

“Det er jeg som kjenner barnet mitt best”

En kvalitativ undersøkelse av foreldres opplevelsen av samarbeidet med skolen, med utgangspunkt i foreldre til barn som mottar spesialundervisning i grunnskolen

Oda Herum Bøthun

Veileder

Anne Dorthe Tveit

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2015
Fakultet for Humaniora og pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

Forord

Etter fem lærerike og utfordrende år ved Universitet i Agder levers nå masteroppgaven i Pedagogikk, våren 2015. Arbeidet med oppgaven har vært en lang prosess, som jeg mener kan beskrives som en dannelsesprosess, som har ført med seg med opp- og nedturer, endring av tidligere forståelser og verdensbilde samt tilegnelse av ny kunnskap og innsikt i feltet som ligger mitt hjerte nært

Takk til min veileder Anne Dorthe Tveit. Takk til familie, venner og samboer som har vært veldig tålmodige og støttende gjennom denne prosessen. Stor takk til informantene som ønsket å dele sine opplevelser. Uten dere, hadde ikke blitt noen oppgave

Sammendrag

Oda Herum Bøthun Masteroppgave i Pedagogikk, ved Universitet i Agder, våren 2015.05.14

Oppgaven tar utgangspunkt i kvalitativ undersøkelse av foreldre til barn som mottar spesialundervisning sin opplevelse av samarbeidet med skolen. Oppgaven har et perspektiv på foreldrenes opplevelse som utgangspunkt. Samarbeidet mellom hjem og skole er berørt i internasjonal og norsk forskning. I denne oppgaven vil forskningsresultater fra undersøkelser foretatt av Hattie (2009) Nordahl (2000)(2003) og Nordahl og Skilbrei (2003) danne grunnlaget for den forskningen som drøftes. Teori om samarbeid og kommunikasjon, det etiske samarbeidet, makt, tillit, annerkjennelse, tidlig innsats og teori om skole og hjem-samarbeidet vil ses i lys av de funnen som blir gjort i arbeidet med prosjektet. I tillegg drøftes de nasjonale målene og lovgrunnlaget opp mot informantenes opplevelse av samarbeidet.

Problemstillingen for oppgaven: *Hvordan opplever foreldre til barn som mottar spesialundervisning samarbeidet med skolen, og i hvilken grad opplever de å ha reell medvirkning og innflytelse på barnets skolesituasjon.*

I arbeidet med oppgaven har jeg foretatt kvalitative intervjuer av fire foreldre til barn som mottar spesialundervisningen. Informantenes opplevelse av samarbeid og medvirkning drøftes i forhold til teori om samarbeid, tidligere forskning på feltet, lovgrunnlag og politiske styringsdokumenter.

Hovedkonklusjoner

Gjennom drøfting og analyse av funne fremkommer det at foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen og opplevelsen av medvirkning er varierende. De foreldrene som er fornøyde med sitt samarbeid med skolen er de samme foreldrene som rapporterer om mulighet til stor grad av medvirkning. De foreldrene som i mindre grad er fornøyd med samarbeidet forteller om opplevelser av å ikke bli tatt på alvor i skolen. Slike opplevelser stemmer overens men annen forskning på feltet, blant annet Nordahl

(2000) og Lundeby & Tøssebro (2008) Foreldrene som opplever å ikke bli hørt opplevde den samme problematikken i vurderingen av hvorvidt deres barn trengte spesialundervisning eller ikke. To av informantene har opplevd å måtte kjempe for sine barns rettigheter i flere år, før de har fått den hjelpen de trenger. Det samsvarer med det Nordahl (2000) definerer som en vente og se-holdning i skolen, til tross for kunnskapen om betydningen av tidlig innsats.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Tema for oppgaven	7
1.2 Begrunnelse for valg av tema	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 oppgavens avgrensing	8
1.5 Tidligere forskning	9
1.6 Oppgavens oppbygging	10
2.0 Teoridel	11
2.1 Samarbeid og kommunikasjon	11
2.1.1 Møte med den andre- det etiske samarbeidet.	12
2.1.2 Makt i samarbeid	14
2.1.3 Habermas. kommunikativ rasjonalitets teori	15
2.2 Samarbeidet mellom hjem og skole	17
2.2.1 Lovgrunnlag og politiske intensjoner	17
2.2.2 Samarbeid med foreldre	20
2.2.3 Skole hjem samarbeidet	22
2.2.4 Tre nivåer for samarbeid.	22
2.2.5 Foreldre som ressurs. Ressursorientering og myndiggjøring.	26
2.2.6 Foreldre som partnere	27
2.2.7 Makt i samarbeidet mellom hjem og skole	27
2.3 Kulturell kapital	29
2.4 Spesialundervisning	31
2.4.1 Rett til spesialundervisning	31
2.4.2 Individuell opplæringsplan	32
2.4.3 Foreldrenes rolle i utforming av IOP	33
2.5 Tidlig innsats	33
3.0 Metode	35
3.1 Kvalitativ metode	36
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.3 Bakgrunn for valg av metode	37
3.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn	38
3.5 Utvelgelse av informanter	39
3.6 Stadiene i datainnsamlingen	40
3.6.1 Forberedelsen av intervjuene	40
3.6.2 Gjennomføringen	41
3.6.3 Bearbeidelse av funn	42
3.7 Validitet og reliabilitet	43
3.7.1 Validitet	43
3.7.2 Reliabilitet	44
3.8 Forskningsetiske overveielser	45
4.0 Funn og drøfting	46
4.1 Presentasjon av informantene.	47
4.2 Veien mot spesialundervisning- En kamp for rettigheter ?	48
4.3 Tidlig innsats	54
4.4 Foreldrenes møte med skolen- Med et ønske om å bli tatt på alvor	58
4.5 Foreldrenes opplevelse av medvirkning i skolen. Foreldre som ressurs i et partnerskap med skolen?	64
5.0 Avsluttende refleksjoner	70

1.0 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Helt siden lov om grunnskolen fra 1969 har samarbeidet mellom hjem og skole vært formalisert i grunnskolen. Foreldre i den norske skolen har en betydelig og sentral plass, og det er hjemlet i lov, i opplæringsloven §1-1, at foreldrene har hovedansvaret for barnets oppvekst og oppdragelse. Samarbeidet mellom hjem og skole skal ta utgangspunkt i barnet og ansvarsfordelingen defineres i forskrift til opplæringsloven § 20-01 og det nasjonale læreplanverket. Skolen er pliktig i å involvere og engasjere foreldrene til et aktivt samarbeid basert på likeverd mellom partene. Når samarbeidet mellom hjem og skole er en betydelig politisk målsetning i Norge, er det basert på et ønske om å utjevne sosiale forskjeller og legge til rette for at alle elever stiller med likt utgangspunkt og mulighet for å utvikle sitt fulle potensiale, uavhengig av etnisitet, kjønn og familiens bakgrunn med hensyn til utdanningsnivå og sosioøkonomiske status. Eller kapital av økonomisk, kulturell og sosial karakter, i Bourdieusk terminologi. Foreldrene er betydningsfulle for barnets utvikling og læring. Nordahl (2007) definerer tre aspekter som knytter foreldrene til elevenes læringsutbytte: foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes støtte og direkte samarbeid mellom hjem og skole. Videre baserer fokuset på samarbeidet om en erkjennelse samarbeidets innvirkning på elevenes læringsmiljø

1.2 Begrunnelse for valg av tema

En erkjennelse av potensiale som ligger i et godt samarbeid mellom hjem og skole ligger til grunn for valg av tema. I samarbeidet mellom hjem og skole ligger en mulighet til å utjevne forskjeller og styrke elevenes læringsutbytte og læringsmiljø. Et skole og hjem-samarbeid som bærer preg av foreldremedvirkning vil kunne være med å redusere og utjevne den skjeve maktbalansen, som kjennetegner forholdet bruker og hjelper og hjem og skole. Når prosjektet tar utgangspunkt i foreldre til barn som mottar spesialundervisning er det på bakgrunn av en forhåndsforståelse og antakelse om at disse familiene er i en ytterligere sårbar posisjon i møte med skolen, og at et godt samarbeid basert på foreldrenes mulighet til å medvirke vil kunne øke treffsikkerheten på den spesialpedagogiske hjelpen som gis til barna med spesielle behov. Et godt og medvirkende samarbeid mellom hjem og skole vil være betydningsfullt for alle

familier, og kanskje spesielt for de familiene som har barn med særskilte behov, der støtten til læring og utvikling er høyst avgjørende for barnets utvikling. Adekvat støtte kan fungere som en kompensering for de utfordringene barnet har, slik at barnet kan ha en mulighet til å utvikle seg og lære, uavhengig av den eventuelle funksjonsnedsettelsen, lærevansken eller atferdsutfordringen barnet har.

Når betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole er veletablert i forskningen og i nasjonale politiske målsetninger er det et paradoks at internasjonal og Norsk forskning viser at foreldre i mindre grad enn en kunne ønske faktisk opplever å ha reell medvirkning i skolen. Med dette utgangspunktet ønsker jeg å se nærmere på hvordan et lite knippe foreldres opplevelse av samarbeidet, og undersøke hvilket forbedrende potensiale i som finnes i samarbeidet og eventuelle hinder for godt samarbeid og medvirkning.

1.3 Problemstilling

Problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever foreldre til barn som mottar spesialundervisning samarbeidet med skolen, og i hvilken grad opplever de å ha reell medvirkning og innflytelse på barnets skolesituasjon.

1.4 oppgavens avgrensning

Den første avgrensningen som blir gjort gjelder foreldrene som er utgangspunkt for empirien i denne oppgaven. De foreldrene som intervjues er foreldre til barn som per dags dato mottar spesialundervisning i grunnskolen. I denne oppgaven er foreldreperspektivet og foreldrenes opplevelse det sentrale, og det er ikke foretatt intervjuer av lærere vedrørende deres synspunkter om samarbeidet mellom hjem og skole. Lærenes rolle vil allikevel bli belyst da det er nødvendig for å belyse oppgavens problemstilling. Det er mange ulike problemstillinger og antakelig også synspunkter lærere har vedrørende samarbeidet mellom hjem og skole, men det drøftes ikke i like stor grad som foreldrenes opplevelse av samarbeidet. Elvenes opplevelse av samarbeidet drøftes heller ikke i denne oppgaven. Foreldrenes opplevelse vil drøftes opp mot forskning og teori på feltet, da dette kan si noe om hvordan et slikt samarbeid bør og ikke bør være, samt lovgrunnlag og politiske føringer da dette definerer hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal forstås og drives i norsk skole.

1.5 Tidligere forskning

”Visible learning ,” en studie av John Hattie (2009) tar utgangspunkt i å undersøke og belyse hva som virker inn på elevens læringsutbytte. Studien bygger på 800 metaanalyser basert på 50000 studier av 80 millioner elever. For å undersøke det som påvirker elevens læringsutbytte tar han for seg forhold knyttet til eleven, hjemmet, skolen, læreren og undervisningen. Undersøkelsen viser at hjemmet er viktig faktor for å øke elevens læringsutbytte, men faktorer i hjemmet kan også ha negativ innvirkning på læringsutbytte. De faktorene som trekkes frem er foreldrenes forventninger til barnets skolegang, foreldrenes støtte av barnet og foreldrenes kjennskap til de begrepene som brukes i skolen, det ”skolske språket.” Foreldrenes engasjement er knyttet til elevenes læring. Foreldrenes forventninger og ambisjoner for barnet påvirker barnets skoleprestasjoner, men ulike utfordringer i samarbeidet og kommunikasjonen mellom hjem og skole kan begrense hjemmets mulighet til å styrke skoleprestasjonene. Dette innebærer ifølge Hattie (2009) at skolen må legge til rette for at foreldrene kan være delaktige i samarbeidet, slik at elevene slipper å forholde seg til to separate og ulike verdener: hjem og skole

I Norsk sammenheng har Thomas Nordahl vært sentral i forskningen på samarbeidet mellom hjem og skole. I følge Nordahl er mye av forskningen omkring skole-hjem basert på rene kartleggingsundersøkelser med liten teoriforankring. Det er videre ifølge Nordahl gjort liten forskning på hvordan samarbeidet bør utvikles og drives. I ulike undersøkelser foretatt av Nordahl (2000) (2003) og Nordahl og Skilbrei (2002) presenteres foreldres opplevelse av samarbeid med skolen og opplevelsen av grad av medvirkning. Det fremkommer at skolens holdninger til foreldre og skolens engasjement knyttet til samarbeidet er avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. I de tilfeller der læreren ser foreldrene som ressurs har de i større grad lykkes med å etablere et godt samarbeid. Nordahl og Skilbreis (2002) undersøkelse viser i midlertidig at lærere ser ut til å ha problemer med å slippe til foreldrene, og at samarbeidet har en lav prioritet blant lærerne. Dette tolker Nordahl som et tegn på at lærere ikke har tatt konsekvensene av den betydningen foreldre har for barnets læring, og hvilken betydning et medvirkende samarbeid vil ha på elevens utvikling faglig og sosialt. Videre viser Nordahl at det er et stort språk mellom idealer og realitet i samarbeidet mellom hjem og skole. Uten reell medvirkning og innflytelse blir foreldrene kun skolens forlengende arm

som utfører praktiske oppgaver i regi av skolen. Nordahl (2000) og Nordahl og Skilbrei (2002) viser i sin undersøkelse at foreldre stort sett er fornøyde med den informasjonen de får av skolen, men at de i langt mindre grad er fornøyd med dialog og medvirkning i skolen. Opplevelsen av manglende medvirkning er noenlunde lik mellom foreldre til barn som mottar spesialundervisning og andre foreldre. Undersøkelser foretatt av Bæck (2007) viser at foreldre blir møtt med imøtekommenhet når de kommer med innspill til skolen men at det i etterkant sjeldent skjer noe med de forslagene de har kommet med. Beck og Vestre (2008) har funn som viser at 1/3 av foreldre opplever at klager ikke blir tatt på alvor av skolen, og 1/4 av foreldrene uttrykker redsel for å klage fordi de er redd for at deres klaging vil gå utover eleven. 8% av foreldrene i barneskolen og 15% av foreldrene i ungdomskolen tror at skolen er imot foreldremedvirkning. Lundeby og Tøssebro (2008) har foretatt en undersøkelse av foreldre til barn med fysiske og kognitive funksjonsnedsettelser, vedrørende opplevelser av å ikke bli hørt i skolen. De viser gjennom sin undersøkelse at de fleste foreldrene en eller flere ganger i sitt samarbeid med skolen har hatt en opplevelse av å ikke bli hørt og tatt på alvor, og at opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor er den vanligste klagen foreldrene har i forhold til samarbeidet med skolen.

1.6 Oppgavens oppbygging

I neste del presenteres teori og lovverk som er relevant for oppgaven. I første kapittel presenteres ulike teorier for kommunikasjon og samarbeid. Her presenteres ulike elementer som er til stede i det etiske samarbeidet mellom to eller flere parter. Møtet med den andre er i hovedsak basert på Bubers teorier om møte mellom mennesker. Videre blir makt som en vesentlig del av samarbeid og samvær presentert, før Habermas' teori om herredømmefri kommunikasjon avslutter kapitlet.

Neste teoridel tar for seg samarbeidet mellom hjem og skole. Her blir det presentert teori om hva som kjennetegner et slik samarbeid, lovgrunnlaget og de nasjonale målsetningene for et slikt arbeid, hva det innebærer å samarbeide med foreldre, og maktens betydning i samarbeidet mellom hjem og skole. Neste teorikapittel tar for seg begrepet kulturell kapital, med utgangspunkt i Bourdieu. Deretter presenteres forholdene rundt spesialundervisning med hensyn til rettigheter og mulighet, før teoridelen avsluttes med teori og forskning om tidlig innsats og effekten av dette.

I del 3 av oppgaven presenteres metodevalgene i denne rapporten, samt vitenskapsteoretisk ståsted, prosessene i metoden, validitet og reliabilitet og forskningsetiske overveielser.

Del 4 rommer funn og drøfting. Innledningsvis i denne delen presenteres informantene og deres bakgrunn. Deretter drøftes funn opp mot ulike punkter som viste seg å være betydningsfulle for informantene, og som best mulig kan belyse problemstillingen.

Drøftingspunktene er: Veien mot spesialundervisning, tidlig innsats, møtet med skolen- med et ønske om å bli tatt på alvor og til slutt foreldrenes opplevelse av medvirkning.

I del 5 av oppgaven oppsummeres de sentrale elementene fra drøftingen, og som i størst grad gir svar på problemstillingen, rapportens begrensninger og forslag til videre forskning.

2.0 Teoridel

2.1 Samarbeid og kommunikasjon

Et samarbeid inntreffer, ifølge Hermansen, Løw og Petersen(2013) når en inngår i en relasjon til et annet menneske med den intensjonen om nå et eller flere felles mål i en prosess som har en viss varighet og er preget av en form for gjensidig avhengighet. Et fruktbart samarbeid vil kreve en viss innsats og det finnes alltid barrierer mot et samarbeid. Å samarbeide, kan ifølge Hermansen, Løw og Petersen(2013) ofte forbindes med noe ambivalent. Med dette menes det at et samarbeid som fungerer godt er svært tilfredsstillende og givende, mens et samarbeid som bærer preg av gjentatte utfordringer og hinder kan lett oppleves frustrerende, og en kan

oppleve at en må inngå kompromisser og gi avkall på ens opprinnelige ønsker og meninger og det en selv anser som rett. Når vi inngår i et møte med en annen, for eksempel gjennom et samarbeid er kommunikasjon en unngåelig dimensjon av samarbeide. En kan si at all atferd er kommunikasjon og all kommunikasjon påvirker atferd. Vi kommuniserer således til den andre via de handlingene vi gjør, de ordene vi snakker og hvordan vi bruker kroppen og ansiktets mimikk. Vi kommuniserer når vi snakker, på samme måte som vi også kommuniserer når vi velger å ikke si noe. Alt det vi gjør formidler noe til mottakeren, som tyder vårt budskap, enten gjennom ord eller kroppsspråk. Kommunikasjon er et svært omfattende, komplekst og flertydig felt. (Hermansen, Løw og Petersen 2013). En erkjennelse av at vi som mennesker alltid kommuniserer, betyr at det er umulig å ikke kommunisere. Denne teorien om kommunikasjon som konstant bygger på kommunikasjonsteorien til Gregory Bateson (1904-1980). Batesons teori om kommunikasjon bygger på en systemteoretisk forståelse, noe som innebærer at en ser kommunikasjon og handlinger som en gjensidig interaksjon mellom individ og omgivelser. En slik erkjennelse ligger til grunn for synet på kommunikasjon og samarbeid i dette prosjektet. Altså en interaksjon mellom individer, og mellom individ og omgivelser.

2.1.1 Møte med den andre- det etiske samarbeidet.

"Alt virkelig liv er møte" (Buber, 1967: 13 ; Kristiansen, 2011:33).

Møtet mellom et jeg og et du, står sentralt i Martin Bubers forfatterskap. En kan ikke møte en annen uten å holde en del av den andres liv i din hånd. Dette sier noe om de begrensingene, mulighetene, makten og nødvendigheten av selvrefleksjon og etisk refleksjon, samarbeid mellom mennesker rommer. Buber beskriver møte med den andre som et vågestykke og en mulighet. Det er et vågestykke i den forstand at en investerer mye av seg selv i møtet, og en vil miste noe av styringen da en deler kontrollen over møtet med den andre. Det er to livsverdener som møtes, der noe vil være felles og noe vil gå tapt. Møtet med den andre er også en mulighet, fordi det medfører en utvikling og kan bringe frem endringer, ny erkjennelse og innsikt. I møte med den andre vil en kunne komme til å endre sin forståelse, men endringen er også til det bedre, fordi det innebærer økt innsikt, og et nytt perspektiv. Videre sier Buber at møtet med den andre innebærer en bekreftelse, fra den ene til den andre,

en bekreftelse av ens væren som menneske (Kristiansen, 2011). Bubers teorier om møtet med den andre innebærer at en har to ulike grunnholdninger en kan møte verden og den andre på. En kan inngå i et *jeg og du-forhold* eller en *jeg og det-relasjon*. I en *jeg og det-relasjon* vil en møte den andre som et objekt. En ser bort fra personens egenart og subjektivitet. En feller således en dom over den andre, og ser den som noe. Kristiansen (2011:36) eksemplifiserer dette ved å ta utgangspunkt i en profesjonell som kategoriserer mennesker som enten ressurssterke eller ressursvake, differensierer mellom ulike diagnoser og klassifiserer enkelte klienter ut ifra økonomiske belastninger og betegner de som kostnadsbærere. Når ens grunnholdning er et *jeg og du-forhold* erkjenner den andre som subjekt og at en favner om hele mennesket, dens annerledeshet og unike karakter og anerkjenner dens forskjellighet fra en selv. Grelland (2011) tolker dette som en holdning som innebærer at en ser den andre. *”Det å bli sett av den andre er en nødvendighet for at vi skal leve og utvikle oss som mennesker. Vi ønsker at den andre skal se oss, anerkjenne oss og elske oss”* (Grelland, 2011:44)

Å ha en *jeg og du* grunnholdning innebærer å anerkjenne den andre. Hvis vi skal se den andre som i et samarbeid må vi anerkjenne den andres subjektive egenart og annerledeshet.

”Jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Jeg gir den retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke å godta dem som riktige; jeg er simpelthen villig til å la deg ha rett i ditt syn” (Løvlie Schibby, 1984:40).

