

# *MASTEROPPGAVE*

En kvalitativ studie om elementer som kan påvirke samarbeid og veiledning av flerkulturelle foreldre som har barn med spesialpedagogiske behov

*Amin Pourmirza*

*163795*

*Mai, 2020*

*Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning*



## **Forord**

Ferien nærmer seg og selv om dette er en annerledes tid og korona pandemien har preget oss alle, inkludert meg i sluttfasen av oppgaven, har jeg nå nådd målet.

Dette har vært en reise for meg, fra jeg begynte som en fremmed i dette samfunnet til å skrive en masteroppgave i godt voksen alder.

Jeg har studert økonomi i mitt hjemland, men fordi jeg ville jobbe med mennesker og barna er fremtidens håp valgte jeg i Norge en studie som har fokus på barn med spesiellbehov nemlig Spesialpedagogikk.

Etter mange års erfaring og arbeid rundt barn i forskjellige aldre fra ulike kulturbakgrunn opplevde jeg at flerkulturelle familier har behov for mer veiledning og tett samarbeid om barnet. Temaet flerkultur er et tema jeg har vært interessert i siden jeg kom til Norge. Noe av grunnen til interessen er at det tok lang tid for meg å forstå hvordan det norske systemet fungerer, alt fra barnehage til skole osv. Dette kan oppleves enda vanskeligere for foreldre som har barn med spesielle behov. Dette temaet har vært i tankene mine fra begynnelsen av studiet, og derfor ble det temaet for min masteroppgave.

Jeg ønsker å takke flere i sammenheng med denne masteroppgaven. Jeg vil gjerne starte med å takke min gode veileder Dag Sørmo for hans tålmodighet, deling av kunnskap og gode råd under skriveprosessen. Jeg vil takke min familie for all støtte gjennom hele skriveprosessen. Jeg takker mine informanter som delte sine opplevelser, erfaringer og tanker, og sist, men ikke minst min kollega Martin for å lese korrektur.

Takk

Asker, mai 2020

Amin Pourmirza

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse faktorer som kan påvirke veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre som har barn med spesielle behov. Studien baserer seg på intervju av spesialpedagoger i virksomheten spesialpedagogisk førskole som ligger under kommuneområde oppvekst.

Problemstilling er som følger:

*Hvilke elementer kan påvirke samarbeid og veiledning av flerkulturelle foreldre som har barn med spesialpedagogiske behov i Asker kommune?*

Studiens teoretiske ramme er Bronfenbrenner sin sosioøkologiske modell og den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen. Den sosioøkologiske modellen gir en forståelse av hvordan det sosiale miljøet påvirker menneskets utvikling.

Spesialpedagogisk rådgivnings modell tar utgangspunkt i problemer og følte behov hos rådsøkere. Dette er en av mine hovedintensjoner i oppgaven.

Metoden som ble valgt til denne studien var kvalitativ intervjuundersøkelse. Denne metoden egnet seg godt for studien siden jeg var ute etter personers erfaringer og opplevelser. I tillegg krevde temaet mitt fordypning i et sosialfenomen, noe som ifølge Thagaard (2013) er en av hoved-temaene i kvalitativ forskningsmetode. For å få en forståelse av faktorer som kan påvirke samarbeid og veiledning av flerkulturelle foreldre ble det tatt utgangspunkt i spesialpedagogers opplevelser, erfaringer og beskrivelser av sine relasjoner med foreldre.

Resultatet fra studiet viste at alle spesialpedagoger opplevde en eller flere faktorer som kan påvirker samarbeid og veiledning av flerkulturelle foreldre i en negativ retning.

For eksempel: Manglende informasjon om hjelpeapparatet, språk og kultur

Resultatene i denne studien kan være en start på videre forskning på følgende område:

Hvilken betydning kan informasjon rundt det norske systemet ha for flerkulturelle foreldre som har barn med spesielle behov.

Hvilken betydning kan samarbeid mellom hjelpe apparatene ha for flerkulturelle foreldre som har barn med spesielle behov.

## Summary

The purpose of this study is to elucidate factors that may influence guidance and cooperation with multicultural parents who have special needs children. The study is based on an interview of special educators in the department special education preschool that is under the municipal area of upbringing.

Issues are as follows:

*What elements can influence the cooperation with and counselling of multicultural parents who have children with special educational needs in Asker municipality?*

The theoretical framework of the study is Bronfenbrenner's socio-ecological model and the special education counselling model. The socio-ecological model provides an understanding of how the social environment affects human development.

Special education counselling model is based on problems and felt needs of counsel seekers. This is one of my main intentions in the assignment.

The method chosen for this study is qualitative interview research. This method is well suited for the study since I was looking for people's experiences and individual feelings about the subject. In addition, my chosen topic required immersion in a social phenomenon, which according to Thagaard (2013) is one of the main topics in qualitative research method. In order to gain an understanding of factors that may influence cooperation and guidance of multicultural parents, the research was based on special educators' experiences, feelings and descriptions of their relationships with the parents.

The results of the study showed that all special educators experienced one or more factors that could adversely affect the cooperation and guidance of multicultural parents. For example: Lack of information about the aid, language and culture. The results of this study can be a start to further research in the following area:

Of what significance can information about the Norwegian system be for multicultural parents who have children with special needs.

The importance of cooperation between support systems for multicultural parents who have children with special needs.

## Innhold

Innhold .....	5
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1 Behovet for flerkulturell rådgivning i dagens samfunn .....	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	8
1.3 Begrepsavklaring .....	9
1.3.1 Rådgivning.....	9
1.3.2 Kultur og flerkultur .....	9
1.3.3 Spesialpedagogisk hjelp .....	10
1.3.4 IOP .....	10
1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning .....	11
<b>2. TEORIDEL .....</b>	<b>12</b>
2.1 Kontekst .....	12
2.1.1 Spesialpedagogisk hjelp i Asker kommune .....	12
Beskrivelse av spesialpedagogisk arbeid i kommunen .....	12
2.2 Veiledning og samarbeid.....	16
2.3 Rådgivning .....	18
Definisjon .....	18
2.3.1 Behov for kartlegging.....	20
2.3.2 Sosioøkologisk perspektiv.....	21
2.3.3 Rådgivningsmodell.....	24
2.3.4 Rådgivningsprosess i en spesialpedagogisk rådgivning.....	24
2.4 Flerkulturelle foreldre og deres mulige utfordringer .....	29
2.4.1 Kommunikasjonsutfordringer .....	29
2.4.2 Foreldres ulike utfordringer som «ny» i samfunn.....	30
<b>3. FORSKNINGSMETODE.....</b>	<b>36</b>
3.1 Valg av forsknings metode .....	36
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	37
3.2.1 Fenomenologi som grunnlag i kvalitativ forskning .....	37
3.2.2 Hermeneutikk.....	38
3.3 Intervju.....	39
3.4 Valg av informanter .....	40
3.5 Informantenes antall .....	41
3.6 Intervjuguiden.....	41
3.7 Under intervjuet.....	43
3.8 Transkribering, en utfordring i å produsere en tekst.....	45
<b>4. ANALYSEPROSESSEN .....</b>	<b>46</b>
<b>5. RELIABILITET OG VALIDITET .....</b>	<b>47</b>
<b>6. ETISKE BETRAKTINGER.....</b>	<b>49</b>
<b>7. RESULTAT OG DRØFTING .....</b>	<b>50</b>
7.1 Presentasjon av spesialpedagoger .....	51
7.2 Presentasjon av intervjuresultatet og drøfting.....	51
7.2.1 kjennskap til minoritetsspråklighet/flerkultur.....	52
7.2.2 Tanker om foreldreveiledning.....	55

7.2.3 Elementer som påvirker foreldreveiledning .....	57
7.2.4 Viktigheten av samarbeid med foreldre til barn med spesialpedagogiske behov .....	60
7.2.5 Utfordringer som du opplever i veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre .....	61
7.2.6 Minoritetspråklige/flerkulturelle familiens kunnskap om barnets situasjon og hjelpen/hjelpe de mottar .....	70
<b>8. AVSLUTNING .....</b>	<b>75</b>
<b>9. VEIEN VIDERE.....</b>	<b>76</b>
<b>10. KILDEHENVISNING.....</b>	<b>78</b>
<b>11. VEDLEGG 1 .....</b>	<b>83</b>
<b>12- VEDLEGG 2.....</b>	<b>85</b>
<b>13- VEDLEGG 3.....</b>	<b>86</b>
<b>14- VEDLEGG 4.....</b>	<b>87</b>
<b>15- VEDLEGG 5.....</b>	<b>90</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Behovet for flerkulturell rådgivning i dagens samfunn

I dagens samfunn er menneskeliv mer kompliserte enn tidligere. Det kan tyde på at barn og ungdom har større utfordringer i dag enn for 50 år siden (Johannessen mfl. 2010). En økende grad av skilsmisser blant foreldre, kulturkræsje, rusmisbruk og vold på den ene siden og enorme valgmuligheter i yrke og utdanningssammenheng på den andre siden gjør livet mer komplisert. Resultatet blir et hverdagsliv med økende sosiale og emosjonelle utfordringer blant barn og ungdom. Mye av dette angår også voksne. Krevende oppgaver med tanke på familie og arbeid gjør at voksne også kan føle seg ensomme. I tillegg til dette kan å få et barn med spesielle behov medføre mer belastning og press på foreldrene i hverdagen. Behovet for rådgivning blir derfor stadig viktigere.

I tillegg til dette lever vi i et flerkulturelt samfunn med mennesker med ulik kulturell bakgrunn og ikke minst med forskjellige språk. Organisasjonen Flyktninghjelpen (2017) hevder at det er 65,6 millioner mennesker på flukt. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB, 2019) kom 52500 innvandrere til Norge i 2018. Videre viser tall fra SSB (2001) at det ved inngangen til 2000 talte innvandrerbefolkningen (innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre) i Norge 282 500 personer som utgjorde dermed 6,3 prosent av hele landets befolkning mens i 2019 økte antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre til 944 402 det vil si 17,7 prosent av hele landets befolkning (SSB, 2001,2019). Dette gir ekstra mening når SSB hevder at ca. 47 prosent av hele innvandrerbefolkningen er fra Afrika og Asia. Dette kan danne en stor kulturforskjell i samfunnet. Med tanke på spesialpedagogisk tjeneste for flerkulturelle foreldre som har barn med særskilte behov kan dette bety reale utfordringer. På den ene siden er veiledning av foreldre og et godt foreldresamarbeid, avgjørende for spesialpedagoger for å utføre vellykket arbeid som er nødvendig for barnet. På den andre siden er betydningen av foreldrenes engasjement like viktig i arbeidet rundt barnet.

Kulturforskjeller i et flerkulturelt samfunn kan ofte utgjøre store utfordringer for både flerkulturelle foreldre og ikke minst fagfolk. Bø (2011) hevder at dette har ført til at fagfolk som lærere og sosial- og helsearbeidere, har blitt stilt overfor nye utfordringer når det gjelder å samarbeide med mennesker med annen kultur bakgrunn.

Studien bidrar med informasjon om hvilke utfordringer spesialpedagoger kan oppleve i møte med flerkulturelle foreldre. Den retter også et søkelys på de sentrale faktorer som kan være med på å skape slike utfordringer. Jeg tenker dette vil være nyttig kunnskap for alle fagfolk som jobber rundt barn med spesielle behov generelt og spesialpedagoger spesielt, inkludert meg selv.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Det å velge tema til en omfattende oppgave som dette var både krevende og spennende.

Spesialpedagogikk inneholder mange spennende temaer som hver og en kan velges som tema for en masteroppgave. Det som var en avgjørende faktor i mitt valg av flerkultur som tema var for det første at jeg selv tilhører den flerkulturelle befolkningen. Jeg har selv opplevd utfordringene som en kan oppleve i sammenheng med veiledning fra fagfolk både i karriere som student og i privatlivet som far.

Utfordringer kan oppstå i alle rådgivningssituasjoner der rådgiver og råde søker er fra to ulike kulturer eller har to forskjellige språk, helt eller delvis. Ifølge Befring og Tangen (2007, s.545) står vurderinger og erfaringer fra to kultur med to forskjellige språk mot hverandre, og signaler blir ofte misforstått. Disse utfordringene kan påvirke ens trygghet direkte eller indirekte og i neste omgang påvirke barnets livskvalitet. Ifølge Barne- og likestillingsdepartementet (2018) påvirker trygge foreldre barnets trygghet og bidrar til at barnet utvikler bedre selvtillit og evne til å håndtere motgang. I motsetning til det mener Barne- og likestillingsdepartementet (2018) at utrygge omsorgspersoner kan ha alvorlige konsekvenser for barnets utvikling.

Den andre viktige faktoren for valg av tema, er at flerkultur er en av mine hjertesaker i mitt arbeid som spesialpedagog. Det hender jeg som spesialpedagog må gi råd og veiledning til foreldre med en annen kulturbakgrunn som har barn med særskilte behov. Å samarbeide godt med foreldre og tilrettelegge godt i veiledningen er veldig sentralt i arbeid som spesialpedagog.

Ifølge Moen (2018) har kvaliteten i samarbeidet med foreldre påvirkning på foreldrenes tillit til hjelpeapparatet og opplevelsen av trygghet, som igjen (og igjen) i sin tur ifølge Likestillingsdepartementet (2018) gir barnet bedre selvtillit. Dette har jeg selv erfart gjennom samarbeid med foreldre til barn med spesielle behov.

Jeg er opptatt av hvordan rådgivning og samarbeid kan gjøres bedre og mer nyttig til tross for mulige utfordringer innen kulturforskjeller, språk og kommunikasjon også videre.

I denne oppgaven vil jeg utforske utfordringer en spesialpedagog kan møte i rollen som rådgiver i møte med flerkulturelle/tospråklig foreldre som har barn med spesielle behov.

## **PROBLEMSTILLING**

På bakgrunn av de ovennevnte refleksjonene valgte jeg flerkulturell rådgivning som hovedtema. Jeg vil gjerne undersøke dette i form av denne problemstillingen:



*«Hvilke elementer kan påvirke samarbeid og veiledning av flerkulturelle foreldre som har barn med spesialpedagogiske behov i Asker kommune?».*

Jeg vil gå i dybden i tanker og opplevelser som spesialpedagoger har rundt dette temaet. Dette er et forsøk på å forstå et sosialt fenomen. Det å fordype seg i et sosialfenomen er, ifølge Thagaard (2013), en av hoved-temaene i kvalitativ forsknings metode. I tillegg presiserer Skilbrei (2019) at når et tema eller fenomen er komplekst bør forskeren benytte kvalitative metoder. En kan presisere at for å forske på et sosialfenomen kan en gjerne benytte seg av kvalitativ forsknings metode. Jeg valgte derfor å benytte meg av kvalitativ forsknings-metode i min oppgave. Dette begrunner jeg ytterligere i metodedelen av oppgaven.

### 1.3 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil jeg avklare oppgavens begreper som jeg synes er det viktig å belyse nemlig rådgivning, kultur og flerkulturell, spesialpedagogisk hjelp og IOP.

#### 1.3.1 Rådgivning

Ifølge Statped ([www.statped.no](http://www.statped.no)) brukes rådgivning som samlebetegnelse for flere ulike former for rådgivning, deriblant konsultasjon og veiledning, som (alle) tar utgangspunkt i ulike tilnærminger, historisk bakgrunn og menneskesyn. Skagen (2004) understreker at veiledning og rådgivning er to sider av samme sak.

Disse formuleringene handler stort sett om formen av rådgiving mens Lassen (2014) belyse rådgivningen ut fra formålet. Videre mener Lassen (2014) at rådgivning handler om å hjelpe mennesker (som søker hjelp) til å hjelpe seg selv ved å oppdage og bruke egne ressurser. Egan (2010) skriver at rådgivning kan ansees som en situasjon hvor en part, i samråd med en annen, bistår med hjelp. Den ene parten kan være en rådgiver og den andre parten en råde søker. Det finnes felles nevner i definisjonene til Lassen (2014) og Egan (2010), og det som er mitt grunnlag for forståelse av rådgivning.

I oppgaven er det spesialpedagogen som iverksetter rådgivningsarbeidet.

#### 1.3.2 Kultur og flerkultur

Kultur og flerkultur brukes ofte sammen eller i forhold til hverandre. Jeg velger å avklare begge begrepene. Ordet flerkultur brukes ofte sammen med samfunn, institusjoner og arbeidsplasser hvor individene kommer fra flere ulike kulturer. Forståelsen av begrepet flerkultur kan påvirke hvordan vi bruker begrepene og vår oppfatning av virkeligheten og vår

handlemåte. Derfor er det viktig at vi bruker begrepet på en tydelig måte og er oppmerksomme på sammenheng og konsekvens.

Kultur og kirkedepartement (2002-2003) definerer kultur som alle verdier, normer, kunnskaper, symboler og ytringsformer som er felles for en viss gruppe mennesker eller et bestemt samfunn. Her blir individet sett i sammenheng med en gruppe mennesker som har noe til felles. Eriksen og Sajjad (2015) definerer kultur som de tanker, ferdigheter og kunnskaper individet har tilegnet seg som medlem av et samfunn. Personer som er oppvokst innenfor en gruppe, og flytter til et annet land der de blir integrert, kan også ha noe felles med andre grupper. La oss tenke oss at en somalier som er oppvokst i Somalia flytter til Norge og blir integrert der. Vedkommende kan også ha ting til felles med andre, for eksempel med en afghansk og /eller en norsk gruppe. Ifølge overnevnte definisjon vil man kunne si at han/hun er «flerkulturell».

Kasin (2008) forbinder flerkultur med samfunn og mener flerkulturelle samfunn er et samfunn med stor grad av migrasjon, borgere med ulike etnisk bakgrunn, samt et religiøst, språklig og kulturelt mangfold. Med dette vil jeg forstå flerkulturelle familier som familier med flere kultur-bakgrunn. Disse familiene blant annet har akseptert ulike tradisjoner, holdninger, og verdier som er flettet sammen og vevd inn i et lyst, fargerikt og unikt identitetsbilde.

### 1.3.3 Spesialpedagogisk hjelp

Ifølge Barnehageloven (2005, §19a) har alle barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp hvis de har spesielle behov. Loven understreker at denne hjelpen er helt uavhengig av om barnet går i barnehage eller ikke. Hensikten er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring.

Målet med spesialpedagogisk hjelp er å støtte barnet i utvikling og læringsløpet. Å gi barnet tidlig hjelp iblant annet sosiale og språklige ferdigheter er eksempel på dette målet (Barnehageloven, 2005, §19).

Ifølge Befring og Tangen (2019, s. 600-601) skal treningstimene organiseres i form av treningen i større eller mindre grupper og individuelt ved behov. Det er kommunen som har ansvar for utførelse av den spesialpedagogiske hjelpen barnet har rett på. Dette forklares nærmere i kapitlet «Kontekst»

### 1.3.4 IOP

IOP (individuell opplærings plan) er verktøyet spesialpedagoger bruker for å praktisere spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogisk hjelp skal planlegges/organiseres etter barnets

behov. Befring og Tangen (2007, s.122) hevder at denne planleggingen kommer som et krav hvor det skal utarbeides IOP for hvert enkelt barn som får spesialpedagogisk hjelp. Kravet kan forsikrer kvaliteten til hjelpen barnet får. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker at et tverrfaglig samarbeid kan være avgjørende for at en IOP skal være vellykket. Ifølge Befring og Tangen (2007, s.385) er retten til IOP ikke lovpålagt for barn i førskole alder.

#### 1.4 Avgrensning og oppgavens oppbygning

Jeg valgte å avgrense oppgaven med å bruke Urie Bronfenbrenner (2011)

utviklingsøkologiske modell og den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen presentert av blant annet Eva Johannessen, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler.

Å velge denne modellen blant mange andre rådgivnings modeller krevde litt tid. Grunnen for mitt valg av denne modellen er at spesialpedagogisk rådgivnings-modell, ifølge Johannessen mfl. (2010) er basert på P-S modellen (problemløsning). Modellen tar utgangspunkt i problemer og følte behov hos rådsøkere. Dette er en av mine hovedintensjoner i oppgaven. Når det gjelder kapitlet om flerkulturelle foreldre i oppgaven, valgte jeg å utelate deling av foreldre i «vestlig og ikke vestlig» bakgrunn. Grunnen var oppgavens omfang.

Oppgaven består av et innledende kapittel hvor behovet for flerkulturell rådgivning i dagens samfunn, bakgrunn for temavalg og problemstilling, avgrensning og oppgavens oppbygging utdypes. I tillegg inneholder (innlednings) kapitlet en redegjørelse for oppgavens begreper, *rådgivning, flerkulturell/tospråklighet og spesialpedagogisk hjelp.*

Oppgavens hoveddel består av kapitlene teori: *metode, analyse og tolkning av datamateriale, validitet, etiske betraktninger og analyseprosessen.*

Teoridelen startes med temaet Kontekst. Dette er nødvendig for å belyse hvordan den spesialpedagogiske førskoletjenesten i kommunen fungerer.

I kapitlet om teori trekkes rådgivnings-temaet frem. Johannesen mfl. (2010) understreker at enhver rådgivningstilnærming vektlegger kartlegging. Derfor foretrekker jeg å ha med behov for kartlegging av rådsøker i neste tema. Kartlegging er en viktig faktor i rådgivning da informasjonen som kommer fra kartleggingen er nødvendig for videre målsetninger og løsningsforslag (Lassen 2009)

Kapitlene *validitet og etiske betraktninger* følger oppgaven videre. Kapitlet *resultatet* presenterer resultat av intervjuene om det aktuelle temaet.

I kapitlet *konklusjon* diskuteres resultatene opp mot aktuelle teorier og tidligere forskning. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven i lys av min problemstilling.

Jeg vil benytte meg av den utviklingsøkoslogiske modellen, rådgiving og rådgivningsprosess med vekt på spesialpedagogisk rådgivningsmodell underveis. Videre vil jeg ta for meg rådgiving av foreldre med flerkulturell/tospråklig bakgrunn som har barn med spesielle behov. Oppgaven fortsetter med temaet rådgiverens kommunikasjons-ferdighet og kulturellkompetanse. Kultur og flerkulturell kompetanse er den siste delen av teorioppgaven. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven i lys av min problemstilling.

## 2. TEORIDEL

Teorikapittelet består av tre hoved-deler: kontekst, rådgiving og flerkultur. Hensikten med kapittelet om Kontekst er å belyse hvordan den spesialpedagogiske hjelpen i kommunen fungerer og hvor en spesialpedagog står i forhold til foreldre og barnet.

### 2.1 Kontekst

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for prosessen der barnet får den hjelpen som er den rettmessig etter Barnehageloven (2005,§19).

I tillegg er det viktig å klargjøre hvor omfattende foreldrenes deltakelse er, både i selve prosessen og frem til det aktuelle målet er nådd i henhold til IOP 'en. Kapittelet kontekst består av to punkter: spesialpedagogisk hjelp i kommunen, samt veiledning og samarbeid.

#### 2.1.1 Spesialpedagogisk hjelp i Asker kommune

Kapittelet setter søkelys på hvordan spesialpedagogisk hjelp praktiseres i kommunen.

Kapittelet består av tre underpunkter: utførelse av spesialpedagogiske arbeid i kommune, organisering av barnas timer, og saksgang for søknad om enkeltvedtak.

#### Beskrivelse av spesialpedagogisk arbeid i kommunen

Spesialpedagogen utfører et lovpålagt arbeid når barn under opplæringspliktig alder har fått vedtak om rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, §19a). Ifølge

Utdanningsdirektoratet omfatter retten til spesialpedagogisk hjelp direkte arbeid med barnet og veiledning til ansatte i barnehage, i tillegg til et tilbud om foreldrerådgiving (udir.no).

Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker også at foreldrene skal ha tilbud om veiledning i forbindelse med spesialpedagogisk tiltak for førskolebarn.

Barnehageloven (2005, §19) presiserer at retten til spesialpedagogisk hjelp er gjeldende uavhengig om barnet går i barnehage eller ikke.

I Asker kommune har Avdeling spesialpedagogikk førskoleteam (SPFT) ansvaret for utførelsen av spesialpedagogisk hjelp. Som spesialpedagog tilhører man denne avdelingen i

Barne- og familieenheten. Barnehageloven (2005, § 19 a fjerde ledd) understreker at ansvaret for at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp ligger hos kommunen. Med andre ord det er kommunen som må oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp.

Det er lagt opp til at spesialpedagoger arbeider direkte med barn som har enkeltvedtak, veileder barnehage-ansatte og foreldre. I tillegg er spesialpedagoger ansvarlige for å skrive IOP (individuell opplæringsplan) og årsrapporter. De to sist-nevnte har to ulike lovbestemmelser. Ifølge Barnehageloven (2005, §19d) skal det foreligge en sakkyndig vurdering om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, §19d). Samtidig hevder Befring og Tangen (2007, s.385) at IOP kun er lovpålagt når det gjelder barn i skole-alder i førskolebarn. Arbeidet startes med et oppstartsmøte der foreldre, PP-tjeneste (pedagogisk psykologisk tjeneste), barnehage-styrer, og eventuelt andre fagpersoner som for eksempel logoped, helsesøster/helsesykepleier osv. er til stede.

#### *Organisering av barnas timer*

Avdeling spesialpedagogikk har et vedtak-team som har ansvar for å fatte enkeltvedtak fortløpende gjennom hele året, og fordeling av saker gjøres deretter. Enkelt vedtak er ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016, s.18) en egen administrativ beslutning om tilbudet til et enkelt barn. I tråd med Hesselberg og Tetzchner (2016, s.179) må foreldre samtykke før vedtak fattes og spesialpedagogiske tiltak kan iverksettes.

Når et (nytt) vedtak er gitt sender fagansvarlig (i SPFT) ut et brev til foreldrene, med kopi til barnehage og PPT, om hvilken spesialpedagog som skal utføre arbeidet, og tidspunkt for oppstart. Spesialpedagogen tar kontakt med den aktuelle barnehagen og avtaler et besøk med observasjon av barnet. PP-rådgiver i saken inviterer foreldre, spesialpedagog og barnehage til et oppstartsmøte. Hesselberg og Tetzchner (2016) presisere viktigheten av at foreldre og de som har direkte faglig og administrativt medansvar for tiltakene til et barn deltar i møter. Videre understreker de at det er hensikten med møtet som skal styre hvem som deltar (Hesselberg og Tetzchner 2016). Spesialpedagogiske arbeidet kan også innebærer arbeid i tverrfaglige team. (Befring og Tangen 2019, s.468; Befring og Tangen 2007, s.24).

