

Kulturelle utfordringer i Pedagogisk
Psykologisk Tjenestes møte med
minoritetsspråklige foreldre i
utredningen og refleksjoner rundt
anerkjennelse i dette møtet

Vegard Stordal

Masteroppgave i spesialpedagogikk - rådgivnings- og endringsarbeid

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer – 2016



Forord

Mitt sterkeste møte med det kulturelle mangfoldet i skolen var som lærer på en sentrumsnær skole i Bergen, der omkring 80 prosent av elevene var minoritetsspråklige. Her møtte jeg elever og foreldre som lærte meg om deres verden og som førte meg til et spesielt engasjement for disse foreldrene. Engasjementet har ledet meg til foreldre fra Eritrea, Syria, Marokko, Ukraina og andre land. Det var disse møtene som ga meg ideen om å skrive en oppgave om Pedagogisk Psykologisk Tjenestes møte med minoritetsspråklige foreldre. Det var gjennom disse vennskapene ideen til masteroppgaven ble skapt.

Takk til informantene fra PP-tjenesten. Takk for at dere ga av dere selv og lærte meg mye.

Takk til min veileder, Åge Skarstad. Han har oppmuntret meg hele veien. Takk for dine gode og veloverveide tilbakemeldinger. Takk for alt du har lært meg om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste fra din erfaring som leder for spesialpedagogiske tjenester i Ringerike.

Men først og fremst vil jeg takke familien. Spesielt vil jeg takke kjæresten min, Margrete. Hun har vært min trofaste støtte. Takk til barna mine; Magnus på seks år og Randi på fire. De har vært tålmodige når jeg måtte arbeide med oppgaven og ikke kunne være med dem.

Samtidig sitter jeg igjen med følelsen av at noe mangler. Det er noen stemmer som ikke er hørt og et bilde som ikke er fullstendig. Minoritetsspråklige foreldres syn og opplevelser er ikke med i studien. Derfor håper jeg at denne oppgaven kan bli en inspirasjon til at flere tar tak i min problemstilling og utvikler forståelsen videre fra *foreldrenes* perspektiv.

Bergen, august 2016

Vegard Stordal

Sammendrag

Intensjonen med studien er å bidra til økt forståelse for kulturelle forskjeller i Pedagogisk Psykologisk Tjenestes (PPTs) møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningssamtalen. Samtidig er målet å vise at anerkjennelse kan være en god, men også utfordrende, vei inn i dette møtet.

Det er foretatt kvalitative intervjuer med seks PP-rådgivere fra to ulike PP-kontor. Resultatene har blitt drøftet opp mot teori om utredning og PPT, samt anerkjennelsesperspektivet i dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 1988; Schibbye, 2012).

Minoritetsspråklige foreldre er en svært uensartet gruppe. Det er derfor stor variasjon i hvor omfattende kulturforskjellene er og hvilke utfordringer som er mest framtrædende. Studien forsøker ikke å gi en fullstendig oversikt over kulturelle utfordringer som PPT møter, men prøver å antyde noen sentrale utfordringer.

PP-rådgiverne forteller at det er mange ulike syn på funksjonshemninger hos minoritetsforeldre. Enkelte kan for eksempel føle skyld og skam fordi de har et barn med store behov for hjelp. Rådgiverne forteller at foreldrene ofte er usikre på PPT og PPTs rolle i det norske hjelpesystemet. Spesielt gjelder dette usikkerheten om PPTs rolle i forhold til Barnevernstjenesten. Disse to utfordringene kan, ifølge noen rådgivere, føre til feilinformering eller mangelfull informering om barnets erfaringsbakgrunn og utviklingshistorie. Omfanget av feilinformering eller mangelfull informering er det vanskelig å si noe om ut ifra intervjuene med PP-rådgiverne.

Hvis man skal trekke ut *en* sentral kulturell utfordring og nærme seg en konklusjon, kan det være at mange minoritetsforeldre kan ha mangelfulle eller uriktige oppfatninger av hva PPT er, og at dette kan føre til at de er usikre i utredningen.

Med inspirasjon fra PP-rådgivernes fortellinger og utsagn har man i studien reflektert over anerkjennelsens plass i relasjonen mellom PP-rådgiver og forelder i utredningen, med et spesielt fokus på kulturelt mangfold. Det kan tolkes slik at PP-rådgiverne er anerkjennende gjennom lytting, forståelse, aksept, bekreftelse og erkjennelse av det gode i forelderens. Studien har forsøkt å argumentere for at anerkjennelsesperspektivet i dialektisk relasjonsteori kan være relevant og viktig i møte mellom PPT og minoritetsspråklige i utredningen. Å kunne reflektere over egne opplevelser og være selvstendig i forhold til disse, kan være sentralt i denne konteksten. Dette kan føre til at PP-rådgiveren kan få et mer korrekt bilde av barnets

utvikling- og erfaringsbakgrunn. En nær og åpen dialog bygget på erkjennelsen av den andres kjærighet, kan også være viktig. En slik dialog kan bygge bro over kulturelle barrierer. Samtidig kan det være en vei mot den gode relasjonen. Anerkjennelsen har derfor en verdi i seg selv. Anerkjennelsen i dette perspektivet gjør opplevelser gyldig, uansett hvor uvirkelig de er for PP-rådgiveren. I anerkjennelsen ligger også aksepten for forelderens opplevelsesverden.

Abstract

The intention behind this study is to contribute to an increased understanding of cultural differences in the PPT's (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste/ Norwegian school psychology services) meeting with minority speaking parents in the assessment conversation. At the same time, the goal is to show that acknowledgement can be a good, though challenging, way of making such an approach.

Qualitative interviews have been made with six PP-counsellors from two different PP-offices. The results have been debated against theory about assessment and PPT, along with the acknowledgement perspective in dialectic relational theory (Schibbye, 1988; Schibbye, 2012).

Minority speaking parents is a very diverse group. Hence, there is a vast variety in how extensive the cultural differences are, and which challenges are most apparent. The study is not an attempt to give a comprehensive overview of the cultural challenges that the PPT encounters, but rather an attempt to point to some central challenges.

The PP-counsellors say that there are many different views on disabilities with the minority speaking parents. Some feel guilt and shame because they have a child with great needs for help. The counsellors also say that the parents often lack confidence in the PPT, and are not sure what role the PPT has in the Norwegian help system. This is an issue especially when it comes to how the PPT relates to The Norwegian Child Welfare Services. These two challenges can, according to some counsellors, lead to disinformation or withholding of information about the child's experience background and development history. The extent of this disinformation or the withholding of information is difficult to estimate on the basis of the interviews with the counsellors in this study.

If you are to pull out one central cultural challenge to close in on a conclusion, this might be the fact that many minority parents can have an insufficient or wrong perception of what the PPT is, and that this can lead to a lack of confidence in the assessment.

Inspired by the information and stories presented by the counsellors, one has in this study reflected on the place of acknowledgement in the relationship between the PP-counsellor and the parent in the assessment, with a particular focus on the cultural diversity. One can conclude that the PP-counsellor is acknowledging when listening to, showing understanding, affirming and acknowledging the good properties of the parent.

The study attempts to argue that the acknowledgement perspective in dialectic relational theory can be relevant and important in the meeting between the PPT and minority speaking people in the assessment. To reflect on one's experience and be independent in this may be crucial in this context. This can lead to the PP-counsellor getting a more accurate impression of the child's development and experience background. A confident and open dialogue built on the acknowledgement of the other's love, may also be important. Such a dialogue may build a bridge across cultural barriers.

At the same time, this may be the road to a good relationship. Acknowledgement therefore has a value in itself. Acknowledgement in this perspective will make experiences valid, regardless of how unreal they may seem to the PP-counsellor. Acknowledgement implies the accept of the parent's perception of their experience.

Innhold

1	Innledning.....	9
1.1	Problemstilling	10
1.2	Begrepsavklaringer.....	12
1.2.1	Kulturelle utfordringer.....	12
1.2.2	Minoritetsspråklige foreldre	13
1.2.3	Utredningen	14
1.2.4	Anerkjennelse	15
1.3	Strukturen i studiet	15
2	Tidligere forskning	15
2.1	Utredning av minoritetsspråklige barn	16
2.2	Samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen.....	16
2.3	Samarbeid mellom PPT og foreldre, og mellom PPT og minoritetsspråklige foreldre	17
3	Teori	19
3.1	Om PPT og PP- rådgiveren	19
3.2	Om utredningen	21
3.3	Kulturalisering, generalisering og ekskludering.....	23
3.4	Anerkjennelse.....	25
3.4.1	Anerkjennelse- innledning.....	25
3.4.2	Perspektiver innenfor dialektisk relasjonsteori.....	26
3.4.3	Perspektiver på anerkjennelse innenfor dialektisk relasjonsteori.....	27
3.4.4	Hvorfor anerkjennelse?	31
4	Metode.....	32
4.1	Valg av forskningstilnærming	32
4.2	Kvalitativ metode	33
4.2.1	Kvalitativt intervju.....	33
4.3	Rollen som forsker	35
4.3.1	Å forske i ukjent kultur.....	36
4.4	Utvalg	36
4.5	Gjennomføring av undersøkelse.....	38
4.5.1	Rekruttering.....	38
4.5.2	Intervjuguide	38
4.5.3	Gjennomføring av intervju	39
4.6	Transkripsjon.....	41
4.7	Drøfting	42

4.8	Presentasjon og framstilling av datamaterialet	43
4.9	Kvalitetskontroll	44
4.9.1	Reliabilitet	44
4.9.2	Validitet	45
4.10	Forskningsetiske refleksjoner	47
5	Resultat og drøfting	49
5.1	Del 1: Kulturelle utfordringer i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen	50
5.1.1	Generalisering omkring minoritetsspråklige foreldre og kultur som forklaringsmodell	50
5.1.2	Syn på funksjonshemninger	51
5.1.3	Usikkerhet rundt PPT og utredningen	52
5.1.4	Gjensidig aksept av kultur	55
5.1.5	Mangel på kompetanse blant PP-rådgiverne	56
5.1.6	Andre utfordringer som kan ha sammenheng med kultur	58
5.1.7	Oppsummering- del 1	59
5.2	Del 2: Refleksjoner rundt anerkjennelse i PP-rådgiveres møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen	60
5.2.1	Anerkjennelsesforståelsen i dialektisk relasjonsteori- relevant i relasjonen mellom PP-rådgiver og minoritetsforeldre?	60
5.2.2	Anerkjennelse- innledning.....	62
5.2.3	Gjensidig anerkjennelse.....	62
5.2.4	Å lytte til forelderen	65
5.2.5	Forståelse.....	68
5.2.6	Aksept og toleranse	71
5.2.7	Bekreftelse.....	75
5.2.8	Erkjennelse av den andres kjærlighet	79
5.2.9	Hvordan anerkjennelsen kan være en vei mot det gode møtet	81
5.2.10	Oppsummering – del 2	83
6	Konklusjon	84
6.1	Videre forskning.....	86
7	Litteratur.....	88

1 Innledning

Skolen har fått elever fra mange grupper som i Norge utgjør språklige og kulturelle minoriteter (Kunnskapsløftet, 2006). Dette setter nye krav til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Det er derfor viktig at fagansatte i skole, barnehage og PPT har flerkulturell forståelse (Nordlandsforskning, 2013).

Kulturforskjeller er først og fremst berikende. Det er denne oppgavens verdimesige utgangspunkt. Forskjeller i kultur kan gi ny forståelse og utvidede perspektiver, og i dette ligger mulighet til å møtes som mennesker og lære av hverandre. Likevel kan enkelte oppfatninger skape hindre og usikkerhet dersom de ikke blir avdekket, tatt tak i og møtt med anerkjennelse.

Studien handler om kulturelle utfordringer i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen sett fra PP-rådgiverens perspektiv. Det er foretatt seks kvalitative intervjuer av PP-rådgivere fra to ulike PP-kontor. Oppgaven inneholder også refleksjoner rundt anerkjennelsens plass i relasjonen mellom PP-rådgiver og forelder.

Intensjonen med studien er å bidra til økt forståelse for kulturelle forskjeller i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningssamtalen. Samtidig er målet å vise hvordan anerkjennelse kan være en god, men også utfordrende vei, inn i dette landskapet av kulturelt mangfold.

Den siste tiden har det vært et fokus på problematikken rundt utredningen av minoritetsspråklige elever i Norge (Aagaard, 2011; Pihl, 2005b; Markkussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Disse har blant annet pekt på at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisningen i norsk skole og at dette kan komme av feil i utredningen. I internasjonal sammenheng ser vi den samme tendensen (Beratan, 2008; DeBello, Harlin & Carlye, 2007; Dyson & Gallannaugh, 2008). Denne forskningen har for PPT ført til utprøving av ulike metodikker når minoritetsspråklige barn skal observeres, utredes og vurderes på en god måte. Det kan være kulturtilpassede tester, visualiseringer, gode intervjukjemaer og andre metodiske tilnærminger som tar større høyde for språklige- og kulturelle forskjeller.

I norsk sammenheng er debatten omkring minoritetsspråklige elevers *foreldre* sin rolle i utredningen, slik jeg ser det, kraftig oversett. Aagaard (2011) er her et viktig unntak. Hvis man definerer inntakssamtalen som en del av utredningen, har også Askeland (2013) bidratt med verdifull forskning. Med et tydeligere fokus kan man hindre noe av det Pihl (2005b) advarer

mot: At PPT utreder minoritetsspråklige barn på feil grunnlag. Foreldrene er viktige bidragsytere for at PPT skal få et riktig bilde av minoritetsspråklige barns behov for spesialundervisning.

Opplæringsloven paragraf 5-4 (2012) sier at «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn». Deres stemme blir dermed viktig i utredningen, siden utredning er en del av prosessen fram mot vedtak om spesialundervisning. Det er et rettslig krav om at foreldrenes røst skal bli lagt vekt på i utredningsprosessen. Stemmen deres kan ikke overhøres.

Kulturforskjeller kan gjøre utredningen utfordrende. For å møte disse utfordringene på en god måte, fins det antakeligvis like mange veier som det fins utfordringer. Oppgaven eksperimenterer med hvordan anerkjennelse kan være en måte å nærme seg disse utfordringene. Inspirasjonen og utgangspunktene er hentet fra PP-rådgivernes fortellinger.

1.1 Problemstilling

For å kunne gi et bidrag inn mot en økt forståelse av kulturelle aspekter ved utredningen og på grunn av engasjementet for temaet, har man kommet fram til følgende hovedproblemstilling:

Kulturelle utfordringer i Pedagogisk Psykologisk Tjenestes møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen og refleksjoner rundt anerkjennelse i dette møtet.

Kulturelle utfordringer blir sett fra *PP-rådgiveres* perspektiv. Minoritetsspråklige foreldres perspektiver er ikke med i denne studien.

For å svare på hovedproblemstillingen etter denne avgrensningen, har man følgende underproblemstillinger:

- a) Hva mener PP-rådgivere er sentrale kulturelle utfordringer i møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen?
- b) Hva kan være utfordringer for PPT med utgangspunkt i intervjuene av disse PP-rådgiverne?
- c) Hva kan anerkjennelse være i relasjonen mellom PP-rådgiver og minoritetsspråklige foreldre i utredningen?

- d) Hvilke utfordringer ligger det i anerkjennelsen i relasjonen mellom PP-rådgiver og minoritetsspråklige i utredningen?

Hovedproblemstillingen kan sees på som todelt, der den første delen handler om utfordringer i PPTs møte med minoritetsforeldre i utredningen, og der den andre handler om refleksjoner rundt anerkjennelse i denne konteksten. Imidlertid henger disse to delene sammen.

Refleksjonene i den andre delen tar utgangspunkt i noen av de kulturelle utfordringene som presenteres i den første delen. Derfor har man valgt å presentere disse delene i en helhet.

I teksten bruker man likevel betegnelsen «første del av hovedproblemstillingen» og «andre del av hovedproblemstillingen». Første del betyr da den generelle delen om kulturelle utfordringer (underproblemstilling a og b). Den andre delen omhandler da refleksjoner rundt anerkjennelse (underproblemstilling c og d). I oppgaven er det lagt mest vekt på hovedproblemstillingens andre del.

Når det reflekteres over anerkjennelse gjøres det i lys av dialektisk relasjonsteori. Andre teorier omkring anerkjennelse blir ikke tatt med i denne oppgaven, for å avgrense den.

Refleksjonen handler om relasjonen mellom PP-rådgivere og minoritetsspråklige i utredningen. Refleksjonene har utgangspunkt i PP-rådgivernes beskrivelser i intervjuene.

Man gjorde mange forsøk på å kunne intervju minoritetsspråklige foreldre, for å også få deres perspektiv. Det hadde vært en klar styrke for oppgaven å også hatt deres perspektiv på kulturelle utfordringer. Likevel lyktes man ikke med å få tak i informanter fra denne gruppen. Derfor er det en sentral avgrensning av hovedproblemstillingen, at den kun inneholder perspektivet til PP-rådgivere. Oppgaven forsøker altså ikke å gi et helhetlig bilde, men et bilde fra *PP-rådgiveres* perspektiv.

Oppgaven er en videreutvikling av en mindre oppgave om språk og anerkjennelse. Den mindre oppgaven hadde møtet mellom elev og lærer som fokus. Denne oppgaven har en annen kontekst: Her er fokuset relasjonen forelder-PP-rådgiver i utredningen. I tillegg handler denne oppgaven hovedsakelig bare om anerkjennelse. Språk har ingen sentral del i denne oppgaven, selv om den er nevnt.

1.2 Begrepsavklaringer

1.2.1 Kulturelle utfordringer

Uttrykket «kulturelle utfordringer» er ikke entydig. Man kan for eksempel spørre seg hva som menes med begrepet «kultur». Ulike fagtradisjoner har forskjellige betydninger av ordet. Man kan snakke om konserter eller maleritstillinger som kultur, eller man kan snakke om «norsk» og «muslimsk» kultur (Larsen, 2006).

Ifølge Klausen (1992) brukes kulturbegrepet på to måter. Den første bruksmåten er det verdiorienterte kulturbegrepet. Her brukes kultur som en skala på hvor godt noe er. Man kan for eksempel snakke om «høykultur» eller «lavkultur». Den andre bruksmåten er det beskrivende kulturbegrepet. Klausen kaller dette «De verdier, regler og normer, koder og symboler som et menneske overtar fra forrige generasjon og som man forsøker å bringe videre- ofte noe forandret til neste generasjon (Klausen, 1992, s.27). Det handler her om hva man prøver å bringe videre til generasjonen etter. En annen definisjon er «de verdier, normer og virkelighetsoppfatninger vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn- som vi har lært og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle» (Haugen, 2006, s.100).

Det disse definisjonene har felles er at kultur er noe vi lærer og ikke noe vi er født med.