Anerkjennelse er en således en væremåte som er knyttet til holdninger om den andre. En må erkjenne den andres verdifulle innsikt og rettigheter. En må godta den andres annerledeshet fra en selv, og den andres rett til å være nettopp det. (Løvlie Schibby, 1984). Den profesjonelle må akseptere den andres vurderinger, selv om disse er motstridende eller paradoksale. Manglende anerkjennelse kan skape tvil og usikkerhet (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). I følge Løvli Schibby (2010:241) innebærer anerkjennelse fire delkompetanser: *”Å lytte, å forstå, å akseptere, å bekrefte.”*

En annen forutsetning for et godt samarbeid er tillit. Tillit er en styrkende faktor som er med å bygger bro mellom ulikheter og muliggjør dialog. Hvor utstrakt samarbeidet mellom bruker

og profesjonelle skal være, vil avgjøre nødvendigheten av graden av tillit. Jo tettere kontakt, jo større behov for tillit. Å utvise tillit betyr å sette seg i en sårbar posisjon, og gi den andre parten muligheten til å krenke hvis tilliten misbrukes. Når en viser tillit, vil en ikke kunne vite hvordan den andre parten vil reagere på dette, og det er disse spontane reaksjonene som vil påvirke om forholdet utvikler seg eller opphører. Tillit er ikke noe den profesjonelle kan bestemme seg for at skal oppstå i møtet med brukeren, eller i dette tilfellet foreldrene, men noe den profesjonelle må gjøre seg fortjent til med sin måte å være på og sine grunnholdninger (Drugli & Lichtwarch, 1998). Måten den profesjonelle møter brukeren på, er avgjørende for om det utvikles tillit mellom dem, eller ikke. Førforståelsen til brukeren vil være en viktig faktor som påvirker om dette forholdet kan utvikle seg. Ifølge Drugli og Lichtwarck (1998) er det de brukerne som har de dårligste erfaringene og er i den vanskeligste situasjonen, som har størst behov for at et tillitsbånd blir etablert og videreutviklet. Det er også med disse brukerne det er vanskeligst å etablere et slikt bånd.

2.1.2 Makt i samarbeid

Maktaspektet må, i følge Skau (2012) anses å være til stede i alle former for samhandling og i betydelig grad i samhandling mellom profesjonelle og tjenestemottakere, brukere og andre som inngår i relasjon og samarbeid med den profesjonelle. Makt er forankret i den profesjonelles rolle på bakgrunn av den kunnskapen den profesjonelle besitter, den profesjonelles definisjonsmakt og statusen til den institusjonen som den profesjonelle representerer. Når den profesjonelle representerer for eksempel skoleverket, representerer den en institusjon med økonomisk, juridisk, kulturelt og ideologisk fundament. Det finnes en reell makt og en ikke-reell makt, som begge er av betydning for maktbalansen. Den reelle makten er den makten over det den profesjonelle faktisk har innflytelse over, mens den ikke-reelle makten kan være noe brukeren antar den profesjonelle kan utføre, men som han eller hun i realiteten ikke råder over. (Befring, 2008) Når den profesjonelle inngår i et samarbeid med en annen er det en ujevn maktbalanse. Skau (2012) problematiserer at makten ofte er tilslørt og skjult. Skau eksemplifiserer dette ved bruk av begrepet *hjelpeapparatet*. Maktaspektet blir usynlig i denne begrepsbruken, mens hjelpeaspektet blir betonet. Maktaspektet er uløselig knyttet til hjelpeapparatet og den profesjonelle yrkesutøvelsen, mens hjelpeaspektet *kan* være

til stede, men *må* ikke være det. Til tross for at hjelpeapparatet ikke er det sentrale for denne rapporten, belyser dette hvordan makt er et uløselig aspekt ved all form for samarbeid med profesjonelle, og hvordan maktaspektet ofte tilsløres. I samsvar med Skau (2012) understreker Juul (2012) at en må kompensere for den makten som er i samarbeidet ved å bevisstgjøre makten og synliggjøre den. Dette krever at den profesjonelle er bevisst på sin egen rolle og den makten rollen besitter. Videre definerer Juul (2012) holdninger som sammen med refleksjonen over makten må til for kompensere for den ujevne maktbalansen, disse holdningene er anerkjennelse og ydmykhet i møte med den andre.

2.1.3 Habermas. kommunikativ rasjonalitets teori

Gjennom sitt arbeide med evolusjonsteorien begynte Habermas å undersøke om kritisk teori kunne begrunnes i en teori om kommunikasjon. Menneskets kommunikative kompetanse og aktivitet er grunnleggende for sosial samvær og en nødvendighet for samfunnets eksistens. Det var på bakgrunn av denne erkjennelsen at Habermas (1999) argumenterer for at kommunikasjon skal være utgangspunktet for samfunnsteorien, og for at elementene i teorien må søkes avdekket gjennom en analyse av hverdagslivets samhandling og kommunikasjon. (Habermas, 1999)

I Habermas' teorier har kommunikasjon, rasjonalitet og makt en sentral plass. Hans teorier blir ifølge Møller Pedersen (2012) i sin tolkning av Habermas, ansett å være en kommunikasjonsteoretisk vending i sosiologien. Rasjonalitet har vært et begrep og fenomen men stor plass i filosofiens beskjeftigheter fra antikkens Aristoteles til i dag. Den moderne vestlige sivilisasjonen får gjerne betegnelsen rasjonalitetens sivilisasjon. Særlig i filosofisk og sosiologisk forstand er det tale om en rasjonalitetens evolusjon, noe som viser til et økt oppmerksomhetsfokus rettet mot den menneskelige rasjonalitet og fornuft.. Rasjonalitetens evolusjon innebærer i betydelig grad at fornuft i stadig større grad bygger på kunnskap. (Habermas, 1999) I sin analyse av rasjonalitetsbegrepet innleder Habermas med å si at vi med uttrykket "rasjonell" antar at det finnes en nær relasjon mellom rasjonalitet og kunnskap. (Habermas 1984) Når en sier at Habermas med sin teori representerer en kommunikasjonsteoretisk vending endringer i sosiologiens begrep om makt. Tidligere sosiologiske teorier (inkludert frankfurterskoen) var opptatt av makten i samfunnet knyttet til

produksjon og arbeidsdeling. For Habermas er arbeidsdelingen fortsatt vesentlig, men fokuset er forflyttet til kommunikasjon. Habermas kommunikasjonsteoretiske utgangspunkt er *universalpragmatikken* som tar utgangspunkt i hvilke prinsipper som alltid (universal) ligger bak i språkbruken (pragmatikk) Det er språk i bruk som er det sentrale, og språk i bruk og makt henger sammen. Når en bruker språket i en bestemt situasjon, så handler vi, derfor kalles ytringer i denne teorisammenheng talehandlinger. Og ofte ønsker vi å oppnå noe med en talehandling. Det vil kunne tolkes som at talehandlinger er et uttrykk for en strategisk handling eller makthandling.

”I strategisk handling innvirker den ene person empirisk på den andre, med trussel om sanksjoner eller antydning om belønning, for å oppnå den ønskede fortsettelsen av en interaksjon. I kommunikativ handling blir den ene rasjonelt motivert til en oppfølgende handling av den annen, i kraft av den illokusjonære bindingseffekt av tilbudet i talehandling.” (Habermas, 1999: 105).

Sentralt for Habermas’ teori er at det kommunikasjonen også kan inneholde en ytterligere, og etter hans mening en ”sannere”, dimensjon til kommunikasjon. (Møller Pedersen, 2012) Habermas’ kommunikasjonsteori skiller mellom to former for rasjonalitet en strategisk og instrumental handling og en frigjørende kommunikativ handling. (Schaefer, Heinze, Rotte, & Denke, 2013) Det frigjørende potensialet ligger i en makt og tvangsfri kommunikasjon mellom mennesker. Det som i Habermas’ terminologi kalles ”herredømmefri kommunikasjon”. Kritikere av teorien har satt lys på de naive forholdene rundt en ide om herredømmefri kommunikasjon, og det faktum at ren maktfri kommunikasjon ikke kan forekomme. Habermas erkjenner i sin teori at fullstendig maktfri kommunikasjon ikke kan eksistere, men at det likevel er selve idealet om herredømmefri kommunikasjon som er sentralt, da kommunikasjonen alltid vil inneholde en mulighet for å forfølge den. Møller Pedersen (2012) Sammenligner dette med ideen om demokrati, da demokrati i likhet med maktfri kommunikasjon aldri vil finnes i ren form, men likevel kan man forfølge demokrati en beslutningsprosess. Videre tyder han Habermas’ mening med herredømmefri kommunikasjon og paradokset forbundet med dette med følgende ord:

” Hertil kan kun siges, at Habermas ikke forestiller sig, at alle samtaler-eller bare nogen få- kan bliver 100% herredømmefri. Det eneste han siger er, at det er i bestræbelsen på at forfølge den herredømmefri kommunikation, at rationaliteten i en

kommunikativ handling ligger. Lidt plat formuleret kan man sige, at det er Habermas`tese, at hvis der overhovedet er en fornuft i verden, så ligger den i kommunikationen!” (ibid, 2012:153).

I tillegg til å skille bruk av språket mellom den frigjørende kommunikative handlingen og den instrumentelle og strategiske bruken mener Habermas at det førstnevnte aspektet er det ”originale moduset”. Schaefer et al (2013) beskriver det på følgende måte i deres tolkning av Habermas kommunikative rasjonalitets teori:

” Communicative reasoning is inherent in language and semantics, whereas the strategic use of language is ‘parasitic’. Hence, ‘ordinary’ language is implicitly social and consensus oriented ” (Ibid, 2013:01)

2.2 Samarbeidet mellom hjem og skole

2.2.1 Lovgrunnlag og politiske intensjoner

Skole og hjem-samarbeidet er et forhold som er definert i lovverket og har vært et stort satsingsområde i Norsk politikk, spesielt det siste tiåret. Intensjonene om et godt samarbeid med skolen forsvares politisk med hensyn til et ønske om å utjevne sosiale ulikheter og skape like muligheter for alle barn i skolen. Et tett samarbeid med foreldrene skal styrke barnets muligheter for en så god utvikling som mulig.

Skolens plikt til å samarbeide med hjemmet er hjemlet i opplæringsloven §1-1, *Formålet med opplæringa*: ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.” (Opplæringslova §1-1) I forskrift til Opplæringslova, kapittel 20 *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*, utdypes skolens ansvar i involveringen av foreldrene i samarbeidet. Samarbeidet fremheves som en betydningsfull ressurs som skal ha eleven i fokus.

”Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege 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.” (Forskrift til Opplæringslova § 20-1).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) som forpliktende styringsdokument for grunnskoleopplæringen, konkretiserer en tydelig ansvarsfordeling mellom skole og hjem. Av læreplanen fremkommer et klart ansvar for skoleverket om å samarbeide med elevens foreldre som har primæransvaret for barnets oppfostring. I det følgende presenteres det utdrag fra læreplanverket som vedrører skolens samarbeid med foreldre.

“Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet”. (L97, generell del: 34.)

*”Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine egne barn, og må derfor ha medansvar i skulen.
(..) Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand. Ein føresetnad for eit godt samarbeid er god kommunikasjon. Da er det første kravet at heimen får god informasjon. Foreldra/dei føresette må vite korleis opplæringa er lagd opp, kva elevane skal møte på dei ulike stega, og kva for arbeidsmåtar som skal brukast (..)Samarbeidet skal baserast på gjensidig respekt og vilje til å setje eleven i sentrum(..)Samarbeidet om den enkelte eleven er primært eit ansvar for klassestyraren og heimen. Saman med elevane og lærarane skal foreldra/dei føresette vere med og få til eit godt klassemiljø, slik at klassen blir eit aktivt og trygt fellesskap. Skulen må be om råd og informasjon om situasjonen til elevane, også utanfor skulen når det har noko å seie for opplæringa. Samarbeidet skal gje gjensidig støtte, motivasjon og rettleiing. Dersom det blir usemje og konflikhtar, må ein prøve å arbeide med og løyse dei i fellesskap. ” (L97, Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen: 60-61).*

Slik det fremkommer i L97 er skolen pliktet til å involvere foreldrene i barnets skolegang, på bakgrunn av at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av sitt barn og en anerkjennelse av at foreldrene er de som kjenner barnet best. Ved hjelp av god kommunikasjon skal skolen legge til rette for et samarbeid der foreldrene skal få god informasjon og medansvar. Samarbeidet skal bære preg av gjensidig respekt og likeverd. I følge Nordahl (2000) innebærer dette at samarbeidet ikke kan drives kun på skolens premisser, men at samarbeidet også må fungere med hensyn til foreldrenes behov og situasjon. Læreplanens definering av skolens og hjemmets ansvar viser hvilken betydningsfull og stor rolle foreldre er tildelt i det norske skoleverket, og skolens plikt til å føre et godt samarbeid med hjemmet (ibid). At foreldrene skal møtes med likeverd i sitt samarbeid med skolen fremheves også i Stortingsmelding nr.14 om foreldre medverknad i skulen:

”Foreldra og skolen møtest med ulike utgangspunkt og føresetnader. Læraren er den profesjonelle pedagogen, og foreldra er dei som kjenner barnet sitt best. Det er i dette møtet, med ulike utgangspunkt og ståstader, at foreldra og skolen skal samarbeide til beste for barnet sjølv.” (St. Meld. Nr. 14, 1997-1998: 35)

”Med det ansvaret foreldra har for sine eigne barn og med den viktige rolla foreldra har i utviklinga til barnet, har foreldra rett til også å kunne påverke det som skjer i skolen. Der skal det vere eit samarbeid mellom to likeverdige partar, der begge er like viktige både for eleven og for det samfunnet eleven skal vekse inn i. Departementet ser samarbeidet mellom heimen og skolen og ei styrking av foreldreengasjementet som viktig for å utvikle skolen vidare” (ibid: 31).

Foreldrenes rolle i skolen defineres også i stortingsmelding nr. 29 *Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen:*

”Foreldra/ dei føresette må vite korleis opplæringa er lagd opp, kva eleven skal møte på dei ulike stega, og kva for arbeidsmåtar som skal brukast. Heimen og skulen må saman arbeide for utvikling hos elevane og halde kvarandre gjensidig informert. God kommunikasjon og kontakt mellom lærarane og foreldra til elever frå språklege og kulturelle minoritetar er særleg viktig for samarbeidet hjem-skole og for opplæringa til den enkelte eleven. Det skal leggjast til rette for at foreldra / dei føresette kan vere

aktivt med i utviklinga av skulen(..) Samarbeidet skal baserast på gjensidig respekt og vilje til å setje eleven i sentrum.” (stortingsmelding nr. 29 Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen)

Av det nasjonale læreplanverket og stortingsmeldingene fremkommer det at et samarbeidet mellom hjem og skole skal drives med utgangspunkt i barnet. Samarbeidet skal bære preg av gjensidig respekt og det er skolens ansvar å inkludere foreldrene i et samarbeid der de i felleskap skal arbeide for utvikling hos eleven.

2.2.2 Samarbeid med foreldre

I følge Sætersdal et al (2008) innebærer det å få et barn med særskilte behov å trå inn i en verden som for de fleste er ukjent. En verden der en ofte får et livslangt avhengighetsforhold til spesialpedagoger, leger, psykologer og politikere. For disse foreldrene er det som oftest en uventet forandring som kan komme til å kreve stor omlegging av livet. Det å få et barn som er annerledes kan for enkelte oppleves som en krise, og en sorgprosess knyttet til det at barnet er annerledes enn det man hadde regnet med, kan ifølge Befring (2008) ofte forekomme. Barnets behov vil skifte i ulike livsfaser og det krever stor innsikt og samarbeidsevne på tvers av profesjoner og etater. I følge Sæterdal et al (2008) opplever mange familier at de ikke får den hjelpen de mener at de har krav på. For å få samarbeidet mellom foreldre til å fungere optimalt finnes det noen grunnleggende prinsipper som fagfolk kan følge. Først og fremst handler det om å møte foreldre med respekt, empati og evne til selvrefleksjon. Det er viktig å anerkjenne foreldrenes rolle som de mest sentrale aktørene i barnets liv. Et fruktbart samarbeid krever samtidig at foreldrene opplever å se mening i samarbeidet, opplever mulighet til brukermedvirkning og opplever å få den støtten de trenger. Fagfolk som jobber med barn med særskilte behov må ha innsikt i barnets utfordringer, ressurser og behov og kjennskap til barnets hjemmesituasjon. Dette er nedfelt i lovverket, som vi skal komme tilbake til senere. Det finnes to hovedsyn på hvordan et foreldresamarbeid skal være, bør inneholde og foregå. Det første synet legger vekt på fagfolk som eksperter på barns læring og

utvikling, lærevansker og andre problemer. Foreldrenes rolle er her først og fremst å være fagfolkernes forlengede arm i det opplegget som ekspertene anbefaler. Sæterdal et al (2008) vurderer denne formen for samarbeid som problematisk med en betydelig risiko for en umyndiggjøring av foreldrene. Det andre hovedsynet setter foreldrenes rolle *som foreldre* i sentrum. Hensikten med samarbeidet er både å mydiggjøre foreldrene og å styrke kompetansen hos fagfolkene, med et mål om å fremme barnets utvikling, læring og livskvalitet. Dette er i tråd med en empowermenttankegang som har som hensikt å overføre makt fra systemet til tjenestemottakeren, i dette tilfellet foreldrene og barnet selv. (Askheim, 2003) I dette synet kreves det en ressursorientert oppfatning av foreldrene, noe som vil presenteres i følgende kapittel. Dette stiller store krav til både fagfolk og foreldre da det innebærer et ekstra ansvar for å finne løsninger og utvikle egen kompetanse. Begrepet partnerskap benyttes ofte i denne sammenhengen. Det aller viktigste for en spesialpedagog kan være å minne seg selv om at foreldre og fagfolk har ulike roller, og perspektivet på barnet og barnets situasjon og muligheter vil være ulike, men samtidig gjensidig utfyllende. I praksis kan et godt samarbeid mellom fagfolk og foreldre karakteriseres med stikkordene felles aktivitet, utveksling av informasjon og kommunikasjon av det som er av betydning for barnets liv. Dette beskriver idealsituasjonen, men forskning i Norden og internasjonalt indikerer likevel ifølge Sæterdal et al (2008) at forholdet mellom foreldre og fagfolk i betydelig grad kan være preget av konflikter, frustrasjoner, misforståelser og maktkamp. Gjennom de siste tretti årene er det lagt økende vekt på skole og foreldresamarbeid og foreldremedvirkning. Foreldre til barn med særskilte behov har ofte mer kontakt med skolen enn andre foreldre. De fleste foreldre oppfattes av skolen som gode foreldre, pliktoppfyllende og at de lever opp til skolens forventninger. Likevel finnes det også foreldre som etter skolens oppfatning ikke fungerer slik de burde, med manglende evne til oppfylling og kontakt med skolen. Det finnes også en gruppe foreldre som skolen kan oppleve som problematiske. Dette er foreldre som skolen mener stiller for høye krav og som står på for å få et annet, kanskje bedre tilbud til sine barn og som kjenner sine rettigheter. Foreldre kan ha gode grunner til å stå på for barnet sitt og foreldre til barn med spesielle behov opplever oftere at de må stå på for å få iverksatt tiltak de selv ser på som nødvendige for sitt barns læring og utvikling. I følge Sæterdal et al (2008) har skolen en tendens til å sette foreldre i bås som enten problematisk eller positive, noe som kan være et hinder for godt samarbeid. Dette underbygges av norsk forskning gjennomført av Fylling og Sandvin (2006) som viser at måten foreldre opptrer ovenfor skolen ofte resulterer i at de blir satt i en bås, som enten for mye eller for lite engasjert. Skolen danner seg ulike

forestillinger av foreldrene, som gjør at foreldrene som samarbeidspartnere blir undervurdert av skolen.

2.2.3 Skole hjem samarbeidet

Det primære målet for samarbeidet mellom hjem og skole er, ifølge Nordahl (2014) barn og unges læring og utvikling. Dette innebærer et fokus på både den skolefaglige delen, så vel som den sosiale, psykiske og personlige utviklingen. Innenfor samarbeide kan en oppleve at en sammen realiserer resultater, som en ikke kunne klart om en stod alene, men et slikt samarbeid vil også kunne romme nedturer, uenigheter og frustrasjon. Det vesentlig er at barnet må stå i sentrum når foreldre og lærere inngår i et samarbeid. Med målet om å sikre barnets utvikling må hjem og skole ses som gjensidig avhengig av hverandre. Vi har gjennom lovverket sett at foreldre i norsk skole er tildelt en svært betydelig rolle og den plikten skolen har til å drive et aktivt samarbeidet med skolen. På den måten er rollene og ansvarsfordelingen mellom hjem og skole nedfelt i lov. I Den nasjonale læreplanen er heter det at samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. Dette betyr i følge Nordahl (2014) at samarbeidet ikke kan drives på skolens premisser alene, men at samarbeidet også må ta utgangspunkt i foreldrenes og familiens situasjon og behov. Dette samsvarer med innholdet i stortingsmelding nr 14 (1997-1998) der presiseres at samarbeidet mellom hjem og skole skal være preg av dialog mellom to likeverdige parter som aktivt samhandler mot et felles mål. Samarbeidet mellom hjem og skole skal altså bære preg av to likeverdige parter der skolen aktivt skal ta initiativ til samarbeid med foreldrene. Foreldrene skal ifølge Nordahl (2014) inkluderes i virksomheten innenfor det sosiale, det pedagogiske og det administrative plan i skolen. Dette samsvarer med målene for skolen samarbeid med hjemme, satt i det nasjonale læreplanverket. Samarbeidet skal videre sikre en trygghet hos foreldrene. De skal vite at barna blir ivaretatt i skolen, og de må være trygge på at de kan stille spørsmål ved ulike forhold dersom de frykter at barna ikke har det bra. En slik trygghet vil kunne skapes gjennom det Nordahl definerer som tre nivåer av samarbeid: informasjon, drøfting og medvirkning.