Spesialpedagogen i SPFT fordeler timene i vedtaket likt hver uke slik at barnet kan få timene sine enten tettere i en periode eller jevnt utover hele barnehage-året (ut fra hvert enkelt barn og barnehage). Det er naturlig å lage en timeplan for perioden fram til IOP ferdigstilt i uke 39/40 (Dette fordi barnehageåret oftestarter i uke 33, og at det tar noen uker til gjennomføring

av observasjoner, nødvendige møter og IOP skriving). Da vil det kunne være behov for mer intensiv jobbing med nye barn. Deretter kan det være behov for en annen organisering av timene (Hentes fra interne arbeidsrutiner i Avdeling spesialpedagogikk ved Barne- og familie enheten). Den enkelte spesialpedagog kan altså legge til rette for fleksibel bruk av timene tilpasse barnas behov.

#### *Saksgang for søknad om enkeltvedtak, IOP og rapportering I ASKER kommune*

Det er knyttet en rekke formelle krav til saksgang i forbindelse med spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn, jfr. Barnehageloven (2005, § 19 a) Rett til spesialpedagogiske hjelp.

Utdanningsdirektoratet (udir.no) hevder i sin *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* at det foregår flere faser før barnet får den spesialpedagogiske hjelpen han /hun har krav på og som utgangspunkt bør foreldre få tydelig og god informasjon hele veien. Jeg avgrenser de fasene med å ta for meg tre av hovedfasene i saksgangen. Først sendes henvisning til PPT når foreldre, barnehage eller helse-søster/helsesykepleier er bekymret om barnets utvikling. Foreldre må samtykke for henvisning til PPT (Hesselberg og Tetzchner 2016).

I neste fase begynner PPT med sakkyndig utredning. Men ifølge Barnehageloven (2005, § 19 b (lovdata.no) skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Dette understrekes også av Befring og Tangen (2019, s.226).

Videre hevder Befring og Tangen (2019, s.225) at forutsettes en sakkyndig utredning og vurdering for at barnet skal få spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Barnehageloven (2005, §19 c) har den Pedagogisk-psykologisk tjeneste ansvar for en slik utredning.

Denne vurderingen omfatter barnets behov for hjelp, omfang, innhold og organisering. Foreldre har rett til å bli kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen, og rett til å utale seg om den før et vedtak fattes (Befring og Tangen 2019, s.226).

I tredje fase fatters vedtaksteamet i kommunen et enkeltvedtak i tråd med innhold, omfang og antall timer som er anbefalt fra PPT i sakkyndigvurdering. Dette understreker Befring og Tangen (2019, s.231) med å hevde at vedtaket skal være basert på en sakkyndig vurdering av barnet behov. Vedtaket sendes til foreldre med kopi til barnehage, PPT og SPFT (spesialpedagogisk førskole team). Ifølge Utdannings direktoratet har foreldre rett til å klage på innhold og omfang av spesialpedagogiske hjelpen (udir.no).

#### ARBEID MED INDIVIDUELL OPPLÆRINGS PLAN (IOP)

I fjerde fase sendes enkeltvedtaket fra vedtaksteamet til avdeling for spesialpedagogikk. Her utnevnes det en spesialpedagog som får ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet.

Når spesialpedagogen starter arbeidet med et barn, normalt utgangspunkt i den sakkyndige utredningen og vurderingen fra PPT. På bakgrunn av dette dokumentet, samt enkeltvedtaket, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Befring og Tangen (2019, s.233) understreker Opplæringslovens beskrivelse av IOP. En IOP skal vise mål og innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal utføres.

For å sette mest mulig riktig mål og tiltak er det en fordel å gjennomføre en kort kartlegging (av barnet). Dette innebærer samtaler med foreldre og barnehage. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker viktigheten av foreldrenes rolle i å sette riktig tiltak og mener betydningen av involvering av foreldre er godt dokumentert.

Befring og Tangen (2007, s.280) hevder at en forutsetning for å kunne tilpasse tiltakene til den enkeltes behov er at det blir foretatt en kartlegging. Det vil si at kartleggingen legger grunnlaget for tiltakene. Johannessen mfl. (2010) hevder også at et hvert pedagogiske og spesialpedagogisk arbeid inneholder en kartleggingsfase. Befring og Tangen (2019, s.160) understreker at når det gjelder sammenhenger der kartlegging involverer barn, er at aktivt og godt samarbeid med foreldre/omsorgspersoner sentralt. De kjenner barnet best og er klar over barnets behov i hverdagslivet og det at hvilke tiltak kan fungerer best. Ifølge Befring og Tangen (2019, s.160) kan en regelmessig dialog med foresatt gi løpende tilbakemelding om hvordan et tiltak virker, sett med et annen blick enn det barnehagen gjør.

Grunnloven § 104 (Kongeriket Norges grunnlov, 2020) sier at ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Befring og Tangen (2019, s.231) mener for å vurdere i hvilken grad en utredning er til barnets beste skjer med et tett samarbeid med hva foresatte mener.

En IOP skal utarbeides i samarbeid med PPT, foreldre og barnehage. IOP kan evalueres med foreldre, barnehage og PPT i løpet av barnehageåret for å vurdere nye mål og tiltak.

Arbeidet med planen/IOP er en fin anledning til å danne et godt grunnlag for samarbeid med både foreldre og barnehage. Jo mer foreldre er involvert, desto større forståelse får de for det spesialpedagogiske arbeidet som skal føre til bedre resultat for barnets utvikling.

Ifølge Bø (2011) er det nettopp foreldrenes bevissthet om hvilke mål den pedagogiske institusjon arbeider for som betyr mye for arbeidets virkning på barnets langsiktige utvikling. IOP omfatter også tiltak som barnehage skal utføre. Spesialpedagogen kan tilpasse planen og kombinerer barnets individuelle behov med mål i IOP og barnehagens allmenn pedagogiske

mål. Befring og Tangen (2007, s.410) hevder en vellykket inkludering innebærer at arenaene der allmenpedagogikk og spesialpedagogikk møtes, blir flere.

## ÅRSRAPPORT

Det skal utarbeides årsrapporter for hvert barn (en spesialpedagog jobber med). Årsrapport er en evalueringsrapport som vurderer arbeidet som er gjort, barnets utvikling, og den skal gi en retning for det videre arbeidet med barnet. Utarbeidelse av årsrapporter er lovpålagt etter Barnehageloven (2005, § 19b tredje ledd). Ifølge loven skal det utarbeides en rapport om barnets utvikling og det arbeidet som ble gjort, en gang i året. Rapporten sendes til foreldre med kopi til PPT og barnehage for evaluering av det som har blitt gjort og om videre oppfølging og arbeid med barnet. Ifølge Befring og Tangen (2019, s. 243) kan årsrapporten fungerer som et varsel om eventuelle endringer i barnets behov for spesialundervisning, enten behov for økt, avtatt eller endret karakter.

Rapporten er et viktig dokument for evaluering av jobben som er gjort. Hesselberg og Tetzchner (2016) presiserer at det skal dokumenteres resultater og vurderinger fra utredninger, og forslag til tiltak og gjennomføring.

### 2.2 Veiledning og samarbeid

Ifølge Bø (2011 s.123) lever barnet sitt liv i separate miljøer slik som barnehage, nabolag, skole, vennegruppe og lignende. Det er viktig at voksne er innforstått med betydningen av samspillet mellom de ulike miljøene barn lever i, og betydningen det har for utviklingen. Bø (2011) presiserer er samarbeidet mellom de som jobber med og rundt barn viktig for barnets utvikling. Derfor er veiledning av foreldre og personale en viktig arbeidsoppgave for spesialpedagogen, i tillegg til det direkte arbeidet med barn. God relasjon mellom partene, det vil si foreldre og fagpersoner betyr mye for et vellykket hjelpearbeid.

Partene er begge ansvarlige for denne relasjonen og kan med sine handlinger påvirke og forandre den (Johannessen mfl. 2010, s.113). Til tross for det gjensidige ansvaret understreker Johannessen mfl. (2010) at rådgiveren må anstrenge seg for å etablere et godt forhold til hjelpsøkeren. Davis (1995) hevder forholdet mellom rådgivere og foreldre er viktig for at hjelpen skal være effektiv og det ideelle forholdet skal være et partnerskap. Dette er ifølge Befring og Tangen (2007, s.384) lovpålagt og loven presiserer at hjelpen skal omfatte tilbud om foreldre-veiledning. Videre mener Befring og Tangen (2007, s.393) at med veiledning av foreldre og personalet får miljøet rundt barnet både innsikt i vanskene og samtidig støtter



barnets utvikling i hverdager. I vedtak om spesialpedagogisk hjelp er det presisert at en del av timene skal øremerkes foreldreveiledning og veiledning til barnehage ansatte. Veiledningen gis vanligvis ved et møte i barnehage uten barnet til stede. Dette fordi foreldre skal få muligheten og roen til å drøfte sine tanker, bekymringer og utfordringer med tanke på barnets situasjon. Vogt (2016) mener barnets deltakelse kan være avhengig av alder og modenhet.

Veiledning av foreldre kan også tilbys hjemme /i hjemme.

Bø (2011) forklarer at forskrifter og lover for de ulike tjenester klargjør at fagfolk har ansvaret for å ta initiativ til samarbeid, og for å vedlikeholde/ opprettholde det.

Ved et oppstartsmøte er det viktig å planlegge hvordan man ønsker å samarbeide med foreldre og barnehage. Pedagogisk leder er en viktig samarbeidsperson i tillegg til resten av barnehagepersonalet. Ifølge Omdal og Thygesen (2018, s.46) er et av hovedmålene til kommunene å inkludere alle barn og gi et tilpasset tilbud uavhengig av hvilke forutsetninger og behov de/barn har. For at kommunen skal lykkes med dette målet må det skje samarbeid på flere nivå (Omdal og Thygesen, 2018, s.46).

Foreldresamarbeidet er avgjørende, og spesialpedagogen må holde foreldrene underrettet om arbeidet med barnet. Vogt (2016) hevder at dette forutsetter at fagfolk ikke fremstår foran foreldre som «vi som vet best». Foreldrenes bidrag skal verdsettes og styrkes. Det gjennomføres en samtale med foreldrene tidlig i samarbeidet, hvor fagpersonen presenterer seg som og lytter til hva foreldrene de tenker/mener er viktig for barnet. Selv om ansvaret for individrettet arbeid ligger hos institusjoner og fagfolk, er medvirkning fra familien viktig for igangsetting og gjennomføring av arbeidet (Hesselberg og Tetzchner, 2016).

Jonasson og Rockström (1985) beskriver foreldresamarbeidet i tre trinn, kontakt som skjer i møter med foreldre, medvirkning som dreier seg om for eksempel barnehagens behov og foreldrenes innsikt i betydningen av utførelse av arbeidsoppgaver, og siste trinn innflytelse som innebærer at foreldre skal kunne være med på beslutninger.

I løpet av året skal det også tilrettelegges for jevnlig møter etter behov.

Bø (2011) hevder at foreldre ønsker å bli informert omgående om arbeidet rundt barnet og utvikling. Foreldre vil gjerne bidra i arbeidet rundt barnet og vil gjerne høre om barnet sitt. Til syvende og sist mener Hauge (2014) at et systematisk arbeid krever at partene respekterer hverandres synspunkter og finner løsninger sammen.

En viktig faktor i veiledning av foreldre er forberedelse. Ifølge Vogt (2016) bør veilederen før den første samtalen og videre møter tenke gjennom det som kan være aktuelt med saken.

Han mener at det kan være aktuelt å tenke over om hva slags informasjon det er viktig å gi foreldrene og hva som er spesielt viktig at foreldre kaster lys over. Samtidig understreker Vogt (2016) at det må sikres at møter finner sted på et hyggelig sted og et passende tidspunkt. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker at veilederen må sørge for å ha nok kunnskap om barnets og familiens bakgrunn, om boforhold, økonomi og arbeid, synet på barn generelt og synet på barn i den kulturen familien kommer fra.

## 2.3 Rådgivning

### Definisjon

Rådgiving er en spennende, vanskelig og kompleks aktivitet som ikke kommer naturlig til de fleste av oss og det er noe som vi lærer gjennom teorier i første omgang og videre gjennom praksis og refleksjon (Culley 1991).

Ordet rådgivning, betyr det å gi råd til de som søker råd. I denne sammenhengen kaller Johannesen mfl. (2010, s.20) den som mottar rådgiverens hjelp for rådsøker. Det vil si at rådgivning innebærer et dynamisk og gjensidig forhold basert på samarbeid mellom rådgiver og rådsøker der rådgiverens oppgave handler om å følge opp hver enkelt rådsøker til en bedre, sikker og meningsfylt framtid i en utviklingsprosess (Lassen 2009). Rådgivning ifølge Amundsen (2014) er fra det engelske ordet counselling som brukes som betegnelsen på psykologisk rådgiving gjennom samtale og intervju. Målet med dette er å gi styrke til rådsøkeren for å hjelpe seg selv å kunne løse sine problemer. Dette ble formulert fra Johannessen mfl. (2010) slik at rådgivning betraktes som et pedagogisk arbeid der rådgiverens hensikt er å prøve å sette rådsøker i bedre tilstand for å styrke deres evne til å hjelpe seg selv ikke bare i det aktuelle situasjonen, men i lignende saker. Etter dette synet er rådgiverens oppgave å legge til rette mulige hjelpemidler for at rådsøkeren forlater en nåværende situasjon

og frem til en bedre situasjon. Essensen til rådgivningsarbeid er ifølge Lassen (2014) et ønske om å fremme bedring og dette krever endring. Vogt (2016) også legger vekt på mestring og kompetanseheving når mener rådgiveren gjennom en prosess gir hjelp til selvhjelp til rådsøker som står med ulike utfordringer som kan knyttes til ulike områder i livet.

Det er nærliggende å tro at det står et maktforhold mellom rådgiver og rådsøker. Dette handler om den rollen som rådgiveren har som gir han/hun makt over rådsøkeren.

Rådgiveren kan på en måte bestemme om hva rådsøkeren må gjøre eller ikke gjøre, men velger å ikke gjøre det. Her kan dette handler om symmetrisk og asymmetrisk maktforhold.

Thornquist (2009) hevder at symmetrisk relasjon preges av likeverd, gjensidig anerkjennelse for eksempel vennskap og uformelle samtaler med venner er prototypen på et symmetrisk forhold. Dahl (2013) presiserer at i en symmetri relasjon kontroll, makt og myndighet er jevnt. Derimot er asymmetrisk maktforhold står når en av partene har mer makt og myndighet enn andre for eksempel forholde mellom foreldre og barn, lærere og elever (Thornquist 2009). Dahl (2013) mener blir i denne relasjonen den ene liten, usikker, mens den andre blir stor, selvsikker og autoritær.

Rådgiving er et gjensidig forhold som er basert på samarbeid (Johannessen mfl. 2010) , så er det viktig at det grunnlaget til forholdet har maktbalanse på sikt med å støtte og bygge opp symmetriske forhold. Dette skjer gjennom samhandling mellom partene. Bø (2011) gir forholdet mellom lærere og foreldre som eksempel og mener lærere har et juridisk ansvar for arbeidet rundt og med eleven. Bø (2011) forklarer at når lærere holder foreldre godt informert å bruke deres erfaringer og synspunkter så får foreldre stadig nye opplevelser av å ha innflytelse i barnets liv. Med denne måten mener Bø (2011) at maktbalansen utvikles. Rådgiving handler om å møte med andre mennesker. Rådgiveren skal gi råd og ikke bestemme om hva rådsøkeren må gjøre. Slik blir det symmetrisk forhold, en rådgiver har makt, men når han/hun kommer i en relasjon med rådsøker bruker ikke makten. Dette forklares av Thornquist (2009) slik at den som har mere makt kan ignorere den andre, men ikke omvendt. Videre hevder hun at den som har mest makt, har størst ansvar for hva som skapes. Ifølge Thornquist (2009) makt og myndighet kan forvaltes på ulikt vis og asymmetrisk forhold kan preges av likeverd og gjensidig anerkjennelse. Denne forvaltningen kan resulteres med at forholdet oppleves å være symmetrisk når det gjelder maktforhold. Lassen (2009) ser også rådgiving fra rådsøker sitt perspektiv slik; å bli lyttet til å bli hørt, å få støtte og hjelp til å samle krefter samt finne riktig retning. En kan knytte rådgiving til Vygotsky sin teori om proksimale utviklingssoner. Mennesker kan åpne et visst mål ved hjelp av sine evner og forutsetninger, men for å mestre et høyere mål trenger man hjelp fra andre (Imsen, 2005) Liv Lassen uttrykker dette veldig klart og tydelig i dette sitatet.

*Minst en gang i livet vil de fleste mennesker ha behov for hjelp til å forløse egne krefter, stimulere sin kreativitet eller øke sitt livsmot, slik at det blir satt i gang gode utviklingsspiraler.*  
(Lassen, 2014, s. 17).

En vil også forbinde kultur og rådgivning i en sammenheng. Når det gjelder sammenhengen mellom kultur og rådgivning hevder Pedersen mfl. (2008) at rådgiving kan tolkes som presses der kultur er en usynlig, men viktig deltaker. Det vil si at det er en kulturell komponent i alt rådgivningsarbeid.

Rådgivning kan ifølge Pedersen mfl. (2008) dempe nød, forenkler gjøremål og mestring, og fremme effektiv problemløsning med gode beslutninger. Alle disse målene kan oppnås ved hjelp av prosedyrer som er preget av sosiokulturell tenkning.

Neste tema vil være behovet for kartlegging.

### 2.3.1 Behov for kartlegging

Ifølge Lassen (2009) er kartlegging av rådsøkerens nåværende situasjon et viktig element for rådgiveren når respons skal gis. Videre mener Lassen (2009) at rådgiveren hjelper rådsøker for å forstå sin situasjon i nåtid og finne den ønskelige situasjonen. Det vil si at kartlegging er nødvendig for denne hjelpen. Alle rådgivningstilnæringer har ulike verktøy, men det legges stor vekt på kartlegging som hovedverktøy uansett tilnærming (Johannessen mfl. 2010). Å kartlegge rådsøkeren sin fortid og nåtid situasjon kan være stor hjelp til rådgiveren for å finne veien videre. Dette formulerer Egan (2010) slik:

*... Three ways in which counsellors can help client understand themselves, their problem situations, and their unused opportunities with a view to managing them more effectively. Counsellors help clients (1) tell their stories, (2) reframe their stories in order to develop new, more useful perspectives, and (3) stay focused on issues that will make a difference in their lives.*  
(Egan, 2010, s.94)

Egan mener at ved å kartlegge rådsøkeren, kan vedkommende få en bedre oversikt over sine svakheter og muligheter. Dette kan legge til rette for at rådsøkeren utvikle nye og mer nyttige perspektiver og sette søkelys på muligheter som kan gjøre en forskjell i livet hans/hennes.

Ifølge Egan (2010) kartlegging kan hjelpe rådsøkeren med å finne sine ubrukte ressurser.

Dette kaller Egan (2010) klientsentrert kartlegging som betyr å hjelpe klienten med å forstå hva som foregår i livet deres, å hjelpe dem med å hjelpe seg selv, se hva de ikke har fått med seg og generelt hjelpe dem med å få orden på livet. I denne sammenhengen kan en helhetlig kartlegging basert på sosioøkologisk tenkning være nyttig slik som Vogt (2016) hevder at sosioøkologisk tilnærming bygger på et helhetlig kartleggingsarbeid.

Hvis en spesialpedagog skal utrede et flerkulturelt barn må barnets situasjon kartlegges grundig både i familie-, skole/barnehage- og samfunnssammenheng. Javo (2010) mener at barn med minoritetsbakgrunn ofte sliter med flere ulike typer problemer, blant annet vanskelig skolesituasjon på grunn av manglende norskkunnskaper få sosiale mestringsarenaer, ekskludering i lokalsamfunnet, problem med etnisk identitets og ikke minst en vanskelig økonomisk situasjon.

Ifølge Johannessen mfl. (2010) betyr dette at det økologiske perspektivet kan hjelpe rådgiveren til å kartlegge noen faktorer i systemene rundt individet/rådsøkeren som kan fremme eller hemme rådgivningsprosessen. Men det er nærliggende å tro at det kan ligge noen utfordringer for rådgiveren i økologisk kartlegging. Johannessen mfl. (2010) presiserer dette med å hevde at som rådgiver bør en være bevisst på rollen man har, man vil være en del av systemet som noen har søkt råd hos. Her bør rådgiveren unngår å blande rollene slik at rådsøkeren må stoler på at råd man får, er til ens eget beste.

Neste tema er det økologiske perspektivet som er grunnlag for videre arbeid i oppgaven.

### 2.3.2 Sosioøkologisk perspektiv

Johannessen mfl. (2010, 2.87) hevder at selv om utviklingsøkologien har ikke fått direkte betydning for rådgivningsfeltet som en modell, men har en indirekte betydning i feltet.

Ifølge Vogt (2016) det sosioøkologiske perspektivet støtter rådgivningsarbeidet med å bidra til forståelse av å kartlegge helhetlig i mange sosiale systemer og tiltaksarbeid innenfor disse. I tillegg kan sosioøkologisk tenkning betraktes som et analyseverktøy for at rådgivningsprosessen skal fungere best mulig (Johannessen mfl. 2010, s.87).

Mennesker kan ikke sees isolert av kulturelle og miljømessig faktorer. Økologisk perspektiv handler om å se mennesker i et helhetlig konsept. Ifølge Salole (2018) er økologisk forståelsesmodell best egnet til å illustrere individets utvikling i kontekst. Når det gjelder rådgiverens utfordringer i forhold til rådsøkeren bakgrunn, kan det være et godt verktøy å tenke økologisk. Johannessen mfl. (2010) mener det viktigste bidraget fra Bronfenbrenner er å synliggjøre interaksjonsperspektivet i utviklingsprosessen, med andre ord forholdet mellom intra-personlige, interpersonlige og sosio-kulturelle forhold.

Sosioøkologisk perspektivet vektlegger både det sosiale aspekt i menneskets utvikling fra den ene side, og utgjør utvilsomt et sentralt grunnlag for systemarbeid ifølge Vogt (2016).

Salole (2018) hevder at Bronfenbrenner sin modell kan forbindes med temaet flerkultur. Hun mener at denne modellen kan belyse sentrale aspekter i en kryssekulturell oppvekst med å viser hvilke kanaler individet mottar kultur gjennom.

Men den økologiske tenkningen er ikke helt uten fare. Vogt (2016) hevder at det er en viss fare for at økologisk tilnærmingen kan overse eller legge for liten vekt på menneskets individuelle begrensninger. En kan finne forbindelser mellom eksistensiell tilnærming og det økologiske perspektivet. Eksistensiell tilnærming tar utgangspunkt i hjelpesøkerens mulighet til å foreta reflekterte valg som gjelder sitt eget liv, og økologisk perspektiv kan gi en oversikt over individets situasjon i oppvekstmiljøet og denne oversikten hjelper radsøkeren til å vurdere valget sitt ut fra en helhetlig kontekst (Johannessen mfl. 2010).

Ifølge Johannessen mfl. (2010, s.90) kan en familie oppfattes som et system. Vennegruppe, skole, arbeidsplass, og så videre kan nevnes som vanlige systemer i et samfunn. Dette gjelder også om en skoleklasse, en barneavdeling i barnehage eller en personalgruppe, til og med hele skolen eller barnehage. Å være barn, mor, far, kollega eller lekekamerat er roller som individet inntar i de ulike systemene. Vi kan se en klar gjensidig relasjon og samspill mellom mennesker inne i systemet, relasjon mellom mor og far, barn og foreldre, rådgiver og radsøker og så videre. Relasjonen mellom ulike systemer er også en selvfølge i en økologisk tankemåte. Som Johannessen mfl. (2010, s.90,91) forklarer oppstår en gjensidig relasjon innenfor det samme systemet, men også systemer seg imellom. Det vil si at å tenke økologisk betyr å tenke systemisk.

Bronfenbrenner (2011) ser barnets utvikling i en sammenheng med mennesker rundt seg. Individet er i direkte interaksjon med de andre menneskene og systemer i hele sitt liv og som Vogt (2016) hevder både blir på virket av, også til dels kan påvirker på dette forholdet. Når barnet blir født, befinner det seg i en mikro system. Ifølge Vogt (2016) utgjør foreldre som regel det første mikrosystemet, og flere andre kommer til senere slik som søsken, lekekamerater, nabolag/asylmottak, barnehage og skole.

Den overgangen fra et system til et annet, forsetter i hele individets liv, men nivåene i hvert enkelt system er annerledes med de andre og skaper forandring. I følge Bronfenbrenner (2011) skjer denne forandringen hele tiden og er et sentralt element når det gjelder økologisk forståelse. Et barn er ved fødselen totalt avhengig av sine nærmeste omsorgspersoner. Etter hvert knytter barnet seg til øvrig familie, mindre grupper eller institusjoner som hver for seg

utgjør et mikrosystem (Bronfenbrenner 2011). Forståelsen av denne relasjonen og samspillet mellom barnet i mikrosystemer for eksempel hjemme kan være med på å hjelpe barnet i mulige utfordringer.

Et praktisk eksempel innen spesialpedagogisk arbeid er jobbe å rundt stamme-problematikken. Guitar (2014) presenterer to ulike behandlinger for stamming. En direkte behandling arbeid med barnet og en indirekte behandling med å veilede familien og det nære miljøet barnet befinner seg i. Videre mener Guitar (2014) at familiens stressnivå kan påvirke barnets stamming. Å jobbe med familiens stressnivå kan virke på barnets utfordring i forhold til stamming. Bø (2011) hevder at også foreldre kan bli påvirket av barna. Hun viser til forskere som har studert hvordan foreldre som engasjerer seg i samliv med barnet, får tilskudd til sin egen personlighetsutvikling.

