan dere selv ønsker å oppdra barna?
பிள்ளைகளின் வளர்ப்பு முறையில் பாடசாலைக்கும் வீட்டிற்கும் இடையில் வேறுபாடுகள் இருக்கிறதா?
4. Hva tror dere skolen synes om deres oppdragelse av barnet. Opplever dere uenighet mellom dere og skolen når det gjelder oppdragelse av barnet? Hvilke utfordringer?
உங்களது வளர்ப்புமுறையை பாடசாலை எப்படி பார்க்கிறார்கள் என்று உணர்கிறீர்கள்.

Kultur கலாச்சாரம்

1. Er det forskjeller mellom din kultur og kulturen skolen har?
உங்களது கலாச்சாரத்திற்கும் பாடசாலைக் கலாச்சாரத்திற்கும் இடையில் வேறுபாடுகள் இருக்கிறதா?
2. Opplever dere at kulturen deres påvirker samarbeidet?
உங்களது கலாச்சாரம் ஏதவது விதத்தில் பாதிக்கப்படுவதாக நீங்கள் உணர்கிறீர்களா?
3. Opplever dere at skolen viser interesse for kulturen deres?
உங்களது கலாச்சாரத்தில் பாடசாலை ஆர்வம்காட்டுகிறதா?
4. Er det viktig at læreren har kjennskap til kulturen deres? Hvorfor/hvorfor ikke?
Hva er viktig at de har kjennskap til?
உங்களது கலாச்சாரம் பற்றி அவர்கள் அறிந்திருப்பது நல்லதென நீங்கள் நினைக்கிறீர்களா?
5. Har dere opplevd vanskeligheter på grunn av den kulturelle bakgrunnen deres i møte med skolen?
உங்களது கலாச்சாரத்தால் பாடசாலையில் ஏதாவது கஸ்டத்தை அனுபவத்துள்ளீர்களா?
6. Med utgangspunkt i kulturforskjeller; Er det noe dere velger å ikke dele med skolen? Eller opplevd at dere må lyve/skjule noe for skolen?
கலாச்சார வேறுபாட்டினால் நீங்கள் சொல்ல வேண்டியவற்றை எப்பவாவது சொல்லாமல் விட்டிருப்பதாக நீங்கள் உணர்கிறீர்களா?
7. Hva er forskjellene på skole-hjem samarbeidet her og skole-hjem samarbeidet fra deres hjemland?
இங்குள்ள பாடசாலைகளிற்கும் உங்களது சொந்த நாட்டு பாடசாலைகளிற்கும் நடைமுறையில் ஏதாவது வேறுபாடு காணப்படுகிறதா?

Forventninger எதிர்பார்ப்பு

1. Hva opplever dere at skolen forventer av dere under samarbeidet?

சேர்ந்துபணியாற்றுவதில் உங்களிடமிருந்து பாடசாலை எதனை எதிர்பார்க்கிறார்கள்

2. Hva forventer dere av skolen?
நீங்கள் பாடசாலையிடமிருந்து (சேர்ந்துபணியாற்றல்) எதனை எதிர்பார்க்கிறீர்கள்.
3. Har dere hatt samtaler og fått avklart deres og skolens forventninger? Hvis så hvordan opplevdes det? Opplevde dere medbestemmelse?
உங்களின் எதிர்பார்ப்பு, அவர்ளின் எதிர்பார்ப்பு சம்பந்தமாக இருவரும் சேர்ந்து கதைத்திருக்கிறீர்களா? அதில் ஏதாவது உடன்பாட்டை எட்டியுள்ளீர்களா?
4. Har samarbeidet med skolen stått til forventningene? Hvis ikke - kan dere utdype om utfordringene?
இருவரும் எட்டிய உடன்பாட்டை தொடர்ந்து பின்பற்றியுள்ளீர்களா?
5. Hvordan ønsker dere at samarbeidet med skolen skal være?
பள்ளியின் ஒத்துழைப்பு எப்படி இருக்க வேண்டும் என்று விரும்புகிறீர்கள்?
6. Opplever dere at deres samarbeid er på lik linje med andre foreldre? Hvordan opplever dere at skolen ser på dere i forhold til andre foreldre?
உங்களுடன் சேர்ந்துபணியாற்றும் ஆசிரியர்கள் உங்களுடன் பழகுவதுபோல் மற்றையோரிடமும் உள்ளார்களா அல்லது வேறுபாடு காட்டுகிறார்களா?
7. Tror dere at samarbeidet ville vært annerledes om dere hadde hatt samme språk og kultur?
உங்களுக்கு ஒரே மொழி மற்றும் கலாச்சாரம் இருந்தால் ஒத்துழைப்பு வித்தியாசமாக இருக்கும் என்று நினைக்கிறீர்களா?
8. Opplever dere at forventningene fra skolen er utfordrende?
உங்களிடமிருந்து பாடசாலையின் எதிர்பார்ப்புகள் உங்களுக்கு கஸ்டமாக தெரிகிறதா அல்லது சாதாரணமாக இருக்கிறதா.