2.2.4 Tre nivåer for samarbeid.

På bakgrunn av opplæringslovens og læreplanverkets intensjoner og føringer for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal utarte seg, deler Nordahl (2000)(2014) mellom tre ulike nivåer for samarbeid:

”Opplæringsloven og læreplanverket uttrykker at foreldre skal få informasjon om målene for opplæringa og hvordan den er lagt opp. Videre skal foreldrene delta i reelle drøftinger om opplæringen og utviklingen av skolen. Dessuten skal foreldrene ha reell mulighet for innflytelse på egne barns skoletilbud. Ut fra disse nasjonale føringene kan vi si at det er tre ulike nivåer for samarbeidet: informasjon, dialog og drøfting og til slutt medvirkning og medbestemmelse” (Nordahl, 2014:28-29).

2.2.4.1 Informasjon

Informasjonen dreier seg om det nivået der skolen gir informasjon til hjemmet, og hjemmet gir informasjon til skolen vedrørende barnet. Skolen vil eksempelvis gi informasjon om hvordan eleven presterer og fungerer faglig og sosialt på skolen. På sin side vil foreldrene gi skolen informasjon om hvordan eleven opplever skolen, og om eventuelle spesielle forhold i hjemmesituasjonen. I følge Nordahl (2014) Kjennetegner gjensidig utveksling av informasjon det laveste nivået i samarbeidet. I en kartleggingsundersøkelse av Nordahl (2000) finner han at foreldre stort sett er fornøyde med den informasjonen de får av skolen. 85% av foreldrene som ligger til grunn for undersøkelsen, sier at de er fornøyde med den informasjonen de får om undervisningsopplegget i klassen. 83% av foreldrene er fornøyd med informasjonen de får om elevens skolefaglige utvikling. Undersøkelsen viser midlertidig at foreldrene er noe mindre fornøyd med den informasjonen de får om elevenes trivsel i skolen, og det som innebærer informasjon om sosial utvikling. Liknende undersøkelser foretatt av Lundeby og Tøssebro (2008) bygger opp under forestillingen om at norske foreldre stort sett er fornøyd med informasjon de utveksler med skolen.

2.2.4.2 Drøfting og dialog

Nivået som Nordahl (2014) definerer som *drøfting og dialog* innebærer det han kaller en sannferdig kommunikasjon mellom lærere og foreldre. Kommunikasjonen skal ta utgangspunkt i de forhold som omhandler eleven; undervisningen, læringsmiljøet og

utviklingen av skolen. Dette nivået innebærer at begge parter skal formidle sine ønsker og meninger og at en i felleskap skal strebe etter enighet. Dialogene må ikke bære preg av at den ene parten vektlegger sitt syn over den andres, og den ene parten skal ikke forsøke å vinne diskusjonen. Nordahl (2014) presiserer at det for foreldre er viktig å bli hørt og trodd.

2.2.4.3 Medvirkning

Det tredje nivået og det som Nordahl definerer som det høyeste, er det som innebærer foreldrenes medvirkning og medbestemmelse i skolen. I internasjonal og norsk forskning er dette er velkjent felt som lenge har vært objekt for forskning. I forskning og teori varieres det gjerne mellom betegnelsene foreldremedvirkning og foreldreinnflytelse i skolen. I følge Nordahl (2014) innebærer medvirkning at foreldrene skal ha innflytelse over de beslutningene og den pedagogiske praksisen som berører eleven. På den måten skal foreldrene ha mulighet til å ivareta foreldre ansvaret og skolen kan drive et samarbeid i samsvar med nasjonale skolepolitiske målsetninger og lovpålagte ansvarsforeldreninger. Slik det fremkommer i prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995) er det skolen som har ansvaret for å inkludere foreldre i et samarbeid med skolen der foreldrene aktivt skal være med å utvikle skolen. Foreldremedvirkning handler ikke om at foreldrene skal bestemme alene, men at foreldre og skole skal inngå i et medbestemmende samarbeid der begge parter utøver innflytelse, slik vi ser i det nasjonale læreplanverket, *L97*, Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, St.meld. nr. 29 (1994-1995), St.meld. nr. 14 (1997-1998) opplæringsloven §1-1 og forskrifter til opplæringsloven § 20-1. I følge Nordahl (2014) vil et samarbeid mellom hjem og skole som baserer seg på informasjonsutveksling være et lite reelt samarbeid. Det er avgjørende at foreldre og hjem har åpne dialoger der de drøfter eventuelle problemstillinger og kommer til enighet gjennom felles beslutninger. På den måten vil foreldrenes medvirkning være avgjørende for et fullverdig samarbeid. Undersøkelser foretatt av Lundeby og Tøssebro (2008) og Nordahl (2000) indikerer at foreldre er mer misfornøyde med sin mulighet til innflytelse og medvirkning. Undersøkelsen til Lundeby og Tøssebro (2008) tar utgangspunkt i foreldre som har barn med særskilte behov. Nordahls (2000) undersøkelse tar utgangspunkt i alle typer foreldre, men han undersøker om det finnes noen forskjeller mellom foreldre til barn som mottar spesialundervisning og foreldre til barn som ikke gjør det, med hensyn til deres opplevelse av medvirkning. Han finner at forskjellene ikke er utfallsgivende, men at foreldre til barn som mottar spesialundervisning er noe mindre opptatt av samarbeidet med skolen.

Ifølge Nordahl kan dette være fordi enkelte av disse foreldrene har et pessimistisk syn på elevens videre muligheter i utdanning og yrkesliv, på bakgrunn av det særskilte behovet eleven har. Noe motstridene funn er gjort av Fylling og Sandvin (2006) når de viser til funn som indikerer at foreldre til barn opplever skolen som problematisk, har et større behov for å medvirke, enn de foreldrene som er fornøyde med barnets skoleopplegg. Både i forhold til drøfting og diskusjon og medvirkning viser Nordahls (2000) funn at foreldre foreldrene opplever det i relativt liten grad. 80 % av foreldrene uttrykker at de sjeldent eller aldri diskuterer undervisningen med læreren og 87% av foreldrene uttrykker at de ikke har medvirkning eller innflytelse på undervisningen. I følge Fylling og Sandvin (2006) er det et paradoks at det i dag er teorier og tanker om myndiggjøring og brukermedvirkning som er de gjeldene paradigmene i samfunnet, og at skolen fortsatt har en lang vei å gå før en kan si at disse målene er nådd i det området som vedrører samarbeidet mellom hjem og skole. Holthe (2000) viser til en meningsmålingsundersøkelse fra 1995 som viser at svært få foreldre er klar over det ansvaret de har for barnets opplæring. Fire av ti mente at ansvaret lå hos staten. 57 % mente at foreldrene har liten innflytelse over det som vedrører barnet skolegang. 35% mente at foreldrene burde ha stor innflytelse. Markedsundersøkelsen det vises til er muligens utdatert og det er ikke foreldre har de samme forståelsene i dag, som de hadde den gangen, men det kan tenkes at det fortsatt råder en usikkerhet, både blant foreldre og skolen, om foreldrenes rett til å medvirke i barnet skolegang.

Holte (2000) presenter ulike holdninger og kulturer som kan utfordre foreldremedvirkning. For det første kan det faktisk være slik at enkelte foreldre ikke ønsker ytterligere ansvar, og at de ønsker at det er skolen som skal ta seg av det som har med barnets læring å gjøre. Videre kan et hinder for et medvirkende samarbeid være at de profesjonelle kan føle sin posisjon og profesjon truet og derfor påkaller ulike former for territoriell beskyttelse, som virker hindrende på foreldrenes innflytelsesmuligheter. Læreren kan tro at han eller hun vet best, har best kjennskap til fagfeltet og de beste forutsetningene for å forstå læring. Dermed kan en føle seg truet når ”utenforstående” begynner å påberope seg kunnskaper. Dette kjennetegner profesjonsdannelsens utfordring av populisme. Lærerens tro på egen kunnskap samt et syn på foreldrenes meninger som subjektive og emosjonelt ladet, med hensyn til foreldrenes forhold til barnet, kan utfordre medvirkning i samarbeidet mellom hjem og skole. (ibid) I tillegg kan skolen ha en motvilje til endring. Å involvere foreldre i skolen innebærer endring i forhold til en tradisjonell og etablert kultur. Lærere kan være motvillige til slike endringer fordi de kan ha forestillinger om at en involvering av foreldre vil være tidkrevende. Holthe viser til

Telhaug (1987) som sier at skolen ofte har en innebygd treghet mot omstillinger. Videre ifølge Telhaug (1987) kan lærere stille seg kritiske til forandringskrav utenfra, og lett bli stående fast i etablerte rutiner. En ytterligere hindring for medvirkningen er det Holthe (2000) kaller profesjonell usynlighet. Dette innebærer at lærernes uklarhet i egen rolle fungerer som brems på medvirkningen. Jo mer usikker en er over egen rolle og posisjon i forhold til foreldrene, jo mer truende vil innspill fra foreldrene kunne oppfattes av læreren. Usikkerheten kan, i følge Holthe (2000) føre til at en danner seg fiendebilder og feiloppfatninger av andre. Makt er et annet hinder for medvirkningen. Økt medvirkning i skolen utløser en mulighet for en maktutjevning mellom skoleledelsen, lærere og foreldre. Dette innebærer store omstillinger som vil rokke ved etablerte strukturer, verdensbilder, kontroll og autoritet. Maktkampen blir således en kamp om konstruksjoner og virkelighetsoppfatninger (Bjartveit & Kjærstad, 1996 ; Holthe, 2000).

2.2.5 Foreldre som ressurs. Ressursorientering og myndiggjøring.

En forutsetning for et godt samarbeid mellom hjem og skole, er det , i følge Nordahl (2014) avgjørende at skole og lærere har en ressursorientering i synet på hverandre. Dette betyr at dersom foreldre skal ha mulighet til å delta i et reelt samarbeid må skolen anerkjenne foreldrene og den ressursen de er. Foreldrene som ressurs i skolen blir understreket i St.meld. nr. 14 (1997-1998) Foreldrene er i stor grad en ressurs i forhold til blant annet elevens skolemotivasjon og undervisningens tilpasning til eleven. Det stilles i midlertidig spørsmål om ressursen kan utnyttes bedre enn den gjør i dag fordi:

”(..) holdningane og handlingane til foreldra er ”det skjulte leddet” mellom det elevane ventar seg, og kor tilfredse dei er med å gå på skolen. Det er igjen avgjerande for motivasjonen hos elevane for å lære. Ei positive interesse hos foreldra for læringa til barna har meir å seie for utbyttet av skolegangen enn noko anna” (St.meld nr.14, 1997-1998: 29).

En ressursorientering har ifølge Nordahl mye til felles med Askheims begrep om *myndiggjøring* eller *Empowerment* (Askheim, 2003). Med myndiggjøring menes en maktoverføring der makten må gis eller tas tilbake av de avmektige (ibid) Myndiggjøringen har en sentral plass i hvordan vi tenker om tjeneste, tjenestemottakere og de som tilbyr tjenester i dagens samfunn. Askheim (2003) definerer en reise fra normalisering til

empowerment eller myndiggjøring. Slik vi så tidligere er det et paradoks at myndiggjøring er et sentralt paradigme i dagens samfunn, når foreldre i mange tilfeller ikke opplever myndighet i møte med skolen, men snarere en avmakt (Fylling og Sandvin 2006). En myndiggjøring av foreldrene i skolesammenheng innebærer, ifølge Nordahl (2014) at lærerne som representanter for det offentlige skal møte foreldrene på en slik måte at foreldrene får tro på sine egne muligheter og forutsetninger for støtte deres barn i skolegangen.

2.2.6 Foreldre som partnere

Et annet begrep som er nært beslektet til ressursorientering og myndiggjøring er *partnerskap*. Et partnerskap innebærer ifølge Holthe (2000) at foreldre og skolen inngår i et partnerfelleskap der de sammen arbeider for barnets beste. Ideen om partnerskap er etablert som ideal i hjem-skolesamarbeidet og innebærer lik myndighet til skole og hjem, som inngår i et likeverdig partnerskap (ibid). En modell for hvordan partnerskapet ideelt skal utøves er utformet av den amerikanske forskeren Joyce Epstein (2001). Grunntenkningen for modellen er at foreldre og lærere jobber sammen, mot et felles mål, som en forutsetning for elvens læring og utvikling.

I forholdet mellom brukere og profesjonelle, i dette tilfellet foreldre og lærere er et fruktbart samarbeid avhengig av kvaliteten på forholdet mellom partene. Ideelt sett er dette et partnerskap, og ikke et forhold preget av den profesjonelles overlegne kompetanse. Selv om fordommer og forventninger gjør det vanskelig å oppnå dette idealet, er det viktig å etterstrebe det. For å oppnå dette må man ha en uttalt forståelse for hvordan man skal gå frem for å oppnå et slikt forhold. Dette innebærer å samarbeide med foreldrene og andre fagpersoner for å avdekke forventninger, og jobbe mot et felles mål. I noen tilfeller må man hjelpe og veilede brukeren, i dette tilfellet foreldre og elev, til å forstå at fagfolk hverken er allmektige eller allvitende. Det kan også være nødvendig å metakommunisere med den veiledede for å oppnå en felles forståelse. Et vellykket forhold er forutsatt av tett samarbeid, felles mål, kompetanse, gjensidig respekt, oppriktighet, fleksibilitet, kommunikasjon og drøfting (Davis, 1995).

2.2.7 Makt i samarbeidet mellom hjem og skole

I følge Nordahl (2014) er makt et svært sentralt element i samarbeidet mellom hjem og skole. I alle situasjoner der foreldrene møter skolen vil det eksistere et maktforhold som vil ha innvirkning på både prosesser og resultater i samarbeidet. I følge Holthe (2000) kan skolens og den profesjonelles makt være et hinder for samarbeid og reell medvirkning. Paradokset er at det er foreldrenes medvirkning og innflytelse rommer et potensiale for å utjevne den skjeve maktbalansen, men muligheten for å gjøre dette utfordres av den makten som finnes i relasjonen. I følge Holthe (2000) er frykten for tap av makt, autoritet og konstruksjoner kanskje den viktigste motstandsmekanismen for foreldremedvirkning i skolen. Nordahl viser til Searls (1995) definisjon av makt som en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe. Nordahl (2014) mener denne definisjonen er sentral i samarbeidet mellom hjem og skole da lærere kan både få foreldre til å gjøre noe og ikke minst få foreldre til å la være å gjøre noe hvis de for eksempel er misfornøyde. Ved å få foreldre til å la være å gjøre noe kan det for eksempel menes at foreldre lar være og ta opp ting med læreren i frykt for sanksjoner og konflikter som kan gå utover elevens skolegang. I forståelsen av makt i samarbeidet mellom hjem og skole kan det være hensiktsmessig og skille mellom to ulike former for makt: institusjonell makt og kommunikativ makt. Med institusjonell makt menes den makten skolen er tillagt som sosial institusjon i samfunnet. Dette innebærer at skolen som institusjon har makt, så vel som de som jobber der. Makten opprettholdes av bevisste handlinger hos de profesjonelle som arbeider der. Det betyr at skolen og lærerne må jobbe aktivt for å for at skolen som institusjon skal opprettholde sin posisjon. I skolen eksisterer det verdier og roller som de profesjonelle opprettholder og arbeider ut ifra. Disse rollene og tradisjonene er et uttrykk for makt (ibid). Makten er også en del av de rettigheter og det mandatet skolen innehar og arbeider ut ifra. På den måten kan en si at skolens institusjonelle makt kommer fra de normer, oppfatninger og tradisjoner som er i skolen samt de rettigheter og plikter som er gitt skoleledere og lærere. En del av den institusjonelle makten er gitt gjennom læreplan og lovverk (ibid). Kommunikativ makt handler om den makten som oppstår i møte, for eksempel mellom lærer og foreldre. Kommunikativ makt er ikke i den profesjonelles eller skolens besittelse, men oppstår i møte mellom aktører som søker etter riktige løsninger eller normer (ibid). I følge Holthe (2000) må en kompensere for både den kommunikative og institusjonelle makten ved å synliggjøre den og aktivt reflektere over den makten de profesjonelle og skolen som institusjon besitter. En må samhandle med holdninger som bærer preg av respekt og likeverd for å minimere den kommunikative makten.

2.3 Kulturell kapital

Kapitalbegrepet er av sentral posisjon når det gjelder analyser av makt, status og sosial posisjon i samfunnet. Sentralt for Bourdieu er en analyse av hva som virker reproduserende av sosial posisjon og status. I følge Bourdieu er alle sosiale aktører utstyrt med en viss form for økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital defineres som tilgang på penger. Sosial kapital må ses som aktørens sosiale posisjon i ulike sosiale arenaer. Kulturell kapital innebærer besittelse av en type kunnskap som styrer aktørens verdsetting av ulike kulturelle inntrykk. (Bourdieu, 1993).. Den kulturelle kapitalen utgjør visse besittelser, både intellektuelle og materielle. Tilgang og kjennskap til den anerkjente og verdsatte kulturen, gjennom blant annet bøker og kunst, som er av en viss status vil gjøre at enkelte elver har et bedre grunnlag i sitt møte med skolen og skolens preferanser, enn andre. Den kulturelle kapitalen finnes i hjemmet, og bekreftes av skolen. På den måten sier Bourdieu at tilgangen på kapitalen går i arv, det samme gjør da evnen til å møte skolens kulturelle preferanser. Kulturell kapital er sosiale forskjeller som fremtrer som utdanningsmessige forskjeller og utdanningsinstitusjonene er selvreproduserende. Med andre ord vil ens tilgang på kulturell kapital avgjøre ens sosiale rolle, ens utdanningsmuligheter i et utdanningssystem som foretrekker en viss form for kultur som er tilgjengelig for visse mennesker, og dermed fungerer reproduserende. Altså, hvis en kommer fra et hjem med besittelse av kulturell kapital har en tilgang til eksempelvis den litteraturen, poesien og kunsten som anerkjennes av samfunnet og skolen, og når en har kjennskap til denne kulturen er en mer rustet i møte med en skole som anerkjenner og bekrefter den samme kulturen som en har fra hjemmet. Dette medfører at elvene presterer bedre på skolen, og har foreldre som i større grad har suksessfull samarbeid med skolen, fordi foreldrene på mange måter deler skolens besittelse av kulturell kapital. Kulturell kapital er på mange måter en seg kapital. Mens økonomisk kapital er noe som kan komme og gå er kulturell kapital gjerne kjennetegnet ved at familier gjerne innehar kapitalen i flerfoldige generasjoner, og det er ingen kapital som kan vinnes eller tjenes på samme måte som penger eller økonomisk kapital. Til tross for at det er et tydelig skille mellom økonomisk og kulturell kapital, må de også ses som sammenhengende. De som innehar kulturell kapital kommer gjerne fra en familie eller en klasse i samfunnet der en har hatt råd til å bedrive seg med kulturen. En kan tenke seg at dersom en kommer fra noe som kan ses som en fattig arbeiderklasse familie har en ikke hatt like mye mulighet til å gå på teater, kjøpe bøker og kunst, som de familiene som har hatt økonomisk kapital. En kan si at økonomisk kapital på mange måter er en forutsetning for kulturell kapital, en må ha hatt råd

til å dyrke sitt forhold til kultur, men at kulturell kapital ikke er en forutsetning for økonomisk kapital, en kan være økonomisk rik uten å inneha noen betydelig form for kulturell kapital. Men slik Bourdieu viser er den kulturelle kapitalen betydningsfull for utdanningen, og dermed også muligheten til å oppnå høyere utdanning og bedre arbeid, og dermed tjene mer penger. Kulturell kapital muliggjør økonomisk kapital, og en sentral sosial rolle i samfunnet gjennom utdanningen (Olesen, 2012).

I forhold til samarbeid med skolen er det to begreper som er sentrale for Bourdieu. Det første er den kulturelle kapitalen det andre er begrepet *habitus*. Barnet arver foreldrenes kunnskap om verden. Kunnskapen vil være forskjellig avhengig av hvilken posisjon foreldrene har . Dermed kan en si at måten barnet ser verden på er et produkt av den sosiale posisjonen de vokser opp i. Denne formen for kunnskap må ses som de brillene barnet ser verden igjennom, og det er derfor kunnskap av en ubevist karakter. Kunnskapen internaliseres i barnets forståelse og transformeres til disposisjoner som gjør barnet i stand til handle meningsfullt og oppfatte andres handlinger som meningsfulle. (Karlsen 2001) Det er disse disposisjonene Bourdieu kaller *habitus* . *Habitus* defineres som et system av handlingsdisposisjoner (Bourdieu, 1977). Disposisjonene er i følge Bourdieu kroppsliggjorte verdier som utgjør en praktisk sans hos individet. Det utsnittet av det sosiale rom, hvor disposisjonene utfolder seg, kaller Bourdieu for *felt* (Olesen, 2012).

I ulike sosiale settinger vil det i følge Bourdieu være en kamp om makt, innflytelse og kapital. Samarbeidet mellom hjem og skole er et eksempel på et *felt* hvor en slik kamp vil forekomme. Skolen som *felt* gir føringer for hvilken type kulturell kapital som verdsettes, og det er den verdsatte kapitalen som gir premisser for kampen. (Wiken, 2006) Kulturell kapital kan, ifølge Thomas og Loxley forklare hvorfor enkelte foreldre får bedre kontakt med skolen enn andre. Foreldre som innehar den verdsatte kulturelle kapitalen har samme referansegrunnlag som skolen, og snakker derfor skolens språk, i større grad enn de foreldre som ikke innehar denne kapitalen. I følge Nordahl (2007) er det avgjørende å reflektere over hvorvidt ulike lærere både kjenner og anerkjenner den kulturelle kapitalen til ulike foreldregrupper. I følgeundersøkelser foretatt Nordahl (2000)(2007) har de foreldrene som har god kontakt med de andre foreldrene en opplevelse av et bedre samarbeid med skolen. Dette indikerer at foreldrenes sosiale kapital også kan være avgjørende for foreldrenes opplevelse av å ha et godt samarbeid med skolen.