Tidligere i kapitlet om økologiske perspektivet så vi at det var en interaksjon mellom systemene. Bronfenbrenner viser at forbindelser mellom to ulike mikrosystemer danner et nytt system som kalles Mesosystem som f.eks. relasjon mellom foreldre og barnehage (Vogt, 2016). Nettverk mellom flere mikrosystem skaper god kommunikasjon internt i mesosystemet. Ifølge Salole (2018) kan mesosystemet sies å være et slags lim mellom systemer som påvirker individet. Dette kan gi individet trygghet, selvstendighet og redusere behovet for å teste ut grenser. Som Vogt (2016) hevder vil respekt og gjensidighet i et mesosystem vil komme barnets til gode. Som spesialpedagog befinner jeg meg her på dette systemet som veileder både foreldre og barnehage. Kvaliteten på veiledningen og det arbeidet jeg gjør rundt barnet påvirker barnets utvikling til en viss grad.

Ifølge utviklingsøkologien blir individets atferd og generelle funksjon også påvirket av de miljøer eller systemer som ikke er i individets rekkevidde, nemlig Eksosystem (Bronfenbrenner 2011). Evenshaug og Halen (2000) presiserer dette med å hevde at Eksosystem gjelder situasjoner som individet sjelden eller aldri er til stede. Eksosystemet påvirker individets utvikling mer indirekte (Salole, 2018). Rådgivningsstanser som PPT er inne i dette systemet (Vogt, 2016). Arbeidssituasjon til foreldre er et eksempel på dette systemet kan være arbeidsmiljøet til barnets foreldre som kan i stor grad påvirker forholdet både innad i familien og med andre systemer (Evenshaug og Halen, 2000).

Skytte (2001) hevder at Etniske minoritetsforeldres levekår i Danmark kan være preget av en rekke stressfaktorer som arbeidsløshet, ufaglært lavlønnsyker og diskriminering.

Men hva med ritualer, økonomiske og politiske omstendigheter, ideologier, normer, kulturelle og subkulturelle mønstre omkring i samfunnets osv. Bronfenbrenner (2011) hevder at disse ligger i aller ytterste systemet som kan ha påvirkning og innflytelse på individets liv nemlig Makrosystem. Politiske føringer gjennom lover, regler og plandokumenter som er lagt på makronivå. Et klart eksempel på dette som kan nevnes er barnehageloven og kravet om spesialpedagogisk hjelp. Bø (2011) gir et konkret eksempel i makrosystemet med hevder at sentrale myndigheters formulering av lover, rammeplaner og retningslinjer for bygging og drift av barnehager, skoler og fritidsordningen står i makrosystemet.

### 2.3.3 Rådgivningsmodell

I rådgivningsfeltet står det mange ulike rådgivningsmodeller. Ifølge Lassen (2014) vil modellene fungerer som forståelsesrammer eller navigasjonskart for arbeidet og sikrer både rådgiveren og rådsøkeren at alle sidene ved rådgivingen blir ivaretatt. Eksempel på noen av de modellene kan nevnes Robert Carkhuffs problemløsningsmodell presentert av Lassen (2014), The Skilled Helper Modell fra Egan (2010) og spesialpedagogikk rådgivningsmodell presentert av Johannessen mfl. (2010). Her benyttes spesialpedagogikk rådgivningsmodell for å belyse rådgivningsprosessen. Dette fordi ifølge Johannessen mfl. (2010, s.249) er modellen laget ut fra et økologisk perspektiv. Vogt (2016) hevder at bidrag til rådgivning i et flerkulturelt perspektiv kan og bør hentes fra teoretiske tradisjoner med blant annet sosioøkologisk tilnærming.

### 2.3.4 Rådgivningsprosess i ne spesialpedagogikk rådgivning

Spesialpedagogikk rådgivningsmodell er, ifølge Johannessen mfl. (2010, s.249,256) , laget ut fra både et økologisk perspektiv og basert på P-S (problemløsning) modellen i innovasjonsstrategi. Skogen (2004) forklarer innovasjon med endrings, fornying og forsøksarbeid.

Videre presiserer Skogen (2014) at innovasjon kan forklares som en endring som er forutsatt. For at noe/praksis skal forbedres er det viktig å relatere det til noe og ha en målsetning.

Ifølge Vogt (2016) søkes løsninger i det nære felleskapet mellom rådgiver og rådsøker. Dette i praksis går ut på at rådgiver og rådsøker bygger en relasjon, vurderer situasjonen fortløpende, setter mål og kommer opp med en plan for å oppnå ønsket resultat. Denne progresjonen er ifølge Johannessen mfl. (2010) kjent som rådgivningsprosess.



Lassen (2014) hevder at rådgivningsprosess tar utgangspunkt i rådsøkerens beskrivelse av den gitte og den ønskede situasjonen.

Rådgivningsprosess deles inn i flere faser. For eksempel tar Vogt (2016) for seg fire faser og mener at disse ikke trenger å være strengt atskilt og som Lassen (2014) sier vil i realiteten gli over i hverandre. For å forklare ulike faser i rådgivningsprosess benyttes her spesialpedagogisk rådgivningsmodell presentert av Johannessen mfl. (2010) som grunnlag. De argumenterer med at det er nyttig å benytte en arbeidsmodell som referanseramme i rådgivningsprosessen. Johannessen mfl. (2010, s.249,250) presenterer denne spesialpedagogisk rådgivningsmodell med utgangspunkt i det økologiske perspektivet og beskriver rådgivningsprosessen i åtte faser; kontaktetablering, kartlegging av problemet/utfordringen og eventuelt å diskutere målet, økologisk kartlegging, målsetting, Ideer til tiltak, tiltaksplan, utprøving av tiltak, evaluering. En kort gjennomgang av disse fasene kan gi en bedre oversikt over denne prosessen og være med på å danne en rød tråd gjennom det som foregår mellom rådsøkeren og rådgiveren. Samtidig kan dette gi en bedre forståelse om hva rådgiveren må ta i betraktning i rådgivingsarbeidet.

Johannessen mfl. (2010, s.250) beskriver kontaktetablering som den første fasen.

Kontaktetablering er avhengig av i hvilken grad rådgiver og rådsøker kjenner hverandre. Jo mer rådgiveren har kunnskap om rådsøkeren både i kulturell og psykisk sammenheng, jo bedre blir kontakten med rådsøker etablert. Samtidig vil en god kontakt gjøre at rådsøkeren føler seg trygg og komfortabel nok til å åpne seg for rådgiveren og snakke om alt som er på deres sinn. Rådgiverens evne til å kommunisere har stor betydning i denne fasen. Dette kan krever at rådgiver har gode kommunikasjonsferdigheter. Ifølge Johannessen mfl. (2010, s.178) blir det i all kommunikasjon fremhevet at rådgiveren må være en god lytter. Lassen (2014) understreker at å lytte til det rådsøkeren sier, og den måten han/hun sier ting på, er viktig både for å signalisere oppmerksomhet og å kunne gi passende responser. Videre mener hun at aktiv lytting kan få rådsøkeren til å føle seg møtt og bli tatt på alvor. Dette kan være med på å bygge tillit som er viktig for videre arbeid slik at rådsøker får mulighet til å fortelle om sine problemer. Ifølge Vogt (2016) prosessen bortimot målsetningen starter gjerne med at rådsøkeren forteller mye om problemene sine, vonde og vanskelige opplevelser. Lassen (2014) hevder at rådgivning er basert på kommunikasjon. Ettersom rådgivning generelt er avhengig av kommunikasjon

Kan mangelfulle kommunikasjonsferdigheter lett føre til misforståelse, manglende evne til å uttrykke egne meninger og ikke minst fører til konflikter. Dette kan gjelde særlig når partene har en ulik kulturbakgrunn. Ifølge Johannessen mfl. (2010) kan veiledning i Norge preges av vestlig tradisjon. Når veiledningen handler om mennesker fra ikke-vestlige kulturer, preger det både saken det snakkes om og hvordan de snakker sammen (Johannessen mfl.2010). Ifølge Lassen (2014) forutsetter det at rådgiveren har opparbeidet seg egenskaper og kommunikative ferdigheter til å møte rådsøkere for å skape utvikling og ikke forverring. Vogt (2016) nevner fire hovedkategorier i kommunikative ferdigheter som preger måten rådgiveren møter rådsøkeren på. Disse er ifølge Vogt (2016) å vise oppmerksomhet, gi respons, hjelpe frem til eierskap, ta ansvar for sin situasjon, og å hjelpe med å sette i gang løsningsforsøk.

Neste fase er ifølge Johannessen mfl. (2010, s.251) kartlegging av problemet/utfordringen og eventuelt å diskutere foreløpige målet. I denne fasen arbeider rådsøkeren med å kartlegge her og nå situasjonen gjennom å avdekke følelsene og meningene som er forbundet med problemer (Vogt, 2016). Men rådgiveren også har et ansvar her med å motivere rådsøkeren for mer åpenhet. Rådgiver må i sin tur ha en rolle som aktivt lytter for at rådsøker skal kunne kommunisere effektivt (Davis 1993). Vogt (2016) mener at i den trygge, aksepterende og forståelsesfulle atmosfæren som utvikler seg, blir rådsøkeren også friere til å uttrykke sine tanker og følelser, blir friere til å snakke om seg selv. Egan (2010) sier at rådgiveren hjelper klienten i å danne et bilde av sin nåværende situasjon med å uttale sine problemer, bekymringer og vansker han/hun står overfor. Johannessen mfl. (2010) understreker at det som er viktig i denne fasen er å avklare på forhånd hvilke forventninger partene har til hverandre.

Rådgiveren prøver å få en god forståelse av problemet. I denne fasen er det viktig å klargjøre hva rådsøker ønsker å oppnå. Derfor er det viktig for rådgiveren å ha oversikt over mest mulig detaljer. Lassen (2014) mener at å avklare ståsted og konfrontasjon er evner som rådgiver bør ha i denne fasen. Vogt (2016) beskriver teknikken *ny innramming*, der rådsøkerens beskrivelse av noe negativt formuleres for at positive sider ved situasjonen også skal bli erkjent.

Økologisk kartlegging som tredje fase hjelper rådgiveren til å ha god oversikt over rådsøkerens oppvekstarenaer og få mulighet til å analysere personen ut fra vekstmiljø og som Johannessen mfl. (2010, s.252) nevner kan det gjøres på flere systemnivåer når det gjelder individrettet rådgivning. En vil anta at økologisk kartlegging kan kartlegge rådsøkeren ut over

sine tradisjoner og kultur. Ifølge Johannessen mfl. (2010) å tegne det sosiale nettverket der ulike personer/systemer påvirker rådsøkeren er et godt hjelpemiddel. Dette handler om å kartlegge rådsøkeren i forhold til mikrosystem, mesosystem, eksosystem eller makrosystem.

Hvis barnet for eksempel må trenes på sosial kompetanse av foreldre, det må kartlegges foreldrenes mulighet til dette i forhold til nabolaget, kontakt med andre foreldre i barnehage/skole, invitere andre barn hjemme, osv. Webster-Strattom (2005) hevder at gjennom å utvikle vennskap lærer barna å samarbeide, dele og håndtere konflikter og med andre ord å utvikle vennskap har varig innvirkning på barnets sosiale tilpasningsevne. Videre mener hun lærer bør e oppfordre foreldre og barn til å invitere andre barn med hjem etter barnehage eller skoletid/helgene. Men i hvilken grad familien har mulighet til det?

Fase fire er den fasen hvor rådgiveren setter mål og eventuelt delmål. Her er det viktig at rådgiveren viser svært god evne til å forstå sammenhengen mellom utfordringen, resultatet av økologisk kartlegging og målsetning (Johannessen mfl. 2010).

Vogt (2016) at rådgiveren må bistå slik at målene er i tråd med rådsøkerens verdier, og har en realistisk tidshorisont og som Lassen (2014) presiserer bør målene være oppnåelig.

Johannessen mfl. (2010, s.254) mener at rådgiveren må gjennomgå spørsmålet om hvordan det overordnede mål skal formuleres, hvilke mer konkrete delmål ønsker deltakerne å sette opp. Hvis for eksempel formålet er å hjelpe barnet med regulering av sine følelser eller å hjelpe barnet med sinneutbrudd må foreldrenes tanker tas i betraktning i tråd med konkrete delmål som barnet kan nyte. Har foreldre fått veiledning rundt dette og har de nok kunnskap om dette? Hvordan vil de tolke barnets følelser/sinneutbrudd?

Egan (2010) presiserer at på samme måte som det er viktig at rådsøker skal eie sitt problem er like viktig at han/hun eier måle som settes. Videre mener han at det er essensielt at målene settes helst av rådsøker enn av rådgiveren eller andre.

Johannesen mfl. (2010) nevner fase fem som ideer til tiltak. Med dette mener hun at rådgiveren samler alle sine ideer og tanker og drøfter de ved hjelp av den helhetlige økologiske kartleggingen. Den samlede banken av ideer kan være et godt grunnlag for valg av tiltak i lys av mål og delmål som ble satt. Her er det viktig at rådsøkeren selv kommer med sine ideer (Johannesen mfl. 2010). Ifølge Lassen (2014) må rådgiveren sørge for at rådsøker ikke overser brukbare alternativer, men kommer med forslag når dette er nødvendig. Altså er det å stimulere rådsøkeren til å være med på å velge tiltak et viktig element i å finne det

riktige tiltak. Det vil si at hvis rådsøkeren eier tiltaket (og føler seg komfortabel med det) kan man tro at veien til utprøving blir lettere for dem.

Dette stemmer med Davis (1995) sin partnerskapsmodell som viser at det beste er at partnerne kommer sammen om et tiltak, helt motsatt til ekspertmodellen som anser rådgiver som allvitende som vil diktere alt. Lassen (2014) forklarer partnerskapsmodellen med å lytte til og snakke med mennesket. Hun understreker at det ikke betyr å handle på deres vegne, å ta over for dem og å skrive ut en «resept» eller å utføre en «operasjon». Men som Vogt (2016) sier bør rådgiveren utforsker viktige personer, modeller, organisasjoner og programmer i rådsøkerens miljø som kan bidra med hjelp.

Fase seks er den fasen hvor rådgiver må velge tiltaksplan. Denne fasen kommer ifølge Johannessen mfl. (2010, s.254) etter at alle ideer og tanker rundt tiltak er vurdert og drøftet. Ifølge Vogt (2016) vil rådsøker velger tiltak i tråd med eget verdigrunnlag. Rådgivers oppgave er å lage en trinnvis plan for gjennomføring av tiltakene. Her er også viktig at rådsøker deltar aktiv i å forme tiltaksplanen. Skytte (2001) understreker at når familien får mulighet til å formulere sin egen tiltaksplan for barnet, sikres det at familiens egne kulturelle normer og tradisjoner respekteres med følsomhet som profesjonelle aldri kan oppnå. Dette kan føre til mer engasjement fra foreldre som rådsøker. Tiltaksplanen bør inneholde mest mulig detaljert om igangsetting av tiltak. Johannessen mfl. (2010, 254) hevder at i tiltaksplan må det presiseres hvem som skal gjennomføre tiltakene, hvor og når de skal prøves ut, hvor lang tid de skal prøves og hvordan de skal evalueres. Her kan igjen økologisk kartlegging være nyttig. Johannessen mfl. (2010) presiserer dette at i forbindelse med tiltaksplan må rådsøkerens behov og muligheter ses blant annet i sammenheng med hvor hardt presset miljøet er, og med ressursene som er til disposisjon. For eksempel hvis tiltaksplanen handler om at familien skal hjelpe med barnets samvær og deltakelse i sosiale arenaer og aktiviteter med jevnaldrende, er det viktig å vurdere familiens ressurser og muligheter for dette. Øia og Fauske (2010) hevder at fritid i dagens samfunn er arena for identitetsdannelse, opplevelser og sosial læring med å være sammen med jevnaldrende. Videre presiserer Øia og Fauske (2010) at deltakelse av barna i fritidsaktiviteter kreves mer av foreldrene både av innsats og det koster penger.

Utprøving av tiltak er den syvende fasen. I denne fasen mener Johannessen mfl. (2010, s.255) at det er viktig å foreta en fortløpende og uformell evaluering, dette kan skje i form av regelmessig kontakt og informasjonsutveksling med rådsøker. Hvis tiltaket ikke fungerer, skal

det stoppes eller justeres (Johannessen mfl., 2010, s.255) . Ifølge Vogt (2016) vil rådgiverens oppgave i denne fasen være å støtte rådsøkeren aktivt for mestring, hjelpe rådsøkeren til å unngå utsettelse eller forsinket handling og oppdage mulige hindringer.

Johannessen mfl. (2010) kaller den siste fase for evalueringsfase. I tråd med Lassen (2014, s.136) er hver evaluering en ytterligere kartlegging og bør betraktes som en forbedret læringsmulighet. I denne fasen gjennomgår rådgiver og rådsøker erfaringer og opplevelser som rådsøker hadde. Dette kan resulteres med eventuelt justere handlingsplanen for å sikre positive erfaringer (Johannessen mfl. 2010). Her kan svake og sterke sider av tiltakene som ble valgt dukker opp. Som Vogt (2016) sier hører oppsummering og vurdering av hva som har virket positiv, og videre arbeid for å sikre en god progresjon, med til den avsluttende vurderingen. Ifølge Johannessen mfl. (2010, s.255) er en viktig side ved økologisk evaluering å sette søkelys på selve systemet rundt rådsøkeren. Det vil også innebære at faginstansene og den enkelte fagpersonen ser selvkritisk på sin egen virksomhet.

## 2.4 Flerkulturelle foreldre og deres mulige utfordringer

Denne delen av oppgaven handler om mulige utfordringer som flerkulturelle foreldre kan møter og påvirker rådgivnings prosessen. Dette vil presenteres i tre punkter, kommunikasjonsutfordringer, utfordringer som ”ny” i samfunnet og det å ha et annerledes barn.

### 2.4.1 Kommunikasjonsutfordringer

Skau (2002) hevder at alle møtet mellom mennesker står spørsmål om kommunikasjon sentralt. Sand mfl. (2008, s.48) mener at kommunikasjon betyr å gjøre noe felles. Videre forklarer hun at når to snakker sammen, er målet å gjøre noe til et felles eie, å meddele en forståelse slik at den blir en felles forståelse. Sand mfl. (2008, s.48) hevder at dette gjelder når sender og mottaker kommunisere på samme språket. Det er nærliggende å tro at språk er forutsetning til en vellykket kommunikasjon. I mange tilfeller kan svikt i kommunikasjon medfører alvorlige konsekvenser. Et eksempel på dette kan være en rapport fra NRK. Ifølge Norsk rikskringkasting (NRK Nyheter, 2020) har mange av de (Korona) smittede i Oslo innvandrerbakgrunn, de bor trangt og viktig informasjon om viruset når ikke frem. Ifølge NRK merker frivillige organisasjoner stor etterspørsel etter smitteverninformasjon. På Stovner i Groruddalen delte de frivillige ut informasjonshefter som kan redde liv på ni forskjellige språk

Man kan hevde at den første utfordringen for foreldre med en annen kulturell bakgrunn er kommunikasjon i det nye landet. Når familien ankommer til et nytt land, har de behov for kommunikasjon umiddelbart. Bjerkan mfl. (2013) mener at språk er avgjørende i etablering av sosiale relasjoner som vennskap, relasjoner på arbeidsplass osv.

Da jeg selv kom til Norge som en nyankommet utlending opplevde jeg mange ubehagelige følelser som far. Å ha barn krevde kommunikasjon med omverden blant legekontorer, butikker, offentlige kontorer osv. Men uten et felles språk var det bare skuffelse, særlig når det gjaldt å kommunisere med barnehage eller skole. Det kunne ha vært verre hvis engelsk kunnskapen var liten. Bø (2011) hevder at hvis kommunikasjonen mellom foreldre og skole ikke foregår på et språk som foreldrene mestrer, vil det kunne hindre forståelsen som er nødvendig for samarbeidet. Dette kan være utfordrende når foreldre og ansatte i skole har ulikt morsmål. Ifølge Eriksen mfl. (2011, s.209) vil det alltid være noen som ikke er i stand til å tilegne seg norsk og det er nødvendig å bruke tolketjeneste. Videre mener han at det kan være noe utfordringer i bruk av tolketjeneste blant annet tilgangen til tolker er vanskelig siden mange av de har tolkejobben som bijobb. Dahle og Ryssevik (2011) trekke fram utfordringer i sin rapport som ble gjennomført fra *Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet (IMDi)*. Manglende interne retningslinjer for bruk av tolk, varierende kvalitet på tolketjenesten og dårlig tilgang på kvalifiserte tolker trekkes frem fra studien.

Språk har mer betydning enn bare det å bruke ulike ord. Forståelsesrammene som man bringer med seg i kommunikasjonen påvirker også den meningen man legger i kommunikasjonsuttrykk (Dahl 2013). Disse rammene er avhengig av erfaringer som man har internalisert etter tid. Fiske (1997) bruker begrepet konnotasjon som innebærer den meningen som oppstår når et kommunikasjonsuttrykk møter de oppfatningene, følelsene og vurderingene som individet har fått med seg gjennom sine erfaringer. Utfordringen for å lære et nytt språk som et kommunikasjonsredskap kan være krevende hos flerkulturelle foreldre. Moiba (2019) hevder at det er godt poeng at det kan føles vanskeligere for voksne å lære språket. Dette bekreftes av Eriksen mfl. (2011, s.209) som mener at sykdom eller aldersrelaterte problemer kan medføre vanskeligheter med å uttrykke seg på norsk.

#### 2.4.2 Foreldres ulike utfordringer som «ny» i samfunn

I dette kapitlet tas med andre utfordringsformer som flerkulturelle foreldre kan ha i det nye samfunnet.

### Økonomiske utfordringer

Den økonomiske situasjonen for folk med flerkulturell bakgrunn har alltid vært tema i den politiske debatten. Salole (2018) hevder at for de fleste er flytting synonymt med å ha andre materielle vilkår enn man hadde før og kanskje må de ha flere jobber. Når det gjelder arbeidslivet blant disse gruppene av befolkningen viser rapporten fra inkluderingsutvalget i juni 2011 at sysselsettingsandelen i befolkningen generelt er 69,7 prosent mot 61,7 prosent blant innvandrere, og ledigheten i befolkningen er 2,7 prosent mot 7,1 prosent blant innvandrere. Et økende antall arbeidsinnvandrere har en sysselsettingsandel på 70,6 prosent som er høyere enn i befolkningen generelt (NOU 14, 2011). Dette kan vise utfordringen som flerkulturelle foreldre kan ha med å skaffe seg jobb og ha en balanse i økonomien. Eriksen mfl. (2011, s.193) tar med bosetningsmønsteret for utenlandske borgere og konkluderer med at i Gamle Oslo, en bydel i indre øst, som har størst bokonsentrasjon av innvandrere. Dette forklarer han med innvandrerbefolkningens noe mindre økonomisk evner. Dette bekreftes av Skytte (2019) som hevder at minoritetsforeldres levekår i Danmark er preget av stressfaktorer blant annet arbeidsløshet og ufaglært lavtlønnsyrker.

Skinner (2011) viser i sin studie fra USA viser at i 2009 bodde rundt 24 prosent av barna i innvandrerfamilier under den offisielle fattigdomsgrensen og 51 prosent av disse under den dobbelte fattigdomsgrensen. Selv om arbeidsdeltakelse og sysselsettingsgrad var veldig høy blant innvandrerfedre, jobber mange i lavlønnsjobber.

Rundt 29 prosent av barna av innvandrerfamilier hadde en forelder i lavinntektsjobb.

Det er nærliggende å tro at familier med flerkulturell bakgrunn har en tendens til å jobbe mye ekstra for å hjelpe familiens økonomi.

Denne utfordringer kan i sin tur påvirke barnets situasjon i mange områder blant annet skolesituasjon. Haugen mfl. (2006, s.43) hevder at barn med ressurssterke foreldre gjør det stadig bedre enn andre på skolen. Videre mener han barn med begge foreldre i heltidsarbeid, presterer bedre enn andre på ungdoms og videregående skole. Dette kan bekreftes av Skinner (2011) sin studie fra USA. Han hevder at å vokse opp under økonomisk mangler er assosiert med flere negative resultat for barn i USA enn andre barn blant annet oppnå mye lavere karakter på eksamen.

## Barneoppdragelse

Hesselberg og Tetzchner (2016) hevder at de fleste utviklingsteorier har en antakelse om at foreldre har betydning for sine barns utvikling. Det er nærliggende å tro at foreldrenes oppdragelsesstil kan ha mye å si i barnets utviklingsløp. Ifølge Salole (2018) varierer kulturer i sitt syn på metoder innenfor oppdragelse. Å oppdra eget barn i et nytt og fremmed land kan være en av de største utfordringene for flerkulturelle foreldre. Salole (2018) presiserer at forventninger og mål som foreldre har for sine barn, kan både utfordres og endres ved å bosette seg i et nytt land. Dilemmaer vil oppstå når det gjelder å velge mellom den nye kulturen og sin egen kultur. Ericsson og Larsen (2000) hevder at det finnes tre strategier som foreldre kan bruke for å oppdra barnet sitt. Første strategi er hjemlandsvendt som handler om at foreldre i stor grad ønsker å oppdra barna i tråd med hjemlandets kultur, tradisjoner og verdier.

Den andre strategien er en to-landsvendt oppdragelse. Foreldre som velger denne strategien vil oppdra og lære barnet å ha et forhold til språket, religionen og familien i hjemlandet, men vil også erkjenne at barnas fremtid er i Norge. Disse foreldre vil ha kulturelle og sosiale bånd både til hjemlandet og Norge (Ericsson og Larsen 2000).

Norskvendt strategi er den tredje oppdragelsesstrategien. Foreldre som velger denne vil vende oppdragelsen mot det norske samfunnet, og legger stor vekt på å leve i Norge med norsk kultur (Ericsson og Larsen 2000). Valget en av disse strategiene kan være en stor utfordring for foreldre som ikke har norsk bakgrunn. Dette forklarer Salole (2020) med at det ikke bestandig er så lett å forstå hva som forventes av foreldre, og de må selv finne løsninger.