Kultur skjer gjennom en sosialiseringssprosess og kultur er aldri noe statisk.

Sosialiseringssprosessen vedlikeholder kulturen, men endrer også kulturen (Haugen, 2006).

Røknes & Hanssen har en relativt vid definisjon på kultur. Han definerer kultur som «en måte at oppfatte verden på, som er felles for en gruppe mennesker» (2013, s. 242). Hvis man kombinerer poenget til Klausen og Haugen om at kultur er noe som man lærer, kommer man fram til oppgavens definisjon på kultur:

«Kultur er en måte å oppfatte verden på som er tillært og er felles for en gruppe mennesker».

«En gruppe mennesker» må *ikke* sees på som minoritetsspråklige foreldre. Minoritetsspråklige foreldre er preget av svært mange ulike kulturer på ulike plan. Det kan være på mikroplanet: Kulturen i familien eller slekten. Det kan også være på makroplanet: Landet eller landsbyen. Andre faktorer, som for eksempel religion, vil også kunne spille inn. Minoritetsspråklige foreldre har bakgrunn fra et mangfold av levesett og virkelighetsforståelser. Derfor kan man aldri snakke om minoritetsspråklige foreldre som en kulturell gruppe, men som en språklig gruppe.

Kulturbegrepet er omstridt av flere grunner. Blant annet kan det virke stigmatiserende, peke på feile årsakssammenhenger og være uheldig for enkeltindividets rett til å definere sin egen identitet. Dette vil nærmere belyses i teoridelen.

På den måten kan man si at uttrykket «kulturelle utfordringer» også kan misforstås og være problematisk. «Kulturelle utfordringer» kan indikere at man setter et stempel på utfordringene, konstaterer de og kaller dem kulturelle. Imidlertid kan utfordringene henge sammen med personlighet, tilfeldigheter og språk. Det blir en vanskelig oppgave kunne si hvorvidt de er relatert til kultur.

«Kulturelle utfordringer» i oppgaven må ikke forstås som utfordringer som henger sammen med at «de» (minoritetsspråklige) er lik «oss» (PP-rådgivere) (Kristiansdottir i Becher, s.19). I et slikt perspektiv forstås utfordringer i syn på funksjonshemninger som utfordringer utelukkende på grunn av at *minoritetsspråklige* har andre oppfatninger enn PP-rådgiveren. Man bruker PP-rådgiveren som et kulturelt kompass, der styrken ligger i hvor lik en minoritetsspråklige forelder er lik PP-rådgiveren. Dette er en uheldig og diskriminerende tankegang. Kulturelle utfordringer må her sees som resultat av at ulike, likeverdige kulturer møtes. Det oppstår et kulturelt mangfold, der PP-rådgiveren får mulighet til å møte mennesker fra mange land med ulike perspektiver. Likevel kan mangfoldet kunne føre til misforståelser og misoppfatninger. Kulturelle utfordringer forstås her som utfordringer som skyldes enkelte virkelighetsoppfatninger som kan være uheldige eller utfordrende for utredningen.

Det ble også vurdert å se bort ifra ordet «kulturell» og heller snakke om «utfordringer i møte med minoritetsspråklige». Likevel valgte man å bruke dette ordet for å avgrense utfordringene og dermed oppgaven. Dessuten ønsket man å vise hvor oppgavens fokus lå og på hvilken måte oppgaven skilte seg fra andre studier med lignende tema. Man ønsket for eksempel å ha fokus på andre faktorer enn de rent språklige.

1.2.2 Minoritetsspråklige foreldre

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2016) definerer minoritetsspråklige foreldre som voksne med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Med morsmål menes språket som har vært snakket i forelderens hjem. Dette språket kan ha vært snakket av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, når disse skulle kommunisere. En minoritetsspråklig forelder kan derfor ha to morsmål.

Betegnelsen *fremmedspråklig* brukes en del i den offentlige debatten. Egeberg (2016) argumenterer for at denne betegnelsen er uheldig fordi den indikerer noe som er annerledes

enn «oss». Begrepet fremmedspråklig kan derfor virke ekskluderende. Jeg har valgt minoritetsspråklig for å unngå denne ekskluderingen.

Minoritetsspråklige foreldre er en svært uensartet gruppe (Evensen, 2013; Egeberg, 2016). Det er her snakk om foreldre som har svært forskjellige ferdigheter i de ulike språkene, og foreldre som er fra ulike kulturer. En minoritetsspråklig forelder kan ha en svensk mor og en norsk far og bodd i Norge i mange år. De språklige- og kulturelle barrierene kan derfor være relativt små. En annen minoritetsspråklig forelder kan ha kommet nylig fra Afghanistan, med minimale ferdigheter i engelsk. I en utredningssituasjon kan det bli vanskelig å forstå hverandre, selv om tolk er til stede. I tillegg kan det være relativt store kulturforskjeller.

«Minoritetsforelder» blir i denne oppgaven brukt om «minoritetsspråklig forelder». Dette kan virke noe upresist og også uheldig. Det er derfor viktig å presisere at når begrepet «minoritetsforelder» blir brukt i oppgaven, er det ikke er snakk om en kulturell gruppe, men en *språklig* minoritet. Minoritetsforelder er brukt for å forenkle skrivingen.

1.2.3 Utredningen

Egeberg (2016) antyder noen av de viktigste arenaene og møtepunktene mellom PPT og minoritetsspråklige i utredningen: Første fase er når PPT gir informasjon om saksgang, aktører i tiltakskjeden og andre relevante opplysninger. Deretter følger prosessen da PPT får informasjon om barnet. Så følger vurdering og intervju av foreldrene. Etter dette er tilbakemeldingsmøtet, der minoritetsforeldre kan komme med innspill på den sakkyndige rapporten. Det siste møtepunktet er når PPT og foreldrene samarbeider om tiltak etter utredning.

Egeberg (2016) tar også med fasen der foreldereren får informasjon om PPT og saksgang som en del av utredningen. Dermed vil også «førstesamtalen» eller «innkomstsamtalen» falle inn under begrepet utredning. Dette er egne samtaler der det blir opprettet kontakt mellom foreldereren og PP-rådgiveren. I førstesamtalen eller innkomstsamtalen går man ikke direkte inn på kartlegging av barnet. Her er det mer fokus på å gi informasjon, kartlegge forelderens forventninger, forklare grunnlaget for henvisningen og bygge relasjon. Enkelte ganger er det ikke egne førstesamtaler eller innkomstsamtaler, men der man går inn på momentene nevnt ovenfor i starten av et kartleggingsmøte.

I denne oppgaven defineres også informasjon om saksgang, aktører i tiltakskjeden og andre relevante opplysninger, som en del av selve utredningen, slik Egeberg antyder. I tillegg vil utredningen naturligvis også bestå av innhenting og vurdering av informasjon om barnet.

1.2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse assosieres gjerne med å gi ros eller bli belønnet for en prestasjon. Vi skal se at dialektisk relasjonsteori har en annen tilnærming til anerkjennelse. Med anerkjennelse i denne oppgaven menes slik denne beskrives i dialektisk relasjonsteori. Dialektisk relasjonsteori er utviklet av den norske psykologen Anne- Lise Schibbye. I oppgaven beskrives dialektisk relasjonsteori som Schibbyes tilnærming. Teorien er naturligvis utviklet på grunnlag av andre teoretikere enn Schibbye. Derfor blir det upresist å omtale teorien som «Schibbyes». Likevel omtales dialektisk relasjonsteori som Schibbyes teori, for å forenkle skrivingen.

Dialektisk relasjonsteoris tilnærming til anerkjennelse blir nærmere beskrevet i kapittel 3.4.

1.3 Strukturen i studiet

I kapittel 1 blir det redegjort for tema, bakgrunn for oppgaven, problemstilling, avgrensninger, oppgavens oppbygging og sentrale begreper. Kapittel 2 inneholder tidligere forskning på feltet. I kapittel 3 presenteres teori omkring PPT, utredning, kulturalisering, generalisering, ekskludering og anerkjennelse. Hovedfokuset er på dialektisk relasjonsteori sin forståelse av anerkjennelse. Kapittel 4 omhandler studiens forskningsmetode. Kapittel 5 er delt i to. Del 1 presenterer hovedfunnene som omhandler kulturelle utfordringer i PP-rådgivernes møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen. Disse funnene blir drøftet opp mot teori om PPT og utredningen, med sikte på å antyde noen utfordringer for PP-tjenesten. I Del 2 reflekteres det over hva anerkjennelse kan være i relasjonen mellom PP-rådgiver og minoritetsspråklige foreldre i utredningen. Det reflekteres også over utfordringer for anerkjennelsen i denne relasjonen. Utgangspunktet for refleksjonene er kulturelle utfordringer som PP-rådgiverne nevner i intervjuene, samt noen tenkte situasjoner relatert til disse utfordringene. I kapittel 6 forsøkes det å komme fram til antydninger eller konklusjoner. Samtidig viser man hvordan resultatene av masteroppgaven kan følges opp videre.

2 Tidligere forskning

Kapitlet tar først for seg tidligere forskning rundt minoritetsspråklige barn. Deretter presenteres forskning på samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. Til slutt ser man på forskning på samarbeid mellom PPT og foreldre generelt, og PPT og minoritetsspråklige foreldre spesielt.

2.1 Utredning av minoritetsspråklige barn

Forskning fra Europa, USA og Canada viser at minoritetsspråklige er overrepresentert i spesialundervisning, spesialklasser og specialsoler (Ainscow & Haile- Giorgis, 1999; Amira, Abramowitz, & Gomes-Schwartz, 1977; Cummins & Swain, 1986; Skric, 1995; Skutnabb-Kangas, 1981; Troyna & Carrington, 1990). Nyere forskning fra USA bekrefter dette (Beratan, 2008; Harlin & Carlye, 2007; Dyson & Gallannaugh, 2008; Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009; Trainor, 2008). Orfield & Yun (1999) peker på at etnisk segregering nå ikke bare viser seg i form av rasediskriminering. Det har også infiltrert amerikansk skole i form av segregert spesialundervisning. Orfield & Yun (1999) fant at det var en utbredt feildiagnostisering av afroamerikanske ungdommer. En slik feildiagnostisering er negativt for barnas livsløp (Orfield & Yun, 1999; Osher, Woodruff & Sims, 2002). Figueroa (1983) fant at testene som blir benyttet i amerikansk skole favoriserer barn fra den hvite middelklassen. Dermed scorer fattige, fargede minoritets elever lavere på testene enn sine hvite medelever. Forskning fra en rekke europeiske land, inkludert Norge, viser at minoritets elever diagnostiseres med lærevansker i uforholdsmessig stort omfang (DiBello, et.al, 2007; Dyson & Gallannaugh, 2008; Guiberson, 2009; Harry & Klinger, 2006; Trainor, 2008).

En tidlig studie gjort av Nordahl & Overland (1998) viste at minoritets elever var overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning i grunnskolen i Oslo. Innenfor spesialklassene var det fire ganger så mange minoritetsspråklige elever som forholdet var i ordinær undervisning. Markusen, Frøseth & Grøgaard (2009) viste at andelen elever fra ikke-vestlige land og deres etterkommere er dobbelt så stor som andelen majoritets elever innenfor spesialundervisning i videregående skole.

2.2 Samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen

Det er få studier av samarbeidet mellom PPT og minoritetsforeldre. Dette kan henge sammen med at kulturelt og språklig mangfold er nokså nytt i historisk sammenheng. Det kan også henge sammen med at PPT er en «særnorsk oppfinnelse». For eksempel har Danmark og Sverige skolepsykologer og ikke en egen sakkyndig instans med personer som har pedagogisk og psykologisk kompetanse. Siden PPT er blitt definert som en del av skolen, vil man her gå inn på nasjonal og internasjonal forskning på skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre, selv om kontekstene kan være noe ulike.

Loona (1995) hevder at et likeverdig partnerskap mellom minoritetsforeldre og skole ikke er mulig foreløpig. Ericsson & Larsen (2000) konkluderer med at det er skolen som definerer og legger premissene for samarbeidet mellom minoritetsforeldre og skolen.

Schultz & Jørgensens (1996) studie framhever at å myndiggjøre minoritetsforeldrene og se på de som en ressurs, kan føre til at foreldrenes meninger blir respektert, at forslagene deres blir tatt alvorlig og at foreldrene føler at de er viktige i samarbeidet med lærerne. I forskningsprosjektet «minoritetsforeldre som en ressurs i skolen» (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2004) kom det fram at 81 prosent av de minoritetsspråklige foreldrene var fornøyde med samarbeidet. I tillegg kom undersøkelsen til følgende konklusjoner: De fleste minoritetsspråklige foreldre som deltar på møter, ønsker et tettere samarbeid med skolen. Mange får ikke med seg skriftlig informasjon som blir gitt blant annet fordi den er vanskelig å forstå. Foreldrene ønsker mer informasjon om barna sine. Mangel på språk og vokabular er en viktig grunn til mangel på deltakelse

Evensen (2013) undersøkte minoritetsforeldres erfaringer med skole hjem samarbeid. Hun kom fram til at viljen til samarbeid er der, men at begge av partene ikke vet med sikkerhet hvordan dette skal gjøres. Hun har kommet fram til, i likhet med forskningsprosjektet «minoritetsforeldre som ressurs i skolen», at de fleste foreldrene ønsker et tettere samarbeid. Minoritetsforeldrene synes at skolen gir mye informasjon, og at denne er nyttig hvis man forstår den. Hun hevder at ut ifra hennes informanter har foreldrene liten medvirkning på det som skjer i skolen. Hun hevder videre at skolen i liten grad anerkjenner minoritetsforeldrene for deres kulturelle kapital, det vil si den kunnskapen de har i kraft av den kulturen de kommer fra.

Bø (2002) framhever at en del internasjonal forskning viser at minoritetsforeldre setter pris på besøk hjemme, og at mange profesjonelle arenaer kan virke fremmede for denne gruppen. Han forklarer denne positive effekten ved hjemmebesøk på to måter. For det første får pedagogen viktig informasjon om hjemmesituasjonen til minoritets eleven. For det andre blir maktforholdet endret når forelderen møter pedagogen på hjemmearenaen. Det kan virke som om forholdet blir mer jevnbyrdig ved slike besøk.

2.3 Samarbeid mellom PPT og foreldre, og mellom PPT og minoritetsspråklige foreldre

Andersens (2015) studie omhandler foreldres møter med PP-tjenesten. I Andersens kvalitative studie av foreldres positive opplevelser av PP- tjenesten, ble det gjort tre hovedfunn. Etter Andersens tolkning handler positive opplevelsen for det første om en dyktig rådgiver som klarer å skape tillitt og være anerkjennende, i tillegg til å ha en god kommunikasjon. Et annet moment som Andersen framhever er opplevelsen av sammenheng, slik Antonowsky beskriver det. Den tredje faktoren er foreldrenes opplevelse av bestyrkning. Denne bestyrkningen går ut på at foreldrene blir sett på som en ressurs, og at relasjonen blir likeverdig og inkluderende.

Eva Kristin Thommassen (2008) studerte hva PP-rådgiverne legger vekt på og hvilke kommunikative ferdigheter som bli brukt i rådgivningen av foreldre. Hun fant at rådgiverne er opptatt av relasjonen mellom rådgiver og råde søker. Hun fant blant annet at PP-rådgiverne la vekt på en anerkjennende væremåte. I tillegg var PP-rådgiverne opptatt av kongruens, empati og selvaktelse. De la også vekt på å sette seg inn i råde søkeres perspektiv og følelser. PP-rådgiverne var opptatt av å akseptere foreldrene, selv om det kunne være uenigheter. Rådgiverne beskriver ulike utfordringer i sitt møte med foreldrene. Blant annet handler disse om relasjonsutfordringer som makt og ulikheter i verdisyn.

Aagaards (2011) studie fokuserer på den språklige faktor innenfor pedagogisk psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Kapittel 24 i studien omhandler tilbakemelding, samarbeid med foreldre og partsrettigheter. Dette er en kvalitativ studie av 35 PP-rådgivere.

Aagaards studie viser at mer enn halvparten av PP-rådgivere synes det er vanskeligere å gi tilbakemeldinger til minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige foreldre på grunn av språklige barrierer. Dette gjelder spesielt der det er snakk om relativt alvorlige funn og tiltak. Aagaards studie viser også at det finnes samarbeidsvansker fordi minoritetsspråklige foreldre trenger tid til å forstå det norske systemet og norsk tenkemåte. Litt over halvparten av PP-rådgiverne oppgir at de tilpasser tilbakemeldingen til minoritetsspråklige. Denne tilpasningen inneholder blant annet det å bruke mer tid, bruke tolk, gi informasjon om opplæring og spesialpedagogisk tilbud i Norge og oversetting av sakkyndig rapport. Imidlertid gjør nesten halvparten ingen tilpasninger av tilbakemeldingen til minoritetsforeldre. Om lag 20 prosent av PP-rådgiverne mener de oppnår «god forståelse» hos minoritetsspråklige foreldre av utredningsfunn. Halvparten opplyser at de får god forståelse av og til. Seks mener at de sjelden eller aldri oppnår god forståelse.

Askeland (2013) studerte den første samtalen som PP-rådgiverne har med flerspråklige foreldre. Hun kalte dette inntakssamtalen. Hun fant at PP-rådgiverne er opptatt av å gi informasjon om PPT til disse foreldrene. Rådgiverne brukte i liten grad utdanningen sin i møte med flerspråklige foreldre, siden denne inneholdt lite eller ingenting om dette temaet. Den erfaringsbaserte kunnskapen var den som ble brukt mest. Alle rådgiverne vektla å vise respekt, vise tillitt og interesse for foreldrene sin bakgrunn og historie, når de skulle beskrive hva anerkjennelse av flerspråklige foreldre var. Askeland konkluderte med at det fortsatt er behov for mer kompetanse i PPT om samarbeid med flerspråklige foreldre.

3 Teori

Teorien blir her framstilt for å kunne drøfte resultatene fra ulike vinkler og opp mot relevant teori. Først presenteres teori omkring PPT, PP-rådgiveren og utredningen. Deretter går man inn på perspektiver på kulturalisering, generalisering og ekskludering. Hovedinnholdet i teoridelen handler om anerkjennelse. Her konsentrerer man seg om anerkjennelseperspektivet i dialektisk relasjonsteori.