2.4 Spesialundervisning

Spesialundervisning defineres i rettslig sammenheng som opplæring og spesialpedagogisk hjelp som gis når det er truffet et formelt vedtak og å gi et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud til en bestemt elev. Vedtaket skal være basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov knyttet til opplæring. Regeldefinisjonen vedrørende spesialundervisning legger ikke føringer for innholdet i det spesialtilpassede opplæringstilbudet, men angir generelle vilkår som må oppfylles. (Tangen, 2008).

2.4.1 Rett til spesialundervisning

Opplæringsloven – *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* – slår fast at opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette utgjør begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring innebærer at skolen så langt som mulig skal forsøke å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. (oppl. § 1-2) (Tangen, 2008) I de tilfeller der eleven ikke har forutsetninger for å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammene av ordinær opplæring skal eleven motta spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er definert i opplæringsloven

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.” (oppl. §5-1. Rett til spesialundervisning)

Tilpasset opplæring skal gjøres gjennom ordinær opplæring og spesialundervisning. Det betyr at en kan si at spesialundervisning alltid er tilpasset opplæring, men at tilpasset opplæring ikke alltid er spesialundervisning. (Bjørnsrud & Nielsen, 2011) I de tilfeller der spesialundervisning blir innvilget ved et enkeltvedtak skal undervisningen i større grad være tilpasset elevens forutsetninger og behov, det en kan kalle individualisert undervisning. Det betyr *ikke* at opplæringen skal gis i form av segregerte enetimer, men at undervisningsopplegget skal være planlagt ut fra elevens behov. Det skal derfor utarbeides en

individuell opplæringsplan (IOP) for alle elever som mottar spesialundervisning. (Tangen, 2008).

2.4.2 Individuell opplæringsplan

En individuell opplæringsplan er primært et redskap som skal sørge for at elever som mottar spesialundervisning skal få et opplæringstilbud som er gjennomtenkt og tilpasset for å møte de behovene som er gjeldene. Planen skal vise mål og innholdet i opplæringen og hvordan den skal drives og organiseres. Det er en lovfestet rett at det skal utarbeides en IOP for alle elever som etter vedtak har rett til spesialundervisning. (Tangen, 2008)

”For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Også avvikande kontraktvilkår for lærlingar kan fastsetjast i den individuelle opplæringsplanen.

Skolen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen.” (oppl. §5-5)

Det skal ligge en sakkyndig vurdering til grunn i forkant av vedtaket om spesialundervisning. Pedagogisk psykologisk tjeneste er som regel skolens sakkyndige innsats og utarbeider en sakkyndigvurdering i de tilfeller det er antatt at eleven ikke får et fullverdig utbytte av ordinær undervisning. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde en beskrivelse av elevens utbytte av ordinær undervisning, om det foreligger tegn på lærevansker, andre diagnoser eller andre særlige forhold som er betydningsfulle for opplæringen, realistiske opplæringsmål, og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. (oppl. § 5-3)

(Utdanningsdirektoratet, 2014) Det er normal praksis at skolen utarbeider en førstegangs IOP i umiddelbar etterkant av ferdigstilt sakkyndig vurdering og før det er fattet vedtak om spesialundervisning. Denne planen skal danne grunnlaget for senere IOP. IOP utarbeides som regel ved oppstart av nytt skoleår på høsthalvåret samtidig som det utarbeides fagplaner for klassen. Vedtak om spesialundervisning kan fattes fortløpende gjennom skoleåret, slik at eleven ikke må vente unødige lenge på spesialundervisning. (Udir, 2014). Etter eventuelt vedtak om spesialundervisning skal IOP utarbeides der elevens styrker og utfordringer både

sosialt og faglig ligger til grunn for realistiske hovedmål og delmål med konkrete arbeidsformer og metoder. (Tangen, 2008)

2.4.3 Foreldrenes rolle i utforming av IOP

Utarbeidingen av IOP etter vedtak om spesialundervisning skal i følge Undervisningsdirektoratets retningslinjer utarbeides i samarbeid med foreldre/ foresatte og i samråd med PP-tjenesten (Udir, 2014). I utarbeidelse av planen vil opplysninger fra foresatte og eleven selv være svært betydningsfulle for å kunne avdekke et fullverdig bilde av opplærings situasjonen, på bakgrunn av en erkjennelse om foreldrenes betydningsfulle kjennskap til eget barn. Foreldrenes rolle i denne prosessen er sentral da IOP må bygge på kjennskap til eleven, elevens ressurser, behov og utviklingsmuligheter. I forbindelse med utforming av de konkrete målene er det vesentlig at både hjem og skole har kjennskap til målene og at det er enighet om disse. (Tangen, 2008) Skolens samarbeid med hjemme i utformingen av det spesialpedagogiske tilbudet er definert i opplæringslova § 5-4:

”... Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.” (oppl. § 5-4)

2.5 Tidlig innsats

Begrepet var først nevnt i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I denne stortingsmeldingen beskrives tidlig innsats som betydningsfullt for barnets videre utvikling. Tidlig innsats og stimulering i det almenforebyggende perspektivet vil redusere forskjeller i læringsutbyttet for alle elever, og spesielt for elever som av en eller annen årsak strever i sin læringsutvikling. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen... Tidlig innsats for livslang læring* får tidlig innsats som innsatsområde ytterligere fokus. Tidlig innsats blir beskrevet som en nøkkel i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen på en god måte *”Tidlig innsats må forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen, eller i voksen alder . ”* (Kunnskapsdepartementet, 2006: 10) Videre i stortingsmeldingen blir tidlig innsats presentert med et potensiale for å redusere sosiale ulikheter og fattigdom. Ved å tilpasse opplæringen på en slik måte at alle barn har en best mulig forutsetning for å tilegne seg læring, uavhengig av familiesituasjon, sosioøkonomisk status, nasjonalitet eventuelle

funksjonsnedsettelse, lærevansker og andre aspekter som kan redusere elevens evne til utbytte av opplæringen. Alle skal ha muligheter til å utvikle seg og sine evner. Ved tidlig innsats skal denne utviklingsmuligheten hos barnet ivaretas. For å muliggjøre en tidlig innsats vektlegger regjeringen identifisering av utfordringer hos elevene.:

”For å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes.” (Kunnskapsdepartementet, 2006: 12)

I en pressemelding fra 2011 presiseres nok engang regjeringens fokus på tidlig innsats i læring og utvikling:

”Regjeringen vil legge til rette for tidlig innsats og bedre oppfølging av barn, unge og voksne med særlige behov i opplæringen. Både det lokale og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet skal forbedres.” (regjeringen, 2011:01)

Et barns utvikling skjer i et samspill mellom miljø og arv. Ulike faktorer i miljøet påvirker de forutsetningene barnet bærer med seg. Barnet skaper også sitt eget miljø gjennom hvordan vedkommende møter verden, som for eksempel gjennom kjønn og temperament. Tidlig innsats handler også om å bringe barnet og miljøet gode og konstruktive lærings- og samspillssirkler. I motsetning til spesialpedagogisk reparering vil et hovedargument for tidlig innsats og forebygging være at en kommer problemet i forkant og setter barn og miljø i en optimistisk læringsmodus (Hagtvet & Horn, 2008). I følge Henning Rye (1994) er det avgjørende for et barns utvikling, både faglig og sosialt å identifisere og iverksette målrettede tiltak på et tidlig tidspunkt. Tidlig innsats er også viktig fordi hjernen hos yngre barn er i spesielt hurtig utvikling. (Hagtvet & Horn, 2008). I hvilken grad en identifiserer risikobarn tidlig varierer med grad av individuell eller miljøbetinget risikofaktorer. Risiko kan også skapes i barnets møte med omgivelsene. Et eksempel på dette kan være psykisk labilitet hos omsorgspersoner. Henning Rye (1994) I situasjoner hvor risikofaktoren springer ut fra faktorer hos omsorgspersonene kan et samarbeid med hjelpeapparat eller skole utfordres. På den andre siden kan ulike ressurser hos barnet eller barnets miljø virke beskyttende. Eksempler på dette kan være høy intelligens hos barnet eller en trygg relasjon til en signifikant annen.

Et forebyggende program for tidlig innsats er det amerikanske head start programmet som president Johnsen initierte i 1960 årene i USA. Programmet skal gi kompenserende læringserfaringer for unge barn fra ressursfattige miljøer, slik at barnet skal få en god start på skolegangen. Programmet orienteres mot hele barnet, både fysisk helse, sosial og emosjonell utvikling i tillegg til språk- og problemløsning og andre intellektuelle ferdigheter. Resultatene viser at barn som har vært igjennom head start programmet ikke alltid skårer høyere på tester enn kontrollgruppen, men likevel profiterte mange både kognitivt, sosial og emosjonelt. Spesielt god gevinst viste seg når foreldrene aktivt trukket inn i programmet. Disse elevene skårer høyere på språk, lesing og matematikktester, og de hadde sjeldnere behov for spesialundervisning og fullført oftere skolegangen. Et annen funn fra evalueringen programmet var at foreldre som forstår det barnet lærer og kunne i større grad støtte utviklingen med engasjement og innsikt. (Hagtvet & Horn, 2008) Denne typen internasjonale forskningsresultater er ikke nødvendigvis direkte overførbare til norske forhold, men det kan si noe om betydningen av innsats for barn i risiko, og betydningen av foreldrenes engasjement. I norsk forskning blant annet utført Nordahl & Sunnevåg, (2008) Befring (2008), Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, (2011) blir tidlig innsats er beskrevet som et betydningsfullt verktøyet rettet mot områder som blant annet språkvansker, læringsvansker, atferdsvansker, sosioemosjonelle vansker, tilknytningsproblematikk, sosiale forskjeller og fattigdom. At tidlig identifisering av utfordringer og en tidlig innsats rettet mot disse er den sikreste måten å endre en negativ utvikling og forbedre barnas prognoser knyttet til videre skolegang, frafall i videregående og videre voksenliv, er en veletablert og allment anerkjent fokusområde i dag.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstilling og tema presentere den aktuelle forskningsmetoden og begrunne valget av denne. Jeg vil videre presentere fremgangsmåten av intervjuprosessen, oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og avslutningsvis mine etiske overveielser.

”Samfunnsvitenskapelig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss til å få en bedre forståelse av samfunnet.” (White Riley, 1963; Holme & Solvang, 1996: 14)

På bakgrunn av dette kan en si at metode et redskap for å løse problemer og komme frem til en ny erkjennelse. Alle de midler som kan være med å fremme dette målet, er en metode. Dersom en metode skal kunne brukes i samfunnsvitenskapelig forskningsarbeid, må det ifølge Hellevik (1980) være oppfylt følgende grunnkrav:

- Vi må ha samsvar med den virkeligheten vi undersøker
- Det må skje en systematisk utvelgelse av data
- Vi må ha mest mulig nøyaktig bruk av data
- Resultatene må presenteres på en slik måte at det åpner for kontroll, etterprøving og kritikk
- Resultatene må åpne for ny erkjennelse av de samfunnsforholdene en står ovenfor, og slik gi grunnlag for videre forsknings- og utviklingsarbeid og for økt erkjennelse. (Hellevik, 1980; Holme & Solvang, 1996: 15)

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler ifølge Repstad (2004) om å karakterisere. Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, egenskapene eller karaktertrekkene ved et fenomen. (Ibid) Mens det i kvantitativ metode er tallene som representerer funnene er det tekst som er utgangspunktet for videre analyse i den kvalitative metoden. (Holme & Solvang, 1996). I Kvalitativ forskning går en gjerne i dybden, snarere enn i bredden. Det innebærer at en undersøker få, eller kanskje bare ett miljø, men at en studerer miljøet som helhet. Dette innebærer at en som forsker med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, legger vekt på et nært og tett forhold til det miljøet eller de personene som utforskes. Ut i fra dette vil en kunne si at det i forskning, og i særlig grad forskning av kvalitativ karakter, fordrer grundige etiske overveielser. (ibid).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Med det kvalitative forskningsintervjuet ønsker man å forstå verden sett fra intervjuobjektets ståsted. Man forsøker å få en forståelse av intervjuobjektens erfaringer og opplevelser av verden. For å kunne gjennomføre et intervju på en hensiktsmessig måte er det viktig for den som intervjuer å ha gode kommunikative ferdigheter. I forkant av intervjuet bør man bruke tid på å oppnå en felles forståelse av intervjuets hensikt. For å legge grunnlaget for et godt møte

med intervjuobjektene, er det viktig å gi god informasjon om intervjuet i forkant. Et vellykket intervju er avhengig av at man har forberedt seg godt, og legger vekt på intervjuets hensikt. Bevisst naivitet er en viktig egenskap, og må oppøves fordi det kan gi bedre kvalitet på intervjuet. Man kan for eksempel stille spørsmål som man i utgangspunktet tror man vet svaret på. Dette er viktig både for å sikre at en ikke neglisjerer informantens følelsesmessige investering i emnet og overser det som kan være viktig for informanten og snakke om, at en snakker ”over hodet” på informanten og fordi en skal sikre å ikke starte rett på spørsmål og temaer som kan være vanskelig for informanten å snakke om (Kvale & Brinkmann, 2012,) (Dalland, 2012).

Intervju som metode har ifølge Repstad (2004) blitt kritisert for å være individualiserende, altså at en fokuserer for mye på enkeltmenneskets meninger og opplevelser og dermed overser sosiale og materielle strukturer og rammevilkår. (Ibid). I følge Kvale & Brinkmann (2012) er det vesentlig at en velger metode ut ifra den en ønsker å oppnå, eller oppdage. Dersom en eksempelvis ønsker å undersøke enkeltmenneskers meninger eller opplevelser i tilknytning et bestemt fenomen kan altså intervjuet være den mest hensiktsmessige fremgangsmåten, men dersom en ønsker å undersøke samfunnsmessige mønstre i stor skala, vil kanskje en annen metode av kvantitativ karakter være mer optimal. Dette er heller i og for seg ikke en grunn til å ikke foreta intervjuer, men et memento når en analyserer og tolker data. En kan ikke gjøre et lite knippe menneskers subjektive opplevelser allmenngyldige, de må behandles som det de er; nemlig subjektive opplevelser. (Repstad, 2004). I følge Repstad (2004) vil det være hensiktsmessig å stille spørsmål knyttet til faktisk praksis, heller enn helt allmenne spørsmål. (ibid)

3.3 Bakgrunn for valg av metode

Valg av metode handler om å finne det rette redskapet, en fremgangsmåte for å komme frem til ny erkjennelse (Dalland, 2012)

I arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode og redskap for mine undersøkelser. Dette valget har jeg tatt med hensyn til det jeg anser som mest hensiktsmessig i forhold til det jeg ønsket og undersøke, nemlig foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen. Jeg har ønsket og gå i dybden på et lite knippe foreldres erfaringer og analysere dette. Mitt mål er å avdekke noen enkelte opplevelser og erfaringer og sammenligne disse med de forventninger til skole-hjem samarbeid som vi finner

i teori, lovbestemmelser, retningslinjer og etikk. Det er med dette ønsket og dette utgangspunktet jeg fant kvalitativt forskningsintervju som det mest passende redskapet. Mye av tilsvarende forskning på emnet er kvantitativ og svært dekkende og jeg ser det som meningsløst og forsøke og tilføre noe på den måten, da det allerede er svært avdekket. For å kunne tilføre noe anser jeg det som mer hensiktsmessig og undersøke noen få subjektive opplevelser, og gå i dybden på disse, og undersøke om mine ”stikkprøver” samsvarer med forskningen og lovgivningen knyttet til skolens samarbeid med foreldre, samt disse foreldrenes tanker om hvordan dette forholdet eventuelt kan styrkes. Generalisering og representativitet er ikke sentrale mål for denne tilnærmingen.

3.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Hermeneutisk tradisjon er betegnelse for erkjennelse av sannhet, en forutgående forståelse av overleveringen eller tradisjonen innen for humanistiske disipliner hvor naturvitenskapelige metoder er uegnet. Vi har alle en forståelsesramme eller en horisont som bakgrunn for vårt intellektuelle synspunkt og situasjonene endres gjennom interaksjon med hverandre og er et resultat av tidligere interaksjoner. I den hermeneutiske sirkelen forstår vi noe som har mening ut ifra en forforståelse av den helheten som delene hører hjemme i. Et hermeneutisk utgangspunkt i forskning handler om tolkning av tekster og kalles også fortolkningskunst. I en dialog mellom fortolkeren og teksten dannes mening. Med dette utgangspunktet har jeg valgt å analysere funnene i min undersøkelse og jeg har forsøkt å forstå helheten ut ifra delene. Denne tolkningsprosessen danner grunnlaget for drøftingsdelen (Alvesson & Schødeberg, 2004).

Fenomenologi handler om å studere hvordan fenomener oppstår. Fenomenologi bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den og med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen mennesker har dannes virkeligheten. Kvale & Brinkmann. I denne rapporten studeres fenomener og virkeligheten gjennom informantenes erfaringer og opplevelser.

3.5 Utvelgelse av informanter

I følge Repstad (2007) finnes det ingen standard på hvor mange intervjuer en kvalitativ undersøkelse må ha. Dette vil alltid måtte bli en skjønnsmessig vurdering. Denne vurderingen bør tas med hensyn til homogeniteten i de berettelsene og svarene forskeren får under intervjuene og hvor mange intervjuer en kan foreta uten å miste oversikt eller evne til å gå tilstrekkelig i dybden og mulighet for tilstrekkelig analyse av intervjufunnene. Med andre ord så må ikke antall intervjuer gå på bekostning av evne til å opprettholde optimal kvalitet på intervjuene og analysearbeidet. Lofland (1971) mener at den psykologiske grensen for hvor mange intervjuer en kan yte rettferdighet overfor i analysearbeidet ligger mellom 20 og 30 intervjuer. (Lofland, 1971; Repstad, 2007). Da Intensjonen med kvalitativ forskning er å gå i dybden, er det i følge Dalland (2012) vesentlig å ikke foreta for mange intervjuer. En bør starte med et relativt lite antall. Hvis informasjonen en får fra intervjuene er mangelfull, eller at informantene er en for homogen gruppe kan en øke antallet etter hvert. I følge Repstad (2007) bør det være et bredt sammensatt utvalg, og de so velges bør være mest mulig ulike. Hovedkriteriet for utvelgelsen av informantene bør være at forskeren kan anta at de aktuelle informantene har relevant informasjon for problemstillingen, enten det er meninger, kunnskap eller erfaringer. (Ibid).

Jeg har i forbindelse med dette prosjektet intervjuet fire foreldre til barn som mottar spesialundervisning. Alle foreldrene har barn som går i grunnskolen. Intervjuene er foretatt i tre ulike kommuner.

Da jeg skulle finne aktuelle informanter kontaktet jeg interesseorganisasjoner, skoler og bekjente fra eget nettverk. Dette viste seg å bli en mer tidkrevende prosess enn hva jeg hadde forventet meg i forkant av prosjektet. Mange henvendelser ble til lite respons, og jeg måtte ty til eget nettverk for å finne noen av de aktuelle informantene. Dette er med på å øke de etiske overveielser og taktfullhet jeg må ta i forhold til å sikre forskningens etikk og informantenes anonymitet. Foreldrene som er intervjuet kommer fra ulik bakgrunn, både utdanningsmessig, yrkesmessig og sosioøkonomisk. Foreldrene har ulik familiesituasjon, sivilstatus og bostedskommune.

3.6 Stadiene i datainnsamlingen

3.6.1 Forberedelsen av intervjuene

Etter valg problemstilling og lesing av aktuell litteratur og forskning utarbeidet jeg intervjuguide med utgangspunkt i ulike undertema jeg anså som aktuelle for problemstillingen.. Intervjuguiden er av semi-strukturet karakter. Med stikkrodsform inneholder den de temaene og forholdene jeg ønsket at informantene skulle fortelle om. Dette fordi jeg ønsket å avdekke informantenes forståelse av temaet, snarere enn min egen. Det ligger i den kvalitative forskningens natur at spørsmålene i intervjuet ikke bør være for standardiserte, slik at informanten i størst mulig grad får styre utviklingen i intervjuet. På denne måten kan en avdekke informantens meninger og erfaringer med minst mulig påvirkning av forskeren. Dersom en har en for detaljert intervjuguide med ferdigstilte spørsmål og for rigid progresjon står man i fare for å miste viktig informasjon og en vil kunne sitte igjen med passive informanter som svarer kort (Holme & Solvang, 1996). Dette er i tråd med det Dalland (2012) skriver om at en åpen intervjusituasjon vil kunne stimulere til spontane, levende og uventende svar.

Etter utarbeidelsen av intervjuguiden kontaktet jeg NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) I slike prosjekter gjelder visse formelle regler knyttet til personvern og det finnes begrensninger for lagring av opplysninger som kan knyttes til identifiserbare personer. Det kreves en godkjenning, noe som innebærer at en sender et meldeskjema til NSD. I følge Repstad (2007) er en mulig prosedyre i prosjekter der et lite antall mennesker skal intervjues, er at forskeren ikke operer med reelle navn, verken i tekst, lydbånd eller i eventuelle navnelister. Men selv om alle koplinger mellom intervju og person utelukkende finnes er i forskerens hode, finnes muligheter for glipper og *”for å være på den sikre siden, bør man heller melde inn ett prosjekt for mye, enn et prosjekt for lite.”* (Repstad, 2007:82). Etter samtaler med NSD og en presentasjon av mitt prosjekt og intervjuguide, fant de at mitt prosjekt ikke medførte meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 og 33. Det er likevel, slik Repstad (2007) sier; best å være på den sikre siden.