Studien fra Frances Mc Clelland Institute (volume 2, number 1) belyser forskjellige barneoppdragelsesstrategier hos kinesiske og filippinske foreldre i USA, som skiller seg fra strategien til etniske foreldre. Selv om barneoppdragelse hos de to foreldregruppene, ifølge studien er like på mange måter, er de samtidig annerledes på andre måter. Studien sammenligner oppdragelse med bruk av Autoritativ versus Autoritær oppdragelsesstil. Ifølge studien er Kinesiske oppdragelse mer Autoritær. Foreldre har høye forventninger til barna og ifølge studien ser Kinesisk-amerikanske gutter (som ble spurt om sine relasjon til fedre) på fedre som autoritetsfigurer og forbilder. Kinesisk-amerikanske jenter derimot mente at nærhet og kjærlighet mellom fedre og døtre ikke var realistisk. For kinesisk-amerikanere fedre blir foreldreskapet vanskeligere etter innflytting ettersom den typiske kinesiske oppdragelsen i Kina er mindre akseptert i USA. Studien viser at oppdragelsesstilen til filippinske foreldre er mer Autoritativ. Selv om barna føler sterke forpliktelser i forhold til familien, får de mulighet til å kjenne på kjærlighet og nærhet. Studien viser at filippinsk-amerikanske gutter (som fikk



spørsmål om relasjon til sine fedre) anser fedre som venner og filippinsk-amerikanske jenter beskrev fedre som kjærlige.

#### Kontakt med nærmiljø og kulturelle utfordringer

Å ta

kontakt med nærmiljø, kan skape kulturelle utfordringer for flerkulturelle familier som er nye i samfunnet. Salole (2018) hevder at dugnader og foreldreorganiserte aktiviteter kan være helt fremmede for mange. For meg var det ikke lett å bli vant med den norske kulturen og det tok tid før jeg klarte å se på kulturforskjellen med nøytrale briller. Ifølge Salole (2018) tolker og dømmer vi gjerne andres kultur gjennom våre egne «kulturelle briller». Når man har sine egne verdier og normer er det alltid en risiko for å krysse andre sine (normer og verdier). Et eksempel på dette er håndhilsning. I Norge er det mest vanlig å håndhilse når man treffer hverandre, men det er uvanlig i mange muslimske land at kvinner håndhilser på fremmede menn. Ifølge Dahl (2013) er det mange muslimske kvinner som ikke kan bevege seg fritt utenfor hjemme. Dette kan skape misforståelse når flerkulturelle familier prøver å ta kontakt med nabolaget og nærmiljø. Salole (2018) sammenligner kultur med et isfjell der den synlige del av (overflate) kulturen er språk, mat, klær og musikk. Samtidig mener hun at den største og usynlige delen av kultur er ideer, mentalitet, holdninger idealer og historie.

Foreldrenes kultur og kulturen til majoriteten kan påvirke barna og føre til en del forvirringer. Frances Mc Clelland Institute (volume2, number 1) konkluderer i sin studie med at minoritetsbarn arbeider aktivt med å samhandle med flere kulturer. De kan lære hvordan man effektivt kan håndtere doble kontekst ved å forstå både sine foreldres og de etniske kulturelle normer. I følge Djuliman og Hjorth (2013) er et dilemma hvordan flerkulturelle foreldre skal forme sine holdninger og ta beslutninger? Enkelte ganger kan verdiene og normene deres stå i motsetning til de norske. Det å etablere en tilfredsstillende kontakt med nærmiljøet kan derfor være utfordrende for flerkulturelle familier som er nyankomne.

Rapporten fra Dahle og Ryssevik (2011) påpeker en del kulturutfordringer som noen tjenesteansatte kan oppleve. Ifølge rapporten kjenner ikke de ansatte brukerens kulturelle referanseramme, og da blir veiledning og informasjon ofte gitt ut fra norske kontekst. Dette kan utfordre både veiledere og de som vil få hjelp.

#### Utfordring i samarbeid med oppvekstsektoren

Ifølge Læreplanverket (LK06) må skolen i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling. – og skolen må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet. Dette tyder på at samarbeidet mellom skole og foreldre bør

basere seg på en gjensidig forståelse. Det vil si at foreldre skal få mulighet til å forstå barnets opplærings situasjon og sine roller i relasjon til dette. Nordahl (2007) understreker at samarbeidet handler om utveksling av informasjon mellom partene. Det finnes tre vesentlige krav om et fungerende samarbeid mellom skole og hjem (Bø 2002). Bø nevner krav som mening, innflytelse og støtte. Mening dreier seg om foreldres motivasjon og forståelse av situasjonen. Ifølge Bø (2002) handler innflytelse om å bli sett og hørt og ha påvirkningsmuligheter og kontroll over situasjonen. Støtte handler om å ha tilgang til ressurser som for eksempel kunnskap, dømmekraft og ferdigheter på den ene siden og økonomisk trygghet fra den andre (Bø 2002). Ifølge overnevnte momenter kan flerkulturelle familier ha utfordringer i samarbeidet med skole og barnehage.

Hauge (2014) beskriver mange problemer som oppstår når flerkulturelle foreldre har ulikt syn på opplæringen på skole. Dette er ofte relatert til hvordan foreldrene selv hadde det på skolen i opprinnelseslandet. For eksempel hvis en forelder i sin skolegang hadde mye mer lekser enn barnet får her i Norge, kan det føre til tanken om at barnet ikke lærer tilstrekkelig. I tillegg kan flerkulturelle foreldre ha fordommer mot skole/barnehagekulturen i Norge på bakgrunn av erfaringer fra skole/barnehage i hjemlandet sitt. Pihl (2017) hevder at innvandrere stiller andre krav til barnehagene. Han presiserer at ulike syn på barn og læring i andre land påvirker hverdagen til ansatte i norsk barnehager.

#### Møte med hjelpeapparatet

*For innvandrere, som i tillegg må forholde seg til en ny tilværelse i Norge, er det spesielt vanskelig å finne fram i hjelpeapparatet for å få nødvendig og riktig profesjonell hjelp”*

*(Kvisler, 2003, s. 198).*

Dette sitatet gir et helhetlig bilde av hvor utfordrende og krevende møter med det norske hjelpeapparatet kan være for flerkulturelle familier.

I møte med ulike hjelpeapparater kan flerkulturelle familier ha ulike utfordringer som ny i samfunnet. Ifølge Kvisler (2003) har alle innvandrere, i samme grad som nordmenn, rett til å få helsetjenester som undersøkelse, behandling, rehabilitering osv. Spørsmålet er hvorvidt flerkulturelle familier har tilgang eller kunnskap om de ulike hjelpeapparatene. Det er en ekstra utfordring for disse familier å finne ut hvor de kan få hjelp. Helse og omsorgsdepartementet (Rapport 2013-2017) bekrefter at en del innvandrere kan ha manglende kunnskap om organiseringen av helse- og omsorgstjenestene, og hvilke rettigheter de har. Denne kunnskapen er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg av tilbudene som eksisterer.

Manglende kunnskap om norske systemet er bekreftet av Dahle og Ryssevik (2011). De hevder at noen brukere ikke forstår systemet og vår kultur selv om de skjønner språket, de er vant til et annet system av offentlige tjenester. Eriksen og Sajjad (2015, s.180) forteller om en gravid kvinne som ikke hadde gått til svangerskapskontroll i Norge før kort tid før fødselen, fordi hun ikke hadde visst at det fantes noe slikt tilbud. Ifølge Dahle og Ryssevik (2011) det er utfordrende å overføre informasjon om særnorske ordninger og regelverk til en annet språk på en måte som gir mening til mottaker. En kan anta at de hjelpeapparatene som vi har her i landet ikke finnes helt eller delvis over alt i verden. Når en familie ikke har noe erfaring med hjelpeapparater fra før av kan det være vanskelig å ha tillit til hjelpeapparatenes nytte. For eksempel kan de ha en annen forståelse av terapi og / eller behandling. I sin artikkel hevder NAKUS (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming) at mange innvandrere opplever kunnskapsløshet og usikkerhet når de oppsøker tjenesteapparatet. Dette skyldes blant annet kort botid i Norge, liten kjennskap til norske velferdsordninger og ikke minst et begrenset nettverk. Samtidig viser NAKUS til flere undersøkelser om at språk- og kommunikasjonsproblemer skaper flere barrierer i møte med hjelpeapparatet. Dette forklarer hjelpeapparatet på sin side med kulturforskjeller. Skinner (2011) i sin studie fra USA viser at innvandrerfamilier har mangel på kunnskap om hjelpeprogrammer og om hva som skal til for å få hjelp. Mange foreldre vet ikke at barna har krav på hjelp som de selv som voksne ikke har.

#### [Å ha et annerledes barn](#)

For de fleste familier er barn den store gleden i livet. Å ha et barn som er annerledes kan være en fjern tanke for de fleste foreldre (Billington, 2006). Synet på annerledeshet er avhengig av menneskenes verdier og holdninger. Morken (2006) mener at dette synet varierer fra kultur til kultur og fra samfunn til samfunn. Ifølge Vogt (2016), når et barn har utfordringer i form av sykdom, lærevansker eller en form for funksjonshemming vil dette utløse mange følelser hos foreldre blant annet sorg og sjokk. Dette vil ifølge Vogt (2016) kreve en god del veiledningsarbeid til foreldre som opplever denne situasjonen. Sajjad (2012) sine studier viste at foreldrene i stor grad forklarte barnas tilstander enten som en gave fra Gud eller som en straff. Foreldre kan være de første som kan oppdage at deres barn er annerledes på en eller annen måte. Familier som opplever dette kan bli påvirket av mange faktorer i det samfunnet de tilhører, fra blant annet slektninger og venner, religion, samt etniske og kulturelle faktorer. Kittelsaa og Berg (2012) skriver at foreldre trenger å lære mange ting dersom de skal mestre det å være foreldre i en norsk kontekst. Når barnet har

spesielle behov, blir læringskurven bratt og krever en rekke ting å sette seg inn i (Kittelsaa og Berg, 2012).

Det kan hende at flerkulturelle familier som har barn med særskilte behov er redde for at informasjonen om barnet spre seg. Det er viktig at alle disse foreldre får informasjon om taushetsplikt slik som helsepersonelloven (1999§21) definerer. I tråd med loven skal Helsepersonell hindre at andre får adgang eller kjennskap til opplysninger om folks legems- eller sykdomsforhold eller andre personlige forhold som de får vite om i egenskap av å være helsepersonell (helsepersonelloven, 1999, §21). Kjørstad (2014, s.17) understreker at helsearbeideren, læreren, sosialarbeideren har ikke rett til å gi opplysninger til en tredjemann om barnet og foreldre.

Yan m.fl. (2014) hevder at tradisjonelle asiater unngår eller nekter hjelp fra hjelpeapparatet fordi de er bekymret for at informasjon om barnets funksjonsevne deles med andre enn nær familie. Dette forbindes ofte med skam. Ifølge Yan mfl. (2014) er tradisjonelle asiatiske foreldre vant til at familien er det sentrale og primære støtteapparatet, og legger vekt på lojalitet i familien. Derfor kan asiater anser et familiemedlem med nedsatt funksjonsevne som et familieproblem. Med tanke på at asiater ser på funksjonshemming som skammelig og en familiesvikt, hevder Yan m.fl. (2014) at slike problemer blir skjult for publikum og kun håndteres internt i familiene. Asiater er definert som mennesker som opprinnelig er fra Øst-Asia, Vest-Asia, Sørøst-Asia eller Indisk subkontinent (Yan mfl., 2014).

### 3. FORSKNINGSMETODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodevalget jeg tok som utgangspunktet for min datainnsamling. Videre vil jeg gjøre rede for gjennomføring, planlegging, etiske hensyn og analyse av innsamlede data.

#### 3.1 Valg av forsknings metode

##### Kvalitativ forskningsmetode versus kvantitativ forskningsmetode

Metode kan, ifølge Dalland (2014, s.111), defineres som framgangsmåte for å frambringe kunnskap eller etterprøve påstander som framsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare.

Selve temaet man velger i forskningsprosjektet blir avgjørende for metodevalget. Med andre ord er det problemstillingen som bestemmer over hvilken metode forskeren bør velge. Ifølge

Kleven m.fl. (2014, s.18) har kvalitative og kvantitative metoder sine sterke og svake sider som må vektlegges på ulike måter avhengig av problemstillingen man har satt seg.

Jeg har formulert min problemstilling slik «*hvilke elementer kan påvirke samarbeid og veiledning til flerkulturelle foreldre som har barn med spesialpedagogiske behov i asker kommune?*». Da temaet tar for seg et sosialfenomen kan jeg benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Ifølge Thagaard (2013) blir kvalitative metoder tradisjonelt benyttet innenfor samfunnsvitenskapene og bidrar til å utvikle en forståelse basert på analyse av sosiale fenomener. I tillegg ønsker jeg å ha et ekstra fokus på opplevelser og erfaringer som spesialpedagoger har gjort seg i samspill med minoritetsspråklige familier. Dette krever et nært forhold mellom forsker og informantene som bør være spesialpedagoger. Kvalitativ metode sørger for dette nærværet da studiet er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene. Kvantitative studier er derimot preget av større avstand mellom forsker og kildene som anvendes (Thagaard 2013).

Jeg ønsker å gå i dybden av den spesialpedagogiske veiledningen og samarbeidet mellom spesialpedagoger og foreldre. Det å fordype seg i et fenomen er et av hovedtemaene i kvalitativ forskningsmetode. Når det gjelder å forske i dybden av et fenomen bør en gjerne benytte seg av kvalitativ forsknings metode. Thagaard (2013) understreker at kvalitative metoder sikter mot å gå i dybden og legger vekt på betydninger i motsetning til kvantitative metoder som vektlegger utbredelse og antall. Med andre ord gir kvalitative tilnærminger grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer (Thagaard 2013). Kvantitativ data kan i større grad generaliseres. Innenfor kvalitative metoder vil det være få informanter og lite data sammenlignet med kvantitativ forskning der forsker kan ha enorme mengder datamateriale og flere informanter. Kleven m.fl. (2014, s.19) presiserer at det er vanskeligere å gjennomføre kvalitative analyser på større datamengder.

### 3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Til tross for at oppgavens mål er å finne hvilke elementer som kan påvirke samarbeid og veiledning til flerkulturelle foreldre, vil fenomenologien ligge til grunn for analysene av datamaterialet. Hermeneutikken bidrar også til tolkning og analyse av intervjuetekstene.

#### 3.2.1 Fenomenologi som grunnlag i kvalitativ forskning

Fenomenologien er basert på Edmund Husserls filosofiske arbeid (Kleven mfl. 2014, s.207).

Den grunnleggende forutsetningen for denne filosofien er at i hver erfaring enkeltpersoner har finnes det et reelt konsept eller struktur. Fenomenologien setter søkelys på hvordan folk opplever et bestemt fenomen og hvordan disse opplevelsene og erfaringer er med på å danne

en større og felles forståelse. Thagaard (2013) understreker at fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dype meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Forskerens mål er å nå informanter sine erfaringer og se hva de ser. I denne sammenheng er forskere og deltakeren forskningspartnere. Her kan man betrakte forskeren som den som tilrettelegger for prosessen.

I denne oppgaven har fokus på spesialpedagogers erfaringer med minoritetsspråklig foreldre, og om disse erfaringene stemmer med fenomenologiens utgangspunkt. Her er det viktig at forskeren er åpen for forskningspersoners erfaringer samt forstår utgangspunktet og ståstedet deres. I dette prosjektet er det viktig for meg å få innblikk i hvilke syn og forståelser spesialpedagoger har av minoritetsspråklighet og veiledning. I følge Thagaard (2013) bygger fenomenologien på at man skal forstå fenomener fra forskningspersoners perspektiv. Dette fordi det i realiteten kan være (stor) forskjell på forskeren og intervjuobjektet sitt ståsted. Denne forståelse er ledende for å studere spesialpedagoger i relasjon med minoritetsspråklige foreldre. Thagaard (2013) presiserer at forståelsen av fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer står sentralt i fenomenologien.

### 3.2.2 Hermeneutikk

Etttersom jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, med intervju som fremgangsmåte for innsamling av datamateriell, er det relevant med en hermeneutisk tilnærming. (Det blir derfor gjort en kort redegjørelse om hermeneutikk).

*Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbartinnlysende (Thagaard, 2013, s. 41).*

Grunnlaget for hermeneutikk er utvinning av mening ved hjelp av tolkning. Ved en hermeneutisk tilnærming, blir tolkningen av menneskelige handlinger vektlagt gjennom å finne en dypere betydning enn den meningen som vises som den umiddelbare mening (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken legger vekt på at fortolkningen av fenomener kan skje på ulike måter og at det ikke finnes en absolutt sannhet. Forståelsen av en helhet fører til forståelsen av delene, og gjennom å forstå delene forstår vi helheten. Dette er kjent som den hermeneutiske sirkel (Kleven mfl. 2014, s.191).

Thagaard (2013) understreker at hermeneutiske sirkel er en inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelig tilnærminger der fortolkning står sentralt. Men for å tolke handlingene i en tekst mener Thagaard (2013) at tolkningen er forbundet med å tillegge en egen mening, og at handlingene ses på som tegn på ny kunnskap om fenomenets underliggende struktur. I denne sammenhengen har tolkeren eller forskeren prøvd å forstå/tolke informantenes verden ut fra sine kunnskaper. I tråd med Thagaard (2013) forbindes denne tolkningen med forskerens egen mening (ut fra hans oppfatning) og fenomenets egentlige underliggende betydning. Thagaard (2013) mener fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å «lese» kultur som tekst. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Tolkningen av intervjuetekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst.

Min studie er hermeneutisk på bakgrunn av at jeg har tolket intervjuetekstene både i deler og i helhet ved hjelp av noen relevante teorier. Med andre ord har jeg tatt for meg noen premisser/antakelser opp mot teorier og det som informantene har erfart og oppfattet for å få en helhetlig forståelse. Dette ga en dypere mening bak premisser og intervjuene som dannet et større bilde om hva spesialpedagoger fortalte under intervjuet.

### 3.3 Intervju

I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av intervju for datainnsamling. Tidligere har jeg begrunnet valget av kvalitativ metode for å få et godt innblikk i hva spesialpedagoger har erfart og opplevd. Jeg vil trekke frem informantenes synspunkter, ideer og tanker om veiledning og samarbeide med minoritetsspråklige foreldre.

Det er også viktig for meg å skape en forståelse av fagverden (forskningstemaet) ut ifra informantenes perspektiv. Intervjusamtaler egner seg godt når forskeren ønsker kunnskap om enkeltpersoners erfaringer og opplevelser (Thagaard 2013). En intervjuguide med klare spørsmål, men samtidig åpne nok slik at informantene kan snakke fritt, er viktig. Kleven mfl. (2014, s.38) beskriver dette som et semistrukturert intervju.

Kleven mfl. (2014, s.38) hevder at en intervjuform som står mellom strukturert og ustrukturert intervju, blant annet i forbindelse med kvalitative studier, gjerne beskrives som et halvstrukturert eller semistrukturert intervju. I et strukturert intervju er spørsmålsformuleringen nedskrevet nøyaktig. Kleven mfl. (2014, s.38) beskriver det nærmest som et muntlig spørreskjema. I semistrukturerte intervjuer er forskeren klart over hva intervjuet dreier seg om og resten blir til underveis med, mulighet til å gå dypere i

problemstillingen. Selv om semistrukturerte intervjuer egner seg godt til mitt forskningsprosjekt, er ikke dette uten utfordringer. Som forsker må man ha nok fagkunnskap til å utforme gode spørsmål og holde søkelyset på hovedtemaet gjennom intervjuet. Samtidig bør forskeren klare å følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer som vedkommende bringer opp. Videre vil jeg redegjøre for min utvalgsmetode, og bakgrunnen for valg av informanter.

### 3.4 Valg av informanter

Etter formulering av problemstillingen og valg av forskningsmetode var neste trinn å velge informanter som kunne bidra til problemstillingen.

Målet med kvalitativ forskningsmetode er, som tidligere beskrevet, å fordype seg i informantenes erfaringer, opplevelser og tanker. Denne metoden benytter et lite antall informanter. Thagaard (2013) understreker at det som kjennetegner utvalget i kvalitative studier er det at forskeren kan innhente mye informasjon fra relativt få enheter.

Jeg valgte fem informanter for videre intervju. I første omgang viste det seg å være uproblematisk å finne spesialpedagoger som har jobbet med minoritetsspråklige barn med vedtak. Men etter hvert dukket det opp mange spørsmål, hva slags kunnskap må informantene ha. Det er viktig å finne nøkkelinformanter, noe som Thagaard (2013) betegner som personer som er særskilt viktig for forskeren. Det var avgjørende å velge informanter som hadde egenskaper og kvalifikasjoner i samsvar med min problemstilling og prosjektets teoretiske grunnlag. Dette kaller Thagaard (2013) et strategisk utvalg og mener at kvalitative studier er basert på dette. Et strategisk utvalg blir avgjørende da forskeren må analysere intervjudata ut fra aktuelle teorier.

På søken etter aktuelle informanter valgte jeg å ta kontakt med psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) i nabokommunene. Etter tilbakemelding derfra, vendte jeg fokuset mitt til min hjemkommune. Selv har jeg jobbet som spesialpedagog i kommunen i flere år og hadde derfor mulighet til å ta direkte kontakt med mulige informanter. Men dette var også krevende. Det skulle velges spesialpedagoger som følger opp barn med flerkulturelle bakgrunn. Jeg har snakket med fagansvarlig for spesialpedagogene og fikk en liste over de som kunne fylle mine kriterier som informanter. Jeg snakket direkte med alle som sto på lista og fant til slutt fem personer som var villig til å være med på intervjuet.



### 3.5 Informantenes antall

Omfanget av informanter var et viktig tema for informantvalget mitt. Antall informanter må samsvare med både forskningsmetodens art og oppgavens omfang. Kvalitative metoder tar sikte på en dypere analyse og kan derfor ikke ha et stort antall informanter. For mange informanter kan hindre en god og omfattende analyse (Thagaard, 2013). Jeg velger å forholde meg til denne hovedregelen, vel bevisst på at både tid og ressurser sette begrensninger for størrelsen av utvalget. Den andre reglen som jeg prøvde å forholde meg til var det Thagaard (2013) kaller metningspunkt. Det vil si at utvalget skal være stort nok til å gi forskeren tilstrekkelig informasjon.. Antallet informanter må avgrenses til det antallet som gir det datamateriale forskeren trenger. Under intervjuene viste det seg at jeg fikk en god del informasjon allerede i det tredje/fjerde intervjuet.

### 3.6 Intervjuguiden

I forskningsprosjekter som har intervju som metode er intervjuguiden et avgjørende element i forberedelsen. Dalen (2013) hevder at alle prosjekter som benytter intervju har behov for å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden kan fungere som en veiledning/veileder hvis den omfatter sentrale temaer og spørsmål som dekker de viktigste områder i studien (Dalen, 2013). Samtidig er formuleringen av intervju spørsmålene avgjørende for at forskeren får de svarene han/hun er ute etter. Derfor må arbeidet med intervjuguiden planlegges godt og utføres riktig i henhold til problemstillingen. Dalen (2013) understreker at intervjuguide er et krav i semistrukturert intervju.

I min intervjuguide har jeg formulert spørsmål innenfor ulike temaer hvor problemstillingen i prosjektet er i sentrum slik Thagaard presiserer i sitatet:

*En viktig målsetting med kvalitativ intervjuer er å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldig kommentarer. (Thagaard, 2013, s.100).*

Samtidig som hovedspørsmålene er grunnlaget i intervjuguiden er åpne oppfølgingsspørsmål viktig for å få flere detaljer og bredere besvarelser. Derimot gir ofte lukkede spørsmål svar som «JA» og «NEI», som kun bekrefter eller avkrefter påstander fra intervjueren. Lukkede spørsmål kan derfor hindre informanten å bidra med sine egne valg og prioriteringer av informasjon til problemstillingen. Thagaard (2013) mener at åpne spørsmål får informantene

til å åpne sine egne tanker og erfaringer for forskeren. Videre hevder Thagaard (2013) at det er viktig at generelle spørsmål følges opp med spørsmål som er rettet mot konkrete hendelser. I den forbindelse sørget jeg for å ha åpne spørsmål, og i tillegg oppfølgingsspørsmål for å utdype informantenes svar.

I starten hadde jeg omtrent femten, seksten spørsmål i intervjuguiden. Etter flere gjennomganger av intervjuguiden kom jeg frem til at jeg måtte fokusere mer på viktige/sentrale poeng i spørsmålene. I intervjuguiden endte jeg opp med til sammen ni spørsmål hvor tre omhandler bakgrunnsopplysninger. Under intervjuene fant jeg ut at det var i overkant mange. Man kan understreke to viktige punkt når det gjelder utarbeidelse av spørsmål i intervjuguiden. Det ene er at uansett hvor mange spørsmål man ønsker i intervjuguiden er det svært viktig at spørsmålene formuleres ukompliserte, mest mulig konkrete og ikke minst relevante til problemstillingen. Det andre punktet er å stille oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål hjelper informanten med å utdype sine svar. Thagaard (2013) hevder oppfølgingsspørsmål gir informanten anledning til å komme med utdypende kommentarer samtidig som forskeren får mer nyansert informasjon om informantens reaksjoner og opplevelser. Et annet viktig punkt som jeg mener intervjuguiden min manglet var å tilrettelegge for pauser. I følge Thagaard (2013) bør en intervjuguide legges opp slik at den gir mulighet for pauser i løpet av intervjuet.

Under intervjuene fant jeg ut at både jeg og informantene hadde behov for pauser uten at dette var planlagt. Planen var å spørre informanten om behov for pause, men det hadde vært en fordel hvis pausene var planlagte.

Jeg har delt intervjuguiden i 3 ulike temaer – bakgrunnsopplysninger, forståelse av foreldreveiledning og minoritetsspråklighet / flerkultur. Bakgrunnsopplysninger tok jeg med som tema for at informanten ikke bare skulle oppleve intervjuet som tørt og formel. Dette temaet handlet om utdanning, erfaringer og kompetanse.