3.1 Om PPT og PP- rådgiveren

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste har gjennomgått store endringer fra de første skolepsykologiske kontorene til PPT slik de opererer i dag. De første retningslinjene for virksomheten kom i Grunnskoleloven i 1969 og ble videre spesifisert i Skoleloven i 1976. PPT fikk sin egen offentlige utredning (NOU 1983- Flekkøyutvalget) i 1983. Denne utredningen løftet PPT som organisasjon, men oppgavene var omfattende og lite avgrensede. St Meld 61 (1986) fokuserte på at PPT var skolens sakkyndige instans. Denne Stortingsmeldingen ble starten på en utvikling der PPT gikk fra å være en *faginstans* som ga hjelp skole, barnehage, foresatte og andre med kartlegging og veiledning til å være en *saksbehandlingsinstans*, som skulle gi anbefalinger for forvaltningens vedtak om rett til hjelp. Forskriftene for PPT i 1991 ga virksomheten fortsatt omfattende oppgaver, men hovedoppgaven var fortsatt å være en sakkyndig instans (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, 2016).

Opplæringsloven § 5-6 (1998) sier at hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste organisert gjennom kommunen eller fylkeskommunen. Den beskriver PPTs mandat som tosidig. På den ene siden skal PPT arbeide med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen i sammenheng med elever med spesielle behov. På den andre siden skal PPT sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig rapport, der det kreves. PPT kan også bistå barnehagen med råd og veiledning i forhold til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I styringsdokumenter fra nyere tid blir det satset på at PP-tjenesten skal arbeide mer systemrettet (Haukenes, 2012). Dette innebærer at PPT skal vende et spesielt blikk mot miljøet rundt barnet som skaper utfordringer i læringen. Det kan være klassemiljøet, hjemmesituasjon eller mangel på hjelpemidler. Derfor vil også situasjonen i hjemmet ha et fokus innenfor den systemiske tenkningen.

En rapport fra Nordlandsforskning (2009) viste at det er store forskjeller i faglig kompetanse mellom de ulike PP-kontorene. PP-tjenesten er i endring, og PPT har i dag krav om

kompetanse innenfor et vidt spekter av områder. Noen av kompetansekravene kommer som et resultat av at PP-tjenestens mandat er å arbeide mer systemrettet. En av konklusjonene i rapporten var at det var store variasjoner i hvilken forutsetninger PP-ansatte har for å møte disse nye kravene. Derfor er det et politisk ønske om at variasjonene i kompetanse blir utjevnet, slik at man kan få et likere tjenestetilbud over hele landet.

Østberg- utvalget (NOU 2010:7) undersøkte PP- tjenestens behov for kunnskap om barn og unge med minoritetsbakgrunn. En av konklusjonene var at det er sentralt at PPT har kompetanse om barn og unge med ulike kulturelle og språklige referanserammer. Den etterlyser også utredningsmaterieell som er tilpasset minoritetsspråklige elever. Dette gjelder også materieell for å kartlegge hjemmesituasjon og foreldrenes kunnskaper om barnet. I tillegg etterlyser Østberg- utvalget god og tilstrekkelig informasjon om PPT til minoritetsspråklige foreldre. Et resultat av Østberg- utvalgets konklusjoner var at Utdanningsdepartementet utarbeidet informasjonsmaterieell om PPT på 15 minoritetsspråk.

Nordlandsforskning (2013) fikk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å undersøke PP-lederes og de fagansattes syn på kompetanse innenfor flerkulturalitet. Utvalget fant at 61,6 prosent av PP-lederne oppga at deres ansatte hadde mangelfull kunnskap om flerkulturalitet. 38,4 prosent oppga at PP-rådgiverne hadde god kunnskap på feltet. PP-rådgiverne (de fagansattes) vurdering av sin egen kompetanse sammenfalt tilnærmet med PP-ledernes vurderinger. Utvalget konkluderte med at det på området flerkulturalitet er mangelfull kunnskap i PP-tjenesten. En konsekvens av denne studien var at det ble tilbudt to etter- eller videreutdanningskurs for PP-rådgivere. Et av kursene fikk navnet «flerspråklighet». Det andre kurset omhandlet «flerkulturalitet». Disse kursene ble tilbudt gjennom Statped. Kurset om flerkulturalitet omhandler blant annet holdninger og perspektiver i forhold til kultur, muligheter i kultur mangfoldet og utfordringer i møte med det flerkulturelle samfunnet.

Lassen (2012) framhever at en PP-rådgiver har mangfoldige oppgaver. Hun beskriver PP-tjenestens oppgaver i fire kategorier: Problemløsende oppgaver, utviklingsoppgaver, sakkyndighetsoppgaver og forebyggende oppgaver. Sakkyndighetsoppgavene er knyttet til kartlegging og diagnostisering, som i en utredning. Utredning er med andre ord bare en liten del av en PP-rådgivers arbeidsoppgaver.

I håndbok for PP-tjenesten framheves det at forholdet mellom PP-rådgiver og bruker skal være jevnbyrdig (Faglig enhet for PP-tjenesten, 2001). Samtidig fokuseres det på en del faktorer knyttet til relasjon. Det går blant annet på at brukeren skal føles seg akseptert og tatt

på alvor. Håndboka framhever at PP-rådgiveren ikke bare skal være dyktig i sitt fag, men også være et medmenneske som tar vare på sine rådsøkere.

Lassen (2012) fokuserer på at PP-rådgiveren bør ha et teoretisk grunnlag bygget på empowerment. Dette innebærer at rådgiveren myndiggjør både individet og systemet. Det kan for eksempel være å anerkjenne og styrke både foreldrene og barnet som trenger ekstra oppfølging. En slik holdning innebærer å få maksimalt ut av de kreftene som finnes i den enkelte forelder.

3.2 Om utredningen

Groven (2013) påpeker at saksgangen i forhold til vedtak om spesialundervisning er omstendelig. PPT er en del av den spesialpedagogiske tiltakskjeden før det blir gjort vedtak om spesialundervisning. Fasen består ifølge Befring og Tangen (2012) av disse leddene: Førtilmeldingsfasen, tilmeldingsfasen, utrednings- og tilrådningsfasen, vedtaksfasen, planleggings- og gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. PPT er spesielt sentral i utrednings- og tilrådningsfasen. I utredningsfasen skaffer PPT seg først informasjon om eleven gjennom skolens tilmelding. I tillegg gjør PPT egne undersøkelser. Det kan være samtaler med foreldrene, eleven eller skolen. Det kan også være observasjoner av barnet eller ulike kartleggingsprøver. Kartleggingen kan også gjøres av eller i samarbeid med Statped, Habiliteringstjenesten eller lignende instanser. På grunnlag av alle disse opplysningene lages det en sakkyndig rapport med en tilråding. Tilrådingen er tredelt: Den inneholder realistiske opplæringsmål for eleven, om man kan hjelpe eleven i den ordinære opplæringen og hvilken undervisning som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

På grunn av skolens tilmelding og informasjon fra andre instanser har PPT allerede en del opplysninger om barnet før deres møte med foreldrene. PP-rådgiverne stiller med andre ord ikke med «blanke ark» i en utredning. Rådgiveren har allerede en del informasjon som han kan sammenligne og vurdere opp mot foreldrenes beskrivelser og fortellinger. PP-rådgiveren har naturligvis også mulighet til å sammenligne informasjonen fra foreldrene med videre undersøkelser i utredningsprosessen.

I «Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (Udir, 2009) legges det vekt på at PPT skal ta hensyn til både individuelle- og kontekstuelle faktorer i sin utredning. Hjemmesituasjonen hos minoritetsforeldrene blir dermed en del av den totale utredningen. Opplæringsloven § 1-1 (1998) presiserer at foreldrene har ansvaret for

oppdragelsen, mens skolen har ansvaret for opplæringa. Utredningen skal derfor primært handle om problemstillinger knyttet til elevens læring og læringsmiljø, ikke oppdragelse.

Egeberg (2016, s.57-66) presenterer utredningens trinn, og beskriver også noen spesifikke spørsmål som kan stilles til minoritetsspråklige. Han vektlegger imidlertid at spørsmålene vil avhengige av hva som er hensikten med utredningen, og målene kan variere. Hvis målet er diagnostisering vil fokuset kunne være et annet enn dersom målet er å innhente, kartlegge og vurdere for å tilrettelegge og finne gode pedagogiske tilnærminger. Det første trinnet er å få et overblikk over barnets erfaringer og bakgrunn til nå. Det kan være fysiologiske- og medisinske forhold som kan ha hatt innvirkning på læringen til barnet. Her kan man gå inn på syn, hørsel eller sykdommer i barndommen. Samtidig kan man gå inn på områder som kan være mer sensitive som om moren har brukt alkohol under svangerskapet eller morens ernæring under svangerskapet. Det neste trinnet er å undersøke språklige erfaringer. Disse erfaringene kan være barnets erfaringsbakgrunn på norsk og på morsmålet. Det tredje trinnet er å kartlegge kunnskapen og erfaringen til barnet. Dette er for å få et overblikk over hva barnet vet og hva det har erfart av kunnskap som kan være relevant i barnehage eller skole. Her kan man gå inn på kunnskaper som barnet har med seg, uavhengig av språklige ferdigheter, men også her kan man gå inn på områder som kan være ubehagelige å svare på. Det kan gjelde sosiale erfaringer som aggresjon i hjemmet og hvordan denne blir møtt av foreldrene. Et spørsmål kan for eksempel være hva foreldrene gjør når barnet blir sint. Fjerde trinn handler om barnets læringsmiljø. Læringsmiljøet kan være i barnehage og skole, men også i hjemmet eller andre arenaer. Her kan man se på hvilke tilpasninger som er gjort og hva som er prøvd av tiltak for å bedre læringsmiljøet. Disse fire trinnene kan utgjøre et første inntrykk av barnets erfarings- og utviklingsbakgrunn. Prosessen videre blir å kartlegge ferdigheter, kunnskaper og atferd slik de er *nå*. Her kan man gå inn på de trinnene som er presentert tidligere i avsnittet, og se på dem i et nåtidsperspektiv. Summen av barnets erfaring og bakgrunn og situasjonen nå, kan gi grunnlag for å lage hypoteser. Disse hypotesene foreslår Egeberg at diskuteres med foreldre og andre samarbeidspartnere. Hypotesene kan føre til utredning av mer spesifikke funksjoner. Denne utredningen av de spesifikke funksjonene gjøres i samarbeid med skole og barnehage, men PPT kan også få hjelp fra BUP, Statped, Habilitetstjenesten eller lignende instanser. Neste trinn er å utarbeide forslag til tiltak i skole og barnehage. Disse tiltakene blir så prøvd ut. Hvis disse tiltakene fungerer tilfredsstillende, blir disse tiltakene satt inn mer permanent. I konklusjonen nevner man troverdigheten og validiteten til de dataene som er samlet inn. Hoveddelen av konklusjonen

beskriver barnets forutsetning for læring, atferd, behov og eventuell diagnose. Dessuten beskriver denne behov for tilpasning eller tilrettelegging av læringsmiljøet. På grunnlag av konklusjonen spesifiserer man eventuelle rettigheter som barnet har. Det kan være rett til tilpasset opplæring, rett til spesialundervisning eller rett til særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Egebergs modell kan indikere hvordan utredningsprosessen foregår og foreldrenes rolle i denne. Modellen kan også forklare at en del av spørsmålene kan være vanskelige og ubehagelige for forelderen, og kanskje spesielt vanskelige for minoritetsspråklige foreldre. På grunn av språkferdigheter og usikkerheten i utredningssituasjonen kan spørsmålene være utfordrende og peke på en sårbarhet som kan være vanskelig å fortelle om.

Statlige føringer beskriver at skolen skal legge til rette for et godt skole- hjem samarbeid (Udir, 2006). Det er med andre ord *skolen* som har ansvaret for at minoritetsforeldre får den informasjonen de har krav på, at denne er forståelig og at minoritetsforeldrene har mulighet til å medvirke på lik linje med andre foreldre. PPT har dermed ansvaret for god informasjon og brukermedvirkning i møte med minoritetsforeldre. Dette gjelder i alle deler av PPTs arbeid, også utredningen.

I de neste to kapitlene skal vi se på perspektiver som kan gjøre seg gjeldende i møtet mellom PPT og minoritetsforeldre i utredningen.

3.3 Kulturalisering, generalisering og ekskludering

Øzerk (2005) argumenterer for at skolen og PPT nå må forholde seg til mer heterogene grupper av foreldre enn tidligere. I sin artikkel «Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv» drøftes denne problemstillingen. Dette perspektivet er presentert fordi det kan beskrive perspektiver PP-rådgiverne i studien hadde i forhold til kultur og kulturforskjeller.

Øzerk (2005, s. 32- 35) deler multikulturell rådgivning inn i tre kategorier. Den første kategorien er multikulturell rådgivning dominert av det relativistiske perspektivet. I dette perspektivet blir personens erfaringer og tenkemåter formet *bare* av den kulturen han er identifisert med. Dette er en form for «bås- tenkning», hevder Øzerk. Personer blir plassert i en «kulturell- bås», der forklaringer på kulturelle forskjeller kun blir gjort på grunnlag av personens tilknytning til en spesiell gruppe. En afrikaner blir, i det relativistiske perspektivet, bare påvirket av afrikansk kultur. Kanter i Becher (2006, s. 18) snakker om

«lyskastereffekten», der minoritetsgruppen blir tolket og forstått i lys av den gruppen de tilhører. Han advarer mot denne typen tenkning.

Den andre kategorien kaller Øzerk for det absoluttiske perspektivet. I denne tenkemåten legger rådgivere ingen vekt på rådsøkerens kultur. Individet har en personlighet som ikke på noen måte er formet av kulturen. Kulturen personen er eller har vært i får dermed ingen betydning i rådgiverens møte med et annet menneske. Øzerk framhever at dette kan føre til «blindhet». Det vil si at man ikke ser ulikhetene som er mellom mennesker som er påvirket av ulike tenkemåter. Lee (1999) framhever at dette kan føre til vansker i kommunikasjonen.

Multikulturell rådgivning dominert av den tredje kategorien, det universalistiske perspektivet, er en mellomting mellom det relativistiske og det absoluttiske perspektivet. Her tar rådgiveren både hensyn til personlighet og kultur. Individet er både et resultat av sin personlighet, men også av påvirkning fra sin kultur. For eksempel kan individene ha ulike dominerende følelser i kraft av sin personlighet, men ulike uttryksmåter på grunn av kulturell påvirkning.

Øzerk bruker ordet «multikulturalitet» i sin drøfting av rådgivningstilnærminger.

Multikulturalitet kan, ifølge Morken (2002), føre til en gruppetenkning; Her er det ulike kulturer som møtes. Morken sier videre at multikulturalisme som ideologi ikke tar tilstrekkelig hensyn til nyanserte mangfoldsformer. Kulturer er flettet inn i hverandre og de kan ikke sees på separat. Her er det glidende overganger og kompliserte sammenhenger. De nyanserte mangfoldsformene eksemplifiserer Eriksen i Berg & Ask (2011, s.227) ved å drøfte innvandreres og etnisk norskes identitetsdannelse. Han kaller alle mennesker i Norge for «kulturelle blandingsprodukter». Eriksen viser til at innvandrere i Norge har sin egen kultur som de blir påvirket av. Samtidig påvirkes de av «norsk kultur», hvis man kan bruke et slikt begrep. Etnisk norske går gjennom den samme prosessen. De påvirkes både av «den norske kulturen» og innvandrernes kultur. Det finnes altså en gjensidig påvirkningsprosess, og innbyggere i Norge kan derfor, ifølge Eriksen, bare forstås som «kulturelle blandingsprodukter».

Ålund i Berg & Ask (2011, s.227) viser til en annen svakhet ved denne gruppetenkningen. Hun kaller problemet for «kulturalisering»: Kultur blir sett på som en forklaring på handlinger, tanker og følelser. Videre hevder Hertzberg (2006), med henvisning til Litman, at kultur kan bli et stempel som man klistrer på det som er vanskelig å forstå eller forklare.

Multikulturell rådgivning dominert av det relativistiske perspektivet kan føre til en «vi – de-tenkning». Gullestad (2002) hevder at den offentlige innvandringsdebatten i Norge er

dominert av en slik tenkemåte. I tillegg forbindes innvandrere med kriminalitet og problemer. Akademia har forsterket denne uheldige tenkningen, hevder Gullestad. Hun etterlyser fokus på de muligheter som sammensmelting av ulike kulturer gir. Dette innebærer et mulighetsfokus i stedet for et problemfokus. For eksempel kan man se på «smeltedigelen» av norsk og muslimsk kultur som en mulighet til nye og mer nyanserte perspektiver.

3.4 Anerkjennelse

3.4.1 Anerkjennelse- innledning

I hverdagspråket blir anerkjennelse ofte brukt i forbindelse med å bli belønnet eller beundret. Ofte anerkjenner man personer som har en unik egenskap som er positiv for samfunnet. Schibbye (2012) framhever at anerkjennelse, i hennes forstand, har et rikere innhold. Dette innholdet får vi nærmere kjennskap til i de neste kapitlene. Men først vil vi gå inn på grunnlaget for Schibbyes anerkjennelsesforståelse: Dialektisk relasjonsteori.

Grunnen til at dialektisk relasjonsteori er brukt, er tosidig. Det viktigste poenget handler om fokuset på at opplevelser anerkjennes. Dette er svært viktig i en utredningssituasjon hvor PP-rådgiveren kan innta en vurderende posisjon. Ubevisst kan han vurdere om utsagn er «riktige», er feilaktige eller om informasjon blir skjult av forelderen. Dette kan også føre til at opplevelsene til forelderen blir gjort ugyldige i relasjonen, noe som vi skal se, vil føre til at den gjensidige anerkjennelsen uteblir. Slike prosesser kan skje skjult i en utredning, og kan forsterkes av kulturforskjeller. Denne forsterkningen skal vi se nærmere på i resultat- og drøftingsdelen. Viktigheten av at opplevelser er gyldige *uansett*, gjør at dialektisk relasjonsteori er viktig i møte mellom PPT og minoritetsspråklige i utredningen.

Den andre grunnen til at dialektisk relasjonsteori er valgt, handler om at anerkjennelse ikke forenkles. Anerkjennelse i utredningen kan være mer enn et nikk eller at man bekrefter det forelderen sier med ord. Anerkjennelse kan være noe mer dyptgående, noe dialektisk relasjonsteori beskriver på en god måte. Det handler om å gå inn i samtalen med hele seg. Dermed blir anerkjennelse i utredningen noe mer enn en diskusjon om de rette spørsmålene og de rette bekreftende svar. En annen grunn til at denne teorien kan unngå forenkling av anerkjennelsesbegrepet, er på grunn av dens fokus på det *gjensidige* i anerkjennelsen. I utredningssituasjonen er *både* PP-rådgiveren og minoritetsforelderen sårbar. Dette kan gjelde fordi kulturforskjeller kan være spesielt framtrædende og gjør at man ikke anerkjenner hverandre. I en utredningssituasjon blir det dermed enda viktigere å anerkjenne *hverandres* opplevelser, ikke bare den enes.

Der Schibbye ikke er nevnt med sidetall er teksten basert på Schibbys teoretiske arbeider.