I forkant av intervjuene ble samtlige informanter tilsendt informasjonsskriv per epost. Informasjonsskrivet inneholdt i tillegg til informasjon om mitt prosjekt, en forsikring om frivillig deltakelse, anonymitet, behandling av data og at en selvfølgelig når som helst står fritt til å trekke seg. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden da jeg ønsket spontane svar som ikke innøvd eller var farget av mitt oppsett av guiden og de temaene jeg hadde valgt å dele spørsmålene inn under. Dette samsvarer med Holme og Solvangs meninger om kvalitativt forskningsintervju og intervjuguide:

”...Dette har sammenheng med at en ikke ønsker for stor grad av styring fra forskeren. En ønsker tvert om at de synspunkter som kommer til uttrykk, skal være et resultat av undersøkelsespersonenes egen forståelse.” (Holme & Solvang, 1996:95)

3.6.2 Gjennomføringen

Intervjuene ble gjennomført på steder etter informantens eget ønske. Intervjuene har en varighet på 2 timer i gjennomsnitt. Det er ifølge Repstad (2007) vesentlig å velge et nøytralt sted der informanten føler seg tilpass og avslappet.

Da min intervjuguide var av semi-strukturert karakter og i stikkordsform kunne jeg bevege meg fritt frem og tilbake i guiden, ut ifra det informanten snakket om. På den måten kan informanten selv styre intervjuet og forskeren kan sørge for å få med seg tilstrekkelig informasjon ved å følge stikkordene og temaene i intervjuguiden. Det er selve formålet med kvalitativ forskning *”å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes eget perspektiv.”* (Kvale & Brinkmann 2012:43). Det er nettopp denne åpne strukturen som muliggjør en avdekkelse av personens subjektive beretninger og skiller det kvalitative intervjuet fra en kvantitative spørreundersøkelse. (Kvale & Brinkmann, 2012). Når det er en atmosfære av trygghet og åpenhet kan informanten snakke fritt, og jeg kan ved å lytte aktivt, stille oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig, slik at jeg sikrer meg informasjon om alle de temaene jeg trenger og dermed oppnå et mest mulig optimalt utbytte av intervjuet, og samtidig ivareta og anerkjenne informantens følelser. (ibid) En må anerkjenne personens følelsesmessige involvering i det temaet det intervjues om. I samtlige intervjuer var det ulike tema knyttet til elevens skolesituasjon, informantene ønsket å snakke om, som ikke var av direkte relevans til dette prosjektet. Jeg valgte å la de snakke uavbrutt, og heller peile de inn på ”rett spor” ved hjelp av spørsmål, istedenfor å avbryte. Det er bedre å få for mye data enn

for lite. I tillegg må en, som nevnt, anerkjenne at dette er høyst sentrale tema i vedkommendes liv, og at det antakelig er tilknyttet mye følelser og mulige negative erfaringer. Ved å la informanten snakke fritt i et samtalebasert intervju vil en ha en større mulighet til å unngå å krenke noens følelser, samtidig som en mest sannsynlig vil oppnå mer utdypede og ærlige svar (Repstad, 2007).

I begynnelsen av møtet, før jeg startet selve intervjuet gjentok jeg informasjonen fra informasjonskrivet, og forsikret om anonymitet. Repstad (2007) sier følgende om møtet mellom forsker og informant, og den informasjonen som er utdelt på forhånd:

”Slik informasjon bør likevel gjentas i forkant av selve intervjuet. Ofte kan det være lurt å småsnakke litt på forhånd for å bygge opp en positiv sosial relasjon, men ikke fleip så uhemmet at du virker useriøs.” (Repstad, 2007: 87).

Selve intervjuet ble innledet med generelle ”ufarlige” spørsmål, slik at informanten kan bli trygg og avslappet før en stiller mer delikate eller personlige spørsmål. Med informantens godkjenning ble det anvendt lydopptak under intervjuet. I følge Repstad (2007) er fordelene ved bruk av lydopptak at forskeren i større grad kan lytte aktivt og fokusere fullt og helt på det informanten sier, enn om man skal sitte og notere ned alt som blir sagt under intervjuet. Et lydopptak vil få med seg alt som blir sagt, og hvordan det sies (tonefall osv.) Det nonverbale språket (ansiktsuttrykk, gester osv) vil selvklaart ikke fanges opp i lydopptaket, men blir lettere oppdaget av forskeren når en ikke trenger å skrive informasjon. Både nonverbalt språk og tonefall kan være betydningsfull informasjon og en god indikator på informantens følelser knyttet til tema.

3.6.3 Bearbeidelse av funn

I etterkant av intervjuene har jeg valgt å transkribere for å få en mest mulig nøyaktig gjengivelse av funnene, og for å sikre validiteten i disse. I følge Dalland (2012) handler transkribering om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde under intervjuet. Jeg transkriberte fra tale til tekst etter metoden Dalland (2012) kaller ”ord for ord-transkribering” som betyr transkribering uten omformulering av intervjuobjektens utsagn. Det stilles ulike krav til behandlingen av funnene, både knyttet til validitet og av forskningsetiske årsaker. Ett av disse er kravet om sann eller rett gjengivelse av informantens utsagn. Det er derfor svært vesentlig å behandle funn og transkriberingsprosessen med møysommelighet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Funnene blir presentert i delen for funn og drøfting, og blir drøftet opp mot aktuell teori, forskning, politiske føringer og lovverk. Drøftingspunktene har sitt utgangspunkt jeg anså som betydningsfulle for å belyse problemstilling i tillegg baserer drøftingsdelene seg på de temaene som fikk mest oppmerksomhet under intervjuene, altså det som fremtrer som det viktigste for informantene

3.7 Validitet og reliabilitet

3.7.1 Validitet

En vesentlig del av enhver forskningsprosess er å vurdere kvaliteten på den forskningen en har utført. Både i kvantitativ og kvalitativ forskning brukes ofte begrepene reliabilitet og validitet som uttrykk for kvaliteten på forskningen. Reliabilitet handler om hvor presise måleinstrumentene er og hvor pålitelige informasjoner vi har fått. (Repstad, 2007) Validitet handler om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle, at dataene man har funnet er mest mulig relevant eller gyldig for problemstillingen. I følge Dalland (2012) må man undersøke om man faktisk måler det man tror man måler. Det innebærer at jeg i arbeidet med mitt prosjekt må undersøke om de funne jeg får faktisk beskriver foreldrenes erfaring med samarbeidet med skolen og ikke andre forhold ved barnets skolegang, som selvklaart også kan være vesentlige aspekter, men dog ikke det problemstillingen tar sikte på å undersøke. For eksempel kan en foreldre ha dårlig erfaring med barnets skolegang av en eller annen årsak som ikke har noe med samarbeidet å gjøre, og denne misnøyen kan ta stor plass i intervjuet selv om vedkommende er fornøyd med samarbeidet med skolen. Da er det viktig og skille det fra hverandre, slik at jeg måler det jeg faktisk skal måle. Repstad (2007) eksemplifiserer dette med utgangspunkt i en trivselsundersøkelse på en arbeidsplass. Undersøkelsen tar sikte på å undersøke om trivselen blir bedre dersom lederen er flink til å kommunisere med de ansatte. Intervjuer blir foretatt etter at lederen har vist seg å bli mer kommunikativ og funnene viser at de ansatte er fornøyde. Repstads (2007) poeng er at her kan vi ikke med sikkerhet vite om svarene er gyldige eller valide, da en kan tenke at svarene er positive fordi de ansatte ikke ønsker å skape dårlig stemning på arbeidsplassen, eller at de ønsker å beskytte en populær leder. Mulighetene er mange, og det er derfor tenkelig at vi måler noe annet enn vi ønsker å måle. Dette innebærer at gjentatte og kontinuerlige vurderinger av gyldigheten av ens egne undersøkelser er vesentlige for prosjektets validitet. I tillegg til å sikre validiteten til de

funnen en får gjennom forskningsmetoden, som i dette tilfellet er det kvalitative forskningsintervjuet, må en sikre validiteten til de kildene en bruker i prosjektet. Når man skal vurdere kildenes validitet skal man vurdere hvor troverdig kilden er og hvilken ekthet den har. For å avdekke den aktuelle kildens validitet, må man ifølge Dalland (2012) stille seg følgende spørsmål: *Hva slags tekst er det? Hvem har skrevet teksten? For hvem er teksten skrevet? Hvorfor skriver forfatteren teksten? Når er teksten skrevet?* (Dalland, 2012:74).

3.7.1.1 Førforståelse

Ifølge Dalland (2012) er det viktig å være bevisst på egen førforståelse, både for den som intervjuer, men også å være klar over at intervjuobjektene også har sin egen førforståelse (Dalland, 2012). Dette er en faktor som påvirker utfallet av intervjuet. Med andre ord må jeg være klar over at jeg i arbeidet med denne oppgaven har hatt en arbeidsmetode av deduktiv karakter, da jeg i forkant av intervjuene har fordypet meg i aktuell litteratur og forskning på feltet, som har gitt meg en førforståelse av hvordan hjem-skole samarbeid skal og bør være, både ut ifra lov og fra intensjoner om samarbeidet fra teori, samt hvordan det har blitt utøvd fra ulike forskningsprosjekter. En må være klar over at en slik førforståelse og hypotese om hvordan forholdene er kan være med å påvirke hvilke spørsmål jeg stiller informanten, og dermed hva jeg får svar på og dermed gyldigheten av funnene.

3.7.2 Reliabilitet

I følge Dalland (2012) handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabiliteten handler om at målingene må utføres korrekt, og eventuelle feil må avklares. At en tekst har reliabilitet skal medføre at de resultatene man har funnet skal kunne reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. I Repstads (2007) eksempel på undersøkelse av trivsel på arbeidsplassen, viste han at vi kunne stille spørsmål ved validiteten på funnene, men reliabiliteten er tilfredsstillende fordi målingene var korrekt utført. *”reliabiliteten var god, vi oppfatter hva de ansatte sier og nedtegner det korrekt.”* Repstad (2007: 135).

Reliabilitet bestemmes altså av hvordan gangen i undersøkelsen som leder fram til dataene er utført. Når vi utfører intervjuer skal reliabiliteten sikres ved for eksempel bruk av åpne

spørsmål slik at ikke forskeren farger intervjuobjektets svar. Her kan også, i likhet med validiteten, forskerens forforståelse være betydningsfull (Dalland 2012, Kvale & Brinkmann 2012).

Av hensyn til prosjektets reliabilitet i har vært spesielt opptatt av å utelukkende anvende åpne spørsmål, og ikke lukkede, ledene spørsmål, for å sikre troverdigheten til funnene. En annen forsker skal, som nevnt, kunne få de samme funnene dersom den intervjuer de samme objektene (Dalland, 2012).

Begreper om validitet og reliabilitet har sin opprinnelse i en kvantitativ forskningstradisjon og kriteriene har vært basert på positivistiske naturvitenskapelige regler, men etter hvert som humanistisk forskning med bruk av kvalitative metoder har blitt mer vanlig, har begrepene blitt overført til å gjelde for begge tradisjoner. (Dalland, 2012) Enkelte kvalitative forskere har ment at begrepene ikke egner seg fordi de oppleves som et hinder for kreativ og kvalitativ forskning, og har forsøkt å erstatte begrepene med andre. Den norske sosiologen Tove Thagaard (1998) har forsøkt å innføre begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* som et alternativ til *validitet* og *reliabilitet*. (Dalland, 2012)(Repstad, 2007).

3.8 Forskningsetiske overveielser

Samfunnsvitenskapelig forskning dreier seg nesten alltid om å studere mennesker. Dette medfører at forskningen må underordne seg ulike etiske prinsipper og retningslinjer, og det er viktig at prinsippene og retningslinjene klargjøres før en går i gang med forskningen. (Dalland, 2012) Forskningsetikk handler I følge Dalland (2012) om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten i planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning. Forskningens hensikt om å avdekke ny kunnskap må ikke skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd. (Dalland 2012) (Kvale & Brinkmann 2012). Jacobsen (2005) presenterer tre kriterier knyttet til forholdet mellom forsker og de som forskes på:

- Samtykke; Den som undersøkes skal delta frivillig
- Rett på privatliv; hvor stor er muligheten for gjenkjennelse av den som intervjues? håndtering av personopplysninger osv.
- Rett på å bli korrekt gjengitt.

Da dette er et forskningsprosjekt som innebærer forskning på mennesker har jeg forsøkt etter beste evne å involvere en etiske refleksjon av arbeidet gjennom hele prosessen; i utarbeidelsen av intervjuguiden, under intervjuene og i arbeidet med dataene og analyse i etterkant av intervjuene. Etiske overveielser og refleksjon må være en betydelig del av hele forskningsprosessen. (Kvale & Brinkmann, 2012) Som nevnt tidligere i dette kapittelet mottok informantene et informasjonsskriv vedrørende prosjektets hensikt, samtykke og anonymitet. Samtlige informanter har samtykket og informasjonen ble nøye gjentatt i forbindelse med selve intervjusituasjonen. Informantene ble informert om at de selvklart sto fritt til å trekke seg når som helst før, under eller i etterkant av intervjuet samt muligheten til å la være å svare på spørsmål de ikke ønsket å svare på. Informantenes anonymitet har blitt høyst vektlagt i denne prosessen. Dette innebærer blant annet at personopplysninger som bosted, navn, alder, skole med mer, ikke er dokumentert verken i prosjekt dokumenter eller private papirer. Kravet om korrekt gjengivelse av informantenes beretninger ble sikret ved bruk av *ord for ord-transkribering*, i samsvar med Dalland (2012) (jmf. Kap. 3.6.3 Bearbeidelse av funn)

Jeg var bevisst på at de menneskene Jeg skulle intervjuer befant seg i en sårbar situasjon. Når man skal møte mennesker i en slik situasjon, er ydmykhet den mest grunnleggende kvaliteten som skal komme til uttrykk i intervjusituasjonen.

Det etiske kravet om ydmykhet gjelder i særlig grad mellommenneskelige forhold hvor den ene parten er i en sårbar situasjon (Juul, 1996)

4.0 Funns og drøfting

I denne delen vil funnene fra de fire intervjuene drøftes opp mot lovverket, politiske intensjoner om skole-hjem samarbeid samt aktuelle teorier og etiske aspekter knyttet til kommunikasjon og samarbeid i forhold til samarbeid med foreldre. Målet er å undersøke forholdet mellom lov og praksis, hva som kjennetegner et godt samarbeid, foreldrenes opplevelse av samarbeidet og hvilke elementer som eventuelt utfordrer samarbeidet mellom hjem og skole og hva som skal til for å styrke et slikt samarbeid. Innledningsvis vil informantens situasjon presenteres før funnene vil drøftes i følgende punkter: *veien mot spesialundervisning, tidlig innsats, samarbeid med foreldre, foreldremedvirkning i skolen og til slutt forbedring av relasjon mellom hjem og skole- foreldrenes synspunkter*

4.1 Presentasjon av informantene.

Den første informanten (**mor 1**) er mor til Petter som er elev i grunnskolen og mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Både mor og far er aktive i samarbeidet med skolen. Petter beskrives som en skoleflink gutt som er flink i mange fag. Han har ingen konkrete diagnoser. Han mottar spesialundervisning på bakgrunn av noe urolig atferd, problemer knyttet til sinne og frustrasjon i tillegg beskrives en unnvikende atferd som innebærer at han gjemmer seg eller stikker av hvis han får tilsnakk fra læreren. Disse utfordringene har vært gjeldende i større eller mindre grad hele skolegangen, men har avtatt noe etter at han fikk vedtak om spesialundervisning i 2. Klasse. Petter går nå i 6.klasse

Mor 2 er forelder til Anne. Anne er elev i grunnskolen og har enkeltvedtak om spesialundervisning. I denne sammenheng er det foreldrenes erfaring med samarbeidet rundt Anne som skal presenteres og drøftes. Foreldrene deler ansvaret om samarbeid og oppfølging knyttet til skolesituasjonen. Mor er dog hjemmeværende og har derfor en noe større rolle i samarbeidet med skolen og oppfølgingen av barnas skolehverdag. Noe informanten beskriver som en heltidsjobb. Anne har ADHD og en rekke andre følelsesmessige, psykiske og sosiale utfordringer knyttet til blant annet problemer med å følge med i undervisningen og manglende mestringsfølelse. Som en del av tilleggsproblematikken knyttet til ADHD har hun hatt depresjoner og dårlig selvbilde. Anne har mottatt spesialundervisning siden 5. Klasse. Anne går i 9.klasse

Mor 3 er mor til Knut som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Mor er aleneforsørger og er alene om ansvaret av oppfølgingen av Knuts skolesituasjon og samarbeidet med skolen. Informanten arbeider i turnus, henholdsvis kveld og natt. Informanten forklarer at hvis hun ikke hadde hatt en jobb der hun kunne arbeidet på kvelden, så hadde det ikke gått. Dagen brukes til telefoner og møter knyttet til Knuts utfordringer. Knut har diagnosene lettere psykisk utviklingshemmet og epilepsi. Han har hatt spesialtilpasset opplæring under hele skolegangen. De første årene mottak han spesialundervisning på bakgrunn av epilepsidiagnosen. Diagnosen psykisk utviklingshemmet fikk han gjennom utredning senere i grunnskolen. Knut går i 10.klasse

Mor 4 Informant er mor til Kåre. Informant er aleneforsørger og alene om samarbeidet med skolen. Kåre har vedtak om spesialundervisning og har tre diagnoser: ADHD, tics og spesifikke lærevansker. Mor er ufaglært turnusarbeider og beskriver tidsnød i forhold til oppfølgingen av Kåres skolesituasjon. Informanten bruker mye av dagen på jobbe for at Kåre skal få den hjelpen han trenger. Kåre beskrives som en glad og sosial person, men at han kommer best over ens med voksne, og føler seg ofte annerledes enn andre barn. Han har interesser som ikke nødvendigvis er lett å finne hos barn i hans alder. Han liker kultur, opera, mat og dikt. Han føler seg misforstått, utstøtt og annerledes. Kåre vil ikke gå på skolen mer. Han gleder seg til å bli voksen så han kan flytte vekk og få seg en jobb. Følelsene av og ikke passe inn og problemene knyttet til hans diagnose gjør skolehverdagen utfordrende. Både sosialt og faglig. Kåre er flink til å lese, men har utfordringer med skriving, matte og konsentrasjon. I tillegg kan han ofte misforstå de andre barna og lærerne, noe som resultere i sinne og utageringer av ulik grad. Kåre fikk enkeltvedtak om spesialundervisning i 4. klasse. Kåre går i 8. klasse

4.2 Veien mot spesialundervisning- En kamp for rettigheter ?

Funnene i dette prosjektet representeres av fire forskjellige foreldre, fra ulike kommuner, med ulike familiesituasjoner, ulik jobb og utdanningsbakgrunn og med ulik sosioøkonomisk og sosiokulturell status. Til felles har de at de alle har barn som er elever i grunnskolen og som av ulike årsaker har hatt utfordringer i møte med barnehage og skole. Samtlige har barn som per dags dato mottar spesialundervisning. Veien frem mot et enkeltvedtak om spesialundervisning har vært ulik i alle tilfellene. To av foreldrene forteller om en langvarig kamp for å bli hørt og tatt på alvor i forbindelse med deres bekymringer knyttet til barnet., mens to av foreldrene forteller at veien mot et vedtak om spesialundervisning har vært mindre problematisk. Selv om de to sistnevnte i ulik grad har hatt utfordringer i sitt samarbeid med skolen, har ikke problemene vært i forhold til spørsmålet om hvorvidt det at barna har særskilte behov eller ikke, eller hvorvidt de har krav på spesialundervisning, slik det har vært i for de to andre tilfellene.

Slik det kommer frem i presentasjon av informantene ovenfor, har tre av barna en eller flere diagnoser, som kan bidra til å utløse visse rettigheter, men spørsmålet om behov for spesialundervisning skal ikke vurderes ut ifra hvorvidt en elev har en konkret diagnose eller ei. Retten til å motta spesialundervisning er knyttet til det spørsmål om hvorvidt eleven har

utbytte av ordinær tilpasset opplæring eller ikke. I Opplæringsloven defineres vilkår som ligger til grunn for mottakelse av spesialundervisning:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning...” (”§ 5-1. Rett til spesialundervisning)

Dersom eleven oppfyller vilkåret, har eleven krav på spesialundervisning. (udir, 2009)

Samtlige informanter forteller om elever som av ulike årsaker har utfordringer knyttet til skole og undervisning som hemmer elevene i å få et *tilfredsstillende ordinære opplæringstilbudet*.

Forskjellen blant informantenes opplevelser ligger, slik vi har sett innledningsvis, i det å bli hørt og tatt på alvor når de henvender seg til lærere og skole med et krav og et ønske om å vurdere elvenes behov og gi de ekstra hjelp og tilrettelegging, der den ordinære undervisningen ikke har strukket til.

Mor 2, forelder til Anne og mor 4, forelder til Kåre beretter om en prosess frem mot mottakelse av spesialundervisningen som har mange fellestrekk. De har begge sett sine barn ha utfordringer knyttet til det sosiale og faglige i hele skoleforløpet. De har hatt bekymringer knyttet til barnets evne til å få et fullverdig utbytte av undervisningen som begge informantene gjentatte ganger har drøftet og tatt opp med lærer, rektor og skolen. Informantene har sett problemer som de har ansett å være av så betydelig grad at de hindrer barnas muligheter til læring og de har derfor henvendt seg til skolen med et ønske om en vurdering av elvens utbytte av opplæringen.

For å vurdere hvorvidt eleven har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa må skolen se på hva som kjennetegner den ordinære opplæringa og vurdere hva som kjennetegner et fullverdigutbytte av den, for den enkelte elev. Dette er en skjønnsmessig vurderingen, men vurderingen skal tas der det er mistanke om mangelfull mulighet til et tilfredsstillende utbytte. Foreldrene og eleven selv kan kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning. I de tilfeller foreldre, eleven eller læreren fatter mistanke om at eleven ikke har et fullverdig utbytte må det altså foretas en vurdering. Læreren melder fra til rektor som behandler saken. Dernest blir en henvisning sendt til PPT, med foreldrenes samtykke. PPT foretar en sakkyndigvurdering. (Udir, 2014)

Slik vi har sett ovenfor forteller to av informantene om gjentatte forsøk på å nå igjennom til skolen med sine antakelser om et mangelfullt utbytte av ordinærundervisning, uten at læreren eller skolen har foretatt en tilstrekkelig vurdering av eleven, til tross for at det er skolens plikt

til å foreta nødvendige undersøkelser når enten foreldre eller lærere melder sin bekymring.. mor 2 og mor 4 forteller i det følgende om sine erfaringer med å melde sin bekymring til skolen.