For mange år siden var jeg informant i et forskningsprosjekt i kommunen. Prosjektet handlet om hvilke faktorer som påvirker trivsel og mistrivsel på jobb. Jeg husker godt at jeg var litt stresset før intervjuet og spent på hvilke temaer som ville dukke opp i intervjuet. På bakgrunn av denne erfaringen leverte jeg en temaliste over de aktuelle temaene til alle informantene to dager før selvet intervjuet. Med dette ønsket jeg å hjelpe informantene med å dempe mulig stress.

Ifølge Malterud (2017) fikk ikke intervjuobjektene tilsendt intervjuguiden på forhånd for å unngå at de fikk forberede svarene sine. Jeg drøftet dette med min veileder med tanke på den hermeneutiske spiralen, og om utsending av en temaliste ville påvirke informantenes forberedelse og forståelse før intervjuet. Dette trekkes frem av Kleven mfl. (2014) slik:

*..mer konkret foregår en tekstfortolkning ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene (Kleven mfl. 2014, s.191).*

Jeg var oppmerksom på at informasjon jeg sendte ut til informantene på forhånd, ikke skulle styre intervjuet i en bestemt retning. Derfor ble temalisten formulert med forsiktighet og uten detaljer.

### 3.7 Under intervjuet

Intervjutidspunkt ble avtalt på forhånd gjennom direkte samtale og e-post med informantene. Siden jeg jobber i samme bygg som informantene, booket jeg et rom som var passende til intervjuet der. Dette kunne gi trygghet til informantene slik at de føler seg komfortabel og samtidig gjøre intervjuet mer behagelig. I forkant av intervjuet gikk jeg gjennom av en del informasjon med informanten. Blant annet gjorde jeg lydopptak under intervjuet, hva resultatet fra intervjuet skulle benyttes til, hvordan datamateriale oppbevares og behandles, makulering av datamateriale etter opparbeidet med resultater, og at informanten har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten behov for begrunnelse. Denne informasjonsrunden kalles av Kvale og Brinkmann (2017) som «briefing», og forklares med det at deltakerne bør informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer ved briefing og debriefing. Dette skal omfatte informasjon om hvem som vil få adgang til intervjuet eller annet materiale, forskerens rett til å offentliggjøre hele intervjuet eller deler av det, og ikke minst deltakerens rett til å ha adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene. Denne introduksjonen er et godt utgangspunkt for informanten hvis vedkommende vil stille spørsmål om forskningsprosjektet. Briefing er basert på noen hovedprinsipper som for eksempel informert samtykke. Dette betyr samtykke som er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlingsfrihet (Dalen, 2013). Informanten også skal på forhånd orienteres om alt som handler om hans/hennes deltagelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2013). Kvale og Brinkmann (2017) understreker at briefing først og fremst baserer seg på prinsippet om selvstyre og at prinsippet om godhet blir sekundært.

Før jeg satt i gang med intervjuet og lydopptak ville jeg forsikre meg om at informanten var klar. Intervjuet startet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning, yrke og arbeidserfaring. Dette var en god start og informanten fikk en myk start på intervjuet. I følge Thagaard (2013) har de første minuttene i intervjuet avgjørende betydning siden kontakten mellom forskeren og informanten etableres. Rekkefølgen på spørsmålene ble valgt etter temalisten som ble levert til informantene i forkant av intervjuene. En utfordring under intervjuene var at jeg ikke alltid kunne holde rekkefølgen jeg hadde tenkt. Grunnen var det naturlige mønsteret i samtalen. Når jeg stilte et spørsmål fikk jeg svar på spørsmålet og i tillegg svar på spørsmål som skulle stilles senere. Jeg prøvde å være særlig fleksibel i spørsmålene innen hovedtemaet. Denne fleksibiliteten blir understreket av Thagaard (2013) som mener spørsmålene innen hovedtemaene bør være fleksible.

Tidligere har jeg begrunnet hvor viktig det var med oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype sine svar. Dette krever at forskeren er tålmodig og en god lytter, som igjen skaper tillit mellom forskeren og informantene (Thagaard 2013). I tillegg er det å gi informanten tid til å fortelle det han/hun ønsker å si viktig for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2013). Som spesialpedagog og rådgiver er jeg vant med å være en tålmodig og aktiv lytter. Disse erfaringene kom til nytte med oppfølgingsspørsmål og få informanten til å komme med oppklarende eller utdypende svar. Samtidig var det ikke så enkelt som jeg trodde. Ved gjennomlytting av opptaket fra første intervjuet ble jeg oppmerksom på noen tilfeller der jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål. Dette hjalp meg med å forberede de neste intervjuene bedre. For å stille relevante og aktuelle oppfølgingsspørsmål er det nødvendig å lytte nøye på hva informanten sier. Kvale og Brinkmann (2017) mener at det å stille oppfølgingsspørsmål er en kunst i seg selv. Dette innebærer aktiv lytting og viser intervjuerens evne til å lytte til hva intervjupersonen formidler. Egan (2010) mener at full lytting betyr å lytte aktivt, lytte nøyaktig og lytte etter mening. Kvale og Brinkmann (2017) poengterer at en god kontakt skapes mellom informanten og intervjuer hvis forskeren lytter med oppmerksomhet og viser interesse.

Jeg prøvde å være aktiv lytter i løpet av intervjuene, men dette var utfordrende. Jeg har skjønnet etter hvert at dette hadde med erfaring å gjøre. Hadde jeg hatt anledning til å øve før selve intervjuet kunne jeg hatt mer kontroll. Kvale og Brinkmann (2017) har en forståelse av intervju som et håndverk som må læres gjennom praksis og erfaringer. Et håndverk blir kun perfektionert ved øvelse. Jeg valgte å skrive notater i løpet av intervjuet slik at det skulle være

enkler å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette fikk informanten beskjed om under brifingen.

### 3.8 Transkribering, en utfordring i å produsere en tekst

Etter intervjurunden informerte jeg informanten om hvordan jeg kom til å transkribere intervjuet. Transkribering er en av de mest krevende prosess innen et kvalitativt intervju. Med transkribering overfører man lyd- eller video/tale-opptak til tekst. Det vil si at man skaper en ny form for produkt fra det muntlige til det skriftlige (Kvale og Brinkmann 2017). Dette innebærer både nøyaktighet og tidsdisponering. Transkribering handler i utgangspunktet om å skrive ned det innspilte innholdet fra en samtale, intervju etc. Muntlige utsagn har ofte et flyktig preg, og det vi husker fra samtaler er ofte det vi har skissert. Transkripsjonen har som mål å overvinne dette problemet ved å støtte minnet. I en transkripsjon er talen registrert i skrivning og derfor gjort tilgjengelig for analyse. I følge Dresing mfl. (2015) er det alltid to sider av transkribering. På den ene siden, ønsker man å representere tale så detaljert som mulig for å gi leseren et nøyaktig inntrykk av samtalen. På den andre siden, vil for mange detaljer og for mye informasjon gjøre en transkripsjon vanskelig å lese. Det er derfor en spenning mellom nøyaktighet og praktiske begrensninger. Prosessen rundt transkripsjon er åpenbart selvmotsigende: med en ambisjon om å nøye fremstille den mangetydige verbale dialogen, skaper man en skriftlig tekst som er lineær og ensidig. I transkripsjonsprosessen møter man på dilemma mellom å skape en realistisk representasjon av det informanten vil formidle og den praktiske tilnærmingen som kreves for forskningen. Derfor ligger utfordringen med transkripsjon i å kjenne til dette avviket og håndtere det så riktig som mulig med hensyn til metodikk og emne.

I følge Dresing mfl. (2015) må alle som transkriberer en tekst være klar over at et transkript aldri vil kunne representere intervjuet i sin helhet. Dette erfarte jeg selv ved transkribering.

I intervjuet inngikk mange elementer som for eksempel non-verbale aspekter, kroppsspråk /ansiktsuttrykk og gester, gjesping, lukt, rom, osv. Det var umulig å transkribere dem alle. Ettersom man ikke kan inkludere alt, mener Dresing mfl. (2015) at man er nødt til å sette søkelys på visse aspekter. Videre understreker han at disse aspektene er avhengig av forskningens mål. En bør bestemme seg for hvordan og hva en skal transkribere i forhold til forskningens metode, forskningsforventningene og hensiktsmessige grunner.

*«Ask yourself first: For what kind of analysis do I produce my transcript?  
What information should the transcript therefore include? Is it important to*

*include emphases? Is it important to represent vernacular or dialects? And so on ...» (Dresing mfl., 2015, s. 26).*

Jeg forsøkte å ta hensyn til disse spørsmålene. Et spørsmål som Kvale & Brinkmann (2017) stiller er – hvem skal transkribere intervjuene? Jeg har sett effekten av å transkribere mine intervjuer selv. I løpet av transkriberingen husket jeg mange detaljer ved samtalen og begynte å tolke og analysere svarene i bakhodet. Dette stemte med det Kvale & Brinkmann (2017) sier om at under transkripsjonen vil forskeren til en viss grad begynne å gjøre seg opp noen tanker om det som blir sagt og sånn sett starte meningsanalysen allerede da. I tillegg til disse fordelene med å transkribere selv lærte jeg mye om min egen måte å utføre intervju på. Jeg avtalte å sende transkriberingene til informantene for godkjenning og samtidig forsikre meg selv om muntlige formuleringer som ble direkte til skrift. (Av de fem informanter var det 2 som sendte svar og resten fikk jeg ikke noe tilbakemelding.)

#### 4. ANALYSEPROSESSEN

Analysefasen av datamateriale begynner allerede når forskeren arbeider med intervju spørsmål og foregår videre i hans/hennes bakhode i løpet av selve intervjuet, transkribering og selve analysearbeidet. Repstad (2007) understreker at data ikke taler for seg selv, de må fortolkes. Thagaard (2013) forklarer dette med å hevde at tolkning og analyseprosessen starter allerede under kontakt med informantene og valg av temaer som utdypes i intervjuene.

Analyseprosessen i kvalitativ metode med intervju kan ofte innebære mange utfordringer. En av de utfordringene kan blant annet være massive mengder innsamlede data. En av mine intervjuer som varte 45 minutter ga ca. 14 sider tekst. Dette utgjør hundrevis av sider når forskeren har intervjuet mange informanter og må håndtere enorme mengder data. Bare en uke med kontinuerlig arbeid innen forskningsfeltet kan føre til hundrevis av sider med notater, utskrifter av intervjuer, dokumenter og diverse.

En annen utfordring i analyseprosessen ifølge Thagaard (2013) er at forskeren representerer informantenes perspektiver i analyse av intervjuteksten. Videre formulerer Thagaard (2013) tre spørsmål som utfordrer forskeren til å forholde seg til intervjupersonen under arbeidet med analyse og tolkning av teksten. Disse handler om hvordan forskeren presenterer deltakernes perspektiver i analysearbeidet, hvordan kan han/hun ta vare på deltakernes perspektiver gjennom analysen og hvordan kan forskeren forsikre informantenes autonomi. Repstad (2007) mener et vanlig begynnerproblem er at forsker er for lojal mot datamaterialet særlig hvis han/hun får sympati for informantene. Samtidig har forskeren noen ideer, erfaringer og

faglige bakgrunn som kan sammen med det teoretiske utgangspunktet påvirker analyseprosessen. Thagaard (2013) mener indirekte innflytelse av deltakerne på tekstanalyse er avhengig av forskerens åpenhet i fortolkningen.

Når det gjelder mitt forskningsprosjekt prøvde jeg å skrive ned intervjuene umiddelbart. Dette kan ifølge Dalen (2013) gi muligheten for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Teorigrunnlaget i teoridelen er nevnt i litteraturlisten. I tillegg benyttet jeg meg av teoriene «Experience near» og «Experience distant» som Dalen(2013) presenterer. Jeg har tatt utsnitt fra sitater om aktuelle temaer, her har jeg brukt «Experience near», videre har jeg tolket noen av disse og brukt «Experience distant» teorien.

I analyseprosessen trenger forskeren å tilegne seg en rekke praktiske ferdigheter knyttet til analyse. Det første steget for å starte dataanalyse er å gi struktur til datamateriale, altså intervjuetekstene. Dette kalles koding og kategorisering. I følge Thagaard (2013) er dette en lettere prosess når datamateriale er intervjuetekster. Videre hevder hun at koding handler om å utpeke deler av materiale med beskrivende overskrifter, og å finne deler som passer for å få frem betydningen i teksten, og reflektere over disse. I tillegg hadde jeg et fargekodingssystem med fargekodingsskjema der jeg brukte en farge for hvert tema som jeg så på som relevant. Jeg farget de samme temaene i alle intervjuene med samme farge noe som ga meg en oversikt. Overordene kategorier ble også dannet for å gi et bilde av hva som kommer videre i avsnittet.

## 5. RELIABILITET OG VALIDITET

Hvor sannsynlig er det å oppnå samme resultat hvis en annen person gjentar dette forskningsprosjektet? Hvor god har kvaliteten på forskningen vært? Ifølge Repstad (2007) har man lenge brukt begrepene reliabilitet som uttrykk for hvor god kvalitet det har vært på forskningen. Reliabilitet handler om at materialet som ble skapt av forskeren er pålitelig og at resultatet kan stoles på (Skilbrei, 2019). I kvalitativ forskning er studier forskeravhengig, og ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er det problematisk for andre forskere å gjennomføre en etterprøving av kvalitativ forskning. Forskerens rolle er ifølge Dalen (2013) avhengig av informanter og situasjon, ettersom disse endrer seg er det vanskelig å etterprøve resultatene. Dalen (2013) understreker at mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. For at forskeren likevel skal kunne være i nærheten av relabilitet skal beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen være veldig nøyaktig. På denne

måten kan andre få samme utgangspunkt som forskeren for å utprøve forskningsprosjektet (Dalen, 2013).

Mitt forskningsprosjekt ble spesielt påvirket av mine erfaringer og arbeidsmetoder i gjennomføringen av intervjuene. Det er fullt mulig at mine personlighetstrekk, samt bakgrunnen som tospråklig, hadde både positiv og negativ effekt på informantene. Dette kan ha ført til at informantene enten ble trygge eller mindre trygge i intervjuene. Jeg kan spekulere i om informanter uttalte seg annerledes om temaet da jeg selv er en flerkulturell person. Det kan tenkes at noen av informantene ikke ønsket å uttrykke sine negative tanker om flerkultur av hensyn til meg. Jeg stilte også mange generelle spørsmål som flere øyeblikkelig relaterte til flerkultur, det kan skyldes at de tenkte at jeg var ute etter svar om flerkulturelle eller fordi jeg selv er flerkulturell. Dette kan være en faktor som kan hindre andre forskere i å oppnå samme resultater. Jeg har prøvd å beskrive forskningsstudiet i mest mulig i detalj for å vise og forklare andre hvordan jeg kom frem til resultatene. I kapittelet om metode beskrives analyseprosessen og det viser hvilke valg som ble tatt gjennom hele prosessen.

Ifølge Kleven mfl. (2014, s.23) er det ønskelig at forskningsresultater skal være valide. For dette stilles krav til både kvaliteten av data som benyttes i forskningen og tilslutningene som trekkes fra dataene (Kleven mfl., 2014, s.23). Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) handler validitet om hvor godt en metode egner seg til det som skal undersøkes. Men som Thagaard (2013) understreker handler validitet også om hvordan forskeren spesifiserer framgangsmåten til resultatene. Dette bidrar til gyldighet i forskningen. Jeg har begrunnet valg av forskningsmetoden og samt presisert så nøyaktig jeg kunne alle fasene i min forskning fra utvalg av informanter til transkribering og tolkning av datamaterialet. På denne måten har jeg vektlagt å være transparent og tydeliggjøre forskningen. Jeg sendte ut temainformasjonen til informantene på forhånd slik at de visste hva det skulle bli snakk om. Jeg skrev den på en måte at de ikke skulle danne seg inntrykk på forhånd og ikke styre intervjuet i en bestemt retning. Da jeg stilte oppfølgingsspørsmål var jeg varsom på at spørsmålene skulle være nøytrale og ikke helle i noen retning. Jeg har forsøkt å være så nøytral som mulig med den bakgrunnen jeg har. Min kjennskap til informantene og aktuelle arbeidsområdet kunne ha både positiv og negativ innvirkning. Det positive var at de kunne være åpne og prate fritt, det negative kunne være at mine tanker om dem som personer i jobbsituasjon kan påvirke mine tolkninger av hva som blir sagt. Jeg prøvde å være bevisst på den rolle jeg har som forsker for å unngå mulige påvirkninger.



## 6. ETISKE BETRAKTINGER

Minoritetsspråkligheit kan være et sensitivt tema fordi mange er rammet av frykt, sorg og krise, men også for samfunnet ellers. Derfor krever det ekstra oppmerksomhet på etiske hensyn. Å gjennomføre en forskning stiller krav til at forskeren er klar over de etiske hensyn som må tas i betraktning gjennom hele forskningsløpet. Kvalitativ forskningsmetode, og særlig intervjuforskningen, krever spesielle etiske hensyn. Her må viktigheten av personvern tas i betraktning til enhver tid. Ved å vurdere de etiske hensynene viser forskeren respekt for private interesser, privatlivets fred, og utsatte grupper. Sistnevnte vektlegges tungt i mitt forskningsprosjekt. Som forsker har jeg et ekstra ansvar i hele prosessen om å være varsom slik at forskningen for eksempel ikke medfører stigmatisering av bestemte grupper/informanter. Dette kan handle om selve forskningens redelighet og om informantene / intervjupersonene. Når det gjelder etiske retningslinjer knyttet til vitenskapelig redelighet mener Thagaard (2013) at et grunnleggende prinsipp for dette innebærer å unngå bruken av andres tekster uten å referere til kilden. Jeg har tatt hensyn til dette ved å opparbeide en kildehenvisning for prosjektet. Også etiske hensyn kan trekkes inn når forskningsresultatet må tolkes. Her kan det handle om etiske dilemma. Dette kan ha en ekstra betydning når forskeren vil tolke forskningsresultatet. Ifølge Thagaard (2013) preges forskerens forståelse av dens faglige bakgrunn i motsetning til informantenes beskrivelse som er basert på deres erfaringer. Dette gjør at forskeren tolker resultatet med et annet perspektiv enn det forskningspersonen har (Thagaard, 2013).

*Tolkningen av data kan innebære etiske dilemmaer når forskerens perspektiver er forskjellige fra den forståelse deltakere i felten har av situasjonen. Fordi forskeren ser situasjonen utenfra, vil hun eller han som oftest ha et annet perspektiv enn personen ... forskeren studerer. (Thagaard, 2013, s.194).*

I denne forbindelse er det viktig at forskeren er aktsom på hvordan han eller hun kan ta vare på informantens autonomi i analyser av datamateriell.

Når det gjelder etiske retningslinjer knyttet til informanter krever dette å varetta flere prinsipper til enhver tid, deriblant samtykke, anonymitet og tillit til datakonfidensialitet, datagenerering, og kommunikasjon mellom forskere og deltakere. Ifølge Dalen (2013) gir kvalitativ metode stor mengde informasjon om informanten som må vernes av forskeren. Dette må vurderes av forskeren gjennom hele forskningsprosessen.

I Norge har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) lagt retningslinjer som kan veilede forskere i hensyn og ansvarsfull forskning. NESH (2016) viser i sin retningslinje hvordan forskeren selv har ansvar for etiske hensyn. Videre mener NESH (2016) at god forskning forutsetter frihet fra styring og kontroll, mens samfunnets tillit til forskning forutsetter ansvarlighet både fra den enkelte forskeren og fra forskningsinstitusjonene. Dette ansvaret innebærer forskerens plikt til å informere informantene, samt innhente samtykke for deltakelsen. Jeg har vært nøye med å sende et informasjonsskriv som har inneholdt denne informasjonen.

Neste punktet som NESH (2016) har i sin retningslinje er konfidensialitet. Dette handler om å holde informasjonen anonym både i lagring, tilgjengelighet og avgrenset bruksområdet. Dette bekreftes av Thagaard (2013) da han skriver at forskeren, ifølge etiske retningslinjer, skal ta hensyn til prinsippet om anonymitet.

Jeg forsikret meg om å følge retningslinjen på dette. All informasjon ble lagret konfidensielt slik at det ikke ble mulig å spore data/informasjon til enkeltpersoner. I tillegg ble det skrevet slik at deltakerne ikke kan kjenne seg så lett igjen i teksten. I følge Thagaard (2013) handler gjenkjenning om hvordan forskeren håndterer utsnittene av teksten. Et annet viktig prinsipp i etiske retningslinjer er informantenes frihet. Dette kaller Thagaard (2013) autonomi. Det er viktig at den vi intervjuet ikke utsettes for skade. Dette kan forsikres med å bevare tilliten mellom forskeren og informanten (Thagaard 2013).

## 7. RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapitlet introduserer jeg resultatet fra intervjuene med fem spesialpedagoger som informanter. Først presenteres spesialpedagogene veldig kort. Deretter deles informantenes uttalelser inn i to hovedtema i intervjuguiden, samarbeid med foreldre, og foreldreveiledning og flerkultur. Hvert av temaene følges opp av spørsmål som vil belyse temaene og drøfting rundt svarene på disse. Dette gjorde jeg slik at sammenligningen mellom informantenes svar skulle være lettere for både meg selv og leserne. I tillegg valgte jeg å ta med et spørsmål fra bakgrunnsopplysninger, et spørsmål om hvilken kjennskap spesialpedagogene har til flerkultur. Dette gjorde fordi jeg synes det er viktig å belyse informantenes erfaringer og bakgrunn i forhold til synspunkter de har.

## 7.1 Presentasjon av spesialpedagoger

I dette kapittelet presenterer jeg kort informantene ut ifra deres bakgrunn og erfaringer. Her velges fiktive navn for informantene for å ivareta anonymitet.

### **Mona**

Mona har jobbet som spesialpedagog i to og et halvt år og jobber stort sett med barn i førskole alder. Hun har jobbet som pedagogisk leder både i barnehager med bare etnisk norske barn og i barnehage med bare barn med flerkulturell bakgrunn.

*Jeg lærte mye om at man ikke kan ha fordommer. Har fått aha opplevelse mange ganger om folk med annen kulturbakgrunn.*

### **Marianne**

Marianne har jobbet et år som spesialpedagog og jobber med barn fra et til fem år. Hun hadde ikke veldig mye erfaringer om flerkulturelle familier før hunn begynner å jobbe. Marianne vil dele folk med flerkulturell bakgrunn inn i de som lærer seg språket og er aktive i arbeidslivet og de som ikke gjør/er det.

### **Gro**

Gro har jobbet i ca. ti år som spesialpedagog og jobber med barn fra to til seks år. Har mye erfaring med flerkulturelle familier fra ulike nasjoner.

*Det første jeg lært er at de er veldig forskjellige og har forskjellige holdninger i forhold til oppvekst, barn og barnehage.*

### **Tone**

Tone har jobbet som spesialpedagog i tre år og har jobbet på spesialscole som pedagog i seks år. Hun jobber med barn fra fire til seks år. Tone bor i et flerkulturelt miljø og det er vanlig for henne å omgås dem. Hun opplever de fleste som hyggelige og imøtekommende, men litt lukket.

### **Elena**

Elena har jobbet som spesialpedagog i to og et halvt år og har jobbet som pedagogisk leder i en flerkulturell barnehage i ni år. Hun jobber med barn fra tre til seks år. Elena mener det er utrolig spennende å jobbe med flerkulturelle. Ifølge henne det er viktig å akseptere at man har fordommer, men ikke agere på de fordommene man har.

## 7.2 Presentasjon av intervjuresultatet og drøfting

Empirien i denne studien er basert på intervjuer av fem spesialpedagoger som jobber i avdeling spesialpedagogisk førskoleteam.

### 7.2.1 kjennskap til minoritetsspråkighet/flerkultur

Her spurte jeg spesialpedagogene om hvilke kjennskap eller oppfatning de har om flerkultur. De fleste hadde mye kjennskap og i noen tilfeller direkte kontakt med flerkulturelle. Det ble mye refleksjon rundt hva de selv synes og hva de valgte å svare på dette brede spørsmålet. Flere av disse temaene blir utdypet mer senere. Noen har bodd en stund i områder med flerkulturelle og andre har erfaringer med dette i jobbsammenheng.

Mona har erfaring med flerkultur/flerkulturelle i forskjellige sammenhenger. Dette har ført til at hun har dannet seg en bred forståelse.

*Da jeg var liten, hadde jeg en dagmamma ... Fra India så da hadde jeg mye indisk kultur i hverdagen der, med musikk, kultur og klær og venner og jeg elsket det, også har jeg en onkel fra Filippinene og når man møtes der er det jo masse folk og masse mat og kjempetrangs og alle var velkomne og satt seg på gulvet og spiste...*

Disse opplevelsene kan ha gjort Mona mer fleksibel i senere faser i livet slik at hun har blitt mer vant til å ha relasjoner med flerkulturelle også i jobbsammenheng. Dette kan spores i hennes videre synspunkter om flerkultur.

*Jeg synes det er spennende å prate med de foreldrene og jeg er veldig nysgjerrig om hvordan de er i forhold til de filippinerne jeg kjenner, er det samme som de? hvordan er med familien? er det så store samlinger eller så jeg tenker at de kanskje er vant til det, også plutselig så bor de i en blokk og uten den familie rundt seg og jeg blir veldig nysgjerrig på hvordan det er for dem her da ...*

Mona har generelt en positiv oppfattelse av flerkultur og flerkulturelle. Hun fremmer et tydelig ønske om å tilegne seg mer kunnskap om disse familienes situasjon. På en annen side virker det som hun har noe kunnskap ettersom at hun klarer å forstå noen av de utfordringene som flerkulturelle møter på, slik som ensomhet. Derfor kan det tenkes at hun bruker litt mer tid på denne gruppen, og gjør seg mer tilgjengelig:

*Jeg har en oppfatning om at de er ganske inkludert, veldig imøtekommende og lette og snakke med, jeg hadde kanskje trodd det kom til å bli vanskeligere før, men jeg tenker på at i forhold til norske foreldre tar jeg meg litt ekstra tid til å snakke med dem i garderoben og jeg tenker jeg gir litt mer av meg til dem da fordi jeg tenker at de ikke skal tenke at det er vanskelig å ta kontakt med meg.*

Mona nevner også at en god relasjon til flerkulturelle foreldre er ekstra viktig fordi de ikke har noe nettverk i forhold til etniske som både vet hvor de skal henvende seg og ofte har flere kontakter. Mona setter seg altså igjen inn i situasjonen til de flerkulturelle, men understreker samtidig at det finnes familier med mange kontakter.