3.4.2 Perspektiver innenfor dialektisk relasjonsteori

Den filosofiske forståelsen innenfor dialektisk relasjonsteori er sprunget ut av Hegels forståelse av forholdet mellom mennesker. I hans dialektiske tankegang er det en vekselvirkning mellom et «jeg» og et «deg». Denne vekselvirkningen fører til at begge personene i forholdet er gjensidig avhengig av hverandre. Med andre ord trenger vi hverandre for å utvikle en identitet. I praksis kan dette bety at en forelder ikke bare påvirker en PP-rådgiver, men forelderens blir umiddelbart påvirket av den andre. Denne påvirkningen skjer på grunn av den andres respons (Hegel i Schibbye, 2012).

Denne gjensidige påvirkningen vil bestemme hvem «jeget» er i relasjonen og hvem han blir (Hegel i Schibbye, 2002). Hvis en terapeut konkluderer med at en forelder formidler det hun vet om barnet på en usikker måte, kan det si like mye om hvem terapeuten er i relasjonen. Dette kan for eksempel innebære hvordan hun møter usikkerheten hos klienten. I et dialektisk perspektiv vil terapeuten «miste sin uskyld» fordi han er ansvarlig for hva han bidrar med i relasjonen. Terapeutens væremåte og hans innlevelse vil være avgjørende for klientens opplevelse av seg selv og sin virkelighet. Derfor må man i en analyse av kommunikasjon alltid se på begge partene i relasjonen (Schibbye, 2012).

Dette fellesskapet understreker Mead (1934) i hans spedbarnsforskning. Han utviklet en speilingsteori på grunnlag av samspill mellom barn og mor. Teorien tok for seg den første del av barnets liv. Mead fant at både barnet og moren fungerte som «speil» for hverandre. Det vil si at det barnet kommuniserte ble speilet av moren, slik at barnet «så seg selv» igjen. Men det var ikke bare det barnet kommuniserte som ble speilet. Også morens reaksjoner på det barnet kommuniserte, ble speilet. Det kunne være følelser som oppstod som en respons på barnets kommunikasjon. På samme måte ble barnets reaksjoner på det moren kommuniserte også speilet, og «vendte tilbake» til moren. Dermed skjedde det et kontinuerlig samspill og en utviklingsprosess. Mead fant at følelser og opplevelser hos mor og barn var nært knyttet sammen. Moren og barnet står i et avhengighetsforhold (de er dialektiske). Hvis vi relaterer dette til rådgiver- forelder relasjonen, kan vi tenke oss følgende eksempel: Rådgiveren kommuniserer at forelderens er frustrert uten grunn. Denne holdningen blir reflektert tilbake til forelderens. Hvis holdningen om at forelderens urettmessig er frustrert gjør rådgiveren sint, vil dette også reflekteres tilbake til forelderens og bli en del av hans «selv». Denne sammenhengen finner vi igjen i Rizzolotti og Singalias (2008) hjerneforskning. De fant at når

en person uttrykker følelser aktiveres mange av de samme nevronene i hans hjerne som i den andres. Det er derfor umulig å forestille seg et meg uten deg.

3.4.3 Perspektiver på anerkjennelse innenfor dialektisk relasjonsteori

Denne umuligheten understreker Hegel på et filosofisk plan. Han introduserer begrepet «gjensidig anerkjennelse» (Hegel i Schibbye, 2012, s.257). Hegel framhever at anerkjennelse handler om at begge parter anerkjenner hverandre. Han bruker forholdet mellom tjener og Herre som eksempel. Hegel argumenterer for at tjeneren kun kan vite at han er noen hvis han blir anerkjent av sin Herre. Dersom tjeneren ikke anerkjennes, vil han ikke ha noen forståelse av at han er til. Dermed kan han heller ikke anerkjenne at noen andre (som for eksempel Herren) er til. Anerkjennelse kan kun eksistere hvis begge parter anerkjenner hverandre. På samme måte som med personer, kan anerkjennelse handle om opplevelser: Dersom en opplevelse ikke anerkjennes vil den ikke være reell for den andre. Opplevelsen vil kun være virkelig hvis den anerkjennes i relasjonen.

I Schibbyes (1996) anerkjennelsesideal er denne relasjonen preget av likeverd. Det vil si at begge personene i relasjonen har lik rett på sin opplevelse. For å kunne se på opplevelsen som likeverdig, blir begge i relasjonen nødt til å akseptere og godta den andres perspektiv. Dersom ikke den andres opplevelse blir akseptert, vil den ene kunne se på sin egen opplevelse som mindreverdig. Opplevelsene i relasjonen har med andre ord lik verdi.

Schibbye fokuserer på fire momenter innen anerkjennelse (Schibbye, 1996, s.533- 536): Lytting, forståelse, aksept og toleranse, og til slutt: bekreftelse. Hun framhever at disse momentene ikke kan forstås separat. For eksempel er å lytte til den andre er en forutsetning for å kunne forstå den andre i relasjonen. Å forstå den andre er et kriterium for en relasjon preget av aksept og toleranse. Aksept og toleranse må være til stede for at det skal være et anerkjennende forhold. Momentene griper over i hverandre, skaper hverandres forutsetninger og er gjensidig avhengig av hverandre. De er med andre ord dialektiske (Schibbye, 2012, s. 262).

Schibbye viser til Freud som framhever at lytting ikke bare handler om å høre, men å fange opp det som ligger mellom ordene (Freud i Schibbye, 2002, s.250). Bateson referert i Jensen (2011) hevder at vi automatisk registrerer både det verbale og det ikke-verbale. Vi registrerer alltid både hva som blir sagt, men også kroppsspråk og bevegelser, med hulk, grynt, latter, pust og stillhet. Vi registrerer tempo, styrke, trykk og rytme. Evnen til å fange opp det usagte er noe alle mennesker er utstyrt med fra fødselen av. En utfylling av den ikke-verbale

kommunikasjonen er verbal kommunikasjon. Den verbale kommunikasjonen kjennetegnes ved at det brukes kodede symboler for å beskrive fenomener (Falkenberg & Kvam, 2012). Den er med andre ord lingvistisk. Den kan foregå hjelp av talelyd. Betydningen ligger da i talelyden eller ordet, og ikke mellom ordene, slik Freud vektlegger.

Når man skal vise at man har fanget opp den andre, er kroppsspråk sentralt, ifølge Schibbye (1996). For å kunne vise dette, trenger vi å fokusere og skjerpe sansene våre (Boyson i Schibbye, 2012). Gjennom å være til stede og fokusere kan vi være i det «samme rom», og dette kan dermed blir oppfattet som en anerkjennende relasjon. Rogers referert i Schibbye (2002) framhever at det å være i dette samme rommet kan være en risikosport. Det som fortelles kan for eksempel være så truende at vi må forandre hvordan vi handler og tenker. Schibbye bruker begrepet «rom» også i en annen betydning. Det handler da om å «frigjøre tid og rom» (Schibbye, 2002, s.251). Dette innebærer, ifølge Schibbye (2002), at det å bare lytte utvider rommet i relasjonen, slik at opplevelser og følelser kan få friere spillerom. Hvis terapeuten avbryter og kommenterer minskes dette rommet, og noe av opplevelsen går tapt. Det samme gjelder hvis man reagerer etter behov og problemer i en selv (Reichmann i Schibbye, 2012).

Schibbye (2002) fokuserer på at forståelse, i hennes perspektiv, handler om å bli forstått innenfra. Det handler om å vise forståelse for de tanker og følelser som oppstår. Det handler også om å gi tilbakemelding på denne indre forståelsen. En terapeut kan vise forståelse for følelser en klient har av å være mindreverdige. Denne mindreverdighetsfølelsen kan hun «gi tilbake» til klienten (Mead, 1934). Bruk av topologisk språk kan her være viktig (Schibbye, 2012). Med topologisk menes at det er mer opptatt av det som skjer her- og nå enn hvor vi skal i samtalen (målrettet språk). Opplevelsen i øyeblikket blir viktig, og terapeuten er mer nysgjerrig enn målrettet. Dette kaller Schibbye (2001, s.629) «undring i dialoger». Denne undringen er mer opptatt av det «organismiske». Det organismiske er hva den andre uttrykker uten å si det (for eksempel hva han føler), hva terapeuten selv opplever og hva den andre opplever i relasjonen. Ved å gi uttrykk for forståelse av denne følelsen av mindreverdighet kan klienten reflektere over sin egen opplevelse på en ny og utvidet måte. Det er denne prosessen som Tronick (1989) kaller «dyadisk utvidede bevissthetstilstander». Ved å vise forståelse for hverandres opplevelser, utvides klientens og terapeutens viten om seg selv og verden. Dette skjer fordi klientens og terapeutens forståelse speiles, som i Meads speilingsteori.

Bae (1998) har et pedagogisk perspektiv på forståelsen. Han framhever at det alltid er eleven som er eksperten på sin opplevelse. Derfor, sier Schibbye (2002), er det å forstå alltid et forsøk. Det er klienten som best forstår seg selv og sine følelser. Her er terapeuten en amatør. Dette gjelder uansett om terapeuten, i kraft av sin profesjonalitet, har gode kunnskaper om emosjoner og reaksjonsmåter.

Aksept henger sammen med Freuds nøytralitetsprinsipp (Freud i Schibbye, 2012). Hovedbudskapet i dette prinsippet er at terapeuten ikke dømmer klientens opplevelse. I stedet møter terapeuten han med varme, aksept, toleranse og respekt (Schibbye, 2002). Rogers (1951) framhever at aksept av følelser, kan føre til at den andre ser med nye øyne og utvikler sin forståelse og opplevelse. Opplevelser er nært knyttet til følelser, og dermed kan det hevdes at den andre får en følelse av å bli «fanget opp», uansett hva han måtte si og føle og hvor uakseptabelt det kan sees på i mine øyne. Dette kan være nært opptil Hegels forståelse av anerkjennelse: «En relasjon der den andre opplever å bli fanget opp i den andre» (Hegel i Høilund og Juul, 2005, s.24). I denne relasjonen har man toleranse overfor de følelser som oppstår (Schibbye, 2002). Man tåler å møte de, være i de og oppleve de på nært hold. Aksept og toleranse kan dermed føre til at klienten får rett på sin egen opplevelse. Klienten kan derfor velge å forandre den eller gi avkall på den (Schibbye, 2012).

Bekreftelse henger sammen med å lytte, forsøke å forstå og å være aksepterende, tolererende og bekræftende (Schibbye, 2002). Ved å fange opp kroppsspråk og opplevelser (lytting), være forståelsesfull overfor opplevelsene, og å akseptere og tolerere disse opplevelsene har man et grunnlag for å «matche» den andres opplevelse. Terapeuten har dermed mulighet til å dele denne «matchen».

Bekreftelse handler ifølge Schibbye (2012) ikke om at terapeuten stadfester en opplevelse. Bekreftelse er derimot en affektiv inntoning, der klienten forsøker å «matche» klientens opplevelser. Denne bekreftelsen kommer umiddelbart, hvis terapeuten er tonet inn på klientens opplevelser (Schibbye, 2002). Schibbye referert i Jensen (2013, s.263) framhever at bekreftelse i hennes forståelse handler om «å gi kraft til den andres opplevelse». Hun viser til faren ved det å gi inntrykk av å vite hva klienten trenger eller å være enig med klienten (Schibbye i Jensen, 2013, s.277). Schibbye viser til dialektikken, som hevder at selvbevisstheten trenger motstand for å bli utviklet. Hvis klienten for eksempel er svært kritisk til den behandlingen han får, blir terapeutens oppgave ikke å være enig i dette, men å være sammen i følelsen og vise dette i relasjonen. Spørsmålet er da om hvordan terapeuten viser det. Schibbye (2012) peker på spedbarnsforskningen som framhever tre aspekter:

Bekreftelsen må være genuin (1). Den må være tilpasset opplevelsen sin form og innholdet (2). Den må være riktig i tid (3). Grimen (2009) viser til at bekreftelse er viktig for å skape tillitt til den andre. Dersom klienten ikke blir møtt med sine frustrasjoner, vil dette være negativt for å skape tillitt i relasjonen.

Mange av disse faktorene beskrevet ovenfor kan også bli blandet med begrepet empati eller bekreftelse (Schibbye, 2002). Anerkjennelsesbegrepet som Schibbye framhever, blir beskrevet som «noe mer» (Schibbye, 2012, s.263). Holdningen til klienten er ikke bare det å «tune seg inn» på elevens opplevelsesverden, forsøke å være i «matchen» og møte denne med anerkjennelse. En slik framstilling kan dessuten virke instrumentalistisk. Schibbye (2012) poengterer at anerkjennelse ikke handler om teknikker, men om et forhold klient og terapeut klarer å lage sammen, og som er preget av «noe mer». Dette «noe mer» forsøker Schibbye å beskrive ved hjelp av Kierkegaards (1847/1978, s.210) tilnærming til den Kjærlige: «Den Kjærlige forutsetter at kjærligheten er tilstede i det andre menneskes hjerte, og just ved denne forutsetting bygger han kjærligheten i ham ...». Å være anerkjennende blir dermed en holdning preget av bevisstheten om at det fins en kjærlighet i dypet av klienten og at terapeuten viser dette i relasjonen (Schibbye, 2002).

Måten denne holdningen viser seg, kan både være verbal og ikke-verbal (Schibbye, 2002). Imidlertid legger Schibbye mest vekt på det ikke-verbale. Når terapeuten bruker verbalspråket foreslår Schibbye, som nevnt, det undrende språket som ideal. Når terapeuten bruker det ikke-verbale språket fokuserer Schibbye (2012) på at terapeuten er bevisst på kroppsuttrykk som ansiktsmimikk, blick eller bevegelser i halsmusklene. En del av disse prosessene skjer utenfor terapeutens bevissthet, men kan være med å uttrykke terapeutens holdning til klienten.

Som en oppsummering kan det sies at anerkjennelse er et sett av holdninger som preger forholdet mellom mennesker. Jensen (2011) oppsummerer anerkjennelse i dialektisk relasjonsteori på denne måten:

«Anerkjennelse betegner en likeverdig relasjon der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv. Man bekrefter den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig og har en åpenhet for de sider ved den andres forståelse som er særlig avvikende fra ens egen. Anerkjennelse blir slik en holdning og et ideal man streber etter å oppnå, for slik å gi kraft og frihet til de andre» (Jensen, 2013, s.261)

3.4.4 Hvorfor anerkjennelse?

Schibbye (2012, s.243) framhever at målet med anerkjennelsen kan være tosidig. Det ene fokusområdet går i retning av et anerkjennende forhold mellom klient og terapeut. Det andre målet dreier seg om klientens forståelse av sin egen opplevelse. Anerkjennelsen vil med andre ord ha et utviklingsperspektiv og en innvirkning på forholdet klient- terapeut. Terapeuten kan utvikle seg i positiv retning og relasjonen i psykoterapiforholdet kan endres på en positiv måte.

Schibbye nevner økt selvrefleksivitet og selvavgrensning som viktige positive effekter av anerkjennelse (Schibbye, 2012, s. 263 og 272- 273). Selvrefleksivitet handler om å kunne reflektere over egne følelser, reaksjoner og opplevelser. Fonagy & Target (1996) bruker ordet «reflection function» (s.89), noe Schibbye mener ligger tett opp mot begrepet selvavgrensning. Med «reflection function» fokuserer Fonagy & Target på menneskets evne til å ha adgang til indre opplevelser og erfaringer på en fleksibel måte. Selvavgrensning innebærer å kunne skille mellom sine egne indre opplevelser og andres. Dermed kan man få et mer avgrenset syn på hva man selv opplever. Schibbye (2002) nevner også at mennesker som har en god evne til selvrefleksjon og selvavgrensning vil tåle bedre en svekkelse av disse grensene. En terapeut vil derfor fortsatt vite om sine opplevelser og kunne reflektere over dem, selv om han utsettes for påvirkning utenfra.

Schibbye (2002) er også inne på denne utvikling når hun henviser til Kierkegaard og hans beskrivelse av hva erkjennelse av kjærligheten i den andre fører til. Erkjennelse av den andres kjærlighet bygger han opp. Anerkjennelse i dialektisk relasjonsteori handler på den måten både om en «an- erkjennelse» og en «erkjennelse». Det er denne siste erkjennelsen som Kierkegaard mener bygger opp mennesket i møte med et annet. Det er også denne erkjennelsen som kan bidra til et anerkjennende forhold mellom PP- rådgiver og minoritetsforelder.

Schibbye referert i Jensen & Uleberg (2011) fokuserer på at anerkjennelse kan skape åpenhet i relasjoner. Ved å vise forståelse for og akseptere den andres opplevelse, gir man åpning for at klienten kan snakke om tabubelagte og vanskelige områder. Terapeuten aksepterer *alle* opplevelser, uansett hvor uvirkelige og uvante de er for han. I tillegg kan en slik åpenhet fra terapeutens side bidra til en selvrefleksjon. Terapeuten kan få et reflektert forhold til sin forforståelse og sine holdninger fordi også «usensurerte» opplevelser blir en del av samtalen. Terapeuten kan reflektere over hvordan de uvante opplevelsene og den åpenheten klienten viser, påvirker hans holdninger og væremåte.

Men først og fremst har anerkjennelsen en verdi fordi den klienten kan føle at opplevelsene hans blir gitt *gyldighet* (Schibbye, 2002). På den måten opplever klienten at sine opplevelser er viktige og riktige. Dersom terapeuten har en følelse av at klienten sier noe som er uriktig, legger han dette til side og går inn med en åpen og ikke- vurderende holdning. Han tar bort sitt «filter» og møter opplevelsene med anerkjennelse. Anerkjennelsen gjør at spørsmålet om det klienten sier er troverdig blir urelevant i øyeblikket, men opplevelsen til klienten er det som står i fokus. Anerkjennelsen gjør klientens opplevelser og følelser gyldige, uansett om det som kommuniseres oppleves feil eller lite troverdig av terapeuten.

4 Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for og drøftes forskningsmetoden for studien. Her vil man gå inn på hvilke valg som er gjort i forbindelse med prosjektet og begrunnelser for disse valgene. Refleksjon og utgreiing av metode vil kunne vise hvordan undersøkelsen påvirker de man undersøker. På den måte vil man lettere kunne skjelne mellom «metodologiske og substansielle» forklaringer (Jakobsen, 2010, s.20). Metodologiske forklaringer kan for eksempel være hvordan utvalget er plukket ut eller hvilket forskningsparadigme studien baserer seg på. Substansielle forklaringer handler om forklaringer som skyldes virkeligheten.

Temaene som blir tatt opp er valg av forskningstilnærming, kvalitativ metode, rollen som forsker, utvalg, gjennomføringen av undersøkelse, transkripsjon, drøfting, presentasjon av datamaterialet, kontroll av kvalitet og etiske refleksjoner.