Om prosessen i forkant av enkeltvedtaket forteller mor 2 om Annes mange nederlag og mangelfullmestring i skolen. Informanten forteller om en forverring av situasjonen etter at en av lærerne slutter og Anne får en ny lærer

Mor 2: ”De to tre årene på skolen hadde hun jo en veldig god lærer, som så utfordringene og akkurat hva det var hun trengte hjelp til, men så kom jo hun inn (en ny lærer) og alt det gode som var bygd opp ble bare bryti ned og hun ble helt fullstendig knust. Hun ble dypt deprimert. Orka ingen ting og ville ingen ting. Det ble jo bare verre og verre og det var virkelig da alle de andre problemene starta (tilleggsproblematikken, depresjon, dårlig selvbilde)”

Informanten forteller videre om hvordan Anne slet med å følge med i timen og at hun derfor ikke mestret leksene som hun skulle jobbe med hjemme. Hennes utfordring med å tilegne seg kunnskap i timen forplantet seg i manglende mestringsfølelse som førte til depresjon og dårlig selvbilde. På bakgrunn av dette meldte informanten gjentatte bekymringer til skolen, der hun foreslår at Anne trenger ekstra hjelp og tilrettelegging for å mestre skolen.

Mor 2: ”Det var jo helt forferdelig å sende henne på skolen når hun grein hver bidige morgen og ikke ville dra. Hun fikk jo ikke med seg noe på , og følte seg jo helt elendig. Jeg prøvde jo hele tiden å si til skolen at hun trenger mye mer hjelp enn det hun får, men de sa jo hele tiden at de ikke hadde mer å tilby. Jeg kom liksom aldri noen vei”

Mor 4 forteller om en langvarig prosess der forelderen har identifisert utfordringer hos barnet fra skolestart. Informanten har under hele prosessen stilt spørsmål ved Kåres utbytte av ordinær undervisning. Hun forteller om en lang prosess med gjentatte opplevelser av avslag fra skolens side.

Mor 4: ”Det er jo jeg som har pressa på hele veien, kan du si og i begynnelsen fikk jeg ikke igjennom noen ting. Jeg begynte for alvor å si ifra når han gikk i andre klasse.

Jeg begynte å si at jeg merker...(pause) jeg ser at blant annet matte , altså her er det noe, han sliter veldig med tallforståelse og liksom ja, flere ting. Da gikk han på en liten barneskole, fikk ingen ting der, fikk ikke gjennomslag for noe der. Jeg gikk til læreren og spurte om ikke de kunne diskutere det på trinnet eller i team eller hva. Kan dere få inn PPT? jeg vil at dere skal se på dette her. Det er noe som ikke stemmer(...)Nei vel. Så gikk det og hompa seg videre, og jeg sleit forferdelig mye med å få gjort lekser med han hjemme, asså han blei jo nesten krakilsk. Det var jo ikke noe problem å lese, men helst med skrivinga. Jeg så det jo hele tiden. Han skreiv jo for det første forferdelig stygt, hadde problemer med å skrive på en rett linje også var det dette med tall. Altså helt grunnleggende ting. Med det nytta jo ikke å si ifra til de lærerne han hadde, både i andre og tredje klassen. Kåre kom hjem og spurte meg: ”hvorfør får ikke jeg hjelp mamma? Hvorfor kan ikke jeg få hjelp også, jeg klarer jo ikke følge med?” Det ble jo bare verre og verre. Det har jeg fått vite i etterkant at hvis han ikke klarte å sitte stille og følge med så ble han sendt til rektor. Han hadde visst hatt mange turer til rektor. Det var liksom løsinga i stede for å ha en dialog med meg, som jeg så mange ganger hadde gitt uttrykk for at jeg ønska..”

Mor 2: forteller at da hun kontaktet skolen i forhold til sine bekymringer ble hun avfeid av læreren med hensyn til skolens økonomi.

Mor 2: ”Jeg prøvde jo hele tiden å si til skolen at Anne trenger mye mer hjelp enn det hun får, men de sa jo hele tiden at de ikke hadde mer å tilby, det var liksom det med økonomi og ressurser hele tiden, de hadde ikke muligheter. Det opplegget hun hadde i klassen fungerer jo ikke med ei med ADHD. Jeg vet jo at mange lærere der var helt enige, men at rektor hele tiden strammet inn på alt.”

Elevens individuelle rett til spesialundervisning kan ikke avvises med begrunnelse i økonomi og ressurser, verken av læreren, skolen eller fylkeskommunen. Elvens spesialundervisning kan heller ikke begrenses med hensyn til økonomi. (udir, 2009) Dette følger av Opplæringslovens §13-10:

Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 har ansvaret for at krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte, under dette å stille til disposisjon dei ressursane som er nødvendige for at krava skal kunne oppfyllest. (§ 13-10. Ansvarsomfang)

Felles for disse opplevelsene er to foreldre som gjentatte ganger har meldt sin bekymring til skolen, med et ønske om videre undersøkelse fra skolens side. Et ønske som har blitt avfeid gang på gang, til tross for elevens rett på å bli vurdert dersom foreldrene melder fra om et opplevd behov for slik vurdering. I begge tilfeller kan det virke som om foreldrenes fortvilelse og bekymring har vært berettiget ut ifra deres beskrivelse av elevenes utfordringer som virker å være av en betydelig grad. Med hensyn til disse tilfellene og opplæringslovens kriterier for saksbehandling av spørsmålet knyttet til krav om spesialundervisning, kan en undre på om lærerne og skolen har neglisjert sin plikt til å vurdere elevens utbytte av ordinær undervisning

”Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades. Skolen skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbodet med sikte på å gi eleven tilfredsstillande utbytte før det blir gjort sakkunnig vurdering.”
(Opplæringslova § 5-4. Nærmare om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning)

I begge informantenes tilfeller kan det virke som om lærerens og skolens handling, eller snarere mangel på handling går på tvers av Opplæringslova § 5-4 *Nærmare om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning*, og i et av tilfellene, der økonomi blir presentert som en årsak til mangelfull eller fraværende vurdering av eleven, § 13-10 *Ansvarsomfang* .

Både Kåre og Anne mottar spesialundervisning i dag. I begge tilfellene forteller informantene at de til slutt tok initiativ til å involvere PPT på egenhånd, uten skolens vurdering av behovet. Mor 2 forteller at det etter hvert kom inn enda en ny lærer i klassen. Denne gangen var

læreren spesialpedagog, og delte informantens bekymring for Anne. Allikevel ble det ikke foretatt noen vurdering før informanten involverte PPT.

Mor 2: "På skolen vår var jo rektor en stor del av problemet syns jeg. Jeg tror nok han stoppet mange av lærerne og begrenset liksom deres mulighet til å gjøre noe(.....)Læreren til Anne ble så glad da jeg virkelig tok saken i egne hender og kom på banen og fikk med meg PPT. Og da ble det andre boller! Da hadde ikke rektor noe valg lenger. Hun (ppt ansatt) hang rektor regelrett på knaggen. Han fikk en måned på seg til å forandre på ting, og dette gav resultater. Nå får hun endelig den hjelpa hun trenger, og hun får det inne i klassen, akkurat som jeg har sagt at hun trengte. "

Mor 4 forteller hvordan hun engasjerte PPT etter lang tid med gjentatte bekymringer formidlet til læreren og skolen.

Mor 4: "De sa bare: neida ingenting galt her. De så ingen poeng i å gå videre med det. Så gikk jeg via PPT sjøl. Tok kontakt med ei der, og utrykte min bekymring, hvor de da kom på skolen og ble med på et møte på trinnet med de andre lærerne, og de fant ut at det var i grunn mye å ta tak i, som de måtte gå videre med. Det var jo hvertfall ikke noen overraskelse for meg. Dette har jeg jo sette og sett og sakt og sakt. "

Dersom skolen i sin vurderingen finner at eleven har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæringstilbud, har foreldrene fortsatt rett til å kreve sakkyndig vurdering etter at skolen har foretatt sin vurdering. (udir, 2009) Det betyr at uavhengig av skolens vurdering av eleven, eller mangel på den, så har foreldrene rett til å kreve sakkyndigvurdering og de har lov til å kontakte Pedagogisk Psykologisk Tjeneste på eget initiativ. Når det i disse tilfellene har gått veldig langt tid før elevene mottar spesialundervisning, kan det tyde på at det både grunnes en svik fra skolens side og at det kan ha tatt tid før foreldrene har fått en forståelse av hvilke rettigheter de har. Foreldre har i begge tilfeller kontaktet PPT flere klassetrinn etter at de begynte å melde sin bekymring. I dag mottar begge elevene spesialundervisning, men det er allikevel uheldig at det måtte gå så lang tid. Dersom skolen hadde tatt tak i saken på et tidligere tidspunkt hadde ikke hjelpen vært prisgitt foreldrenes kjennskap til rettigheter, som i følge Nordahl (2007) i mange tilfeller er mangelfull. Hvorvidt eleven mottar spesialundervisning eller ikke skal heller ikke avhenge av hvorvidt foreldre har tid eller

ressurser til å kjempe for barnets rettigheter slik som det kan virke som er tilfelle for mor 2 og mor 4. Nordahl (2007)

4.3 Tidlig innsats

mor 1, forelder til Petter og mor 3, forelder til Knut forklarer begge at de opplevde at deres barn ble vurdert og fikk den hjelpen de trengte, relativt umiddelbart etter at de som foreldre hadde meldt fra til barnehage og skole. Petter har mottatt spesialundervisning etter enkeltvedtak siden 3. Klasse på skolen. Om prosessen i forkant av mottagelsen forteller IO1 følgende:

” Han fikk jo ikke noen spesialundervisning eller noe sånn de første to åra, men det var jo ikke fordi noen hadde satt seg på bakbeina liksom, det var jo bare fordi det hadde gått noenlunde greit frem til da. Det var når han begynte i 3.klasse at jeg i hvertfall så at her kommer det til å bli et behov for å få litt ekstra hjelp.”

mor 3 forteller om Knuts mottakelse av spesialundervisning:

”Jeg var jo veldig på i barnehagen. Ringte rundt og styrte da. Han hadde jo den epilepsien og jeg så jo at han kommer til å trenge en del hjelp. Det var jo flere ting. Så det ble jo sett i barnehagen da. Så han fikk spesialundervisning når han starta på skolen. PPT og andre sakkyndige hadde jo allerede vært inne før den tid.”

I disse tilfellene kan det virke som at elevenes utfordringer har blitt identifisert i tidlig alder, spesielt i Knuts tilfelle. I tillegg forteller informantene om noe som er svært vesentlig i forhold til oppdagelsen av elevenes utfordringer; at nødvendige vurderinger av skolen og sakkyndigvurdering fra PPT har blitt iverksatt kort tid etter at enten foreldre eller lærere har fått mistanke og antakelser om at spesialundervisning vil kunne være nødvendig. I forrige drøftingskapittel så vi at det ikke nødvendigvis var tilfellet for de to andre informantene og deres barn. I de sistnevnte tilfellene (mor 2 og mor 4) kommer det frem at foreldrene har fått mistanke og identifisert et antatt behov hos elven, men at skolens videre vurderinger og henvisninger til sakkyndige for sakkyndigvurdering har latt vente på seg. Dette betyr at opplevelsen av tidlig innsats og tidlig intervensjon har vært blandet hos informantene.

Betydningen av tidlig innsats og tidlig intervensjon er poengtert i vesentlig grad igjennom forskning og erfaring, og begrepet har i økt grad hatt en plass i styringsdokumenter og i

politiske intensjoner for skole og læring. (Befring, 2008,)(Nordahl & Sunnevåg, 2008) Tidlig innsats er beskrevet som et betydningsfullt verktøyet rettet mot områder som blant annet språkvansker, læringsvansker, atferdsvansker, sosioemosjonelle vansker, tilknytningsproblematikk sosiale forskjeller og fattigdom. At tidlig identifisering av utfordringer og en tidlig innsats rettet mot disse er den sikreste måten å endre en negativ utvikling og forbedre barnas prognoser knyttet til videre skolegang, frafall i videregående og videre voksenliv, er en veletablert og allment anerkjent fokusområde i dag. (Befring 2008), (Nordahl & Sunnvåg, 2008), (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Til tross for den brede satsingen og oppmerksomheten knyttet til viktigheten av tidlig innsats er det i følge undersøkelser av Nordahl & Haustatter (2009) mange tilfeller der innsatsen kommer inn for sent i skolealderen. Disse funnene stemmer, slik vi har sett ovenfor, overens med historien til to av informantene i denne rapporten . mor 2 og mor 3 beskriver en situasjon der det har gått flere år mellom foreldrenes første opplevelse av barnas utfordringer og den spesialpedagogiske innsatsen. Dette er uheldig da forskningen klart viser at tidligere innsats i større grad kan ha effekt på barnets utvikling og læring. (Befring, 2008). Videre ifølge Befring (2008) vil innsatsen ha en større effekt dersom den kommer tidlig, mens barnets hjerne i optimal utvikling.

Forskningen knyttet til tidlig innsats er som nevnt ovenfor et anerkjent felt, og begrepet har fått stor oppmerksomhet i norsk utdanningspolitikk. Begrepet var først nevnt i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I denne stortingsmeldingen beskrives tidlig innsats som betydningsfullt for barnets videre utvikling. Tidlig innsats og stimulering i det almenforebyggende perspektivet vil redusere forskjeller i læringsutbyttet for alle elver, og spesielt for elver som av en eller annen årsak strever i sin læringsutvikling. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen... Tidlig innsats for livslang læring* får tidlig innsats som innsatsområde ytterligere fokus. Tidlig innsats blir beskrevet som en nøkkel i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen på en god måte ”*Tidlig innsats må forståes som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder .*” (Kunnskapsdepartementet, 2006: 10) Videre i stortingsmeldingen blir tidlig innsats presentert med et potensiale for å redusere sosiale ulikheter og fattigdom. Ved å tilpasse opplæringen på en slik måte at alle barn har en best mulig forutsetning for å tilegne seg læring, uavhengig av familiesituasjon, sosioøkonomisk status, nasjonalitet eventuelle funksjonsnedsettelse, lærevansker og andre aspekter som kan redusere elevens evne til

utbytte av opplæringen. Alle skal ha muligheter til å utvikle seg og sine evner. Ved tidlig innsats skal denne utviklingsmuligheten hos barnet ivaretas. For å muliggjøre en tidlig innsats vektlegger regjeringen identifiseringen av utfordringer hos elevene.:

”For å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes.” (Kunnskapsdepartementet, 2006: 12)

I en pressemelding fra 2011 presiseres nok engang regjeringens fokus på tidlig innsats i læring og utvikling:

”Regjeringen vil legge til rette for tidlig innsats og bedre oppfølging av barn, unge og voksne med særlige behov i opplæringen. Både det lokale og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet skal forbedres.” (regjeringen, 2011:01)

Stortingsmeldingene illustrerer altså en vesentlig skolepolitisk vektlegging av tidlig innsats, det samme gjør den aktuelle forskningen på feltet. Undersøkelser utført av Nordahl og Sunnevåg (2008) viser til en praksis i norske skoler som heller preges av en ”vente og se”-holdning i motsetning til en aktiv løsningsorientert holdning i forhold til lærevanskene elever kan oppleve. (Nordahl & Hausstatter, 2011). To av informantene i dette prosjektet forteller om erfaringer som har båret preg av en ”vente og se holdning” mor 2 og mor 4 forteller om en opplevelse av at de selv har identifisert utfordringer hos sitt barn, knyttet til læring, som de har meldt i fra til skolen, men at skolen har neglisjert sin vurdering av elevens evne til tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og foreldrene opplever sine bekymringer som avfeid. Nordahl og Hausstatter (2011) presenterer i sin rapport *Spesialundervisningens forutsetninger*, innsatser og resultater ulike forklaringer av ”vente og se” – holdningen. Legitimiteten til ”vente og se”-holdningen kan ligge i forestillinger om umodenhet og at ”eleven vil vokse det av seg etter hvert” I følge Nordahl og Hausstatter (2011) kan en finne begrenset teoretisk støtte for et slikt syn, men at tidsaspektet og omfanget av ”vente og se”-holdningen som er rapportert gjennom undersøkelsen ikke kan legitimeres ut fra et slikt teoretisk grunnlag. Frykt for stigmatisering av elevene presenteres som en annen mulig legitimeringsgrunn. (ibid) I dette kan vi finne et kjernedilemma som er gjeldene i all spesialpedagogisk intervensjon, men ifølge Befring (2008) må en spørre seg om ikke utfallet av å ikke få hjelp, ikke mestre skolen og kanskje i voksen alder heller ikke mestre arbeidslivet på grunn av tapt kunnskap, ikke er verre. Dessuten må en hele tiden arbeide for at den

spesialpedagogiske innsatsen og hjelpen er mest mulig inkluderende og minst mulig ekskluderende og stigmatiserende. Avslutningsvis presenterer Nordahl og Hausstatter (2011) mangel på kunnskap som en siste forklaring på den såkalte ”vente og se”-holdningen. En mulig årsak kan være mangel på kunnskap om hvordan en kan løse de konkrete problemene og utfordringene eleven står ovenfor. Videre mener Nordahl og Hausstatter (2011) at denne mangelen på kunnskap kan komme av at det i norske skoler ikke finnes krav om å ansette spesialister innen spesialundervisning som en kunne kreve hadde kompetanse til å løse de eventuelle problemer en elev med særskilte behov måtte ha.

Den tidlige innsatsen og intervensjonens treffsikkerhet og effektivitet har vært et bredt anerkjent fenomen siden 1950 tallet, og effekten er særdeles godt dokumentert gjennom forskning de siste femti årene. Slik vi har sett er det i Norge er det en sterk politisk vektlegging av tidlig innsats i læring- og skolesammenheng. Tidlig innsats blir presentert blir presentert som verktøyet i utjevningen av sosiale- og utviklingsmessige ulikheter i skolen, for dermed å sikres alles rett til å lære uavhengig av utgangspunkt og enhvers mulighet til å utnytte sitt fulle potensiale. Allikevel viser ulik forskning at innsatsen ofte lar vente på seg og at det i Norsk skole ifølge forskningen til Nordahl og Hausstatter (2011) er en sterk kultur for å *vente og se* om det går over eller vente og se om han vokser det av seg. To av informantene i dette prosjektet har som nevnt tidligere fortalt om deres frustrasjon over at skolen tilsynelatende ikke har tatt foreldrenes bekymringer på alvor. De har ventet i flere år mens problemene stadig blir verre, før elevene til slutt har blitt tilstrekkelig vurdert etter at foreldrene i begge tilfeller har engasjert PPT på eget initiativ. Dette betyr at den ønskelige innsatsen kanskje ikke er så tidlig som den ideelt sett burde være. I følge Befring (2008) er det tre som er vesentlig for den spesialpedagogiske innsatsen, hvor tydelig den settes inn, hvor lenge den varer og kvaliteten på hjelpen. Mor 2 forteller om sin bekymring knyttet til barn med særskilte behov som ikke får riktig hjelp tidlig nok:

”Det er jo forferdelig tragisk å tenke på egentlig. At barn er prisgitt noen streke personer som er villige til å kjempe for de. Hvis ikke foreldrene er i stand til å kjempe så kommer du aldri igjennom, hvert fall ikke med det første. Her er det liksom heller ikke snakk om en liten bagatellsak som ikke tar skade av å vente litt. Dette er snakk om menneskers liv, hvorvidt de kan få et godt og fullverdig liv eller om de bare faller utenfor å ikke får noe støtte for å utvikle seg. Mange av disse som faller utenfor systemet faller jo ut av skolen fordi de ikke klarer å følge med, konsekvensene av dette

kan jo være uhyre alvorlig. Mange av disse blir kriminelle og narkomane, flere havner som uføretrygda. Altså det kan jo gå helt skeis hvis man ikke får hjelp. De blir helt knekt inni seg. ”

4.4 Foreldrenes møte med skolen- Med et ønske om å bli tatt på alvor

I denne vil møte mellom de profesjonelle og foreldrene drøftes, med hensyn til hvordan foreldrene opplever å bli møtt av de profesjonelle i skolen. Opplevelsene de beskriver tar utgangspunkt i den direkte kommunikasjonen de har hatt med skolen, både i form av fastsatte møter og mer uformelle samtaler de har hatt med lærerne i det daglige.

Om hva som er viktig for at møtene og samarbeidet med skolen skal være godt forteller mor 1 at gjensidig god kommunikasjon må være det vesentlige. Informanten vektlegger betydningen av at kommunikasjonen må gå begge veier:

”et er nødt til å være god kommunikasjon begge veier, spesielt når det gjelder problemer som kan oppstå. Tilbakemelding fra skolen er jo svært viktig for at vi som foreldre skal vite hva som skjer med barna på skolen. Også synes jeg jo det er viktig at skolen får tips og råd om hvordan for eksempel takle elev på best mulig måte. Det betyr mye når ting går greit. Vi har vært heldige å ha flotte lærere til vår gutt. Har også gitt positiv feedback til lærerene når vi ser at de virkelig gjør en forskjell”

For informanten er altså kommunikasjon det vesentlige i møte med skolen og hun opplever at de som foreldre får gode tilbakemeldinger av skolen og de gir tilbakemelding tilbake til skolen. Videre forteller informanten om en opplevelse av tilgjengelighet. Hun forteller at hun kan kontakte skolen når hun har behov for det, både ved å møte opp og snakke med læreren, eller ved å ringe. De har hatt flere uformelle samtaler og møter utenom de fastsatte formelle foreldremøtene i regi av skolen. Når informanten møter læreren og skolen opplever hun seg velkommen og at de ønsker å høre det hun har og si. Dette resulterer i en opplevelse av å bli hørt og tatt på alvor. Informanten forteller:

”de viser at de er glade for at jeg er der. Jeg føler virkelig at de bryr seg om at foreldrene engasjerer seg og stiller opp. Og når vi snakker føler jeg virkelig at de hører på meg og tar meg på alvor.”