I kontrast til Mona hadde Marianne ikke veldig mye kjennskap til flerkultur og dette vises i hennes uttalelser.

*Jeg har ikke den største kjennskapen på det enda, men det kommer an på kulturen de kommer fra. Jeg oppfatter at de kan være litt stresset i hverdagen.*

Marianne sine oppfatninger er veldig preget av jobben hun gjør, og tankegangen er mer faglig enn Mona som snakker mye utfra personlige erfaringer. Hun prøver å finne et svar på deres stressende hverdag.

*..... terskler for ting er lavere i andre land, for tiltak som kan slå inn, for eksempel at de mister barna sine eller at barnevernet tar over... At de er mer bekymret om hva som skal skje, fordi de er usikre på hvordan systemet her fungerer. Det virker som en gjennomgående ting.*

Det virker som Marianne forsøker å finne en sammenheng mellom stressnivået til foreldrene og kunnskapen om systemet rundt barnet. Hun nevner at de kan være litt stresset, men dette kan også være grunnet redsel.

*Men de virker veldig hardtarbeidende og ønsker godt for barna sine, de står på og kanskje skjuler litt hva som er realiteten hjemme, fordi de er redde for å miste barna sine.*

Gro har hatt mye kjennskap til flerkultur og arbeidet mye med flerkulturelle. Hennes oppfatning er mer preget av kulturforskjellen mellom minoritetene. Samtidig trekker hun frem det at synet flerkulturelle foreldre kan ha til barnehage og oppvekst generelt kan være annerledes. Dette er bekreftet av Hauge (2014) om at flerkulturelle foreldre har ulike syn på skolen (se teori). Pihl (2017) mener at dette kan være bakgrunnen for at innvandrere stiller andre krav til barnehagene.

*Veldig mye spennende, mange forskjellige kulturer. Det første jeg tenker på er at de familiene er veldig forskjellige på samme måte vi nordmenn er veldig forskjellige. De har forskjellige holdninger til barn, oppvekst og barnehage. Dette kan ha noe med samarbeid og veiledning å gjøre. Å samarbeide med de er forskjellige.*

Gro valgte videre å belyse språk og økonomi. Det kan tolkes som at hun synes noen av familiene ikke er veldig raske til å lære seg språket og at det kan føre til utfordringer som kanskje kunne vært unngått eller minimert. Hun nevner også økonomi som en faktor som skiller flerkulturelle foreldre fra hverandre. Det kan tenkes at det er en sammenheng mellom økonomi og språk, at de som jobber mye har mindre tid til å lære språk, men på en annen side er det mulig å lære språket i jobbsituasjon.

*Hvis jeg har forstått det riktig, så får alle tilbud om å gå på norskkurs. Så det er klart, noen jobber, andre jobber ikke. Jeg ser også at det stor variasjon i økonomi, det er også et moment, det ser jeg.*

Gro har også pekt på lengden på botid i landet som en avgjørende parameter, men samtidig tatt høyde for unntak.

*Jeg ser også at noen har bodd lenge i Norge, har kjøpt seg leilighet og jobber og snakker norsk. Da er det litt lettere fordi de snakker norsk... Men jeg har også hatt familier som har kommet som flyktninger nylig og det klart det er stor forskjell.*

Avslutningsvis nevner også Gro alder som en potensiell faktor for tilegnelse av språket, og det kan tyde på at de yngre har er en fordel. Dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel ved å tenke at eldre legger inn mer arbeid.

Tone sin oppfatning av flerkultur ligner litt på Gro sin forståelse og er preget av det at hun bor i et område som er veldig flerkulturelt, så det er vanlig for henne å omgås flerkulturelle. Hun opplever de aller fleste som hyggelige og imøtekommende, men går ikke til noe dypere relasjon, noe som kan tolkes som mulig fremmedfrykt.

*Men jeg har ikke så nærtagende vennskap med noen av de flerkulturelle familier, fordi at det er ulike grunner. Opplever noen ganger at det kan være litt lukket, hvis vi nordmenn kan være lukket så kan det være tyrkiske samfunn som kan være lukket. Somaliske kan være lukket.*

Jeg ser at Tone i sin uttalelse legger hovedvekten på at minoritetspråklige tar mye vare på sin kultur. Det kan virke som Tone demper sine uttalelser til en viss grad ettersom jeg er flerkulturell, for å kanskje ikke fornærme meg.

*....tror jeg også at de kommer hit som voksne, de vil gjerne beholde en del av sin bakgrunn og kultur som de vil dra inn til sine barn og det syntes jeg er viktig. Jeg synes det er viktig at det heller ikke blir for mye av det gamle, og at*

*det er rom for å ta til seg noe av det nye. ..., men det blir vanskelig for deres barn å vokse opp mellom to ulike kulturer,...*

På en annen side tyder det på at hun vil understreke viktigheten av å ha en balanse mellom både den gamle og den nye kulturen. Samtidig viser hun forståelse for unge flerkulturelle som beveger seg mellom to ulike kulturer.

Elenas oppfattelse av flerkultur er mer allsidig enn de andre. Hun virker å ha større interesse og er ivrig til temaet og har ulike perspektiv når hun uttaler seg. Hun mener det å ha kontakt med flerkulturelle handler om gjensidighet.

*Mye kjennskap og erfaringer, spennende kultur, det finnes mye fordommer blant folk ute i barnehager. Så mye å lære av fra disse foreldre med flerkulturell/minoritet språklig bakgrunn. ... hvis man tar seg tid til å bli kjent med de .... De har gode refleksjoner, verdier. Jeg har den oppfatningen at de er så spennende og vi har så mye å lære av hverandres kultur, hverandres syn på mennesker, mat.*

Hun synes flerkulturelle ikke er synlig på en verdifull måte på grunn av fordommer som finnes i samfunnet. Det kan virke som Elena har en veldig ærlig tilnærming til spørsmålet rundt flerkultur og ikke er redd for å fortelle ting selv om det kanskje vil sette henne selv i et mindre godt lys.

*Synes de har misoppfattet fordi man møter de med masse fordommer ut ifra hva man tenkte før som gjør at man lukker seg før blir kjent med de ... Men når du snakker med de ... De vil det beste for barnet de også, men måten de viser er annerledes enn det vi er vant til fra før.*

#### 7.2.2 Tanker om foreldreveiledning

Spesialpedagogene ble spurt om deres tanker og synspunkter om foreldreveiledning generelt. Mona mente at foreldre ikke tar veldig initiativ til veiledning med mindre de føler at ting er vanskelig rundt barnet eller er misfornøyd med det som ble gjort med barnets utfordringer, men at veiledningen er veldig nyttig. I likhet med Mona, mente Gro også at veiledning er nyttig for foreldre og mange foreldre som tar godt nytte av det både til å få hjelp om barnets utfordringer, men også til å forstå hvordan hjelpen rundt barnet fungerer. Men Mona ser litt utfordringer i veiledning med foreldre i forhold til foreldrenes tidspress,

*... kan det hende at det kan være vanskelig med tiden, de fleste er på jobb selv så det kan være vanskelig å skulle dra på veiledning.*

Ifølge Mona kommer ofte mødre til veiledningstimen mens fedre er på jobb.

Marianne ser også på veiledningen som en god mulighet til å hjelpe foreldrene, gi dem råd og berolige dem hvis de er bekymret. Marianne vil gjerne ha den ekspertrollen med i familie veiledning, men også setter samtidig pris på en god relasjon,

*Det å ha en god posisjon og en god relasjon med foreldre og kan snakke med foreldre og de aksepterer det er veldig viktig.*

Viktigheten av relasjon for en vellykket veiledning er bekreftet av Davis (1995). Samtidig kan kanskje den ekspertrollen som Marianne peker på rundt symmetrisk og asymmetrisk relateres til maktforholdet fra Thornquist (2009). Ifølge Dahl (2013) blir den ene i denne asymmetriske liten og usikker, mens den andre blir stor, selvsikker og autoritær. På en side dette maktforholdet kanskje føre til respekt for spesialpedagogen, men på andre siden kan det tenkes at dette ikke fører til en like god relasjon

Det kan tyde på at Marianne syns at foreldreveiledning kan være utfordrende det tyder på at hun syns det ofte er vanskelig for foreldrene å forstå hennes perspektiv i ulike saker.

*Foreldreveiledning er ikke alltid det enkleste, det kan jo være veldig utfordrende av mange grunner, alder, kjønn, mor og far sine roller. Og at vi ofte forstår dems perspektiv, men det må jobbes mer for det andre siden.*

Marianne mente at er det ofte mødre som deltar i veiledningstimen. Hun forklarte dette med at hun merket at fedre ofte melder seg ut og tenker at ting ordner seg mens mødre er mer bekymret. Dette kan også være forklaringen på at Mona sier lenger oppe om at fedre et på jobb imens hun har veiledningstimen med mødre.

Tone hevdet at det ikke er alle foreldre veldig ivrige eller nysgjerrige i å ta kontakt. Hun forklarte dette med at når deres barn er unge trenger de ikke veldig mye behov for veiledning,

*De føler at de har større behov for veiledning når barnet blir eldre.*

I likhet til Mona, Gro og Marianne hevdet Elena at veiledning er nyttig for foreldre. Spesialpedagogene er enig i at veiledning er nyttig for foreldrene, men Elena vil understreke at veiledning er den viktigste arbeidsoppgave spesialpedagoger har som kan hjelpe unge på best mulig måte. Ifølge henne er veiledningen det eneste verktøyet spesialpedagoger har.

*De foreldre vil det beste for barnet sitt og dette er grunntanker og i de samtalene og i de veiledningen kan vi sammen komme på det hvordan man skal få det beste for deres barn.*



Dette stemmer med Davis (1995) sin partnerskapsmodell som viser at det beste er at partnerne kommer sammen til et tiltak, helt motsatt til ekspertmodellen som anser rådgiver som allvitende som vil diktere alt.

Slikt veiledningsarbeid som Elena beskriver, skaper tillit blant foreldre. Dette stemmer med Moen (2018) som hevder at kvaliteten i samarbeidet med foreldre har påvirkning på foreldrenes tillit til hjelpeapparatet og opplevelse av trygghet, som igjen i sin tur ifølge Likestillingsdepartementet (2018) gir barnet bedre selvtillit evne til å håndtere motgang. Denne veiledningen som Elena beskriver, kan forbindes med Mesosystemet fra Bronfenbrenner sin sosioøkologiske modell (se teoridel). Veiledningen er en relasjon mellom foreldre og spesialpedagogisk tjeneste som påvirker barnets utvikling indirekte.

### 7.2.3 Elementer som påvirker foreldreveiledning

Spesialpedagogene ble her spurt om hvilke elementer som kan påvirke foreldreveiledningen. Spørsmålet var generelt om foreldreveiledning, men likevel valgte noen av dem å relatere det med flerkulturelle foreldre. Det kan hende at de kun har barn med flerkulturell bakgrunn eller at de har dannet seg et bilde om intervjuet som ledet dem til å tenke på flerkultur som hovedtema.

#### **Språk og kultur**

Mona har lagt stor vekt på felles språk, kulturforståelse og tillit som avgjørende mellom henne og foreldrene for å få til god veiledning.

*... språket da, om man trenger tolk, ..vi må ha et felles språk mellom oss som man forstår godt nok om hva hverandre sier, at de skjønner hva jeg sier og jeg skjønner hva de sier. Også er dette med kultur da at hvis man ikke kan nok om hverandres kultur kanskje man ikke skjønner helt hvorfor de tenker og gjør ting på den måten.*

I likhet til Mona mener Gro også at språk og kulturforståelse er faktorer som kan påvirker foreldreveiledning.

*Språkbarriere, jeg har flere saker hvor vi trenger tolk og der er det noen ganger vanskelig å få tak i tolk og oftest bare i de store møtene hvor vi har tolk. Å finne tolk kun til foreldreveiledning er vanskelig. Vi har måttet avlyse møter hvor vi ikke har funnet tolk. Syns det av og til er vanskelig å vite om foreldrene av og til forstår hva jeg mener, selv om de kan snakke norsk. Av og til kan en barriere være kultur. Særlig når vi veileder de på ting som har mye å gjøre med kultur.*

Marianne peker på et felles språk som det største elementet, men nevner ikke kultur som en faktor. Hun tar for seg andre faktorer som stressnivå både hos foreldre og veileder, rom, forberedelse og hun peker på faktoren kjemi.

Tones synspunkter hadde en annen vinkel og hun så kulturfaktoren i en annen sammenheng,

*Jeg tenker at hvis foreldrene opplever at mye av det med barnet er negativt, at de vil sitte igjen med dårlige følelser og det vil selvfølgelig påvirke eventuell veiledning negativt fordi utgangspunktet er låst på at du ikke har noe positivt å si. Og da er det kanskje like greit å skjerme seg for veiledningen. Det positive er at de opplever og ser at dette er noe som hjelper mitt barn, at det har noe for seg å drive med veiledningen jeg tenker dette er veldig kulturbetinget.*

Ved første øyekast kan det Tones sier sees på som noe som ikke avhenger av kultur, men dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel. Hvis man ikke er vant til dette systemet eller ikke har tidligere erfaringer med spesialpedagog kan en kun få negative assosiasjoner og muligens ikke forstå at målet er forbedring. Det kan tyde på at Gro også tolker det slik.

*Kulturforståelse kan av og til være avgjørende faktor i foreldreveiledning fordi jeg må forteller litt om hvordan vi i Norge tenker.*

Det Tone og Gro hevder bekreftes av Pedersen mfl. (2008) som hevder at kultur og rådgivning kan tolkes som en prosess der kultur er en usynlig, men viktig deltaker. Det vil si at det er en kulturell komponent i alt rådgivningsarbeid.

## **Relasjonsbygging**

Nesten alle spesialpedagogene syntes at relasjon eller tillit er avgjørende elementer i foreldreveiledning. Elena nevnte mange elementer som var mer varierende og mer grundige enn de andre, men det kan tyde på relasjon er svært viktig for henne også. Hun opplever at det å bygge en god relasjon kan skape både tillit til og trygghet for foreldrene, noe som igjen kan ha en positiv effekt i foreldreveiledningen.

*det viktigste er at hvilken relasjon jeg klarer å skape med foreldre i forkant, fordi foreldre må jo kunne stole på meg for å ta til seg veiledning på en beste mulig måte tenker jeg. Hvis de stoler på meg til at jeg gjør en god jobb med dems barn. Og før det gjør det også kommer ikke jeg til å komme videre med veiledning. Så det aller viktigste er relasjonsbygging og få det til den relasjonen.*

Gro beskriver relasjonens betydning slik:

*For en god veiledning må jeg føle at vi har en god relasjon, at vi kjenner hverandre. Det er absolutt uansett, norsk eller flerkulturell. For å ta opp vanskelige ting, er det alltid en styrke at man har en god relasjon og at man føler man kjenner de foreldrene. Viktig å prøve å bli godt kjent med foreldrene uansett hvordan foreldrene du samarbeider med.*

Dette kan stemme med den progresjonen som Johannesen mfl. (2016) kaller rådgivningsprosess. I denne prosessen bygges en relasjon mellom rådgiver og råde søker og deretter finner man løsninger sammen i felleskap (Vogt 2016) .

Selv om noen spesialpedagoger ikke nevner relasjon som direkte element som påvirker foreldreveiledning, trekker de frem tillitt istedenfor. Å bygge tillit skjer gjennom relasjon med foreldre. Ifølge Lassen (2014) kan aktiv lytting få råde søkeren til å føle seg møtt og en følelse av å bli mer tatt på alvor.

Elena legger vekt på det Johannesen mfl. (2010) hevder, nemlig at rådgiveren må anstrenge seg for å etablere et godt forhold til hjelpsøkeren,

*.....å vise at man er tilgjengelig og at man bryr seg. Så veldig ofte så handler det bare om å bry seg, det er ofte det de trenger. Så det er egentlig bare å være på tilbudssiden og være sinnssykt hyggelig, smile pent og heihei!. Noe med å være på tilbudssiden; ring meg når du vil, send meg en tekstmelding, her er nummeret mitt, her er mailen min, jeg svarer på alt ...,*

Hvor langt foreldre har kommet i sin sorg over å ha fått et barn med spesielle behov har mye å si i foreldreveiledning ifølge Tone. Synet på annerledeshet er avhengig av menneskenes verdier og holdninger. Morken (2006) mener at dette synet varierer fra kultur til kultur og fra samfunn til samfunn. Men ifølge Vogt (2016) krever det ekstra veiledningsarbeid rundt sorgen.

Elena nente også elementer som dagsform hos for foreldre og rom som noe som kan påvirke foreldreveiledning.

#### 7.2.4 Viktigheten av samarbeid med foreldre til barn med spesialpedagogiske behov

Alle spesialpedagogene var enig i at samarbeid med foreldre er svært viktig for alle barn.

Marianne og Gro begynner med å nevne helt grunnleggende ting. Marianne peker på at samarbeid først og fremst er viktig fordi det ikke er mulig å få gjort noen utredninger uten samtykke fra foreldrene. Dette er i samsvar med Barnehageloven (2005, §19b) som tilsier at det skal innhentes samtykke fra barnets foreldre før det blir utarbeidet et vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Alle spesialpedagogene nevner samarbeid som en avgjørende faktor for å gi barnet kontinuitet i læringen. For at barnet skal få mest mulig ut av læringen og

*At barnet får den lærdommen ikke bare på en arena, men at det skal skje uansett-*  
Tone.

Bø (2011) presiserer dette ved å understreke viktigheten av samarbeid mellom ulike miljøer, bla. barnehage og hjemmet. Samarbeid nevnes også som en viktig faktor for opplysning. Når de andre nevner viktigheten av å jobbe hjemme legger Gro og Mona til at det er viktig å opplyse om hva en jobber med i barnehagen slik at foreldre forstår hva som er målene og kan jobbe med å nå disse også hjemme. Dette bekreftes av Bø(2011) som hevder at det nettopp er foreldrenes bevissthet om hvilke mål barnehagen arbeider for som betyr mye for arbeidets virkning på barnets langsiktige utvikling.

*Jeg har sittet på møter og fortalt foreldre at vi klapper stavelser, og da ser de rart på meg fordi de skjønner ikke, sitter dere bare og klapper? Ofte leker vi og de er sånn hæ nei man skal lære å prate. Så sier jeg ja, men vi gjør det gjennom å leke. Og det kan være litt vanskelig å forstå for foreldre, så da er det viktig at de vet hvordan vi jobber*  
- Mona

Befring og Tangen (2019, s.160) understreker at når det gjelder sammenhenger der kartlegging involverer barn, er at aktivt og godt samarbeid med foreldre/omsorgspersoner sentralt. De kjenner barnet best og er klar over barnets behov i hverdagslivet og det hvilke tiltak som kan fungere best. Ifølge Befring og Tangen (2019, s.160) kan en regelmessig dialog med foresatt gi løpende tilbakemelding om hvordan et tiltak virker, sett med et annen blick enn det barnehagen gjør.

Et fellestrekk for nesten alle er at de nevner språkopplæring og viktigheten med å jobbe videre med det hjemme. Dette kan tyde på at de ofte kobler «spesialpedagogiske behov» med språk. Mona og Gro har flere fellestrekk ved at begge i tillegg til språk generelt nevner å

jobbe med morsmål hjemme for å komplementere med norskspråket. Det kan tolkes slik at de ofte forbinder flerspråklige med «spesialpedagogisk hjelp»

7.2.5 Utfordringer som du opplever i veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre  
Dette spørsmålet tilhører det andre temaet- minoritetsspråklighet /flerkultur i intervjuguiden. Her skulle spesialpedagogene fortelle om utfordringer de opplever i veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre. Ettersom spesialpedagogene hadde ulike utfordringer i denne sammenhengen, kategoriserte jeg deres utfordringer.

#### *Språkutfordring*

Mona trekker frem språkkunnskapene til foreldre som den første utfordringen.

*Veldig enkelt opplever jeg manglende språkkunnskaper hos mange av disse foreldrene med det første. Dette gjør veiledningen eller samarbeidet utfordrende. Dette kan være ekstra vanskelig når vi må finne riktig tiltak sammen .... Jeg bruker jo tolk, men det har sine greier. Ulike tolker.. det kunne ha vært bedre med faste ..men , det er det tolketjenesten ikke kan da. Men også det at alle sitter og venter på tolken.*

Gro mente også at manglende språkkunnskap er avgjørende om veiledningen lykkes eller ikke.

*Noen ganger sier foreldre at de ikke trenger tolk... da blir det ja helt stille. Så sitter jeg fast med det jeg skulle si til dem eller ja høre om hvordan går med barnet. Og det kan være med på at jeg føler meg litt usikker. Mye bedre med de som har bodd her i mange år, de kan språket og det hjelper meg og det hjelper alle.*

Marianne også i likhet med Mona og Gro har lagt mye vekt på språkbarrierer som en utfordring hun opplever i veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre.

*Den største utfordringen jeg har møtt på, er felles språk. Et felles språk man kan kommunisere på, det har vært litt kommunikasjon på engelsk, men da har jeg opplevd at de ikke helt har forstått hva jeg har sagt og ment. Jeg må ha tolk, eller skrive det svart på hvitt. Skrive hva jeg skal si enten på lapper eller på meldinger slik at de kan ha det.*

*Jeg har opplevd at vi trenger oftere foreldreveiledning med tolk, sånn at alle blir forstått.*

Etter at jeg spurte henne hvordan det var å bruke tolk. Svarte Marianne med mulig frustrasjon:

*At logistikken er vanskelig, det er vanskelig å booke og at det ikke er blitt tilbudt opplæring på det. På en side er selve «funksjonen av tolken god, men når det er forskjellige tolker og man ikke får skapt en relasjon med tolken og da igjen vanskelig å skape en relasjon med foreldrene. Det er veldig vanskelig, når det er ditt ansvar. Det var kronglete, du måtte lage en profil på siden ... Funksjonen av tolken er god, når man kan ha samme tolk slik at både foreldre og jeg kan skape et best mulig forhold.*

Tone og Ellen har også nevnt språk som noe som kan gjøre veiledning med flerkulturelle foreldre utfordrende. Tone formulerte utfordringen slik,

*Det viktigste element er kanskje språket, at jeg klarer å få frem det jeg vil si på en måte som gjør at de forstår det. Og det er jo avhengig av hvor godenorskunnskaper de har tilegnet seg, så språket er en av de største utfordringene. For meg så er det språket som er problemet, at det blir misforståelser. Da er det lett for at det kan bli en konflikt.*

Elena pekte på språkutfordringen som en selvfølge, det kan hende at hun har denne utfordringen oftere enn andre.

*Den første utfordringen man kan møte på er selvfølgelig språket, at man ikke snakker samme språk fordi det er mye man mister ved å ikke snakke samme språk. ... for da vet man aldri hva de helt får med seg, og vi mister jo mye kunnskap ved at foreldrene ikke snakker språket. Men så har man jo tolk det er jo kjempepositivt, tolk kan erstatte litt, men ikke alt. Bruk av tolk er ikke alltid problemfritt, det kommer an på hvor god tolken er. Noen ganger leter de etter ord, særlig når det gjelder faglige ting.*

Her viste det seg at alle spesialpedagogene mer eller mindre opplevde språkkunnskapene hos flerkulturelle foreldre som utfordrende i veiledning og samarbeids-sammenheng.

Men måten de opplevde det på var litt ulik, Mona opplevde språkutfordringer når hun og foreldre i felleskap skulle finne et passende og fungerende tiltak. Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker viktigheten av foreldrenes rolle i å sette riktig tiltak og mener betydningen av involvering av foreldre er godt dokumentert. Mona vil involvere foreldre i dette viktige arbeidet, men når foreldre har språkbarrierer så kan dette bli svært utfordrende for Mona.

Gro opplevde utfordringer i en annen fase i rådgivingen enn Mona, hun opplevde det i evalueringen. Her er det svært viktig at de forstår hverandre fordi det ifølge Johannessen mfl. (2010) er nødvendig for å eventuelt kunne endre handlingsplanen underveis, for å oppnå positivt resultat. Foreldrenes manglende språkkunnskaper i evalueringen av barnets situasjon kan by på utfordringer. Gro relaterer språkbarriere hos flerkulturelle foreldre til botid. Hun mener at de som har bodd lenge i Norge har tilegnet seg språket bedre og føler derfor at hun har mindre språkutfordringer med dem.

Marianne ser på språkutfordringen mer i en helhet hvor hun opplever at hele kommunikasjonen blir svekket ved at foreldre ikke har nok språkkunnskaper og dermed forstår de ikke hverandre. Lassen (2014) hevder at rådgivning er basert på kommunikasjon. Svikt i kommunikasjon kan derfor være utfordrende for rådgiver. Tone sin opplevelse av utfordringen i forhold til språk var igjen annerledes fra de andre. Hun mente at manglende språkkunnskap hos flerkulturelle foreldre fort kunne bli misforstått og lett utvikle seg til en konflikt.

Elena hadde en helt annen vinkling på utfordringen hun opplevde. Elena mente at manglende språkkunnskap hos flerkulturelle foreldre førte til at man kunne miste mye kunnskap. Det så ut til at Elena så på det som en gjensidig og symmetrisk relasjon (se teoridel) som kan utfordres av manglende språkkunnskap. Kunnskapen Elena referer til kan oppfattes som informasjon om barnet som spesialpedagogen eventuelt kan gå glipp av. Eller på en annen side kan det være å gå glipp av generell kunnskap om hverandres kultur som kan ha betydning for barnets utvikling, uansett tyder dette på at kunnskapstilegning avhenger av flytende kommunikasjon. Spørsmålet om kommunikasjon står ifølge Skau (2002) sentralt i alle mellommenneskelige møter. Målet å snakke sammen er å gjøre noe felles, å dele en forståelse slik at det blir en felles forståelse. Det å ha manglende språkkunnskap er utfordrende for både foreldre og fagfolk.