I metoddelen brukes ordet informanter om de personene som er blitt intervjuet.

4.1 Valg av forskningstilnærming

Denne studien har et hermeneutisk perspektiv. Dette innebærer at man plasserer seg innenfor det fortolkende paradigmet innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Den hermeneutiske tradisjon vektlegger at det finnes mange ulike tolkninger av et fenomen. I mitt tilfelle betyr dette at PP-rådgivernes opplevelser kan tolkes på svært mange ulike måter. Forskerens fortolkning er bare ett av mange fortolkningsmuligheter.

Geertz (1973) undersøkelse bruker begrepet «tykke beskrivelser» om sin forskningstilnærming. Tykke beskrivelser inneholder ifølge Geertz både hva informantene kunne ha ment med handlingene sine, hvordan de tolker disse handlingene og hvordan

forskeren tolker de handlingene som beskrives. «Tynne beskrivelser» inneholder bare det som blir observert. Denne studien forsøker å være innom disse tre faktorene, med ulik vektning.

Gadamer (2004 [1960]) fokuserer på at vi bare kan forstå verden med basis i vår forforståelse. Denne forforståelsen vil påvirke hvordan vi tolker virkeligheten. Mine holdninger, meninger og min bakgrunn vil eksempelvis påvirke hvordan informantenes beskrivelser og tolkninger fortolkes.

4.2 Kvalitativ metode

Mason (2002) framhever at kvalitativ forskning gjør det mulig å undersøke detaljer i sosial samhandling. Dette prosjektet handler om møte mellom PP-rådgivere og minoritetspråklige. For å kunne forstå et slikt møte, på et detaljert nivå, har det blitt valgt en kvalitativ tilnærming. Den sosiale samhandlingen mellom minoritetsforelderen og PP-rådgiveren blir sentral. Denzin & Lincoln (2005a) fokuserer på at kvalitative metoder kan studere prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Relasjoner og anerkjennelse er sentrale deler av oppgaven, og en kvantitativ tilnærming ville ikke på samme måten fange opp slike kompliserte prosesser. Holdninger og relasjoner kan være aspekter som er vanskelig å måle og gi et inntrykk av omfang av.

Studien forsøker å gi en helhetlig forståelse av PP-rådgivernes perspektiver. En slik helhetsforståelse er mest forenelig med det kvalitative designet (Jacobsen, 2010). Å forstå PP-rådgiveren i kontekst (i relasjon med minoritetsforelderen i utredningen) kan lett framstilles fragmentert og ufullstendig. Derfor har en kvalitativ og mer helhetlig tilnærming blitt valgt.

Danzin & Lincoln (2005a) framhever at kvalitative design har mulighet for å gi store mengder informasjon om få enheter. Dette gir rom for å kunne studere tanker, refleksjoner, utdypinger og meninger inngående hos få personer. For å forstå fenomenet «anerkjennelse», blir det viktig å ikke forenkle. En kvalitativ metode gjør dette mulig. Ved å kun velge ut kun seks informanter for å belyse dette temaet, har studien en mulighet til å få detaljert informasjon om fenomenet.

4.2.1 Kvalitativt intervju

Turner (2010) fokuserer på at intervjuer sørger for dybdeinformasjon om deltakernes opplevelser og meninger om et spesielt emne. Silverman (2011) argumenterer for at foreliggende tekster (som dokumenter) er lett tilgjengelige og ikke har de samme etiske betenkelighetene som direkte møte med informantene har. Likevel kan det bli vanskelig å få tak i det som ligger «mellom ordene» når man analyserer foreliggende tekster.

Jacobsen (2010) nevner noen fordeler ved en-til-en intervju som metode framfor gruppeintervju. En av fordelene er at oppfatningene i intervjuene ikke farges av andre. Med andre ord vil meninger og ytringer ikke bli påvirket av for eksempel kollegaer. På den måten kan studien lettere få tak i PP-rådgivernes erfaringer, uten at de blir «sensurert» eller tilpasset det andre skulle mene og tro. I denne undersøkelsen var det viktig å få fram bredden i erfaringer og utfordringer, og få fram individuelle, personlige synspunkter. Den andre fordelen som Jacobsen nevner, er at det er lettere å oppnå tillitt til informantene i en-til-en situasjon. Denne tillitten var intervjueren avhengig av for å kunne dykke dypt inn i fenomener og få fram de *egentlige* opplevelsene. Denne studien var avhengig av denne tillitten for at informantene skulle åpne seg og fortelle om sine opplevelser, følelser og dypere tanker. I et gruppeintervju ville man ha forholdt seg til flere personer. Dermed hadde det blitt mindre tid til å bygge en tillitsfull relasjon. Samtidig ville det blitt vanskelig å oppnå nærheten som er sentral i kvalitative studier (Jacobsen, 2010). I gruppeintervju ville det være vanskelig å få denne nærheten blant annet fordi det var flere personer til stede og mange relasjoner å forholde seg til.

Det finnes flere former for intervju: Strukturert intervju, semi-strukturert eller åpent. Intervjuet kan også være en kombinasjon av disse (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Thagaard (2013, s.97) definerer det strukturerte intervjuet som et intervju «der spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt». Det åpne intervjuet definerer Thagaard (2013, s.97) som et intervju «preget av lite struktur, og som kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd». Det er valgt et nokså åpent intervju når det gjelder utfordringer og muligheter i samarbeidet med minoritetsforeldre. Grunnen er blant annet å åpne opp for å kunne gå detaljert inn på informantenes reaksjoner, tanker, beskrivelse av følelser og utdypinger dersom de kommer med relevante tema. Et åpent intervju gir mulighet for å ta opp temaer som informanten tar opp (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det var viktig i denne delen å ikke legge for stramme føringer på hvilke utfordringer informantene møtte. Imidlertid peker Jacobsen (2010) på at et helt åpent intervju kan vanskeliggjøre en analyse. Dataene blir uoversiktlige og det blir vanskelig å finne fram til relevante beskrivelser. Dette oppdaget man når dataene fra den første delen skulle analyseres. Det oppsto problemer med å finne fram til resultater som var relevante for problemstillingen. Dette kan også ha gått ut over resultatenes validitet fordi det var vanskelig å se sammenhenger i datamaterialet.

Delen om informasjon om PPT er mer strukturert. Det kan beskrives som semi- strukturert (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Semi-stukturert betyr at det både inneholder spørsmål uten en spesiell plan og rekkefølge, og inneholder faste spørsmål i en spesiell rekkefølge. Dette er for å sikre at man får fram PP-rådgivernes opplevelser (ustrukturering), men også at det blir fokusert på forskningsspørsmålene (strukturering). En slik pre-strukturering har den fordel at forskeren kan være presis og ha et fast fokus. Dette var viktig i denne siste delen, og førte også til at det meste av informasjonen fra informantene var innenfor tema. Jacobsen (2010) presiserer imidlertid at intervjuet ikke kan forstås som enten åpent eller strukturert. Det er heller snakk om at det går fra det ene ytterpunktet til det andre. Det veksler mellom perioder der intervjuet ikke har noen fast struktur og plan, til perioder der det har en spesiell rekkefølge.

4.3 Rollen som forsker

På 1990-tallet ble forskeren som en nøytral person presentert som et ideal innenfor metodelitteraturen (Thagaard, 2013). Holstein & Gubrium i Thagaard (2013, s.106) utfordret denne tenkningen ved å presentere begrepet «aktiv intervjuing». I dette begrepet ligger hvordan intervjuer og informant sammen lager intervjusituasjonen. Det er et samarbeid i å lage mening og å utdype det som informanten forteller. Rapley i Thagaard (2007, s.106) framhever at det ikke trenger å være noen motsetning mellom nøytralitetsidealet og «aktiv intervjuing» som Holstein & Gubrium presenterer. Det er her heller snakk om to tilnærminger som utfyller hverandre. I tillegg går intervjueren inn i ulike posisjoner i løpet av intervjuet. Han veksler mellom å lytte og å være mer aktiv. Dette var man bevisst på i utformingen av intervjuguiden. Hvorvidt man skulle være lyttende eller aktiv ble også reflektert over gjennom intervjuet.

Silverman (1993) fokuserer på at intervjueren alltid er en del av intervjusituasjonens kontekst. I denne konteksten kan intervjueren påvirke samtalsforløp i større eller mindre grad. Det er dette som Jacobsen (2010) kaller intervju-effekten, det vil si hvor stor betydning forskeren har på resultatet av intervjuet. I denne studien hadde man ikke kjennskap til intervjupersonene fra før. Dermed kan det hevdes at intervju-effekten ble redusert, fordi man ikke hadde noen relasjon til informantene før studien. Samtidig kan det at man var ukjent for informantene, øke denne intervju-effekten fordi intervjupersonene blir usikre i intervjusituasjonen.

Kvale & Brinkmann (2009) hevder at et intervjuforhold aldri vil kunne bli symmetrisk. Det vil alltid være preget av asymmetri av blant annet to grunner. Den ene handler om at det er

forskeren som bestemmer spørsmålene. Informanten har ingen makt over hva som spørres etter. Den andre grunnen er at det bare er informanten som «åpner seg». Intervjueren vil sannsynligvis ikke åpne seg på samme måte. At bare informanten åpner seg vil kunne være spesielt aktuelt i studiens kvalitative intervju fordi refleksjonene som ble etterspurt var opplevelser og følelser knyttet til møte med minoritetsforeldre. Refleksjonene var med andre ord av en mer «personlig» karakter enn ren informasjon. Å minske denne asymmetrien har vært viktig i intervjuene. Et grep som har blitt gjort, er å være emosjonelt til stede og vise dette i relasjonen. Å vise følelser er også en form for åpenhet. Dermed oppdager informanten at det er et medmenneske bak intervjueren. Han ser at intervjueren er noe mer enn en distansert observatør. Thagaard (2013) viser imidlertid til at informanten har makt over hvilke spørsmål han vil svare på og hvilke han ikke vil gi respons på. Man prøvde i intervjuet å ikke presse informantene til å svare på spørsmål, dersom de vegret seg for dette. På den måten beholdt de noe av den friheten og makten som ligger i å kunne velge hva de ønsket å fortelle.

4.3.1 Å forske i ukjent kultur

Thagaard (2013) fokuserer på en fordel ved å forske i egen kultur: Forskeren kan bruke egne erfaringer i fortolkningen. Dermed kan han forstå informantene på en annen, og kanskje bedre måte. I denne studien hadde forskeren noe kjennskap til PPT og minoritetsspråklige, men ikke inngående kunnskap før studien startet. Imidlertid hadde man samtaler med om lag fem PP-rådgivere før intervjurunden ble satt i gang. På den måten opparbeidet man seg et grunnlag for å forstå problematikken. Samtidig diskuterte forskeren med minoritetsspråklige på forhånd, for å kunne sette seg inn i deres syn på tematikken. Dessuten gjennomførtes det to dybdeintervju av to minoritetsforeldre som hadde kontakt med PPT. Dermed opparbeidet man seg en bredere forståelse av en for forskeren nokså ukjent kultur.

Thagaard (2013) framhever også en fordel med å studere i ukjent kultur. Forskeren stiller seg i en mer åpen posisjon. Med dette menes at forskeren unngår å «se seg blind» på sin egen erfaring. Han har mulighet til å registrere ting som avviker fra ens egen erfaring. Han har mulighet til å se problemstillinger «utenfra». På den måten kan det være en styrke for studien at man visste nokså lite om konteksten på forhånd. Man visste relativt lite om PPT og deres samarbeid med minoritetsforeldre.

4.4 Utvalg

Jakobsen (2010) argumenterer for at antall intervjupersoner ikke er det viktigste i kvalitativ forskning. Det sentrale er her om man har nok intervjupersoner til å få svar på

problemstillingen. Det er dette som Thagaard (2013, s.60) kaller strategiske utvalg; Utvalg som er strategisk i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene. Likevel vil vi, ifølge Jakobsen (2010, s.114), få en «mer detaljert og nyansert innsikt» ved å ha flere informanter med i undersøkelsen. Som nevnt i kapittel 4.2 legger problemstillingen min opp til å forstå relasjonen mellom minoritetsspråklige og PPT, og dermed var det mest formålstjenlig å velge relativt få informanter (6) for å kunne ha en «dyptgående analyse av sosiale prosesser», slik Mason i Thagaard (2013, s.65). Brinkmann & Tanggaard (2015) argumenterer for at det er bedre å ha få informanter enn mange i kvalitativ forskning. Argumentet er, i likhet med Mason, at analysen blir mer grundig, fordi man ikke drukner i for stor datamengde.

Jakobsen (2010, s.115) presenterer sju ulike kriterier for utvalg: Tilfeldig utvalg, bredde og variasjon, hvor mye informasjon informantene kan gi, typiske informanter, de ekstreme informantene, snøballmetoden (starte med en informant og rekruttere flere via denne) og kombinasjon av ulike metoder. Denne studien har bredde og hvor mye informasjon informantene kan gi, som hovedkriterium. For å kunne studere erfaringer knyttet til minoritetsspråklige ble det sentralt at informantene hadde nokså lang og bred erfaring med minoritetsspråklige gjennom arbeid i PPT. Derfor ble det satt som kriteria at informantene hadde minst tre års erfaring som ansatt i PPT. I tillegg skulle de ha «relativt mye» kjennskap til minoritetsspråklige som PPT-ansatt. Et unntak fra dette var en PP-rådgiver som ikke hadde mer enn et års erfaring som ansatt i PP-tjenesten. Likevel valgte man å ta med denne informanten fordi hun hadde et narrativ som illustrerte godt problemstillingene.

Thagaard (2013, s.61-63) presenterer, i tillegg til strategisk utvalg, et annet type utvalg som han kaller tilgjengelighetsutvalg. Et tilgjengelighetsutvalg har grunnlaget i at informantene er tilgjengelige for forskeren. I utgangspunktet ønsket man å intervju både minoritetsspråklige og PP-rådgivere. Det ble gjort to intervjuer i starten av prosjektet der man fikk et viktig innblikk i to minoritetsforeldres erfaringer med PP-tjenesten. Etter hvert fant man ut at det var vanskelig å få adgang til flere minoritetsforeldre. Det kan ha hengt sammen med at å ha et barn med funksjonshemming eller lærevansker var noe skambelagt. Informasjon fra skole om hvilke minoritetsspråklige elever som hadde spesialpedagogisk oppfølging var i tillegg taushetsbelagt. Derfor måtte man til slutt innse at det å få minoritetsforeldre som informanter, ble vanskelig. Det var vanskelig med framgangsmåtene man hadde og med tiden man hadde til rådighet. Derfor valgtes det å innskrenke informantgruppen til å gjelde kun PP-rådgivere

og ikke minoritetsforeldre. En fordel med å ha bare PP-rådgivere som informanter var imidlertid at man kunne få en dypere forståelse av *PP-rådgivernes* perspektiv (Mason, 2002).

Thagaard (2013) advarer mot at de som ønsker å delta i forskningsprosjektet, ofte er personer som mestrer oppgavene de har. Dermed får man ikke et representativt utvalg. I en arbeidssituasjon kan dette bety at man får en skeivfordeling: Forholdet mellom de som mestrer jobben og de som sliter med dette, vil ikke speile virkeligheten. Utfordrende sider ved arbeidssituasjonen vil kunne få for liten plass i resultatene. Det har blitt reflektert over om PP-rådgiverne i prosjektet er ressurssterke mennesker som føler de mestrer arbeidet som rådgiver. Det er mulig at informantene ikke er representative for den gjennomsnittlige PP-rådgiver. Et flertall av personer som valgte å ikke delta i prosjektet, kan være personer som tenker de i mindre eller større grad ikke strekker til som PP-rådgivere. Dette vil kunne gå ut over prosjektets validitet.

4.5 Gjennomføring av undersøkelse

Før gjennomføringen av intervjuene ble det sendt inn melding til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her ble det redegjort for hvordan personopplysninger ble oppbevart, hvordan framstilling av personer ble presentert, hvordan rekrutteringen skulle foregå og hva slags personopplysninger som ble lagret. Prosjektet ble godkjent februar 2016, i god tid før intervjuene ble foretatt. Intervjuene ble gjort i mars og april- 16.

4.5.1 Rekruttering

Rekrutteringen ble gjort ved å henvende seg til ansvarlig leder ved en del PP-kontor. Dette hang sammen med at det var lederen som godkjente om kontoret skulle bruke tid på forskningsprosjektet. Informasjonsskriv ble sendt til lederne, som formidlet denne informasjonen videre til sine PP-rådgivere. I informasjonsskrivet ble det informert om prosjektets innhold, anonymitet, taushetsplikt, innmelding til NSD, frivillig deltakelse og om mulighet til å trekke seg fra (se vedlegg 2).

4.5.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er naturligvis utarbeidet for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Derfor er spørsmålene spisset mot de problemer og erfaringer som angår PP-rådgivernes opplevelser i møte med minoritetsspråklige.

Turner (2010, s.757) beskriver gode forskningsspørsmål innenfor kvalitativ tilnærming. De gode spørsmålene oppmuntrer til dypdykk inn i informantenes tanker, opplevelser og

kunnskaper. For å oppnå dette, valgte man å notere oppfølgingsspørsmål, basert på Thagaard (2013, s.101). Noen eksempler er: «Hvordan reagerte du på det? Hvordan opplevde du det? Kan du fortelle mer om det?». Rubin & Rubin i Thagaard (2013, s.100) foreslår fire deler i intervjuguiden. Disse er hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål, mål og prober».

Hovedspørsmålene omhandler de sentrale emnene i intervjuet. Oppfølgingsspørsmålene gir utfyllende informasjon og mer inngående beskrivelser av hendelser. Målene angir hva som er målet å få svar på når hovedspørsmålet tas opp. Mc Namara i Turner (2010, s. 757) fokuserer på noen kriterier for effektive forskningsspørsmål: De bør være åpne, være nøytrale, stilles en av gangen, være entydige og ikke stilles som «hvorfor» -spørsmål. Disse retningslinjene forsøkte man å følge i arbeidet med intervjuguiden. I tillegg fulgtes noen av Jacobsens (2010, s.97) retningslinjer for intervju. Dette innebar å starte intervjuet med hvorfor intervjuet blir foretatt og hvordan informasjonen fra intervjuet skal bli benyttet. Et annet poeng var å avslutte på en mild måte. Dette kan være å spørre informanten om det er noe han ønsker å legge til og å takke for at han stilte opp.

4.5.3 Gjennomføring av intervju

Turner (2010) vektlegger hvordan et trygt miljø kan få informanten til å åpne seg i intervjuet. Dette kan føre til at man kommer nærmere kvalitativ forsknings fortrinn: Å undersøke opplevelser hos informantene. Derfor valgte man å spørre informantene om hvor de ønsket intervjuet skulle foregå. De fleste intervjuene ble holdt på de respektive PP-rådgiveres eget kontor. Dette miljøet var sannsynligvis et miljø som PP-rådgiverne oppfattet som trygt.