Om samarbeidet og kommunikasjonen i møtene med skolen vektlegger også mor 2 betydningen av å bli tatt på alvor, dog med en litt annen opplevelse av det. Informanten mener at det viktigste i møtene med skolen er at de hører på det hun har og si. Hun forteller at hun i de fleste tilfeller har opplevd det motsatte når hun møter læreren og skolen generelt. Informanten beskriver utfordringer i forhold til å nå skolen, og når hun først har oppnådd kontakt opplever hun sine meninger og eventuelle bekymringer avfeid. Informanten sitter med en opplevelse av aldri å bli riktig hørt av skolen. Informanten forteller om opplevelser der hun gjentatte ganger har forsøkt og kontakte skolen med et ønske om en dialog og kommunikasjon om barnets skolesituasjon. I et av tilfellene reiste informanten opp for å prate med rektor etter flere forsøk på telefonkontakt. Hun får beskjed om at rektor ikke har tid til å prate med henne, en beskjed hun, ifølge informanten selv, har fått mange ganger før. Dette har resultert i at muligheten for samarbeid og samtale med skolen har begrenset seg til de møtene skolen setter opp, til tross for mors ønske om et samarbeid utover dette. Hun forteller:

”Det er jo ikke det at jeg skal kreve så mye. Jeg vet jo at de har andre elever også. Selvfølgelig. Jeg skulle bare ønske vi kunne ta opp problemer når det skjedde, sånn at vi kunne jobbe med det sammen, sånn at ikke vi jobber med en ting hjemme og så jobber de med en helt annen ting på skolen. Det hadde vært bedre om jeg fikk vite hvis det har oppstått noen episoder, og ta det der og da, og ikke flere uker eller måneder etterpå.”

For informanten er ikke problemet bare at hun opplever det vanskelig å oppnå en dialog med skolen, men i tillegg oppleves det utfordrende at når hun først gjør det virker de ikke å høre på informantens meninger og forslag. Informanten forteller om en følelse av ikke å bli tatt på alvor. Slik vi så forrige drøftingskapittel måtte mor 2 kjempe over lengre tid for at eleven skulle få hjelp, i følge informanten selv ble hun ikke hørt av skolen.

I likhet med mor 2, sier også mor 3 at hun mener en toveiskommunikasjon er det viktigste for samarbeidet mellom hjem og skole. De har opparbeidet seg gode rutiner som begge parter følger om. Eksempelvis forteller hun følgende:

”Vi har vært vant til å bruke en sånn god gammeldagsbeskjedbok, hvor skolen skriver litt om hvordan dagen har vært på skolen, og jeg kunne skrive til skolen hvis det var noe spesielt, for eksempel hvis han hadde sovet litt lite, ett eller annet anfall eller noe sånt. Og den boka kikker de alltid i når han kommer på skolen, og han viser meg den når han kommer hjem. ”

Om sine forventninger til samtaler med skolen sier mor 3 at hun forventer at de skal høre på henne, for *”jeg er faktisk ekspertene”* sier hun. Og på den siste skolen så føler hun det, i hvert fall i litt større grad i den forrige.

”Kanskje det var fordi jeg var yngre, mer usikker på hva som var hva. Nå vet jeg litt mer om hvordan det skal være. Nå synes jeg absolutt de hører på meg, og sånn bør det være. De er veldig observante på den på den skolen han går på nå synes jeg”

I tillegg til at informantene føler seg sett og hørt i samarbeidet med skolen, opplever hun skolen som tilgjengelig, og det tror informantene selv er en av grunnene til at samarbeidet fungerer slik som det gjør. Mor 3 forteller at terskelen for å ta kontakt er lav, og at hun når som helst kan ringe Knuts lærer hvis det er noe hun ønsker å ta opp, på samme måte vet hun at skolen ringer hvis det er noe de trenger å fortelle henne. Hun sier videre at hun tror den relativt tette og lett tilgjengelige kommunikasjonen gjør skolehverdagen til Knut bedre, at hjelpen er mer treffsikker når hjem og skole jobber mot samme mål.

I likhet med de tre første informantene er mor 4 tydelig når det gjelder hva hun tror skal til for at samarbeidet og møtene mellom hjem og skole skal være gode. Mor 4 forteller:

”Jeg forventer at de hører på det foreldrene sier. Det er uttrykk som heter HPM, altså hør på mor. Det er jo vi som har best kjennskap og kunnskap om ungen. Og når du liksom veldig gjerne vi samarbeide selv, og stiller deg åpen og liksom sier her er jeg og jeg vil jobbe sammen med dere for at mitt barn skal ha en best mulig skolegang. Jeg forventer en åpen dialog. Jeg forventer at de hører på det jeg sier. At det ikke bare blir sånn enveiskjøring. At en kan ta opp ting og få gehør for det en sier og at de tar det seriøst. At de prøver å legge til rette.”

I møte med læreren og skolen forventer altså informanten at de hører på henne, og at det må være en kommunikasjon som går begge veier. Informanten stiller seg selv disponibelt for et tett samarbeid med skolen. Hun forklarer at realiteten har vært langt fra det hun selv ønsker å få ut av samarbeidet. Hun forteller om en opplevelse av frustrasjon da hun selv ønsker å gjøre alt for å samarbeide, men at hun opplever å ikke nå igjennom til skolen

Jeg vet ikke hvor mange år jeg har prøvd nå, og det er jo på to forskjellige skoler. Jeg vil jo virkelig ikke noe annet enn å samarbeide sånn at mitt barn kan få så mye ut av sin skolegang som mulig(...)Det er ille når det ikke hjelper at jeg virkelig er engasjert, og villig til å bruke tid på et samarbeid. Da lurer jeg ofte på hvordan det er for de som har foreldre som ikke bryr seg så mye, eller har mulighet til å stå på så mye som jeg gjør. Hva får de da? Jeg har stått på som en gal, og fått så lite tilbake fra skolen. Når jeg ringer de, eller følger Kåre til skolen og jeg prøver å snakke med de, er det akkurat som de vrir seg unna, da har de liksom ikke tid ”

Mor 4 forteller altså om frustrasjonen knyttet til det å ønske et tett samarbeid med skolen, uten å oppleve det ønske som gjensidig. Hun opplever det vanskelig å nå skolen, og i hennes dialoger med læreren og skolen opplever hun ikke å bli hørt. Slik vi så i første drøftingsdel har hun kjempet for at Kåre skal få hjelp, uten å bli hørt av skolen. De tok henne ikke på alvor, og avfeide hennes bekymringer knyttet til Kåre.

Felles for de fire informantene som ligger til grunn for empirien i dette prosjektet er at de alle har inngått i et samarbeid med skolen og de har dermed inngått et samarbeid med profesjonelle pedagoger. De har blitt møtt på forskjellige måter og har hatt forskjellige opplevelser av å bli sett, hørt og tatt på alvor. Alle er de foreldre til barn som mottar spesialundervisning av ulike årsaker, og en kan således anta at de i større eller mindre grad er i en utsatt situasjon, i et samarbeid som en vanligvis vil anta bærer preg av en ujevn maktbalanse. Uavhengig om de har opplevd det eller ikke, er det slående hvor like alle informantenes ønske og tanker om hvordan et godt samarbeid og møte med skolen bør være. Samtlige informanter vektlegger toveiskommunikasjon, at skolen må være tilgjengelig og at foreldrene må bli hørt. Det kan virke som om dette betyr et ønske om å bli tatt på alvor og anerkjent i et likeverdig samarbeidsforhold. Slik vi så er dette et ønske som går igjen hos samtlige av de fire informantene, vi så også at to av informantene har en opplevelse av å bli

hørt og tatt på alvor når de møter skolen og at terskelen for kontakte skolen er lav. De to resterende informantene har en langt mer negativ erfaring fra sine møter med skolen. De har en lang erfaring med å ikke bli tatt på alvor av skolen, og de har begge uttrykt utfordringer i å ha jevnlig kontakt med skolen, til tross for at de begge ønsker det selv. Disse to sistnevnte informantene, mor 2 og mor 4 er de to samme informantene vi har sett måtte kjempe for at barna deres skulle få den hjelpen de trengte. De mener selv at det var skolen som ikke tok deres bekymring alvorlig, og de sitter igjen med en opplevelse av avmakt i forhold til en skole der de profesjonelle beskytter hverandre.

I et forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i foreldre med barn med særskilte behov, utført av Fyelling og Sandvin (2006) viser til en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor, som stemmer overens med opplevelsen til to av informantene i dette prosjektet. Deres funn viser at foreldrene i stor grad er misfornøyde med skolens evne til å høre på de og ta de på alvor. Det kan virke som om disse opplevelsene stemmer overens med opplevelsene til mor 2 og mor 4. I en lignende undersøkelse foretatt av Lundeby og Tøssebro (2008) finner de det samme. Rapporten viser at uavhengig av den helhetlige opplevelsen foreldrene har hatt med samarbeide med skolen finnes det i alle tilfellene situasjoner en eller annen gang der foreldrene opplever å ikke bli tatt på alvor. Lundeby og Tøssebro (2008) skriver videre at den mest hyppige klagen foreldre har i forhold til sitt samarbeid med skolen er opplevelsen av å bli tatt på alvor. Samtlige informanter i dette prosjektet har nevnt det å bli hørt og tatt på alvor som noe av det mest sentrale i samarbeidet med skolen. Funn fra undersøkelse foretatt av Bech og Vestre (2007) viser også at foreldre i betydelig grad opplever å ikke bli tatt på alvor av skolen. Som vi har sett kan en i grove trekk si at to av informantene stort sett har hatt en opplevelse av dette, mens de to andre stort sett har hatt opplevelser av å ikke bli tatt på alvor. Felles for de fire er at de alle nevner det som et viktig kriterie. Foreldrene ønsker å bli hørt av skolen, og anerkjent som ressurser med kjennskap til sitt eget barn. Mor 2 og mor 4, som beretter om frustrasjon og opplevelser knyttet til det å ikke bli tatt på alvor. For begge var denne opplevelsen i aller høyeste grad også gjeldene på det tidspunktet da deres barn ikke mottok spesialundervisning. Slik vi så i drøftingsdelen knyttet til mottakelse av spesialundervisning, fortalte disse mødrene at de ikke opplevde å bli hørt da de selv mente barna hadde særskilte behov, og trengte ekstra tilrettelegging i skolen. Deres opplevelse er at de selv så at deres barn trengte hjelp, men at skolen ikke tok deres bekymringer på alvor. Mor 4 forteller:

”Uansett hva jeg sa, så ville hun (læreren) liksom ikke høre på meg. Jeg vet jo at Kåre trenger hjelp for å lære, spesielt når det kom til matta, ikke sant. Men det var hele tiden bare beskjeder om å vente, at her så de ikke noe problem, og dette var det jo de som kunne, og ikke jeg.”

Liknende problemstillinger finner også Lundeby og Tøssebro (2008) i sin undersøkelse, da deres funn viser at opplevelsen av å ikke bli hørt var gjeldende for flere av foreldrene i forkant av at barnet mottar spesialundervisning, og at foreldrene ikke ble tatt på alvor i spørsmålet knyttet til hvorvidt barnet hadde særskilte behov eller ikke.

Når en som foreldre inngår i samarbeid med skolen inngår de i relasjon med profesjonelle. Hvordan en opplever å bli møtt av de profesjonelle vil være avgjørende for hvilken opplevelse en har av samarbeide. (Befring, 2008) Når mor 2 og mor 4 ikke opplever å bli tatt på alvor i sitt møte med skolen, kan en tenke at det er en manglende anerkjennelse av foreldrene. I følge Bollingmo et al. (2004) vil et møte uten en anerkjennende holdning kunne føre til tvil, usikkerhet og tap av tillit til den profesjonelle. Mor 4 og mor 2 forteller om sin opplevelse av samarbeidet, men en grunntone av skepsis ovenfor de profesjonelle i skolen. Når de har opplevd gjentatte ganger at de ikke blir hørt og anerkjent av skolen, og ikke får den hjelpen de trenger, mister de tilliten til de profesjonelle. Mor 2 forteller:

”Det nytter jo ikke å komme noen vei, det står bom fast hele veien. Det virker ikke som de vet hva de skal gjøre, eller så vil de kanskje ikke gjør det, men skal du ha hjelp, må du faktisk ordne det selv. Og det vet jeg jo at ikke alle foreldre har ressurser til”

Utsagnet vitner om tap av tillit til den profesjonelles rolle, den profesjonelles kunnskap og den profesjonelles evne til å skaffe barnet hjelp. Dette samsvarer med Bollingmo et al. teori om tillit, der han sier videre at tilliten må ses en forutsetning for et godt samarbeid. Når brukeren (i dette tilfellet foreldrene) ikke føler seg sett og hørt vil tilliten kunne brytes. Måten den profesjonelle møter den andre på vil avgjøre hvorvidt tillit oppstår eller ikke. Når foreldrene opplever at den profesjonelle er høflig, viser respekt og anerkjennelse vil opplevelsen av relasjonen være positiv. (ibid) Dette kan være nyttig i forhold til å forklare sammenhengen mellom opplevelse av og bli tatt på alvor og den generelle opplevelsen av samarbeidet med skolen. Det virker som om de ikke kan ses hver for seg, men som forutsetninger for hverandre. Mor 1 og mor 3 forteller om opplevelser av å bli møtt på en

måten som gjør at de føler seg sett, hørt og tatt på alvor. Det er også disse to informantene som har en generell positiv opplevelse av sine møter og samarbeide med skolen. Mor 2 og mor 4 har gjentatte erfaringer med å ikke bli tatt på alvor og dermed at deres opplevelser ikke blir anerkjent av de profesjonelle. Det er de sistnevntes intervju bærer preg av en negativ opplevelse av møtene med de profesjonelle. Deres erfaringer bærer også preg av manglende tillit til skolen og det Bollingo et al (2004) beskriver som profesjonell skepsis. De utaler begge at de ikke har tillit til skolens evne til å gi deres barn adekvat hjelp. Ut ifra dette kan det virke som om foreldre som blir tatt på alvor i møte med skolen har en helhetlig mer positiv opplevelse av sitt samarbeid med skolen, samt en større tillit til de profesjonelles evne til å ivareta foreldrenes og elevenes beste interesser. I Bubersk terminologi kan vi si at de foreldrene som blir møtt i en jeg- du relasjon har en helhetlig positiv opplevelse av samarbeidet med de profesjonelle. Foreldrene som blir møtt med åpenhet og tilgjengelighet føler seg anerkjent av de profesjonelle og et tillitsfullt positivt samarbeid kan oppstå. (Kristiansen, 2012) Ved hjelp av Habermas' teori om kommunikasjon kan en si at samarbeidet mellom den profesjonelle og foreldrene ikke har vært av herredømmefri karakter, og derfor kan makten i relasjonen ha vært et hinder for at foreldrene meninger anerkjennes og blir tatt på alvor. Å anerkjenne deres meninger innebærer ikke at skolen alltid må være enig, men de må anerkjenne foreldres synspunkt som noe annerledes fra deres eget, og lytte til det foreldrene har på hjerte.

4.5 Foreldrenes opplevelse av medvirkning i skolen. Foreldre som ressurs i et partnerskap med skolen?

Når foreldrene føler at de blir hørt og tatt på alvor i sitt møte med skolen, betyr det at skolen i større grad tar det de sier til etterretning. På den måten vil opplevelsen av å bli tatt på alvor henge sammen med opplevelsen av muligheten for reell medvirkning i skolen. Denne sammenhengen vises tydelig i empirien, da de informantene som i størst grad føler at de blir tatt på alvor av de profesjonelle, føler at de har med medvirkning i skolen enn de informantene som har hatt manglende opplevelser av å bli tatt på alvor.

Mor 1 opplever at hun har stor grad av medvirkning og innflytelse på Petters skolehverdag. Hun forteller at hun opplever at hennes forslag som vedrører Petters sosiale og faglige situasjon blir nøye vurdert av skolen og at hun har mulighet til å komme med innspill knyttet

til det pedagogiske innholdet i spesialundervisningen. Om medvirkning forteller mor 2 om en opplevelse av en begrenset mulighet til å innvirke på Annes skolehverdag, både, slik vi har sett, i spørsmålet om Anne hadde behov for spesialundervisning eller ikke, men også manglende medvirkning etter at Anne har fått gjennomslag for den hjelpen hun trenger. Mor opplever at hennes innspill knyttet til datterens skolehverdag ikke har noen reell innvirkning. Mangelen til å medvirke gjelder ifølge informanten både i forhold til innhold og organisering av opplæringstilbudet til Anne. Informanten forteller om en situasjon der hun som forelder prøvde forgjeves å medvirke i forhold til organiseringen av undervisningen. Anne ble ofte tatt ut av klassen, i stede for å få styrket hjelp inne i klasserommet. Dette påvirket Anne negativt da hun følte seg annerledes og stigmatisert. Informanten forteller at hun gjentatte ganger tok dette opp med skolen, fordi hun så at det å bli tatt ut av klassen ikke var ideelt for datteren. Dette er en av de hendelsene som gjør at mor 2 ikke føler mulighet til medvirkning i skolen. Hun forteller:

”Jeg visste jo at det beste for Anne var å få være med de andre inne i kassen(..) Når hun blir tatt ut sånn kommer jo alle disse andre problemene, som har med det sosiale å gjøre. Hun var jo helt fortvilt. Følte seg annerledes og rar. (..) Da var det ille for meg som mor og se at det som skjedde på skolen gjorde det verre for henne, og jeg kunne liksom ikke hjelpe henne, uansett hvor mye jeg prøvde.”

Utsagnet viser at informanten forsøker å medvirke i skolesituasjonen for å gjøre skolehverdagen til Anne bedre. Til tross for mors evne og vilje til å inngå i en medvirkende samhandling med skolen, fikk det ingen gjennomslag. Mor 3 forteller om en opplevelse av medvirkning som er større enn det den har vært tidligere da Knut var yngre. Da gikk han på en annen skole. Hun forteller at det var en større utfordring å medvirke da, enn det det er nå. Selv tror hun det er fordi hun var yngre da, og ikke helt turte å ”stikke nakken frem” slik som hun gjør i dag. Hun tror også det handler om at de profesjonelle hun samarbeider med i dag er mer villige til å inkludere henne. Hun forteller:

”Det er veldig feil at det skal være sånn, men jeg tror nesten at det handler litt om å være heldig. På den skolen han går i dag er det så mange flinke folk som liksom bare er glad for at jeg gidder å bry meg, det virker som de ønsker å høre mine forslag (..) Jeg tror faktisk virkelig det kommer an på hvilken skole du samarbeider med, og hvor ivrig du er som foreldre”

Informanten er fornøyd med sin evne til å medvirke, og føler at hunn har mulighet til å påvirke Knuts skolehverdag.

”Det er jo ikke sånn at de gjør liksom alt det jeg sier, men de tar det til etterretning, også kan vi sammen fine ut av hva som er best. Det er liksom ikke den ene parten som bestemmer alene, vi kan gjøre det sammen.”

Mor 4 har en litt annen opplevelse av sin mulighet til å medvirke. Hun forteller at selv om hun som mor har hatt noe medvirkning i Kåres skolehverdag, har det som regel gått veldig lang tid før hun har fått gjennomslag for sine innspill. Hun forteller:

”Noe har jo blitt gjort, men det tar veldig lang tid før de liksom innser at jeg kanskje har et poeng. Skoleåret har gjerne flydd forbi før det har blitt noen endringer.”

Funnene viser at informantenes opplevelse av medvirkning i skolen er av varierende grad. De informantene som føler at de blir godt møtt av skolen, er det samme informantene som føler at de har mulighet til å medvirke i større grad. De informantene som fikk gjennomslag for sine bekymringer i forkant av at barnet mottok spesialundervisning er de samme som føler at de medvirker post mottakelse av spesialundervisning. På samme måte opplever de som ikke ble tatt på alvor og hørt da de mente at deres barn trengte hjelp, at de medvirker i liten grad også i etterkant, og at de har ingen eller liten evne til å påvirke opplæringstilbudet til sine barn. Når foreldrene har en mulighet til å medvirke i skolen kan det være fordi skolen erkjenner foreldrene som ressursen de er, og dermed inngår i et partnerskap med skolen, der partene sammen kan medvirke i elevens skolegang. Dette samsvarer med mor 3 sin opplevelse, da hun forteller at hun opplever at hun føler seg velkommen til å drøfte tiltak som omhandler sønnens skolesituasjon, sammen med skolen. Selv om hun ikke alltid får gjennomslag for det hun sier, føler hun at det blir vurdert, og at hun sammen med lærerene kommer frem til løsninger. Det kan på bakgrunn av dette virke som om skolen anerkjenner henne som en ressurs og at de sammen inngår i et medvirkende samarbeid som bærer preg av partnerskap. Denne muligheten opplever også mor 1.