Det spesialpedagogene har erfart stemmer med det som Bø (2002) hevder, at hvis kommunikasjonen mellom foreldre og skole ikke foregår på et språk som foreldrene mestrer, vil det kunne hindre forståelsen som er nødvendig for samarbeidet.

*Det er noen som lærer seg norsk fortere, fordi uansett hvilket land man kommer fra så er det forskjellig hvor gammel man er og hvor fort man lærer seg et språk som voksen. - Gro*

Gro nevner alder som en mulig hindring i språktilegnelse. Det kan stemme med det Moiba (2019) nevner som en faktor for økt vanskelighet for å lære nytt språk for voksne.

Spesialpedagogene har også opplevd problemer med bruk av tolk, blant annet vanskelig med å skaffe tolk, Kvaliteten til tolken, og at det alltid kom ulike tolker. Dette stemmer også med det Eriksen (2011, s.209,210) nevner som utfordringer i bruk av tolketjeneste. Blant annet er det vanskelig å skaffe tolk ettersom mange av de har tolkejobben som bijobb.

Spesialpedagogenes utfordringer i forhold til bruk av tolk er i samsvar med Dahle og Ryssevick (2011) sin rapport som påpeker manglende interne retningslinjer for bruk av tolk, varierende kvalitet og dårlig tilgang på tolketjenester.

#### *Kulturutfordring*

Kultur er noe som går igjen i flere aspekter av foreldreveiledning. Det setter sitt preg på det meste, slik som barneoppdragelse, samarbeidet mellom foreldre og fagfolk og forståelsen av oppvekstsektoren i Norge. Derfor kommer flere av temaene som blir nevnt her, til å utdypes i andre deler.

I tillegg til språk, trakk spesialpedagogene frem kulturutfordring i veiledning og samarbeid med foreldre. Mona beskrev kulturutfordringen i forbindelse med arbeidsmetoden hun bruker.

*...at i det andre er kanskje kulturelle relaterte problemer ...at de ikke forstår helt prinsipper for læringsmetodene vi bruker. Hvis jeg forteller hvordan jeg jobber med språk også føler jeg at de sitter og tenker hva e det du holder på med, at det ikke er bra nok. Jeg må stå for det jeg gjør og forklare det på en god måte slik at de skjønner at det er riktig måte å gjøre det på, men hvis jeg føler at de tenker at de skulle ønske jeg jobbet annerledes så syns jeg det er litt vanskelig.*



Hun opplevde også kulturutfordringer når det gjaldt tiltak for barn med relasjons eller sosiale utfordringer.

*Jeg tenker hvis man sitter med foreldre og er veldig uenige om ting som er helt vanlig for oss, kan være slitsom og utfordrende. ... vanskeligste er når barnet har atferd eller sosiale utfordringer.*

Mona fortalte om et barn som skulle trene på sosiale ferdigheter i barnehagen, men som ikke var opplagt i barnehagen og ikke orket å leke med andre. Hun hadde dermed utfordringer også utenfor barnehagen

*Helt vanlig for disse barna å være ute sent. Så de var slitne i barnehagen ikke sant, da hadde jeg noen tanker om det, at det var litt kulturkrøsj, i forhold til de norske barna som skal legge seg før 7 og sånn... det tok mange uker å få foreldrene med....*

I kontrast til Mona hadde Marianne kulturutfordringer i samarbeid med foreldre om barnets hverdagsrutiner i barnehagen.

*Det kan dukke opp mange utfordringer blant annet mat, tur, klær og i forhold til religion, det varierer veldig. Ikke fast liksom ....*

Tone opplever også kulturutfordringen og mener at flerkulturelle beholder litt for mye av den gamle kulturen sin og det ikke blir rom for å ta til seg den nye kulturen,

*Jeg også har slitt med det kulturelle, for eksempel at mor ikke får lov til å bli med like mye og har liten innflytelse, det er far som skal sitte på møter og hvis far ikke kan prate med damer så har vi da et problem. Det oppstår lett misforståelser i sånne situasjoner.*

Elena har også hatt opplevelser med foreldre som kan tyde på at de beholder mye av sin gamle kultur.

*...en annen utfordring er hvis det er noen som har noen kulturelle retningslinjer som er ganske strenge, det kan også være ganske utfordrende. Det er ganske sjeldent man møter på det, men jeg har hatt veiledning med mødre som ikke vil håndhilse på menn som var med på møter. De som ikke vil at barnet skal skiftes på av menn i barnehage, det er utfordringer, fordi det er ikke noe vi nødvendigvis kan tilpasse ... Det er jo en del kulturer hvor barn ikke snakkes med de snakkes til, der barn bare er til stede og blir snakket til når de blir store nok. det ser jeg en endring på nå ...*

*også er det vel noen kulturer hvor spesielt gutter ikke får noe særlig grenser før de er 15/16 og det er jo en utfordring når de er prinser og prinsesser ...*

Men i motsetning til de andre understreker Elena at,

*...det er utfordringer men det er jo bare å stå på og de fleste er jo villige til å endre på det og ofte er det misforståelser og det kommer til et punkt hvor de ser at utfordringene kanskje er litt større enn det de tenkte.*

Tone viser også sin bekymring om de yngre,

*For de yngre så tror jeg det kan være vanskelig, og vokse opp hvis det er veldig store skiller mellom den kulturen de har hjemme, og den kulturen som er her (skole, barnehage også videre). Fordi de blir dratt litt frem og tilbake. Man elsker jo sin familie så det blir vanskelig for barnet, de vil jo også være sammen med vennene sine.*

Tone nevner at kulturutfordringene som foreldrene har kan slå rot i barnet og igjen by på utfordringer for henne. Det kan tolkes som at det blir vanskeligere for spesialpedagogen å få frem og gjennomføre sitt arbeid når barnet opplever kulturelle vanskeligheter, for eksempel kulturkræsje mellom hjemmet og barnehagen. Det kan tydes som en relasjon mellom foreldrenes kulturbakgrunn og barnas måte å danne sin egen. Dette vil ut fra et sosioøkologisk perspektiv først og fremst handle om interaksjon mellom barn og voksne i et mikrosystem (se teoridel). Men barnet befinner seg også samtidig i andre mikrosystemer som f.eks. vennegruppen, skole, nabolaget osv. som kan ha ulike kulturbakgrunner. Slik som Tone beskrev, kan det være vanskelig for barna å bevege seg mellom to ulike kulturer.

Det som spesialpedagogene har opplevd kan bekreftes av Befring og Tangen (2007, s.545) der mener de at kulturforskjellen kan føre til misforståelse. I de tilfeller hvor fellesaktivitet er anbefalt for barnet, av spesialpedagoger, men ikke praktiseres av flerkulturelle foreldre kan dette forklares av Salole (2018) som hevder at prinsippet av dugnader og foreldreorganiserte aktiviteter kan være helt fremmede for mange.

De kjønnsrelaterte utfordringene som en av spesialpedagogene har opplevd stemmer med Dahl (2013) sin mening om at det er mange muslimske kvinner som ikke kan bevege seg fritt utenfor hjemme. Dette kan være utfordrende i veiledningssammenhenger. Dette står i kontrast til det Elena nevnte med at mange er villig til å endre på sine tanker og synspunkter som er kulturelle. Men det kan tenkes at individualitet spiller en rolle og de som Elena

har jobbet med var mer åpne for forandring. Ifølge Djuliman og Hjorth (2013) er det et dilemma hvordan flerkulturelle foreldre skal forme sine holdninger og ta beslutninger. Enkelte ganger kan verdiene og normene deres stå i motsetning til de norske. Det å etablere en tilfredsstillende kontakt med nærmiljøet kan derfor være utfordrende for flerkulturelle familier som er nyankomne. Men det kan hende at det passer bedre med ordet kulturtilpasning enn kultur endring.

Jeg vil her gå litt tilbake til Tone sin bekymring om yngre i forhold til forskjellen mellom hjemme kultur og majoritetens kultur. Dette ble konkludert i en studie fra Frances McClelland Institute (volume 2, number1) at minoritetsbarn kan lære hvordan man effektivt kan håndtere doble kontekster ved å forstå både etniske og dominerende kulturelle normer. De kulturelle elementene som ifølge spesialpedagogene kan gjøre samarbeid og veiledningen utfordrende befinner seg på Makronivå i den sosioøkologiske modellen (se teoridel), som igjen har indirekte innflytelse på barnets utvikling

#### *Økonomiske utfordringer*

To av spesialpedagogene påpekte foreldrenes økonomiske situasjon som en utfordring veiledning og samarbeidssammenheng.

Mona fortalte om et foreldrepar som fikk i oppgave å overlappet med barnehagen ved levering og henting om hvordan det var hjemme med tanke på søvn og aktiviteter, men det var krevende å få det til,

*Det har noe med økonomi å gjøre men kanskje ikke direkte... men de jobber ved siden av og har en jobb og leverer i barnehagen så fort og fordi de må komme seg på jobb... det var slik på levering og henting... hadde ikke tid til å ringe en gang!..  
Jeg skjønnte de må jobbe mye ...men hva med barnet da..*

Mona ønsket at foreldre hadde litt mer tid til å følge opp barnets plan.

I motsetning til Mona mente Gro at økonomi direkte påvirket arbeidet rundt barnet. Ifølge henne kan det være utfordrende både for familien og henne som veileder når familien ikke har råd til å feire barnebursdag og invertere alle barna som går i samme barnehage. Eller ikke kan sende barna på fritidsaktiviteter som har blitt anbefalt som et riktig tiltak.

*Økonomi har jeg opplevd også som vanskelig, jeg har også måttet samarbeidet med BET, samarbeidet med familieveiledere som har vært inne sammen med*

*familien der de har kunnet veiledet litt mer direkte. De har også fått hjelp med økonomi for å kjøpe med leker til barnet i hjemme for å kunne stimulere barnet bedre hjemme. Fordi de hadde ikke så god økonomi.*

Det som Mona opplevde om familiens økonomiske situasjon, kan sees på mikronivå der behovet er mer tid til samvær mellom foreldre og barnet (Bronfenbrenner 2011). I motsetning til Mona kan en tolke Gro sine forklaringen om foreldrenes økonomiske situasjon mer på makronivå, der foreldre får økonomisk støtte fra det overordnede. Den utfordrende økonomiske situasjonen som noen flerkulturelle foreldre har, ble forklart av Salole (2018) og bekreftet av statistikk fra Norges offentlige utredninger (NOU 14, 2011). En annen forskning som underbygger dette, er Skinner (2011) i sin studie fra USA (se teoridel).

#### *Barneoppdragelse*

Syn på barneoppdragelse var en annen faktor som skapte utfordring for spesialpedagogene i veiledning og samarbeid med flerkulturelle foreldre. Dette sitatet fra Mona gir et godt bilde på situasjonen som flere av spesialpedagogene ser ut til å beskrive.

*Jeg var borti en situasjon der var jeg totalt uenig med foreldrenes syn på barneoppdragelse, om at barnet var utagerende hjemme og pappaen ville slå barnet og da tenker jeg da et det to kulturer som ser det med helt forskjellige øyne, hvor han tenker det er helt greit å slå fordi ungen hører ikke på meg, mens vi tenker uansett du kan IKKE slå og de så på det som helt vanlig ....*

Mona mente at hun opplevde det som litt vanskelig å jobbe rundt grensesetting. Hun hevdet at de med grensesetting var enten veldig strenge eller veldig ettergivende,

*Fedre virker ofte veldig strenge, og mødre er usikre.. kunne ha problemer med å sette grenser for barnet. Også det at noen av foreldrene legger lista veldig høyt., jeg har et barn som er førskolebarn som gjør lekser hjemme istedenfor lek.. etter barnehagen har de bøker fra den de kjenner som går på skolen også gjør de lekser fordi de vil «liksom» gi bra utvikling.*

I motsetning til Mona som snakket litt mer generelt fortalte Marianne at hun opplevde barneoppdragelse mer individuelt. Marianne belyste også behovet for få til en endringsprosess hos foreldre med å endre deres syn på barneoppdragelse,

*Det har noe med barneoppdragelse å gjøre. Oppdragelsen kan være annerledes i forhold til etniske, de kan være strengere. Men det kan igjen være individuelt i forhold*

*til religion og kultur, det varierer veldig. Ikke noe fast liksom. Noen er superstreng, noe som kan være en utfordring for barnet ... fordi å jobbe med foreldrene med å innse at oppdragelsen må endres for barnets beste. Tror jeg har jobbet med to familier med dette, enn så lenge.*

Tone relaterte utfordringen om barneoppdragelse til foreldrenes opplevelse fra hjemlandet, .. også er det jo det med at de fra hjemlandet og måten de selv ble oppdratt har noen oppfatninger også ..forteller vi dem hvordan det ofte fungerer her da og det kan det hende de ikke forstår ... også blir de usikre på hva de skal gjøre.

Poenget Tone trekker frem kan kanskje tolkes som foreldrenes «dilemma» mellom den barneoppdragelsen de mener er riktig og den barneoppdragelse som forventes. Elena sier at flerkulturelle foreldre kan ha ulike grunnleggende syn på barneoppdragelse, enn de norske,

*Forskjellen mellom etnisk norske og flerkulturelle foreldre er at det kan være lettere å veilede og få foreldrene til å forstå det, nettopp fordi vi har den samme grunnleggende kulturelle forståelsen av barneoppdragelse. Mens kommer du fra Somalia er den grunnleggende barneoppdragelsen helt annerledes, så det er noe med å få de til å forstå hva jeg mener er riktig, ... Jeg skal veilede ut ifra det jeg mener er riktig. Det kan være mer utfordrende med disse foreldre enn å få etnisk norske foreldre til å gjøre noen grep ut ifra hva de kan fra før. Det handler jo om å lære noen noe helt nytt og på den andre å veilede noen på noe de allerede ikke kan, men vet. Så det har vært litt utfordrende, jeg har hatt mye barn med atferds utfordringer når jeg har jobbet på østkanten, fordi det er en helt annen type regulering blant foreldrene også.*

Fire av spesialpedagogene var mer eller mindre enstemmige i det at syn på barneoppdragelse hos flerkulturelle foreldre kan skape utfordring i veiledning og samarbeidssammenheng. Den varierende barneoppdragelsen er bekreftet av Salole (2018) som mener kulturer varierer i sitt syn på metoder innenfor oppdragelse. Når foreldre bosetter seg i et nytt land, kan mål og forventninger for eget barn både utfordres og endres (Salole 2018).

Det kan oppstå dilemma for foreldre som på den ene siden ønsker å beholde sin egen kultur, men på den andre siden ønsker å innlemme i den norske kulturen for barnets beste. Det virker som at når disse dilemmaene oppstår og valg tas ender foreldrene bevisst eller ubevisst med å velge en av tre strategier presentert av Ericsson og Larsen (2000).

Den ene strategien kan være hjemlandsvendt oppdragelsesstil som kanskje stemmer med det Mona og Marianne har opplevd som «streng/superstreng», slik som studien fra Frances McClelland Institute (volume 2, number 1) beskriver oppdragelsen hos kinesisk-amerikanske foreldre (se teoridel). Denne oppdragelsesstilen blir kanskje mindre akseptert i det nye landet og som studien hevder gjøre dette foreldreskapet vanskeligere.

Marianne har pekt på en viktig faktor i foreldrenes barneoppdragelse nemlig individualitet. At det innenfor flerkulturelle foreldre også er ulikheter. Dette stemmer også med Ericsson og Larsen (2000)'s presentasjon av de tre oppdragelsesstilene.

Individualitet i valg av forskjellige strategier i barneoppdragelse kunne kanskje være forklaringen på det at Gro var den eneste som ikke har nevnt barneoppdragelse hos flerkulturelle som en utfordring. Det kan hende at foreldrene til barna som hun jobber med har valgt strategien som Ericsson og Larsen (2000) kaller Norskvendt strategi (se teoridel). Men det kan også tyde på at Gro hadde gjort seg kjent med synet på barn i den kulturen familien kommer fra på forhånd. Og på denne måten ikke ha opplevd utfordringer i forhold til dette. Det kan stemme med det Hesselberg og Tetzchner (2016) understreker om at veileder må ha nødvendig kunnskap om familiens bakgrunn.

#### 7.2.6 Minoritetsspråklige/flerkulturelle familiens kunnskap om barnets situasjon og hjelpen/hjelpe de mottar

Med dette spørsmålet var målet å få spesialpedagogen til å fortelle om flerkulturelle foreldres kunnskap om både det barnet sliter med, og hjelpen foreldre/barnet mottar. I alle intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål om hva som kan være årsaken til at foreldrene har/ikke har kunnskap om barnets situasjon og selve hjelpen. Ettersom slik kunnskap hos disse foreldre kan gjenspeile seg i deres samarbeid og veiledningen med spesialpedagogene, må vi være klar over årsaken til at foreldre har eller ikke har denne kunnskapen. Det ble spurt om i hvilke grad flerkulturelle foreldre har informasjon om og kjennskap til barnets utfordring og det hjelpen som gis av offentlige.

Ifølge Mona er ikke foreldres kunnskap om barnets utfordringer veldig bred,

*....Jeg tror de har kunnskap ved at de kjenner sitt barn og sammenligner de med andre barn og ser at nei han kan ikke det og jeg forstår ikke hjemme hva han forsøker å fortelle meg, de kan fortelle sånne ting..*

Men i forhold til den hjelpen foreldre/barnet fikk og hvordan ting fungerte i forskjellige etater, fortalte hun om at foreldre har veldig lite informasjon. Hun påpeker manglende informasjon

hos flerkulturelle foreldre om det hjelpeapparatet og støttesystemet som finnes rundt barnet, som for eksempel PPT og spesialpedagogisk tjeneste. Mona mente at botid, opprinnelsesland og personlige holdninger kan være forklaringen.

*De vet ingenting om de krav, tilbud som finnes hvis de kommer fra et land der det ikke er vanlig. Jeg vil jo tro at de som har bodd her lengre vet litt mer om all hjelp de kan få og at det er vanlig og greit å spørre om den hjelpen. Jeg tenker at med de som er helt nye her må man kanskje være ekstra god på å forklare og skille på PP rådgiver og spes.ped ...at de skjønner hvem som er hva og hvem som har hvilke oppgaver...*

*Samtidig går det mye på person og holdning og interessen i å lære.*

Gro mente at foreldrenes kunnskap og barnets situasjon og hjelpen rundt er varierende. Dette kan tolkes som at Gro både jobber med foreldre som er godt kjent med barnets utfordring og hjelpeapparatet og foreldre som ikke har slik kunnskap.

*..Det varierer, fordi jeg har opplevd at familier som sier at nå skal vi reise hjem til India, fordi der kan barnet som har autisme bli frisk. Ikke her, men vi vet at barnet ikke kan bli friskt. ... Og at de tror det vil gå i hjemlandet. Men i Norge vet vi at du ikke blir frisk av autisme, så sanne ting har jeg vært borti. Opplever også at flerkulturelle foreldre med høy utdanning har god innsikt .... og skjønner veldig og setter seg godt inn i barnets utfordring. Jeg synes det er viktig å presisere ... flere små ting.. vi må være tydelige på. Jeg har en sak nå, hvor det er et barn som har fått en sjelden diagnose, hvor foreldrene har vært på møte og har vært på rikshospitalet og har fått informasjon. Og når jeg og PPT hadde møte med dem, så var det tydelig at det var mye de ikke hadde forstått. Foreldrene hadde ikke oppfattet hvor alvorlig diagnosen kunne være. Så jeg vet ikke de hadde fått dårlig informasjon som gjorde at de ikke hadde forstått det.*

Her trakk Gro fram utdanning som avgjørende faktor til foreldrenes kunnskap, men det kan samtidig ha vært andre faktorer i dette, blant annet informasjonsflyt og språkforståelse. Det å forstå vanskelige ord og uttrykk kan relateres til den språklige ferdigheter foreldre har.

Gro fortalte også om flerkulturelle foreldre sin frykt for systemet.

*De flerkulturelle kommer til Norge med ulike grunnlag, men jeg opplever at de som kommer hit på grunn av forfølgelse kan ha frykt for oss. De er redder vårt system. Hadde foreldre fra Irak som skulle ta barnet til rehabilitering, men var redd for å gi*

*barnets informasjon. De var redd for at informasjonen om barnet havner hos fremmede.*

Denne frykten som Gro fortalte om, kan forklare hvor ukjent norskesystemet var for de flerkulturelle foreldrene. Det å forstå taushetsplikt som et viktig prinsipp i det norske system og at folket er beskyttet av taushetsplikten virker som helt fremmed for noen flerkulturelle familier.

Marianne mente at å ha kunnskap om barnets utfordring / situasjon er mer en personlig egenskap. Det kan tyde på at ifølge henne ligger ansvaret med å formidle denne informasjonen mer hos de profesjonelle når foreldrene ikke viser like mye interesse.

*Personlig egenskaper som hos foreldrene, kan ha noe så si for hva de vet, nysgjerrig, stahet, krever svar og er opptatt av hva som skal skje med barnet. For noen foreldre må profesjonelle fortelle godt nok om barnets utfordringer og eventuelle diagnoser.*

Når det gjelder foreldrenes kunnskap om den hjelpen de/barnet mottar er ikke Marianne sine tanker langt fra de andre spesialpedagoger. Det virket som noen flerkulturelle familier vet lite om hjelpeapparatet rundt barnet. Dette kunne øke foreldrenes stressnivå og det resulterer i at de misforstår og blander de ulike instansene. I tillegg syntes Marianne at det fantes svikt i informasjonsflyten mellom foreldre og de som gir slike informasjon,

*Flerkulturelle foreldre vet ikke nok om institusjonene/ etaten, hva vi gjør., kanskje de ikke har fått den hjelpen de trenger for å forstå systemet her. De virker litt stresset , tror neste de tenker at nå kommer de til barnevernet, så stresset er de. Jeg tror ikke at de har blitt forklart godt nok hvor barnet deres er inne hen. Men det kan jo komme helt an på yrke. ... en mor har flere jobber og jobber masse, og det kan jo ha noe å si for kunnskapen de har om systemet vårt. Mange spør, men om de er stresset er det kanskje vanskeligere å spørre spørsmål.*

Tone var også opptatt av at foreldre ikke hadde mye kunnskap verken om barnets situasjon eller den hjelpen de/barnet fikk. I likhet med Gro trakk Tone også frem utdanning som en faktor, men på en mye mer bastant måte.

*Å forstå systemet og hjelp apparatet henger sammen med deres utdanning og hvor de kommer fra. Har de samme system der, hvordan fungerer slik hjelp der.*

Elena hadde ulik synsvinkel rundt temaet. Selv om hun fortalte om at flerkulturelle foreldre ikke hadde tilstrekkelig kunnskap og informasjon, virker som at det var helt vanlig at man fikk informasjon før man havnet i systemet.



*Jeg tror ikke de har verken mye kunnskap om hva barnet deres sliter med eller hva og hvordan hjelpen er. Mange foreldre med flerkulturell bakgrunn vet ikke noe før de havner i systemet selv fordi det ikke er noe opplysningstjeneste om det her. Det kan hende de får litt informasjon på helsestasjonen, det vet jeg ikke noe om, men jeg føler at det er noe de lærer når de allerede har kommet seg inni systemet.*

Elena trakk frem kultur som en grunn til at foreldre ikke har kunnskap om barnets situasjon. Selv om hun trakk frem andre faktorer etter hvert virker det som at kultur kan ha en stor plass i hennes tanker. Elena mente at det ikke var sikkert de har hørt om diagnoser barn kan ha.

*Jeg hadde et barn med et ganske sjeldent syndrom i barnehagen, med somaliske foreldre. Sånn som de forteller det så forteller de at slike barn blir gjemt bort i hjemmene sine i hjemlandet. Vi har ikke mennesker på gaten som har tydelige syndromer eller utfordringer, .... for da må barnet gjemmes i et hus, for det er den kulturen de er fra. Så de tror det ikke finnes, fordi de er gjemt bort. Det er ikke noe system for at de skal synes. Jeg tror nok sorgprosessen der er skam og skyldfølelse. Så er ikke uvanlig at de vet ingenting om barnets utfordring. Så hadde jeg også spesielt et foreldrepar med et barn hvor det var mistanker om autisme, men man fikk ikke satt noen diagnose. Men det var førstefødte gutten, hvor det da er tanker om at han skal ta over familien når foreldrene blir gamle, for sånn er det i endel kulturer, ... Så eldstegutten flytter aldri hjemmefra ... og da den skammen igjen ...*

Hun trakk videre fram viktigheten av fagpersoner når det gjelder å opplyse foreldre, samtidig vise et bilde på hvor vanskelig informasjonsflyten i norsk system er. Det kan tolkes som hun ikke ser på språk som en så viktig faktor for å tilegne seg informasjon fordi det ligger andre større problemer der.

*...fordi det er umulig å google seg til... Finne frem på nav, det er jo en jungel! Og jeg kan språket. Men jeg kan ikke systemet. Jeg tenker at det er veldig avhengig av de de har rundt seg, hvis de ikke har hatt barn eller gått i norske barnehager eller skoler før så må de jo lære alt på nytt igjen eller det meste for det vet du ikke før du har erfaring med det. For sånn er systemet i Norge ...*

Selv om Elena fortalte at informasjonsflyten er vanskelig, kunne det virke som det også fantes andre faktorer som fører til manglende kunnskap og informasjon om barnets situasjon og hjelpeapparatet rundt.

*Men det handler jo om hvilke grunnlag du har til å tilegne deg ny kunnskap. Og er ikke de forutsetningene stimulert, i 30+ år så er det vanskelig å plutselig skulle lære seg et nytt konsept som du ikke skjønner.*

Dette kan tolkes som at noen flerkulturelle foreldre ikke har forutsetninger for å tilegne seg kunnskap om dette, dette kan føre til ekstra vanskeligheter for de foreldrene som faktisk ønsker å forstå systemet i det nye landet.