For å skape en trygg ramme som inviterer til at intervjupersonen åpner seg er det sentralt å være bevisst på intervjuets struktur (Jacobsen, 2010). Man kan starte med generelle spørsmål eller oppmuntre til å fortelle en historie. Dette åpner for at informanten selv kan velge hva han vil legge vekt på. Han kan velge temaer som han brenner for, eller gå inn på elementer i historien som informanten mener er viktig. Dette kan være en parallell til å ha et åpent intervju. Starten av intervjuet kan bære preg av et åpent intervju. Dermed oppmuntres informantene til å fortelle om det *de* synes er viktig, og i mindre grad det *intervjueren* synes er viktig. I intervjuet merket man at informantene ofte startet med noen «kampsaker» fordi intervjuet var så åpent. Dette var verdifull informasjon, og ga forskeren et bilde av viktige problemområder. Samtidig observerte man at mange startet med å fortelle om tema de hadde god kompetanse på. Dette forsøkte forskeren å fange opp, slik at man kunne vektlegge dette senere i intervjuet. Imidlertid var naturligvis kriteriet for å gå nærmere inn på disse temaene, at de var relevant i forhold til problemstillingen.

Esterberg (2002) argumenterer for at et intervju bør bestå både av generelle spørsmål og spørsmål om konkrete hendelser. Konkrete hendelser kan utdype og eksemplifisere tema. Derfor var flere av mine oppfølgingsspørsmål av typen: «Kan du fortelle om en hendelse som illustrerer dette?». Samtidig hadde man en narrativ tilnærming på et av intervjuene. Her la man spesielt vekt på de konkrete hendelsene. Dette ble gjort ved å få informanten til, i størst mulig grad, å fortelle sin historie.

Silverman (2010) fokuserer på at informantene *selv* skal se sammenhenger i det de uttrykker. Han advarer mot at intervjuer presenterer hvordan han selv ser sammenhenger. Dette forsøkte man å være bevisst på både i utformingen av intervjuguiden og i selve samtalen. Man ønsket at informantene selv skulle oppdage slike sammenhenger og at ikke disse var predikert på forhånd. Dette åpner opp for nye perspektiver på problemstillingen og at informantens stemme kommer tydeligere fram. En nyttig holdning i denne sammenhengen kan være det Kvale & Brinkmann i Brinkmann & Tanggaard (2005, s.37) kaller «bevisst naivitet». Dette kan innebære at intervjueren nullstiller seg i forhold til sine forkunnskaper og sine syn på sammenhenger. Denne nullstillingen har forbindelse med maktrelasjonen i intervjuet, som vi var inne på i kapittel 4.3. Ved å overøse informanten med sine kunnskaper om tema, vil informanten kunne føle seg underlegen. Denne underlegenheten kan føre til en uheldig relasjon mellom intervjuer og informant.

Jacobsen (2010) fokuserer på at båndopptak er den mest fullstendige registreringen av intervjuer og observasjoner. Som nevnt ble alle intervjuene tatt opp på bånd. Dermed kunne man registrere det meste av det som kunne høres eller sees. Forskeren ville imidlertid ikke kunne registrere kroppsuttrykk som bevegelser i ansiktet og blikkontakt, som ved videoopptak. En annen måte å registrere på, er å notere underveis i intervjuet (Jacobsen, 2010). Da vil man kunne miste øyekontakt enkelte ganger, noe som vil påvirke relasjonen. I studien ønsket man en nærhet til informantene, og så på blikkontakt som vesentlig for å oppnå denne nærheten. I tillegg ønsket man å være et medmenneske og ikke en observatør. Derfor bruktes båndopptaker, slik at man hele tiden kunne være til stede for informantene. I tillegg ville man få med seg mer av det som ble sagt «mellom ordene» dersom man ikke så ned i notatblokken. Man ville kunne observere mer av det ikke-verbale som ble formidlet i øyeblikkene. Likevel ble viktige momenter som skjedde i løpet av intervjuet notert i *etterkant*. Denne noteringen skjedde umiddelbart etter intervjuet var foretatt. På den måten kunne man ha observasjonene friskt i minnet. Man noterte blant annet sitt hovedinntrykk av det intervjueren formidlet og

refleksjoner over intervjusituasjonen. Dette ble viktige elementer for å forstå helheten i intervjuet, men også i forsøket på å forklare intervjupersonenes reaksjoner i intervjuet.

Brinkmann & Tanggaard (2015, s. 42) advarer mot at «et interview aldrig kan reduceres til et spørsmål om spørsmålsteknikk». På samme måte vil retningslinjene som her er presentert omkring gjennomføring av intervju, kun være veiledende. De kan virke instrumentalistiske. Brinkmann & Tanggaard (2015, s.42) hevder at det viktigste er å lytte sensitivt og oppmerksomt. I intervjuene har man gjort et forsøk på å leve seg inn i informantens verden og lytte til deres historier og beskrivelser. Dette har vært hovedfokuset. Man har forsøkt å frigjøre seg fra manus i stor grad. Det sentrale har vært å være et godt medmenneske, men samtidig en strukturert og dyktig forsker.

4.6 Transkripsjon

Båndopptakene ble brukt som råmateriale i transkripsjonen av dataene. Brinkmann & Tanggaard (2015, s.43) problematiserer at transkripsjon kan bli sett på som en oversettelse, der man kun noterer ned det som blir sagt i intervjuet. Han mener det talte og det skrevne språk er forskjellig. Han hevder at man, gjennom transkriberingen, «fryser fast» noe som er levende, dynamisk og kontekstuell. Det muntlig språket vil derfor romme mye mer enn det som blir skrevet ned i transkripsjonen.

For å ta hensyn til dette argumenterer Tanggaard & Brinkmann (2015) for at også kroppsspråk og stemningsleie noteres i transkripsjonen. Ved å notere dette kan man få en mer korrekt framstilling enn hvis man utelater dette. Derfor ble det notert en del følelser som oppstod i samtalen i transkripsjonen. For eksempel ble latter og usikkerhet notert. Samtidig noterte man ned *alt* som ble sagt, også kremting og småord (da, hm osv.) Slik kunne man få et godt bilde av det intervjupersonene forsøkte å formidle.

Brinkmann & Tanggaard (2015) argumenterer for at hvis man unnlater å ta med beskrivelser av toneleie, små uttrykk, utrop eller annet som skjer i kommunikasjonen, må dette gjøres konsekvent. Hvis man eksempelvis unngår å skriftliggjøre toneleie, bør dette gjøres gjennom hele transkriberingen. På den måten vil man unngå at man tolker toneleie i enkelte deler av intervjuet og ikke i andre. I transkripsjonen har man forsøkt å være konsekvent i forhold til notering av ikke-verbal kommunikasjon. Man har ikke transkribert toneleie, tonefall og stemmevolum. Man har transkribert følelser, slik man oppfattet disse. Oversetting av følelser har blitt gjort gjennom hele transkriberingen. Følelser hører naturligvis sammen med toneleie, tonefall og stemmevolum. Hvilket tonefall informanten har, vil for eksempel henge sammen

med hvilke følelser han har. Likevel har man kun notert ned følelser, slik man tolket de i situasjonen. Dette var for å forenkle transkriberingen og spare tid.

4.7 Drøfting

Creswell (2003) foreslår å dele inn i ulike tema eller koder i analysen. Dette ble også første fase i drøftingen. Først identifiserte man hovedutfordringer og –tiltak i forhold til minoritetspråklige. Thagaard (2013) fokuserer også på at man bør notere sammenhenger mellom disse temaene. Derfor ble det laget tankekart, der man forsøkte å se disse temaene i sammenheng med hverandre. Dermed hadde man mulighet til å se informantenes beskrivelser i et helhetsperspektiv, selv om ikke spørsmålene direkte handlet om anerkjennelse.

Brinkmann & Thagaard (2015) framhever også dette: at man bør lese gjennom alle intervjuene, for å få fram helheten. Dermed kan man få fram «den psykologiske essensen» i intervjuene (Giorgi & Giorgi i Thagaard, 2015, s. 51). Deretter kan man starte analysen.

Thagaard (2015) framhever at man bør velge ut teoretiske perspektiv som ligger tett opptil deltakernes perspektiv. Man fant at mange av dilemmaene omkring kulturelle utfordringer handlet om relasjoner mellom minoritetspråklige og PP-rådgivere. Samtidig så man at mye av denne relasjons-problematikken handlet om anerkjennelse. Derfor brukte man dialektiske relasjonsteori som utgangspunkt i del 2, i tillegg til teori om kulturalisering, ekskludering og generalisering. I del 1 knyttet drøftingen hovedsakelig til teori om PPT, minoritetspråklige og utredningen.

For å kunne reflektere over anerkjennelse (som ble mitt hovedtema) ble det tatt utgangspunkt i Schibbyes (2009) ingredienser i anerkjennelse, som var denne delens teoretiske utgangspunkt. Kvale & Brinkmann (2009) forslår, i likhet med Creswell (2013), å bruke nøkkelord for å systematisere. Nøkkelordene ble kontekst, lytting, forståelse, aksept og toleranse, bekreftelse og gjensidig anerkjennelse. Disse henger sammen med Schibbyes perspektiv på anerkjennelse. Det var sentralt her å ikke se disse temaene separat, men å se sammenhenger mellom disse temaene i lys av funnene. Thagaard (2013) legger også vekt på å se sammenhenger i datamaterialet. Å relatere ulike temaer til hverandre ble forsøkt gjort gjennom hele drøftingsprosessen. Man prøvde for eksempel å se sammenheng mellom lytting og bekreftelse. I tillegg antydte man noen årsakssammenhenger. For eksempel så man sammenheng mellom kulturelle misforståelser og frykt for Barnevernet.

Silvermann (2010) påpeker at en god analyse skal inneholde en grundig teoretisk refleksjon. I del 1 bruker man teori om kultur, PPT, utredning og minoritetspråklige foreldre i drøftingen.

Her forsøker man å trekke linjer mellom de kulturelle I oppgaven forsøkes det å se sammenhenger mellom dialektisk relasjonsteori og informantenes uttalelser. Oppgaven problematiserer også hvordan Schibbyes teoretiske arbeider kan by på utfordringer når de skal omsettes i praksis. Oppgaven forsøker med andre ord å se på problematiske sider ved å bruke dialektisk relasjonsteori i konteksten (utredningen). På den måten ser den sammenhenger mellom teori og praksis.

Brinkmann & Tanggaard (2015) argumenterer for at man ikke trenger å følge spesielle teknikker eller retningslinjer i analysen. Han åpner opp for at forskeren selv skal kunne være fri til å lage sin tilnærming til analysen. Brinkmann & Tanggaard viser til sosiologen C. Wright Mills som har et lignende fokus. I sin anerkjente bok «The Social Imagination» skriver han dette (dansk oversetting):

Vær en god håndværker. Undgå ethvert set procedurer. Prøv frem for alt at utvikle og anvende den sociologiske forestillingsevne. Undgå metodernes og teknikkens fetichisme. Forsøg at vende tilbake til den uprætensjose interllektuelle håndværkers indstilling og bli selv sådan en håndværker. Lad enhver blive sin egen metodolog; lad enhver blive sin egen teoretiker; lad teori og håndværk igjen blive del af en håndværkspraksis (Mills i Brinkmann & Tanggaard, s. 51)

Dette har vært et sentralt utgangspunkt for denne studien. I del 1 har man derfor utelatt tolkning av utsagn fra informantene, og heller konsentrert seg om å få fram helheten i datamaterialet. Man har overlatt tolkning til del 2. Dette kan være en del av den «kunstneriske friheten» som Mills hevder kan være en del av et forskningsprosjekt. Imidlertid kan det være å gå over streken å bruke dette sitatet som et «alibi» for de svakhetene som finnes i prosjektet.

Man har valgt å bruke sitater og utsagn for å se hvordan den dialektiske relasjonsteorien anerkjennelsesideal kan utarte seg i møtet mellom PP-rådgivere og minoritetsforeldre. Utsagnene har også blitt brukt som inspirasjon til videre refleksjon over anerkjennelse i denne konteksten. Man har i mindre grad gått nærmere inn på de *ulike* tolkninger av de forskjellige utsagn. Utsagnene har mer blitt eksempler på hvordan anerkjennelsestanken som Schibbye framhever, kan se ut i en relasjon mellom minoritetsspråklige og PP-rådgivere. De har blitt utgangspunkt for en dypere refleksjon, mer enn utgangspunkt for ulike tolkninger.

4.8 Presentasjon og framstilling av datamaterialet

Thagaard (2013) nevner to ulike tilnærminger til presentasjon av data. Den ene tilnærmingen er den positivistiske tilnærmingen. Dette kan være et forsøk på å få en så realistisk

framstilling som mulig. For å oppnå dette søker den positivistisk orienterte forsker å presentere dataene på en nøytral måte. En motsetning til dette kan være det postmodernistiske og sosialkonstruktivistiske perspektivet. Her presenteres dataene som en interaksjon mellom forsker og informant. Dette innebærer å også presentere det som forskeren sier. Ideelt sett kunne man ha presentert datamaterialet som en dialog mellom informant og intervjuer. Da ville man ha vist hvordan svarene ble konstruert i samtalen.

Jacobsen (2010) viser til konstruktivismen som legger vekt på at tekster i stor grad er konstruerte virkeligheter. På den måten kan man si at oppgavens framstilling er en konstruksjon av det egentlige budskapet og de egentlige hendelser og beskrivelser til informantene. Et slikt utgangspunkt fokuserer på at forskeren presenterer teksten som sin tolkning og ikke faktiske hendelser. Likevel advarer Jacobsen mot at dette konstruktivistiske perspektivet dras for langt. Forfatterens beskrivelser kan for eksempel være nært opptil de faktiske, dersom forfatteren har nær kontakt med informantene. Et kvalitativt intervju, som i denne studien, åpner opp for en slik nærkontakt. Derfor kan man si at oppgavens presentasjon ikke kan sees på som en ren konstruksjon.

For å ta hensyn til mitt konstruktivistiske ståsted har man i del 2 forsøkt å presentere de spørsmål som blir stilt til informantene. Dermed får leseren ikke bare presentert sitatene og beskrivelsene, men også hva forskeren spør etter eller sier. Dermed kan leseren også se hvordan dataene er blitt utviklet. Leseren kan se hvilke spørsmål som har kommet fram til hvilke svar.

4.9 Kvalitetskontroll

I kvalitativ forskning er det sentralt å vurdere kritisk om konklusjoner er gyldige og til å stole på (Silverman, 1993) En slik vurdering kan indikere hvor gode konklusjonene er. I dette ligger å vurdere kvaliteten på de innsamlede dataene (Jacobsen, 2010).

4.9.1 Reliabilitet

Tradisjonelt har reliabilitet vært et spørsmål om hvorvidt en annen undersøker vil komme fram til samme resultat, dersom studien blir gjort en gang til (Thagaard, 2013). Et slikt syn kan være et uttrykk for en positivistisk posisjon, der man tilstreber at forskeren påvirker resultatet i liten grad. Et slikt syn på reliabilitet er vanskelig å få til i kvalitative studier (Seale, 1999), der det ofte er nær kontakt mellom forsker og informant. Et alternativ til dette er det konstruktivistiske ståstedet, der man ser resultatene som et samarbeid mellom forsker og informant (Holstein & Gubrium, 2004). Resultatene konstrueres av begge parter i

undersøkelsesprosessen. Fokuset blir her å se hvordan dataene er utviklet. For å kunne argumentere for reliabilitet trengs det dermed en inngående metodologisk refleksjon.

Denne metodologiske refleksjonen har blitt forsøkt redegjort for i de foregående kapitlene i metodedelene. Her har man blant annet gått inn på min rolle som forsker, hvordan utvalget har blitt gjort og hvordan intervjuet har blitt gjennomført, transkribert, analysert og framstilt. Silverman (2011) fokuserer på at reliabiliteten kan økes ved å gjøre forskningsprosjektet transparent. Denne gjennomsiktigheten har man forsøkt å tydeliggjøre ved å beskrive hvordan man har kommet fram til resultatene.

Silverman (2011) fokuserer også på transparens i forhold til det teoretiske perspektivet som studien bygger på. Det bør skinne gjennom hvilke teoretiske perspektiv som er valgt. I kapittel går man inn på hva det teoretiske utgangspunktet er. Dette teoretiske utgangspunktet blir vist til gjennom resultat- og drøftingsdelen.

Thagaard (2013) vektlegger to faktorer for å øke reliabiliteten i et forskningsprosjekt. Den første faktoren handler om å redegjøre for konteksten studien er gjort i. Den andre handler om å presentere hvilken relasjon forskeren har til sine informanter. Å redegjøre for konteksten er forsøkt i gjort tidligere i metodedelene. Å redegjøre for relasjon til informantene er gjort i kapittel 4.3.1.

4.9.2 Validitet

Silverman (2011) knytter validitet til om virkeligheten er slik resultatene viser. I denne studien betyr det om forskeren fortolkning av virkeligheten stemmer med den virkeligheten som intervjupersonene beskriver.

Resultat- og drøftingsdelen er delt i to. De to delene har ulikt fokus. Del en forsøker å gi en framstilling av hvor kompleks problemstillingen er. Kompleksitet vil si hvor mange faktorer som spiller inn når man skal gi et bilde av utfordringer i utredningen i samarbeid med minoritetsforeldre. Som vi var inne på argumenterer Geertz (1973) for at kvalitativ forskning skal inneholde «tykke beskrivelser». I del 1 av resultat- og drøftingsdelen kan det hevdes at man gjør «tynne beskrivelser», det vil si at man ikke gjør greie for alternative tolkninger hos informantene, og ikke alternative tolkninger hos forskeren. Dette vil svekke studiens validitet. Grunnen til at tolkninger er utelatt, er at man ønsket å fokusere på å få et overblikk over resultatene i denne delen. Uansett er denne utelatelsen en svakhet ved oppgaven.