Det er vanskelig å si om opplevelsen av medvirkning er det samme som den faktiske medvirkningen, men en kan anta at når foreldre føler at de medvirker lite, så gjør det faktisk det også. I følge Fylling og Sandvin (2006) er det også slik at de foreldrene som føler at skolesituasjonen til barna er utilfredsstillende har et større behov og ønske om å medvirke enn

de foreldrene som er fornøyd med hvordan barna har det på skolen. Det stemmer overens med empirien i dette prosjektet. Ut i fra dette er teoretisk sett mulig at medvirkningen er den samme for alle foreldrene, men at de foreldrene som er misfornøyde, i større grad, har behov for å medvirke enn det de allerede gjør. Det vil være vanskelig å skille fra hverandre i denne sammenheng. Empirien i dette prosjektet viser at foreldrene har svært varierende grad av opplevelsen av medvirkning i skolen. Den varierende opplevelsen av mulighet for medvirkning finner også Vestre (1995) Nordahl og Sørli (1998), Nordahl og Skibrei (2002), og Nordahl (2003) (2007) i sine undersøkelser. Undersøkelser foretatt av Vestlie (1995) viser at 1/4 foreldre føler manglende evne til medbestemmelse og drøfting. Tall fra Nordahl og Sørli (1998) viser at 45% av foreldrene i liten grad blir inkludert i medbestemmende arbeid. For å muliggjøre et medvirkende samarbeid med foreldre der foreldrene kan inngå i et partnerskap med skolen er det ifølge Nordahl (2003) avgjørende at skolen erkjenner foreldrene som ressurs. Et ressurs syn på foreldrene må ses som en betingelse for et samarbeid av denne typen. I følge Davis (1999) har skolen i liten grad erkjent foreldrenes betydning og potensiale. Dette manglende synet på foreldre som ressurs kan være med å forklare hvorfor enkelte av informantene ikke opplever stor grad av mulighet til å medvirke. Liknende funn er også gjort av Fylling og Sandvin (år). Det fremkommer av deres undersøkelse at Lærerne ofte mener at de på bakgrunn av deres profesjon og kompetanse vet best. Lærerne mener at de på bakgrunn av deres kompetanse er best skikket til ivareta elevens behov, og at det derfor også er deres ansvar: *"Teachers believe that the total physical, mental and social well-being of the child is their concern."* (Fylling og Sandvin 2006:146) Dette kan bety at skolen har en mangelfull evne til å involvere foreldrene i medvirkende samarbeid fordi lærerne mener at de er best skikket i ivaretagelsen av elevene. Dette til tross for at hovedargumentet for foreldrenes sentrale plass er begrunnet ut ifra en erkjennelse av foreldrene som ressurs med kjennskap om eget barn. Av Opplæringslova § 1-1 følger det at hovedansvaret for oppdragelsen av barnet ligger hos foreldrene. Videre defineres ansvarfordelingen mellom hjem og skole i L97:

"Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem(..)" (L97, generell del: 34)

Når to av informantene i dette prosjektet ikke opplever mulighet til medvirkning, kan det altså, slik vi har sett gjennom forskningen, (Davis, 1999,)(Fylling & Sandvin, 2006),

(Nordahl, 2003) være fordi læreren mener at de vet best, og dermed ikke erkjenner foreldrenes ressurs. Det innebærer slik vi så hos Fylling & Sandvin at lærere påtar seg et ansvar som ifølge Opplæringsloven, ligger hos foreldrene. En forklaring på skolens manglende evne til å se foreldrene som en ressurs kan ligge i et samspill mellom foreldrenes bakgrunn og lærerens tro på egen kompetanse. En undersøkelse utført av Lundebj og Tøssebro (2008) viser at lærerene danner seg meninger om foreldrene, hvor foreldrene kan bli avfeid som ressurs på bakgrunn av deres utdanningslengde eller sosio-økonomiske bakgrunn. Disse meningene som dannes er gjerne vedvarende merkelapper som foreldrene bærer, og vil vanskeliggjøre foreldrenes mulighet til å medvirke, når lærerene allerede har bestemt at de ikke er kompetente. De samme analysene finner vi også hos Fylling og Sandvin (2006) det de viser til Bastiani (1993) og sier foreldrene kan blir sett som et problem, uansett hva de gjør eller ikke gjør: ”*Parents are often seen by teachers being either not interested or too interested*” (Fylling og Sandvin år:146) Forskning som indikerer at foreldre med en type bakgrunn har større mulighet til å utøve innflytelse i skolen er et veldokumentert forskningsemne, spesielt godt representert i britisk forskning. I Norsk sammenheng viser Nordahl og Skilbrei (2002) og Holthe (2000) til funn som viser at foreldre til barn med egnende bakgrunn i skolen i større grad føler seg involvert i skolen. Nordahl (2003) viser at sivilstatus ikke har vært spesielt utslagsgivende faktor, men at forskjeller mellom ulike bostedskommuner har vært betydningsfull. De fire mødrene som representerer empirien i dette rapporten kommer fra tre ulike kommuner. Det kan tenkes at spriket i erfaringene har noe å gjøre med hvilken kommune de kommer fra. Foreldrenes utdanningsnivå er også betydningsfull, ikke bare i forhold til elevenes prestasjoner i skolen, men også i forhold til samarbeidet mellom hjem og skole. (Useem 1992, Lareau 1997, Epstein 2001, 2002) Bourdieu benytter begrepet om *kulturell kapital* for å belyse det samme fenomenet. Enkelte forutsetninger fra hjemmet påvirker elevens prestasjon på skolen, så vel som familiens innflytelse på skolen. Foreldrene som er intervjuet i denne rapporten har ulike utdanningsforløp og sivilstatus, men informasjonen om deres sosioøkonomiske status og kulturelle kapital er dog ikke tilstrekkelig undersøkt for en slik analyse, men familiens bakgrunn kan representere en mulig årsak på et generelt nivå, på hvorfor enkelte foreldre opplever større grad av medvirkning enn andre. I følge Nordahl (2007) er de profesjonelles makt viktige faktorer som avgjør skolens vilje til å involvere foreldrene, og dermed foreldrenes mulighet til medvirkning. De to informantene som i denne rapporten forteller at de opplever liten grad av medvirkning opplever også en følelse av avmakt. Mor 2 og 4 forteller begge om opplevelser der de har følt at lærerne beskytter hverandre, og at dette har

resultert i at foreldrene ikke har blitt hørt i det de har sagt. Denne beskyttelsen av *sine egne* er en beskyttelse av skolens og profesjonens egeninteresse og er et uttrykk for institusjonell makt, som må ses som et hinder for muligheten til reel medvirkning. (Nordahl 2007) (Holthe, 2000) En kan anta at den institusjonelle makten har fungert som et hinder for foreldrenes mulighet til å medvirke. Samtlige informanter forteller også om en opplevelse som bærer preg av lærerens bruk av kommunikativ makt, minst en gang i sine erfaringer fra samarbeidet med skolen. For enkelte har den vært mer fremtredende enn hos andre. Mor 3 forteller om opplevelser av dette i starten av Knuts skolegang, da hun selv var en yngre, enslig mor. Hun følte at læreren ofte snakket over hennes nivå, og med nedlatende tone. Møte mellom den profesjonelle og den andre vil alltid bære preg av en ujevn maktbalanse, men en kan tenke at maktbalansen er ytterligere dersom den som møtes er i en sårbar situasjon. (Befring, 2008) En økt grad av foreldremedvirkning i skolen innebærer forandringer i en etablert kultur med lang tradisjon. Dersom foreldrene får økt innflytelse vil makten i større grad utjevnes mellom hjem og skole. I følge Davis (1999) og Holthe (2002) kan lærerens motvilje til forandring vær en forklaring på hvorfor målet om foreldremedvirkning i enkelte tilfeller feiler. Mor 4 og mor 2 forteller om opplevelser av møte med lærerne der hun opplever at de ikke vil høre på hennes forslag, og heller gjøre det slik de pleier å gjøre det. Holte (2000) kaller dette for ”sånn gjør vi det hos oss”-holdningen. Motviljen til forandring om makten som hinder for endring og medvirkning må ifølge Holthe (2000) angripes med profesjonell bevissthet over egen rolle. Dersom den profesjonelle er sikker på sin egen rolle, og bevisst over hans eller hennes makt som er forankret i profesjonen vil muligheten for en mer jevn maktbalanse være mulig. Dersom den profesjonelle er usikker på sin egen rolle vis a vis foreldrenes, vil ethvert utspill fra foreldrene kunne virke truende, og den profesjonelle reagerer ved å trekke seg unna og usynliggjøre seg selv, opptre beskyttende ovenfor institusjonens egne interesser, og gjøre foreldrene til en fiende som truer deres posisjon. På den måten vil en uavklart forhold til sin egen og foreldrenes rolle kunne resultere i profesjonell usynlighet og klar utøvelse av institusjonell makt som hindrer muligheten for medvirkning. Mor 2 forteller om sitt møte med rektor der hun opplevde at rektor gjorde seg utilgjengelig og trakk seg tilbake. Mor 4 har lignende erfaringer med lærere som gjemte seg bak hverandre og var vanskelige å få kontakt med.

I sine undersøkelser viser Nordahl (2007) til funn som viser at foreldre til barn som mottar spesialundervisning var noe mindre opptatt av samarbeidet med skolen, enn andre foreldre. Det ser ikke ut til å være tilfellet for foreldrene i denne rapporten. Samtlige foreldre forteller

om et sterkt ønske om et tett og godt samarbeid med skolen, slik at deres barn skal få mest mulig treffsikker hjelp ut av spesialundervisningen, noe som foreldrene i denne undersøkelsen mener avhenger av deres evne til å medvirke i samarbeidet. Selv om ikke alle informantene opplever mulighet til medvirkning, har alle definert medvirkning som den mest avgjørende og sentrale betingelsen for samarbeidet. Foreldrenes ønske om å medvirke vitner om et sterkt engasjement. Ut ifra dette kan det virke som om ballen nå ligger på skolens side, ettersom det er skolens ansvar å engasjere foreldrene til samarbeid med skolen, og i de tilfeller samarbeidet oppleves negativt er det ikke fordi foreldrene ikke ønsker å engasjere seg og samarbeide med skolen, men fordi foreldrene føler seg hindret av skolen i å medvirke i en slik grad de ønsker. De mødrene som ikke opplever mulighet til medvirkning beretter om lærere som trekker seg unna, skolen som lite tilgjengelig og lærere som vet best og som ikke ser foreldrene som kompetente samarbeidspartnere. Dette kan bety at den reelle medvirkningen, og dermed det gode samarbeidet blir utfordret av skolens kommunikativ og institusjonelle makt, lærerens mistillit til foreldrenes evner og lærerens usikkerhet knyttet til egen rolle. Når foreldrene i denne rapporten har en sprikende opplevelse av mulighet til medvirkning kan det være at enkelte foreldres bakgrunn er mer anerkjent av skolen. Det kan handle om utdanningsnivå, sivilstatus, kjønn og bostedskommune.

5.0 Avsluttende refleksjoner

Funne viser klare tendenser til at informanter som har vært intervjuet i forbindelse med denne rapporten har vært tilsynelatende villige til å samarbeide tett med skolen, med et ønske om å medvirke i elevenes skolehverdag. Samtlige informanter har understreket at det mest betydningsfulle for deres opplevelse av et slikt samarbeid har vært hvorvidt en opplever å bli hørt, tatt på alvor og få mulighet til å medvirke i elevens skolehverdag. Uavhengig av om i hvilken grad de har opplevd denne muligheten til å medvirke, har de utalt at deres forventninger av samarbeidet med skolen er først og fremst og bli tatt på alvor. De foreldrene som opplever at de har blitt tatt på alvor, og opplever en stor grad av mulighet til medvirkning er mer fornøyd med det helhetlige samarbeidet med skolen, enn de foreldrene som opplever at de har blitt møtt på en måte som gjør at de ikke føler seg hørt og tatt på alvor. Dette betyr at det i disse funnen er en sterk sammenheng mellom evne til medvirkning og opplevelse av et godt samarbeid med skolen. For at foreldrene skal være fornøyd med samarbeidet med skolen innebærer det altså at de har mulighet til reell innflytelse og medvirkning. I likhet med

tilsvarende forskning, blant annet gjennomført av Thomas Nordal er opplevelsen av medvirkning varierende også i dissen funnene. Variasjonen i foreldrenes opplevelse kan være på bakgrunn av foreldrenes ulike kapitaler, kulturelle så vel som sosiale og økonomiske. Enkelte foreldre kan ha et utgangspunkt som gjør at de har en større mulighet til å lykkes i sitt samarbeid med skolen. Informantene kommer også fra ulike kommuner. Informanten tror selv at hvilken skole, eller hvilken by eller kommune man bor i kan være avgjørende for samarbeidet, og at det kan varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer. De informanten som har opplevd liten grad av medvirkning forteller om opplevelser av en skole som er lite tilgjengelig, om lærere som gjemmer seg bak andres ord, og som det oppleves vanskelig for foreldrene å få tak i. I følge foreldrenes perspektiv kan det virke som en motvilje til et inkluderende og medvirkende samarbeid fra lærerens side, som kan være et uttrykk for den makten som kommer med profesjonen, og skolen som samfunnsinstitusjon, systemets treghet og lærernes motvilje til forandring eller lærerens usikkerhet knyttet til egen rolle.

Et område som fikk uventet oppmerksomhet i denne rapporten er området som omhandler tidlig intervensjon. Enkeltes foreldres kamp for at barna skulle få den hjelpen de trengte, var ikke forutsett i forkant av intervjuene til dette prosjektet, men viste seg å være en betydningsfull opplevelse fra to av informantene. Deres opplevelser vitner om en ”vente og se”-holdning i norske skoler som bekreftes av annen forskning. Dette kan være svært alvorlig, da det er menneskers liv og deres mulighet til fullverdig utvikling av deres potensiale det er snakk om. Vi vet gjennom erfaring og forskning fra flere tiår, at problemer ikke går over hvis vi venter å ser, og at jo fortere vi identifiserer og griper inn i problemer, jo større er sjansen for å korrigere, eller minimerer den utfordringen individet sliter med.

Da dette er en rapport basert på et lite knippe informanter, har den ingen reell generaliseringsmulighet, men den gir et innblikk i noen få menneskers opplevelse av deres samarbeid med skolen. Funnene viser i korte trekk at to av foreldrene har generelt positive erfaringer av samarbeidet, mens to resterende har flere negative erfaringer. For å kunne forklare og identifisere hva det er som gjør at enkelte foreldre har et bedre samarbeid med skolen enn andre trengs det mer bakgrunnsinformasjon om foreldrene samt empiri om lærernes synspunkt. En større undersøkelse kunne avdekket foreldrenes kapitale forskjeller for å kartlegge egenskaper hos foreldrene som gjør at de står sterkere i et samarbeid med skolen enn andre. På lik måte vil en undersøkelse av lærernes holdninger til foreldrene kunne

undersøke hvorfor noen lærere virker motvillige til å inkludere foreldrene i medvirkende samarbeid.

Jeg tror at videre forskning må ta utgangspunkt i nettopp lærerens holdninger og vilje ovenfor samarbeid med foreldre, for å identifisere de faktorene som må endres for at samarbeidet skal bli slik intensjonen for samarbeidet er, gjennom loven og politiske intensjoner. Videre kan det virke som om lærere gjennom sin utdanning bør ytterligere bevisstgjøres den makten de innehar, trygghet og refleksjon over egen profesjonell rolle og betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole. Til slutt mener jeg at det må forskes ytterligere på hva som skal til for å fjerne den såkalte ”vente og se”- holdning i forhold til tidlig innsats og barn med særskilte behov.

Litteraturliste

Alvesson & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon vitenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Askheim, O. P. (2003) *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Beck, C. W. & Vestre, S.E.(2008).*Foreldremeninger om skolen. En nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen* (Norut rapport nr. 06/07)

Hentet fra :

<http://pubadmin.ostfold.net/data/downloads/251/Foreldremeninger.pdf>

Befring, E. & Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bollingmo, L. Høium, K. & Johnsen, B.-E. (red.) (2004) *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperroller i habilitering og rehabilitering*. Oslo: Universitetsforlaget

Bourdieu, P. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det norske samlaget

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Buber, M. (1967) *Jeg og du*. Oslo: Cappelsen

Bæck, U.D (2007) *Foreldreinnvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvment in lower secondary school."*

Hentet fra:

http://norut.no/sites/norut.no/files/static_files/content/download/2752105/5634105/SF%2006-2007%20%20Foreldreinvolvering%20i%20skolen.pdf

Dalland, O.(2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*

Drugli, M. & Lichtwarck, W. (1998) *Foreldrearbeid – med barnet i fokus?* Oslo: Universitetsforlaget

Epstein, J L. (2001) *School, family and community partnership*. Boulder Colo: Westview Press

Fylling, I. & Sandvin, J. T. (2006) *The role of parents in specaial education: the notion of partnership revised*. Bodø: Nordland Reseach Institut

Grelland, H. H. (2011) *Når den andre ser meg*. I Eide, S. B, Grelland, H. H. Kristiansen, A. Sævareid, H. I. Aasland, D. (2011) *Fordi vi er mennesker* Bergen: Fagbokforlaget

Habermas, J. (1999) *Kommunikativ handling, moral og rett*. Otta: AIT AS

Hattie, J.(2009). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen

Hermansen, R. Løv, O. & Petersen, V. (2013) *Kommunikation og samarbejde*. København: Akademisk Forlag

Holthe, V.G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettigheter, forhandling og kompromiss*. Otta: Universitetsforlaget.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO

Juul, J. (2003) *Familier med kronisk syke barn*. Oslo: Pedagogisk forum

Juul, J. (2012) *Foreldreveiledning. I barnehagen, på helsestasjonen og i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Kristiansen, A. (2011) *Møte med den andre: Martin Buber*. I Eide, S. B, Grelland, H. H. Kristiansen, A. Sævareid, H. I. Aasland, D. (2011) *Fordi vi er mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

Lundeby, H. & Tøssebro, J. (2008) *Exploring the experiences of "Not being Listened To" From the Perspective of Parents with Disabled Children*. Scandinavian Journal of Disability Research Vol. 10 No. 4 258-274

Hentet fra:

Nordahl, T. & Skilbrei, M. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/2002. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Nordahl, T. (2004). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. I: Imsen, G. (red.). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* .Oslo: Universitetsforlag

Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008) *Spesialundervisning i grunnskolen. Stor mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport 2

Nordahl, T. Sørli, M-A. Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Olesen, S. G. & Pedersen, P. M. (2012) *Pedagogik i sociologisk perspektiv*. Aarhus: VIA systime

Opplæringslova (1998) *Lov om Grunnskolen og den videregående opplæringa*

Hentet fra:

http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&&.

Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Rye, H. (1993) *Tidlig hjelp til bedre samspill: Nye metoder og muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget

Skau, G. (2003). *Mellom makt og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget

St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny*

St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/do
k/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/do
k/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433)

St.meld. nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/
dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-14-
1997-98-.html?id=191428](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/
dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-14-
1997-98-.html?id=191428)

Sæterdal, B. Dalen, M. & Tangen, R. (2008) *Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov*. I Befring, E. & Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Tangen, R. (2008) *retten til utdanning for alle*. I Befring, E. & Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Utdanningsdirektoratet (2009). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*.

Hentet fra:

[http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-7-
2010.Foreldresamarbeid.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-7-
2010.Foreldresamarbeid.pdf?epslanguage=no)

Vestre, S. E. (1995) *Foreldresyn på grunnskolen: rapport fra en brukerundersøkelse i 1994*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Vedlegg nr. 1

Intervjuguide

- Innledende informasjon og påminnelse om informasjon fra informasjonsskrivet vedrørende samtykke og konfidensialitet
- Informasjon om eleven:
 - Alder
 - Klasse trinn
 - Eventuelle diagnoser
 - Styrker og utfordringer i skolen
 - Sosial trivsel i skolen
- Fortell om situasjonen som førte frem til at eleven fikk spesialundervisning. Hvordan var det i barnehagen? Hvordan ble det å starte på skolen? Når fikk eleven spesialundervisning? Hvem tok initiativ til å vurdere elevens utbytte av ordinær opplæring?
- Møtene med skolen:
 - Informasjon, dialog og medvirkning
 - Hvordan oppleves kommunikasjonen
 - Hvordan snakker den profesjonelle til deg
 - Hvordan blir du møtt
 - Skolens tilgjengelighet
 - Møtenes hyppighet og langvarighet
- IOP
 - Når fikk eleven IOP
 - Hvordan ble den utarbeidet
 - Hva er din rolle i utarbeidelsen av IOP
 - Hvordan opplever du at den blir fulgt opp

- Medvirkning. Fortell om din opplevelse av medvirkning. Hva innebærer medvirkning for deg. Opplever du å bli hørt i skolen, opplever du at dine innspill blir tatt videre.
- Forventninger:
 - Hva er et godt hjem og skolesamarbeid?
 - Hva forventer du ut av et slikt samarbeid?
 - Hva tror du skolen forventer av deg
- Andre opplevelser av samarbeidet med skolen
- Generell opplevelse av det helhetlige samarbeidet

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Dette informasjonsskrivet sendes i forbindelse med intervjuer som skal brukes i en masteroppgave i pedagogikk, ved Universitetet i Agder, våren 2015. Takk for at du ønsker å delta!

Mitt navn er Oda Bøthun og jeg skal foreta en undersøkelse med utgangspunkt i foreldreperspektiv. Oppgavens tema vil ta utgangspunkt i foreldre til barn som mottar spesialundervisning sin opplevelse av samarbeidet med skolen. Jeg ønsker å undersøke hva foreldre opplever i samarbeidet med skolen, hvilke forventninger de har og hvilke faktorer som spiller inn på samarbeidet.

Du må som informant selv samtykke, og deltakelsen er selvfølgelig frivillig. Du kan når som helst trekke deg, før, under eller etter intervjuet. All data vedrørende personlig/sensitiv informasjon, vil bli anonymisert i tråd med retningslinjene til UiA. Mer om disse retningslinjene kan dere finne på:

http://www.uia.no/portaler/forskning/etikk_og_personvern/personvern

Du vil få mulighet til å lese gjennom den skriftlige versjonen av oppgaven, og oppgaven i sin helhet.

Med vennlig hilsen

Oda Herum Bøthun

Telefon: 93647830

Mail: bothun.oda@gmail.com

.