Alle spesialpedagoger trakk fram at flerkulturelle foreldre hadde manglende kunnskap om det norske tjenestesystemet. Dette kan bekreftes av Helse- og omsorgsdepartementet (rapport 2013-2017), Dahle og Ryssevik (2011) og Sajjad (2012) som forteller om manglende kunnskap om hvordan helse- og omsorgstjenestene er organisert blant flerkulturelle. Dette ble vist også i Skinner (2011) sin studie fra USA som påpeker det samme (se teoridel). Spesialpedagogene var mer eller mindre enstemmige om at informasjonsflyten mellom instansene ikke er god nok. Ut fra et økologisk perspektiv (se teoridel) kan det tenkes at svikten ligger både på Makro og Mesonivå. Det kan tyde på at flerkulturelle foreldre ikke har fått nok informasjon fra de instansene og fagfolk de har møtt og samtidig har ikke opplysningene fra det overordnede nådd frem tilstrekkelig.

I mange tilfeller opplevde jeg selv at flerkulturelle foreldre som har barn med spesialbehov ikke hadde nok kjennskap til min rolle og det området jeg jobbet med. De trodde at jeg jobbet med barnevernet og hvis de ikke fulgte det vi ble enige om kommer barnevernet umiddelbart inn i bildet.

Mona trakk fram det at botid kan være avgjørende på hvor godt foreldre er kjent med hjelpeapparatet. Dette er i samsvar med NAKUs (2011) som nevner kort botid i Norge som en viktig faktor for å bli kjent med det norske tjenestesystemet. På en annen side krever det å ha barn med særskilte behov at foreldre er på, nysgjerrige og spør, det som Marianne kalte personlige egenskaper. Dette kan føre til at familier med kortere botid fortere setter seg inn i systemet. Dette bekreftes av Kittelsaa og Berg (2012) som mener at når barnet har spesielle behov, blir læringskurven bratt og det kreves at man setter seg inn i en del ting. Å ha et annerledes barn i form av sykdom, lærevansker er krevende vil utløse sorg og sjokk (Vogt 2016) det kan blir vanskeligere når foreldre bosette seg i et nytt land. I tillegg til sorg og sjokk trakk Marianne fram at foreldre kunne bli stresset i møte med hjelpeapparatet. Dette kan forklares ut fra rapport fra NAKUs (2011). Opplevelse av kunnskapsløshet og usikkerhet kan føre til stress. Samtidig kan det tenkes at disse problemene er forminsket blant de foreldrene som har tilstrekkelig kunnskap om hjelpeapparatet og viktigheten av det.

Elena mente at å forstå språket ikke er nok i seg selv for å få kunnskap og informasjon om offentlige tjenester. Dette stemmer med rapporten fra Dahle og Ryssevik (2011). Men på den andre siden viser NAKUs (2011) at språk og kommunikasjonsproblemer skaper en barrierer i møte med hjelpeapparatet. Denne kunnskapen er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg av tilbudene som eksisterer og vite hvilke rettigheter de har.

Hvordan foreldre opplever barnets situasjon kan være avgjørende for hvordan de vil engasjere seg videre. Det som kom frem i Gro sine erfaringer om at foreldre ikke vil dele barnets navn eller annen informasjon kan stemme med Yan m.fl. (2014) som mener tradisjonelle asiater unngår eller nekter hjelp fra hjelpeapparatet fordi de er bekymret for at informasjon om barnets funksjonsevne deles med andre enn nær familie. Funksjonshemming blir sett på som skammelig slik Elena har erfart så ville de at slike problemer skulle bli skjult for publikum (Yan m.fl. 2014).

## 8. AVSLUTNING

Det voksende antallet innvandrere befolkningen i Norge er et faktum. Tall fra SSB (ssb.no) viser at innvandrerbefolkningen utgjorde 17,7 prosent av hele landets befolkning i 2019. Nesten halvparten (47 prosent) er fra Afrika og Asia og dette kan føre til en stor kulturforskjell i samfunnet. Et flerkulturelt samfunn kan skape forskjellige utfordringer for fagfolk i tjenestestater og hjelpeapparatet. Studien prøvde å tilegne informasjon om utfordringer spesialpedagoger kan oppleve i møte med flerkulturelle foreldre og samtidig rette søkelys på faktorer som kan være med på å skape slike utfordringer. Spesialpedagogiktjenesten har ansvar for å følge opp barn med spesielle behov gjennom direkte arbeid med barnet og gjennom veiledning og samarbeid med barnehagen og foreldre. Resultatet fra denne studien indikerer at spesialpedagoger kan oppleve utfordringer i samarbeid og veiledning med flerkulturelle foreldre. Samtlige spesialpedagoger erfarte at til tross for at de har noe kjennskap til flerkulturelle og har opparbeidet seg egenskaper og kommunikasjonsferdigheter kan det dukke opp kulturelle og kommunikasjon relaterte utfordringer. Ut fra de erfaringene som spesialpedagogene i dette prosjektet beskriver, oppleves det for meg som at flerkulturelle foreldre som har barn med spesielle behov sliter med en del utfordringer blant annet språk og kommunikasjon, kulturforskjell, økonomi og ikke minst manglende kunnskap om norsk tjenestesystemet. Disse utfordringene i sin tur resulterer i utfordringer for spesialpedagoger.

Spesialpedagogens samarbeid med og veiledning av flerkulturelle foreldre med barn med spesielle behov er i noen tilfeller preget av usikkerhet om i hvilken grad foreldrenes forståelse av det nødvendige kommunikasjonen som foregikk. Er i noen tilfeller preget av usikkerhet

rundt hvor mye foreldrene forstår av samtale/foreldrene har tilstrekkelige språkkunnskaper til å forstå og kunne kommunisere. Mangelfulle kommunikasjonsferdigheter kan lett føre til misforståelse, manglende evne til å uttrykke egne meninger og ikke minst føre til konflikter. Dette kan gjelde særlig når partene har en ulik kulturbakgrunn. Foreldrenes syn på barnets oppdragelse og manglende kunnskap om hjelpeapparatet kan også være med på å skape utfordring i samarbeid og veiledning med flerkulturelle foreldre. I en veiledningsprosess søkes løsninger i det nære felleskapet mellom rådgiver og råde søker (Vogt, 2016). Dette samarbeidet bør fortsettes i alle faser av rådgivningsprosessen. Å ha en god relasjon er grunnlaget for dette arbeidet, men her kan språk og kommunikasjon være utfordrende. Å vise positivitet, kreativitet og empati kan hjelpe litt, mener informantene. Men utfordringer i tiltak og evalueringsfasen kan ifølge spesialpedagogene kreve mer siden det er kjernen til arbeidet rundt barnet. Ut fra en sosioøkologisk tankegang ligger mange av utfordringene både på mikro, meso og makronivå. Dette kan danne en ond sirkel. Foreldrene får ikke nok informasjon og har lite kunnskap om hjelpeapparat og tjenestesystem. De forstår lite av hva som foregår rundt barnet. Derfor blir oppfølgingen og videre arbeid rundt barnet ikke tilstrekkelig i barnehagealder. Da blir det kanskje behov for videre oppfølging på skolen og igjen kan den ondesirkelen gjentas. Forhåpentligvis har forskjellige hjelpeinstanser begynt med forskjellige kurs og veiledningsøkter til flerkulturelle foreldre, det kan hjelpe. Og i tillegg finnes det ifølge Helse og omsorg departementet (Rapport 2013-2017) oversatt informasjonsmateriell for ulike tjenester på ulike nivåer, men ingen samlet oversikt som er lett tilgjengelig for helsepersonell, og som redigeres og oppdateres systematisk. Samme rapport hevder det kunnskap om organiseringen av helse- og omsorgstjenestene og hvilke rettigheter man har er forutsetningen for å kunne benytte seg av tilbudene som finnes. Helse og omsorgdepartementet presiserer videre at det kan være utfordrende å finne ut av hvordan man bør forholde seg til budskapet i informasjonen, og det er derfor sannsynlig at grupper med lav utdanning og nyankomne innvandrere går glipp av blant annet viktige helsebudskap fra myndighetene. Det er nærliggende å tro at dette krever en omfattende dugnad i ulike nivåer ut fra et sosio-økologisk perspektiv. Jeg ser stort forbedringspotensial.

## 9. VEIEN VIDERE

Dette masterprosjektet forsøkte å belyse de sentrale faktorer som kan skape utfordringer for spesialpedagoger i veiledningen og samarbeid med flerkulturelle foreldre som har barn med spesielle behov. Det er følgelig behov for mer forskning på dette. Jeg håper at denne studien kan vekke interesse for fremtidig forskning i samme tema. En senere studie kunne samlet

empiri gjennom et større utvalg i flere kommuner. Slik kan en samle inn mer informasjon om hvor omfattende utfordringer hos spesialpedagoger kan være i samarbeid og veiledning med flerkulturelle foreldre. En slik tilnærming ville også være med på å styrke generaliserbarheten av funnene i denne studien. Dersom en større forskning resulterer i samme funn kan resultatet være et nasjonalt dugnadsarbeid for å få et bedre samarbeid og veiledning rundt barn med spesielle behov fra flerkulturelle hjem.

## 10. KILDEHENVISNING

- Aden, A. (2009). *ABC i integrering*. Oslo: H: Aschehoug & co
- Amundsen, M.L. (2014) Å kunsten å være rådgiver. *Norsk tidsskrift for logopedi* 1/2004
- Aasen, Joar. (2007) *Flerkulturelle pedagogikk*. Hamar: Opplandske bokforlag
- Arntsen Sørheim, T. (2011). Innvandrerne i Norge. I Eriksen Hylland, T. (Red.). (2011). *Flerkulturell forståelse* (2. utg. s.188-212). Oslo: Universitetsforlaget
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_6#%C2%A719](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#%C2%A719)
- Barn og likestilling departementet, Trygge foreldre – trygge barn (Regjeringens strategi for foreldrestøtte (2018-2021). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Billington, I. (2006) *Velkommen til verden*. Oslo: N. W Damm & sønn
- Bjerkan Meyer, K. Monsrud, M. B. & Thurmann, M. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal
- Bronfenbrenner, U. (2011). *The Ecology Human Development*. Cambridge: Harvard university press
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I. Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosiale kapital*. Oslo: universitetsforlag
- Culley, S. (1991). *Integrativ counselling skills*. London: Sage Publications
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker* (2.utg.). Oslo: Gyldendal
- Dahle, M., Ryssevik, J. (2011) Tilrettelegging av offentlig informasjon for innvandrere, Gjennomført på oppdrag fra Integrering – og Mangfoldsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.imdi.no>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal
- Davis, H. (1995) *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Djuliman, E., Hjorth, L. (2013). *Bygg broer, ikke murer*. Oslo: Humanist forlag
- Dresing, T. Pehl, T. & Schmieder, C. (2015). *Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers*.

- (3. ed.). Hentet (16.12.2019) fra:  
<http://www.audiotranskripsjon.de/english/transcription-practicalguide>
- Egan, G. (2010). *The Skilled Helper. Problem-Management Approach to Helping*. Belmont: Brooks/Cole Publishing
- Eriksen Hylland, T. Arnsten Sajjad, T. (2015). *Kultur forskjeller i praksis (6. utg.)*. Oslo: Gyldendal
- Ericsson, K., Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre*. Oslo: Pax
- Evenshaug, O., Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi (4. utg.)*. Gjøvik: Gyldendal
- Fiske, J. (1997). *kommunikasjonsteori*. Stockholm: Wahlström
- FLYKTNINGSHJEPLEN, FLYKTNING-REGNESKAPET, (2017).
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Frances Mc Clelland Institute, Children, Youth, and Families. Nonprofit Org. *Cultural Differences in parenting Practices*. Research Link Volume 2, number 1 (volume 2, number 1) .UNIVERSITY ARIZONA. USA. Hentet fra:  
[https://mcclellandinstitute.arizona.edu/sites/mcclellandinstitute.arizona.edu/files/ResearchLink\\_2.1\\_Russell\\_AsianFam.pdf](https://mcclellandinstitute.arizona.edu/sites/mcclellandinstitute.arizona.edu/files/ResearchLink_2.1_Russell_AsianFam.pdf)
- Guitar, B. (2014). *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hauge, A.M., (2014). *Den felles kulturelle skolen (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Helland, S. (2007). Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I Befring, E., Næss, B.K.A&Tangen, R.(Red.).(2007).*Spesialpedagogikk*.(6.utg.,s.382-405 ).Oslo: Cappelen Damm
- Helse og Omsorgdepartementet. (2015). *Likeverdige helse- og omsorgstjenester - god helse for alle*. Nasjonal strategi om innvandreres helse 2013-2017 Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no>
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v*. Hentet fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64/KAPITTEL\\_5#%C2%A725](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64/KAPITTEL_5#%C2%A725)
- Hesselberg, F. Tetzchner, S.V., (2016) *Pedagogisk psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I. I Kleven, T.A. (Red.), Hjardemaal, F. &Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (2.utg.s. 179-216)*.

Trondheim: Fagbokforlaget

Håstein, H., Werner, s. (2007). *Spesialpedagogikk i en inkluderende skole*. I Befring, E., Næss, B.K. A & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s.406-436). Oslo: Cappelen Damm

Imsen, G. (2014). *Elevenes Verden*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Javo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler L. (2010). *Rådgivning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal

Jonasson, B., Rockström, M. (1985). *Barnehagens pedagogiske rolle*. Otta: Tano

Kasin, O. (2008). *Flerkulturell hva er det, og hvem er de?* I Otterstad, A.M. (Red.). Profesjonsutøvelse og kulturelle mangfold fra utsikt til innsikt (S.55-77). Oslo: Universitetsforlaget

Kittelsaa, A., Berg, B. (2012). *Dobbelt sårbar*. Trondheim: NTNU SAMFUNNFORKNING AS

Kjønstad, A. (2014). *Taushetsplikt om barn* (4. utg.). Oslo: kommune forlaget

Klem, M., Hagtvet, B.E. (2019) Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I Befring, E., Næss, B. K. A & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. utg. s.153-176). Oslo: Cappelen Damm

Kleven, T.A. (2014). *Forskning og forskningsresultater*. I Kleven, T.A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg. s. 9-26). Trondheim: Fagbokforlaget

Kleven, T.A. (2014). *Data og datainnsamlingsmetoder*. I Kleven, T.A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg. s. 27-47). Trondheim: Fagbokforlaget

Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2017). *Det kvantitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal

Kvisler, L. (2003). *Håndbok: en veileder i arbeid med flyktninger, asylsøkere og innvandrere*. Oslo: Utlendingsdirektoratet

Lassen, L.M. (2014). *Rådgivning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, A. K. (2006). *Barnet i samfunn*. I Haugen, R. (Red.), Larsen, A.K. Skogen, E. &



- Øzerk, K. (2006). *Barn og unges læringsmiljø. (s. 15-48)* Kristiansand: Høyskole forlaget
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: kunnskapsdep.
- Löfkvist, L., Haukedal Lingå, C. og Wie Bø, O. (2019) Hørselstap hos barn. I Befring, E., Næss, B.K. A&Tangen, R. (Red.).(2019).*Spesialpedagogikk.*(6.utg. s. 451-477). Oslo: Cappelen Damm
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag.* Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. (2018). *Individ- og systemrettet arbeid i PPT.* Spesialpedagogikk 0418. Utdanningsforbundet
- Moiba, M. (2019). *Norgesguide.* Verdige Smil
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik(2.utg.).* Oslo: Cappelen Damm
- NAKUs — Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, (2016). *Minoritetsbakgrunn.* Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/minoritetsbakgrunn>
- Nilsen, s., Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E., Næss, B.K.A&Tangen,R.(Red.).(2019).*Spesialpedagogikk.*(6.utg. s.218-250). Oslo: Cappelen Damm
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier.* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole.* Oslo: Universitetsforlaget
- Norsk rikskringkasting ((NRK Nyheter, 2020)
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak.* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NRK Nyheter. (2020, 11. april). Dagsrevyen [TV-program]. Oslo: NRK 1.
- Omdal, H. (2018). Kapasitetsbygging og samarbeid i barnehage og skole når barn er tause. I Omdal, H., Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler.* Oslo: Universitetsforlaget
- Pedersen, P.B., Draguns, J.G., Looner, W.J., & Trimble, J.E. (2008). *Counseling Across Culture.* California: sage publications
- Pihl Kjelsberg, A. (2017). *Innvandrere stiller andre krav til barnehagen.* Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/innvandrere-stiller-andre-krav-til-barnehagen/370267>

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Sajjad Arntsen, T. (2012). *Innvandrere og barn av innvandrere med utviklingshemming og deres familier*. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/minoretsbakgrunn-innvandrere-med-utviklingshemming>
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal
- Skau, G. M. (1998). *Gode fagfolk vokser*. Gjøvik: Cappelen
- Skilbrei, M.L. (2019) *Kvalitative metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Skinner, C. (2011). *SNAP Take-up Among Immigrant Families with Children*. The National Center for Children in Poverty- Mailman School of public Health. Columbia University. Hentet fra: [http://www.nccp.org/publications/pdf/text\\_1002.pdf](http://www.nccp.org/publications/pdf/text_1002.pdf)
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skytte, M. (2019). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Statistisk sentralbyrå. (1.jan.2001) Innvandrere og innvandring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/oppdaterte-tall-om-innvandrere--42215>
- Statistisk sentralbyrå. (9. mars 2020). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra: <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (22. februar 2019). Stadig mindre innvandring. 22. februar 2019. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stadig-mindre-innvandring>
- Statped.no, (2013). *RÅDGIVNING GRUNNLEGGENDE TEORIER OM RÅDGINNING*. Hentet fra: <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/dokumenter/radgivning-basiskunnskap-horsel-2013.pdf>
- Stålsett, U. E. (2008). Er all kommunikasjon tverrkulturell? I Sand, T. (Red.). (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.urg. s.45-62). Fagernes: Cappelen
- Sætersdal, B. (2007). Foreldresamarbeid i ulike livsfaser. I Befring, E., Næss, B.K. A&Tangen,R.(Red.).(2019).*Spesialpedagogikk*.(6.utg.,s.541-550 ).Oslo: Cappelen Damm
- Tangen, R. (2007). Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Befring,E.,Næss, B.K.A&Tangen,R.(Red.).(2019).*Spesialpedagogikk*.(6.utg.

- 121-141). Oslo: Cappelen Damm
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2009). *Kommunikasjon: teoretiske perspektiver på praksis i helsetjenesten* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet, (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vogt, A. (2016) *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm
- Webster Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal
- Yan, Kenny. K., Accordino, M. P., Boutin, D.L. & Wilson, K.B. (2014). *Disability and the Asian Culture*. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, Vol 45 Issue 2, DOI: 10.1891/0047-2220.45.2.4. Hentet fra:  
<https://connect.springerpub.com/content/sgrjarc/45/2/4>
- Åmot, I., Yrrerhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E., Næss, B.K. A&Tangen,R.(Red.).(2019).*Spesialpedagogikk*.(6.utg.589-614). Oslo: Cappelen Damm
- Øia, T., Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2.utg.). Oslo: Abstrakt

## 11. VEDLEGG 1

Vedlegg 1 Analyse-tabell basert på Nilssen (2012)

INFORMANTENE TEMAER JEG SPURTE OM	MONA	GRO	MARIANNE	TONE	ELENA
<b><u>kjennskap om flerkultur</u></b>	<p>-lært at man ikke kan ha fordommer</p> <p>-har fått noen sånn aha <u>opplevelser</u></p> <p>.....</p>	<p>-Jeg har hatt ganske mange flerkulturelle saker</p> <p>- Veldig mye spennende</p> <p>- Forskjellige holdninger til barn, oppvekst og barnehage</p> <p>_____</p>	<p>-Det varierer veldig. Likt som oss nordmenn, veldig varierende</p> <p>- Jeg synes det er veldig bra at de tør å satse, siden det er et nytt og fremmed <u>land</u></p>	<p>-Jeg opplever de aller fleste som hyggelige og imøtekommende, - jeg har bodd I et område hvor det er veldig flerkulturelt, så det er vanlig for meg å omgås. Opplever noen ganger at det kan være litt <u>lukket</u></p>	<p>-Synes de har misoppfattet fordi man møter de med masse fordommer ut i fra hva man <u>tenkte</u></p> <p>- de har gode <u>refleksjoner</u> <u>verdier</u>. Det er mye spennende å lære oss</p>
<b>Tanker om foreldreveiledning</b>					
<b>Viktigheten av samarbeidets med foreldre til barn med spesialpedagogisk behov</b>					
<b>Elementer som påvirker foreldreveiledning</b>					
<b>Planlegging av samarbeid og veiledningsmøter med foreldre</b>					
<b>Utfordringer som opplever du i veiledning og samarbeid med foreldre</b>					
<b>minoritetsspråklige/flerkulturelle familiens kunnskap om barnets situasjon og hjelpen de mottar</b>					

Vedlegg 2 fargekodeskjema

<b>Språk, språkforståelse</b>	
<b>Kultur, kulturforskjell</b>	
<b>Økonomi</b>	
<b>Barneoppdragelse</b>	
<b>Kunnskap om hjelpeapparat</b>	
<b>Ukategorisert</b>	
<b>Samarbeid</b>	
<b>Foreldre veiledning</b>	

## 13- VEDLEGG 3

Vedlegg3 NSD sin vurdering

### NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

**Prosjekttittel**

Spesialpedagogisk veiledning og samarbeid med minoritetspråklige foreldre

**Referansenummer**

347847

**Registrert**

06.05.2019 av Amin Pourmirza - amin.pourmirza@hiof.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Dag Sørmo, dag.sormo@hiof.no, tlf: 69608116

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Amin Pourmirza, ampour2001@yahoo.com, tlf: 99379142

**Prosjektperiode**

01.12.2019 - 15.05.2020

**Status**

15.04.2020 - Vurdert

## 14- VEDLEGG 4

### Vedlegg 4 informasjonsskriv

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

#### ***"Spesialpedagogens veiledning og samarbeid med minoritetsspråklige foreldre"***

##### **Bakgrunn og formål:**

Hva som hemmer eller fremmer samarbeid og veiledning fra spesialpedagoger i forhold til minoritetsspråklig foreldre som har barn med spesialpedagogiske behov. Det vil si at oppgaven skal studere utfordringer som spesialpedagoger kan møter når de skal samarbeide med eller gir veiledning til disse foreldre. Oppgaven vil ta stilling til nødvendige kompetanse og kunnskap når samarbeid og veiledning starter.

Problemstillingen er:

*Hvilke elementer i rådgivning kan påvirke veiledning til minoritetsspråklig foreldre som har barn med spesielle behov ?*

Prosjektet er en mastergradsstudiet ved Høyskole i Østfold, Halden skal bli utført av masterstudenten selv i løpet av vår og høsten 2019. Utvalget er trukket ut i fra masterstudentens hjemkommune og formålet er å studere samarbeid og veiledningsarbeidet med minoritetsspråklig foreldre som har barn med spesielle behov. I denne sammenheng retter studien seg mot spesialpedagoger i kommunen.

Deltakelse i denne studien innebærer deltakelse gjennom intervju om tema samarbeid og veiledning. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter og det vil være eneste datainnsamlingen i studiet. Dataen som blir samlet inn vil bli analysert og drøftet i lys av aktuell teori. Intervjuet tas opp på lyd og det blir tatt notater underveis.

##### **Lagring av innsamlede data**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er kun du, jeg som masterstudent, vet om din deltakelse. Opplysningene lagres kun på en egen lagringsenhet (USB eller eksternharddisk). Er ikke tilkoblet internett og kun er tilgjengelig for meg. Jeg sletter lydopptaket når transkripsjonen er gjort. Transkripsjonen vil være helt anonym og ikke fremkommer navn eller andre personopplysninger som identifiserbar.

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2019. Deretter makuleres alt innsamlet data som ikke er nødvendig for sluttrapportering av prosjektet.

##### **Deltakerens rettigheter**

Som deltaker har du rett til :

- Ber om innsyn
  - Retting på deres informasjon
  - Ber om å slette deres informasjon
  - Ber om Begrensing
  - Rett til dataportabilitet
- Dette handler om den enkelte har rett til å få utlevert personopplysningene sine og å lagre disse på en privat enhet til videre og personlig bruk.  
Den enkelte har rett til å flytte, kopiere eller overføre personopplysningene sine fra en virksomhet til en annen.
- Rett til å klage til datatilsynet

Behandling av opplysninger om deg som deltager er basert på deres samtykke.

Kontakt informasjon til personvernombud høyskole i Østfold er:

Høgskolen i Østfold  
Avd. for lærerutdanning  
Postboks 700  
1757 Halden      B R A veien 4  
Remmen, Halden  
postmottak@hiof.no

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og deltakeren kan trekke seg når som helst sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien påvirker ikke informanten negativt eller gjøre skade.

Om du ønsker å delta eller har noe spørsmål i forhold til studien ta gjerne kontakt med :

Amin Pourmirza 99379142.

#### **Behandlings ansvarlig**

I dette prosjektet er det høyskole i Østfold-Halden som er behandlingsansvarlig institusjon.

Om det er ønskelig å ta kontakt med min veileder på masterstudien ring til Dag Sørmo med telefonnummeret 696 08116.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**



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

-----  
**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## 15- VEDLEGG 5

### **Intervjuguide**

#### ***Bakgrunnsopplysning:***

1. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
2. Hvilken aldersgruppe barn jobber du med?
3. Hvilken kompetanse (studie/akademisk) har du?
4. Hvilken kjennskap har du til minoritetsspråklig /flerkulturell?

#### ***Forståelse av foreldreveiledning:***

5. Hva tenker du om foreldreveiledning?
6. Hvordan kan det være viktig å samarbeide med å foreldre til barn med spesialpedagogisk behov?
7. Hvilke elementer påvirker foreldreveiledning?

#### ***Flerkulturelle foreldre***

8. Hvilke utfordringer opplever du i møte med minoritetsspråklige/flerkulturelle foreldre
9. Hvilke kunnskap mener du at flerkulturelle foreldre har om barnets situasjon og hjelpen barnet/de mottar?