Drøftingen av resultatene blir som nevnt gjort som en innholdsanalyse. Jacobsen (2010) framhever at en slik analyse kan inneholde en del der man leter etter forklaringer på forskjeller i datamaterialet. I denne studien vil dette si at man greier ut om hvorfor PP-rådgiverne svarer forskjellig på intervjuerens spørsmål. Man kan for eksempel se å hvorfor en PP-rådgiver tar opp et tema som ingen andre berører, eller hvorfor det er noen som ikke tar opp et tema. Verken del 1 eller del 2 inneholder drøfting av hvorfor det er forskjeller i datamaterialet. Dette vil kunne føre til at presentasjonen av funnene blir mindre nyansert og fjernere fra virkeligheten fordi leseren ikke får svar på disse spørsmålene. Det kan bli en forenklet presentasjon når man ikke framstiller hvorfor det er ulikheter i materialet. En slik forenkling og mindre nyansert framstilling kan svekke studiens validitet. Likevel synes man at det var vanskelig å finne ut hvorfor PP-rådgiverne svarte ulikt. Siden forskningsspørsmålene var så generelle, fant man at grunnen kunne være tilfeldigheter. Dette innebærer resultatene kun signaliserer hva PP-rådgiverne var opptatt av. Hvorfor de ulike PP-rådgiverne var opptatt av ulike tema, blir det vanskelig å si noe om.

Mange av utsagnene som informantene kommer med er svært generelle. De beskriver biter av relasjonen i relativt generelle ordelag. For eksempel utdyper ikke informantene hva som menes med å bli møtt, sett eller akseptert. Dette kan knyttes både til informantenes måte å beskrive på, men også til hvordan forskeren selv klarte å få informantene til å eksemplifisere og utdype. Det at flere av utsagnene er relativt generelle, kan by på utfordringer i min tolkning av disse. Generelle og lite utdypende utsagn kan tolkes på svært mange måter. Derfor kan det være vanskelig å vurdere om utsagnene kan tolkes i lys av anerkjennelsesidealet til Schibbye, eller om andre perspektiver er mer riktig.

Seale (2007) framhever at det å ikke begrunne tolkninger og konklusjoner vil svekke en studie sin validitet. Slike begrunnelser handler blant annet om hvorfor ulike tolkninger er mere relevante enn andre. Det har vært vanskelig i denne studien å vurdere hvorvidt utsagnene og historiene i det hele tatt handler om anerkjennelse, eller om de handler om andre faktorer innenfor relasjonen. Derfor har man understreket gjennom teksten at dataene *kan* handle om anerkjennelse, I Schibbyes forstand, men ikke nødvendigvis trenger å gjøre det. I enkelte deler av teksten gjør man imidlertid rede for alternative tolkninger hos informantene. Drøftingen inneholder med andre ord også alternative tolkninger av dataene, men dette er ikke det mest gjennomgående.

I del 2 er en del generelle utsagn om minoritetsspråklige gjort om til caser der det presenteres et møte mellom en forelder med minoritetsbakgrunn og PP-rådgiver. Det kan være

problematisk å gjøre om generelle utsagn til egne caser. Likevel er dette blitt gjort for å ta hensyn til informantenes perspektiv, men også for å gjøre teksten mer levende. Å gjøre teksten mer levende er forenelig med et av studiens mål: Å skape refleksjon og engasjement. Flere av informantene uttrykte dessuten hvor vanskelig det er å generalisere i forhold til minoritetsspråklige. Man oppdaget at problemstillinger hang mer sammen med historier om enkeltmøter, enn kjennetegn ved møte med minoritetsspråklige. Dette gjaldt ikke alle i like stor grad, men var trekk som gikk igjen. En slik omgjøring kan svekke validiteten, men man vurderte at dette var riktigst. Det handlet ikke bare om hensynet til informantenes perspektiv. Det handlet også om å unngå å framstille flere av informantene som stigmatiserende i forhold til minoritetsspråklige. Man vurderte at en slik stigmatisering i svært liten grad var til stede. Mange forklarte i løpet av intervjuet at deres beskrivelse av minoritetsforeldre bare gjaldt for noen enkelte, eller kanskje bare for ett enkeltindivid. Derfor ville man begå urett ved å presentere generelle utsagn kun på denne måten. Dette fører oss over på forskningsetiske overveielser, som er tema for neste kapittel.

4.10 Forskningsetiske refleksjoner

Gergen (1999) hevder man kan argumentere for forskningsetiske hensyn ut ifra teori, men det er vanskelig å si noe generelt om etiske sider. Han framhever at om noe er etisk riktig, avhenger av intervjufellesskapet og den kulturelle konteksten. Man kan «se seg blind» på teorien og ikke ta nok hensyn til konteksten, når man argumenterer for etiske sider.

Et grunnprinsipp i forskningen er at deltakerne ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger som følge av et forskningen (Thagaard, 2013). Dette er et generelt utsagn, men handler om at man skal respektere menneskerettene i hele forskningsprosessen. Respekten kan gjelde deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse. Frihet kan for eksempel handle om at deltakerne ikke skal presses til å delta i forskningsprosjektet, men at det skal være frivillig helt og fullt. Disse grunnelementene er forsøkt tatt hensyn til i mitt prosjekt.

Thagaard (2013) framhever at informantene skal være informert grundig om prosjektets mål og framgangsmåter før de eventuelt blir med som informanter. Dette er forsøkt gjort gjennom et informasjonsskriv som ble sendt ut til personer som kunne være aktuelle informanter. Likevel er det et dilemma hvor spesifikt man skal utdype mål og framgangsmåter (Thagaard, 2013). I studien ble «veien til mens man gikk». Det vil si at man *etter hvert* fikk en anelse om hva som *egentlig* var problemet. Denne antakelsen førte studien inn på temaet anerkjennelse. I

informasjonsskrivet står det ingenting om at prosjektet fokuserer på anerkjennelse, men dette kan være en del av forskningsprosjektets mulighet for fleksibilitet.

Thagaard (2013) poengterer at det også bør informeres om at prosjektet er frivillig og at det er mulighet for å trekke seg. Informasjon om frivillighet og mulighet for å trekke seg var presisert i informasjonsskrivet.

Fog (2007) framhever et dilemma omkring åpenhet: Blir informanten «for åpen» i intervjusituasjonen, slik at han angret i ettertid? I studien forsøkte man å nå inn til den «psykologiske essensen» i intervjupersonenes virkelighetsoppfatning, som omtalt i kapittel 4.1. Et kriterium for å oppnå dette, var at man spurte inngående spørsmål om deltakernes reaksjoner og emosjoner. Forskeren følte at intervjupersonene var åpne og ærlige i forhold til spørsmålene. Men i ettertid ser man at informantene gjorde seg sårbare ved å være åpne, og at de kan ha sagt ting de ikke ønsket.

I intervjusituasjonen forsøkte man å nå inn til informantenes meningsinnhold ved å stille utdypingsspørsmål. Fog (2007) advarer mot å konfrontere informantene med intervjuerens tolkning av erfaringene til informantene. Derfor forsøkte man i stedet for konfrontasjon, å speile det informantene sa. På den måten forsøkte man å unngå fortolkning, problematisering eller fordømming. Likevel fikk man verdifull detaljinformasjon fra informantene. For eksempel fikk man informasjon om relasjonelle utfordringer, uten at man presenterte sine tolkninger av disse. På den måten håper man at informantene opplever trygghet og respekt.

Josselson (1996) fokuserer på det uheldige ved at deltakerne ikke kjenner igjen det teoretiske perspektivet som forskeren bruker. Thagaard (2013) hevder det er et prinsipp at forskeren prøver å finne et teoretisk perspektiv som ligger nært opptil virkeligheten han studerer. Man antok i studien at Schibbys anerkjennelsesperspektiv kunne beskrive en del av informantenes perspektiv. Andre perspektiver kunne imidlertid vært like relevante eller mer relevante.

Selv om informantene var informert om temaene på forhånd og samtykket med å være med, er det ikke sikkert de reflekterte over at intervjudataene ville bli *tolket* i ettertid. Thagaard (2013) fokuserer på at det å fortolke fortellinger og beskrivelser kan bli oppfattet som et maktovertramp. Dette gjelder spesielt når det ikke er avklart på forhånd at en slik tolkning vil skje. Det gjelder også spesielt hvis informanten er uenig i forskerens tolkning (Thagaard, 2013). I informasjonsskrivet i dette prosjektet står det ikke noe konkret om tolkning av dataene, og at man risikerer at ens egne fortellinger og beskrivelser kan mistolkes eller oppfattes ulikt fra informantenes perspektiver. Personer som ikke kjenner til masteroppgavens

egenart vil kunne reagere negativt på at framstillingen deres i så liten grad stemmer overens med det meningsinnholdet de forsøkte å presentere. Likevel er det en del av forskerens frihet å kunne tolke og se kritisk på de dataene som foreligger. Fenomenologien vektlegger da også at virkeligheten er slik folk *oppfatter* at den er (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens tolkning er med andre ord bare en oppfattelse av virkeligheten, ikke selve virkeligheten. På en måte kan man si at forskeren «selger» prosjektet sitt når han er ute etter å få informanter. I en slik prosess kan han stå i fare for å legge skjul på de problematiske sidene ved å delta i forskningsprosjektet. En av disse problematiske sidene kan være å bli tolket på en måte som informantene oppfatter som «feil». Selv om informantene ikke skal kunne kjennes igjen i teksten, vil de kunne angre på at de var med og brukte tid på prosjektet. Kanskje kan informanten ha hatt et mål om hva han ønsket å formidle til offentligheten ved å være med i forskningsprosjektet. Dersom informanten ikke oppnår dette, kan det føre til frustrasjon og sinne. Derfor har man forsøkt å bruke relativt lang tid på å finne perspektiver som kan stemme overens med informantenes beskrivelser. Man har forsøkt å gå grundig inn på hvordan informantene kan tolke sin virkelighet.

Som før presentert i hevder Gullestad (2002) at akademia forsterker en framstilling av at innvandring handler om problemer og ikke muligheter. Forskeren har i denne studien reflektert over om denne oppgaven også forsterker denne framstillingen. Det vil si at studien er for problemfokuset. Denne studien har forsøkt å få med både utfordringsperspektivet og mulighetsperspektivet. I første del av problemstillingen ser man på de utfordringer som finnes i møte med minoritetsforeldre i utredningen. I andre del ser man på anerkjennelsen som en vei for å møte disse utfordringene på en god måte. Dermed har man forsøkt å få fram noen av de problematiske sidene i denne konteksten, men også noen av mulighetene som finnes. Dette mulighetsperspektivet kommer spesielt tydelig fram i slutten av del 2, der man ser på den gode samtalen i lys av anerkjennelsen. Her ser man på hvordan anerkjennelsen kan være med å skape den gode relasjonen i et kulturelt mangfold.

5 Resultat og drøfting

I den første delen presenteres kulturelle utfordringer i PPTs møte med minoritetsforeldre i utredningen. Den andre delen består av refleksjoner rundt anerkjennelse i dette møtet. Den andre delen vektlegges mest i resultat- og drøftingsdelen. Del 1 svarer dermed på første del av hovedproblemstillingen, mens Del 2 svarer på andre del av hovedproblemstillingen.

5.1 Del 1: Kulturelle utfordringer i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen

Å kalle utfordringene for «kulturelle» er en forenkling. Som vi var inne på i utredningen kan utfordringene kan være sammensatte, og det kan være diskriminerende å definere dem som kulturelle. Utfordringene kan for eksempel henge sammen med språk, personlighet eller være tilfeldige. Derfor blir det viktig å poengtere at det i denne delen er snakk om utfordringer som man antar *kan* ha sammenheng med kulturforskjeller. Å skille mellom utfordringer knyttet til språk og utfordringer knyttet til kultur kan være spesielt vanskelig. Kulturelle utfordringer kan i virkeligheten være mer språklig relatert. Derfor vil det også omtales språklige momenter i drøftingen, dersom disse kan forklare noen av de *egentlige* problemene i forhold til de kulturelle utfordringene.

Det er interessant at alle rådgiverne, unntatt en, ikke nevner noe om sin egen kultur og sin egen virkelighetsoppfatning som en kulturell utfordring. Det kan være oppfatning i PPT, oppfatninger på sitt PP-kontor eller egne personlige oppfatninger. Denne tendensen kan henge sammen med mine spørsmål, men kan også henge sammen med en noe snever oppfatning av kulturelle utfordringer. Man gir uttrykk for at det utelukkende er foreldrenes kultur som fører til utfordringer og ikke kulturen som PP-rådgiveren er del av. I praksis vil man finne utfordringer både i foreldrenes og rådgivernes kultur.

Det varierer hvorvidt PP-rådgiverne mener de kulturelle- eller de språklige utfordringene er de største. Noen mener de kulturelle er mest framtrødende, andre mener at de språklige er de som dominerer i møtet. En av PP-rådgiverne forteller at de kulturelle utfordringene er spesielt framtrødende når PP-rådgiveren trenger å spørre om vanskelige spørsmål. Dette kan være om barnet har opplevd psykisk – eller seksuelt misbruk, eller ha vært vitne til det. Slike spørsmål kan være relevante, forteller PP-rådgiveren, hvis henvisningen er på grunn av psyko- sosiale vansker. En av PP-rådgiverne forteller at de kulturelle utfordringene er størst i «isolerte» familier. De «isolerte» familiene kjennetegnes, sier PP-rådgiveren, ved at familiene lever i «sin gamle kultur». De ønsker i mindre grad å ta del i «det norske» som man har flyttet til.

5.1.1 Generalisering omkring minoritetsspråklige foreldre og kultur som forklaringsmodell

Er det mulig å si noe generelt om minoritetsspråklige foreldre?

I intervjuene har alle PP-rådgiverne uttrykt hvor vanskelig og upresist det blir å snakke om minoritetsspråklige foreldre. Eller som en av PP-rådgiverne uttrykker: «Har du sett en, så har du sett en».

Naturligvis vil minoritetsspråklige ha et annet morsmål enn majoritetsspråklige. Flere av PP-rådgiverne forteller at språket kan bli en utfordring i utredningssituasjonen. Språkutfordringer kan med andre ord være en fellesnevner for minoritetsspråklige foreldres møte med PP-tjenesten. Imidlertid påpeker rådgivere at graden av språkproblemer varierer.

Flere av PP-rådgiverne beskriver at det er vanskelig å si snakke om minoritetsspråklige som en kulturell gruppe. Røknes & Hanssen definerer kultur som «en måte at oppfatte verden på, som er felles for en gruppe mennesker» (2013, s. 242). Minoritetsspråklige vil selvsagt ha ulike syn på verden avhengig av blant annet bosted og religion. Hvis man tar utgangspunkt i definisjonen til Røknes og Hansen kan man aldri snakke om minoritetsspråklige som en kulturell gruppe, men ulike grupper. På samme måte vil man ikke kunne snakke om «nordmenn» som en kulturell gruppe, slik Eriksen (2004) poengterer. Det kan argumenteres for at man heller bør snakke om grupper, men om individer med ulik kulturell bakgrunn (Evensen, 2013). Det er perspektivet til Evensen som er det gjennomgående hos mine informanter. PP-rådgiverne legger vekt på at minoritetsspråklige foreldre er enkeltmennesker. Foreldrene er medmennesker og unike individer på lik linje med andre mennesker. Likevel antyder de noen utfordringer som kan gå igjen i møtet mellom minoritetsspråklige foreldre og PP-rådgiveren.

Tre av PP-rådgiverne presiserer hvor vanskelig det er å vite om utfordringer henger sammen med forskjeller i kultur, er tilfeldige eller har med personlighet å gjøre. En PP-rådgiver konkluderer med at forklaringer, i den grad man trenger dette, ofte henger sammen med både kulturelle- og personlige faktorer. Dette kan rime med multikulturell rådgivning basert på det universalistiske perspektivet (Øzerk, 2005).

5.1.2 Syn på funksjonshemninger

I utredningen blir minoritetsspråklige foreldre spurt om barnets lærebehov og utfordringer. I disse møtene kommer man inn på hva foreldrene mener barnets lærevansker består i og hvilke hemmende faktorer som kan finnes i hjemmemiljøet.

PP-rådgivere forteller at enkelte minoritetsforeldre føler skam ved å bli oppmeldt til PPT. Tre av PP-rådgiverne forteller at denne skamfølelsen er spesielt sentral når det er snakk om barn med relativt store behov. Noen mener at lærevansker er noe som bør skjules. En rådgiver forteller om en forelder som ikke ville fortelle om barnets vansker fordi hun ikke ville vise seg som en dårlig mor. Utfordringer kan bli neglisjert. Denne neglisjeringen kan igjen føre til at foreldrene ikke vil snakke om de utfordringene som barna har, eller gir uttrykk for at

lærevanskene ikke er reelle. Videre kan dette føre til at foreldrene har vansker med å ta imot hjelp fra PPT, BUP eller andre hjelpeinstanser.

PP-rådgivere forteller at de ikke var klar over mange av forskjellene i syn på funksjonshemninger. De hadde liten kjennskap til disse forskjellene før de møtte dem i praksis.

Drøfting

Disse utsagnene rimer med Egeberg (2016). Han peker på problemet ved at minoritetsforeldre kan ha andre syn på funksjonshemninger enn PP-rådgiveren. Ifra et skole- perspektiv peker Dalen & Tangen (2012, s. 234) på det samme: Funksjonshemming kan bli sett ulikt på i ulike kulturer. Derfor er det ifølge Dalen & Tangen viktig å kjenne til hvordan barn med spesielle behov eller funksjonshemninger blir oppfattet i ulike kulturer. Dette fører oss inn på PPTs kompetanse på dette området.

Kompetanse omkring oppfatninger av funksjonshemming og læreutfordringer kan være viktig for å fange opp ulikheter og dermed hindre misforståelser og misoppfatninger. Derfor kan det stilles spørsmålstegn om det er behov for mer kompetanse om syn på funksjonshemninger innad i PPT. Nordlandsforskning kom fram til PP-rådgivere mangler kompetanse innenfor flerkulturell forståelse og flerkulturalitet. Det er interessant at både lederne i PP-tjenesten og PP-rådgiverne selv mener at kompetansen er mangelfull. Imidlertid er det gjort forsøk på å heve kompetansen innenfor disse områdene. Hvorvidt denne kompetansehevingen vil føre til bedre forståelse for syn på funksjonshemming gjenstår å se. Egeberg (2011) peker på at minoritetsspråklige foreldre gir uttrykk for frustrasjon i møtet med fagfolk. Dette er blant annet fordi deres synspunkter og erfaringer ikke blir ivare tatt på en god måte. Dette kan antyde at det er et behov for en bredere forståelse av disse foreldrenes synspunkter, også når det gjelder syn på funksjonshemming.

5.1.3 Usikkerhet rundt PPT og utredningen

Rådgivere forteller at mange foreldre vet svært lite om PPT. Foreldrene er kjent med hva skole innebærer, men for mange er PPT et nytt fenomen.

PP-rådgivere forteller at foreldrene ofte er usikre på hva som skal skje. Foreldrene er usikre på hva PPT egentlig skal. Det er en utfordring å få en felles forståelse for hva PPT er ute etter. En annen utfordring er å få en felles forståelse for hvilken hjelp PPT vil gi og hvem de samarbeider med. Foreldrene er ofte utrygge på PPTs rolle. Imidlertid forteller en PP-rådgiver

at enkelte foreldre setter seg godt inn både i rettigheter, saksgang og hva PPT er. Men at foreldrene er aktive på denne måten, er ikke det gjennomgående ifølge PP-rådgiverne.

En mulig konsekvens av at foreldrene vet lite om PPT, er usikkerhet om PP-rådgiveren vil forelderen det beste, forteller tre av rådgiverne. En av PP-rådgiverne gir uttrykk for at foreldre til og med kan være usikker på om PPT ønsker barnet vel, eller om PPT er ute etter å «arrestere dem».

PP-rådgivere gir uttrykk for at det i mange land ofte er segregerte tiltak for barn med læringsbehov. Minoritetsforeldre kan fortelle at barnet deres har vært på institusjon i hjemlandet, og har vanskelige opplevelser knyttet til denne institusjonaliseringen. Derfor frykter enkelte foreldre at det samme skal skje med barnet deres i Norge. Foreldrene vil unngå at barnet deres havner på institusjon eller i spesialskoler. Mange minoritetsforeldre er ikke klar over inkluderingspolitikken i Norge. En del foreldre vet ikke om at barn i Norge med behov for spesialundervisning, fortsetter å gå på samme skole som elever uten slike behov, forteller PP-rådgivere.

Et annet uttrykk for usikkerhet, er frykten for at PPT skal rapportere til Barnevernstjenesten om uheldige forhold i hjemmet. En PP-rådgiver forteller at Barnevernet som «tar fra foreldrene barna» er blitt et vanlig samtaleemne blant innvandrere og flyktninger. PP-rådgivere gir uttrykk for at foreldrene ofte blander rollene i hjelpeapparatet. Noen tror at PPT er Barnevernet. Andre tenker at PPT er en rapporteringsinstans for Barnevernstjenesten. Derfor unngår en del minoritetsforeldre å fortelle om vanskelige forhold i hjemmet fordi de frykter at det kan føre til at opplysningene blir rapportert til Barnevernet. Noen frykter at PPT skal «sladre», slik at Barnevernet kommer og «tar barna deres». Foreldre kan være usikre på PPTs rolle i forhold til Barnevernstjenesten. En PP-rådgiver tror denne forvirringen kan forsterkes fordi PPT drar på hjemmebesøk i enkelte tilfeller.

Drøfting

Beskrivelse av minoritetsforeldre som vet lite om PPT kan relateres til Egeberg (2011). Han viser til at minoritetsforeldre føler de ikke blir nok informert. Groven (2013) peker på at saksgangen innenfor spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er komplisert. For minoritetsspråklige foreldre, som i tillegg har lite kjennskap til det norske spesialpedagogiske systemet, blir informasjon enda viktigere. Både på grunn av komplisert saksgang og at PPT kan være ukjent for disse foreldrene, blir informasjon sentralt.

Utfordringen henger naturligvis sammen med at utredningen kan være det første møtet PPT har med foreldrene. Dermed er PPT prisgitt den informasjonen som er gitt om PPT fra barnehage og skole. Hvis denne informasjonen er mangelfull, vil disse foreldrene møte PPT uten særlig kunnskap om hva PPT er og hvilken rolle de har. Selv om dette blir informert om i starten av utredningssamtalen, vil foreldrene være lite forberedt på hva som venter dem. Dette kan skape spenning og fordommer før utredningen har startet.

Enkelte PP-kontor har som rutine at de har en førstesamtale eller inntakssamtale for denne gruppen før selve utredningen starter. Dermed kan de informere om saksgangen og PPT i en egen samtale. På den måten kan de bygge tillitt før selve utredningen starter. Det kan stilles spørsmål om en slik førstesamtale eller inntakssamtale burde være obligatorisk for minoritetsforeldre, før man går inn på selve utredningen. Problematikken handler altså ikke bare om *hva* som blir gitt av informasjon, men også om *når* denne informasjonen blir gitt.

I forhold til hva som blir gitt av informasjon, hviler dette på to faktorer. Det ene gjelder hva den muntlige informasjonen inneholder. Det andre gjelder den skriftlige informasjonen. Når det gjelder den muntlige informasjonen kan problematikken handle om hvorvidt PP-kontoret har rutiner for hvilken informasjon som skal bli gitt, eller om det finnes retningslinjer på nasjonalt plan. Det er som nevnt utarbeidet et informasjonsskriv på 15 minoritetsspråk som omhandler PPT og saksgangen for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Dette kan være nyttig som hjelpemiddel til god skriftlig informasjon til minoritetsspråklige. Samtidig vil en del av minoritetsforeldre være analfabeter. Dermed vil de ha lite nytte av informasjonen fra disse informasjonsskrivene. Dersom ikke PP-rådgiver er observant på dette, blir den skriftlige informasjonen verdiløs. PP-rådgivers oppgave blir å fange opp hvorvidt forelderens kan lese.

Skriftlig og muntlig informasjon kan altså være med å minske kulturelle barrierer knyttet til usikkerhet rundt PPT og utredningen. Likevel kan man spørre seg om det er god informasjon som her er hovedproblemet. Kan usikkerheten komme av at man ikke har skapt den tillitten som er nødvendig? En av PP-rådgiverne påpeker at informasjon er en ting, men det å skape trygghet og tillitt hevder hun er mye viktigere enn spesifikk informasjon på forhånd, eller gode rutiner for å gi tilstrekkelig informasjon i utredningsmøtet. En slik trygghet og tillitt vil kunne minske frykten for institusjonalisering eller frykten for Barnevernet, samtidig som den gir rom for at foreldrene tør å fortelle om sin frykt og sine opplevelser.

Det kan diskuteres hvorvidt hjemmebesøk fra PPT kan skape forvirring rundt PPTs rolle. På den ene side viser Bø (2002) at minoritetsforeldre i hovedsak setter pris på hjemmebesøk.

Foreldrene er ifølge denne undersøkelsen positive til at fagpersoner kommer hjem til dem. Samtidig kan det være sentralt å ha avklart på forhånd PPTs rolle, slik at man unngår misforståelser i forhold til hva PPT vil med hjemmebesøket. Evensen (2013) påpeker at mange av minoritetsforeldre ikke møter opp på foreldremøter og –samtaler. Vi kan anta at det samme også kan gjelde for PP-tjenesten. Dermed blir det en avveining mellom bakkdelen ved at man skaper forvirring rundt PPTs rolle, og gevinsten med at man lettere oppnår kontakt.

5.1.4 Gjensidig aksept av kultur

Tre av PP-rådgiverne forteller om utfordringer rundt å akseptere forelderens kultur, men også det å bli akseptert for egen virkelighetsoppfatning. Utfordringene beskrives som ekstra problematisk hvis PP-rådgiveren uttrykker noe som er på tvers av det foreldereren mener er riktig.

To av PP-rådgiverne oppgir at de forsøker å «være litt varsomme» når de uttrykker seg. Disse rådgiverne forsøker å trø litt varsomt for å hindre at ikke samtalen blir låst. En av disse beskriver at dette er på grunn av at foreldereren kan ha en annen virkelighetsoppfatning enn foreldereren. Derfor ønsker PP-rådgiveren å unngå å støte eller fornærme han eller henne. Dessuten ønsker PP-rådgiveren å få informasjon om barnet, og tenker at hvis samtalen låser seg tidlig, vil man ikke få den informasjonen som kan hjelpe til at barnet får en god utredning.

Drøfting

Et sentralt moment i forhold til aksept kan være å arbeide med holdninger til andres verdensanskuelse og holdninger til ulik kultur. I etterutdanningsprogrammet til PPT om «flerkulturalitet» er profesjonelle holdninger til kulturelt mangfold et sentralt tema. Utdanningsprogrammet inneholder i mindre grad informasjon om hvordan ulike kulturers oppfatning av momenter som spesialundervisning, funksjonshemming, segregering eller inkludering. Dette kan illustrere et poeng: PP-rådgivere kan oppnå mer *kunnskap* om ulike kulturer og dermed forstå bedre andre oppfatninger enn ens egen. Likevel kan de profesjonelle *holdningene* være viktigst for å vise aksept for kulturelt mangfold på en god måte. Et eksempel kan være hvorvidt PP-rådgiveren bruker sin egen verdensanskuelse som «kulturelt kompass» (Kristiansdottir i Becher, s.19). Det vil si om man bedømmer den andres virkelighetsoppfatning ut ifra hvor nærme den stemmer med ens egen. Dersom PP-rådgiveren har en slik holdning, blir det vanskelig å akseptere andres kultur og væremåte.

Aagaard (2011) fant at minoritetsspråklige foreldre trengte tid til å forstå tenkemåter i Norge. Dette viste seg i samarbeidet med foreldrene i utredningen. Aksept vil derfor være noe som

kan komme over tid. Et spørsmål blir da om PP-rådgiveren gir forelderens nok tid til å forstå kulturer han møter i Norge og på den måten lettere vil akseptere dem. Tid i utredningen kan derfor være et moment for at PP-rådgiveren får aksept for sin virkelighetsoppfatning.

Lassen (2002) mener en viktig del av PP- rådgiverens oppgave i møte med rådsøkere er anerkjennelse. Dersom PP-rådgiveren gir aksept for den andres kultur og gir uttrykk for dette, gir han også anerkjennelse for dette. Thomassen (2008) fant at PP-rådgiverne vektla en anerkjennende væremåte i møte med foreldre. Evensen (2013) undersøkte hvordan minoritetsspråklige foreldre ble møtt i skolen. Hun fant at de i liten grad anerkjente foreldrene for deres kulturelle kapital, det vil si sin kompetanse om sin verdensoppfatning. Hvorvidt mangel på anerkjennelse gjelder *PP- tjenesten* i møte med minoritetsspråklige, finnes det lite forskning på. Uansett vil en mer mangfoldig foreldregruppe for PPT, sette større krav til bevisste holdninger til forskjeller. Det gjelder holdninger til anerkjennelse og det gjelder holdninger til kulturelle ulikheter.

Forståelse og aksept for kulturforskjeller vil naturligvis henge sammen med i hvilken grad PPT evner å gi minoritetsforeldre informasjon og forklaring på det norske spesialpedagogiske systemet og «norsk tenkemåte», hvis man kan bruke et slikt uttrykk. Dersom PPT klarer å oppklare misforståelser angående dette, kan man anta at den kulturelle forståelse fra forelderens side kan bedres. Det som virker ukjent, kan være vanskeligere å akseptere. Derfor kan det være en sammenheng mellom i hvilken grad PPT klarer å gi god og tilstrekkelig informasjon, og i hvilken grad PP-rådgivere får aksept for sine perspektiver.

5.1.5 Mangel på kompetanse blant PP-rådgiverne

Et poeng som går igjen hos rådgiverne er at de *ikke var klar over* mange av de kulturelle utfordringene som lå i møtet med minoritetsforeldre i utredningen. Mange av utfordringen var vanskelige å oppdage. I tillegg oppga flere at de ikke hadde nok kunnskap om de kulturelle utfordringene som kan ligge i et slikt møte. PP-rådgivere fortalte at det tok flere års erfaring for å kunne se disse utfordringene og å møte disse på en god måte. Samtidig var kulturell forståelse og kunnskap noe de i liten grad hadde fått gjennom sin grunnutdanning. Tre av rådgiverne hadde imidlertid tatt etterutdanning innenfor flerspråklighet og flerkulturalitet. Det fremtredende var likevel at PP-rådgiverne oppga at de manglet teoretisk kunnskap på dette området. De handlet mye på grunnlag av erfaringsbasert kunnskap.

Kulturell forståelse var med andre ord noe PP-rådgiverne hadde lite eller ingenting av i sin grunnutdanning, det tok lang tid å tilegne seg og det ble gjort mange feil på veien.

Drøfting

PP-rådgivernes utsagn om at de manglet kunnskap om flerkulturell forståelse rimer overens med Askelands (2013) funn. Imidlertid ser det ut som om tre av PP-rådgiverne har opparbeidet seg noe teoretisk kunnskap om flerkulturelle forståelse gjennom etterutdanning. At PPT mangler kompetanse på flerkulturalitet bekreftes også av Nordlandsforskning (2013). Evensen (2013) konkluderer dessuten med at begge parter i skole-hjem samarbeidet har vilje til å samarbeide, men at begge mangler kunnskap om hvordan. Partene vil da si minoritetsforelderen og skolen.

Vi kan trekke noen paralleller mellom PP-rådgivernes uttrykk for mangel på kompetanse og utviklingen i samfunnet og PPT. Disse utviklingslinjene kan si noe om de bakenforliggende utfordringene.

Norge har etter hvert blitt et mer mangfoldig samfunn, både kulturelt og språklig (Kunnskapsløftet, 2006). PPT vil derfor møte minoritetsspråklige foreldre oftere enn før. Dette stiller større krav til kompetanse innenfor PP- tjenesten. Om opplæringsinstitusjonene har klart å «følge med» i utviklingen, blir et spørsmål. Man kan anta at PP- rådgiverne fortsatt i stor grad handler ut ifra erfaringsbasert kunnskap når det gjelder samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Askeland, 2013).

Som nevnt krever utredning av denne relativt nye gruppen elever, ny og spesialisert kunnskap. At PP-rådgiveren skal inneha denne kompetansen, er nokså nytt i PPTs historie. Der fokuset før har vært spesialområder som for eksempel sansemotorikk, lese- og skrivevansker eller funksjonshemming, reiser det seg nå et annet kompetansekrav: flerkulturell forståelse. Flerkulturell forståelse kan være sentralt for å kunne gjøre utredninger av god kvalitet (Pihl, 2010). For å gi utredninger av god kvalitet trengs også kunnskap om flerkulturelle foreldre. Dermed er det ført til nok et kunnskapsområde som PP-rådgiveren skal inneha. Det kan stilles spørsmål om dette er et rimelig krav for en tjeneste som allerede har krav om kunnskap på svært mange og sammensatte områder (se Nordlandsforskning (2013) for oversikt over en del av PP- tjenestens kompetansekrav). Et alternativ kunne vært at spesialisert kunnskap om flerkulturell forståelse kan ligge utenfor PPTs arbeidsområde. Det kan for eksempel diskuteres om hvorvidt PP- tjenesten skal gjennomføre kartlegging av minoritetsspråklige eller om dette burde være en oppgave for en annen, spesialisert instans. Utfordringen her blir hvorvidt rådgivning til og utredning av minoritetsspråklige skal ligge innenfor PPTs ansvarsområde og skal være en del av PPTs mandat.

En annen utviklingslinje kan handle om forelderens rolle i utredningen. Som nevnt har PPT gjennomgått et fokusskifte fra å arbeide individrettet mot å arbeide systemrettet. Dermed skal PPT etterspørre informasjon fra foreldre i større grad, fordi disse er viktige brikker i systemet rundt eleven. Kompetanse omkring foreldre generelt og minoritetsspråklige foreldre spesielt, blir dermed en viktigere del av en PP-rådgivers nødvendige kompetanse. Det er få undersøkelser som omhandler PP-rådgivers kompetanse på foreldrearbeid med minoritetsspråklige, men Askeland (2013) hevder at PP- rådgiverne og PPT har behov for mer kunnskap om samarbeid med foreldre når det gjelder kulturelt mangfold.

På samme måte blir minoritetsforeldrene mer viktige fordi deres og andre foreldres rettigheter, er styrket. Tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med foreldrene, og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringsloven § 5-4, 2012). Denne rettigheten er ikke spesifisert i tidligere juridiske retningslinjer. En del av prosessen fram mot vedtak om spesialundervisning blir fattet, er utredningen. Derfor vil foreldrenes syn på barnets erfaringsbakgrunn og utviklingshistorie være sentralt. Dermed trenger PPT økt kompetanse på hvordan foreldre kan bidra i utredningen, for å kunne oppfylle denne rettigheten. Overfor minoritetsforeldre blir foreldrenes rett til medvirkning spesielt aktuelt siden språklige- og kulturelle barrierer kan gjøre det vanskeligere for dem å medvirke. Kompetanse for å få denne gruppen foreldre til å kunne bidra konstruktivt i utredningen og på lik linje med andre foreldre, blir et krav. En utfordring kan dermed være hvorvidt dette økte kunnskapskravet er oppfylt av PPT.

Disse nye foreldrerettighetene fører også PPT inn i et tettere samarbeid med foreldre. PPT kan ikke overlate foreldresamarbeidet til skole og barnehage. PPT må være aktive i forhold til samarbeidet med foreldrene, og relasjonsbygging kan bli en sentral del.

Relasjonskompetansen til PPT vil kunne avgjøre hvordan dette tettere samarbeidet blir.

Naturligvis vil viktige elementer i gode relasjoner være nokså like, om det er minoritetsforeldre eller andre foreldre. Likevel kan det ligge utfordringer i å vite hvordan kulturelle forskjeller vil kunne påvirke relasjonen.

5.1.6 Andre utfordringer som kan ha sammenheng med kultur

I denne siste delen presenteres noen flere aspekter ved kulturelle utfordringer som PP-rådgivere forteller om. Disse utsagnene blir ikke drøftet, men er tatt med for å vise noe av kompleksiteten i de kulturelle utfordringene.

En PP-rådgiver forteller om at en del av foreldrene er lite aktive og usikre på hvordan de skal opptre i et møte med PP-rådgiveren. Hun antar at foreldrene kan føle seg litt fremmede, og er usikre på hva de skal gjøre i utredningssituasjonen. Denne usikkerheten gjelder spesielt på tilbakemeldingsmøtet, der sakkyndig rapport blir gjennomgått med forelderen. Samtidig forteller en PP-rådgiver at hun møter foreldre som er svært engasjerte og opptatt om å fortelle om sitt barn. En annen rådgiver sier hun møter minoritetsforeldre som gir klart uttrykk for at de bekymrer seg for veien videre og hva slags tilbud barnet får.

En annen PP-rådgiver beretter at en del foreldre ikke er vant til å få hjelp, eller til god hjelp. En del foreldre er vant til å klare seg selv, fordi det offentlige hjelpesystemet er mangelfullt. Samtidig forteller noen av minoritetsforeldrene til rådgiverne at de ikke er vant til at deres stemme skal bli hørt i møte med fagpersoner. Foreldrene er ikke vant til at deres ressurser blir sett på som en stor verdi. PP-rådgiverne forteller at mange foreldre ikke har tro på at de kan bidra i utredningen.

En av PP-rådgiverne forteller at det kan være vanskelig å ikke være instrumentalistisk i utredning av minoritetsspråklige. Man kan bli for opptatt av prosedyrer og framgangsmåter og miste den nærheten og tilstedeværelsen som er nødvendig. Hun ønsker at sitt PP- kontor skal se på kulturelle forskjeller som en berikelse.

En annen rådgiver beskriver en vanskelig situasjon der forelderen så konsekvent på tolken og ikke på henne. PP-rådgiveren opplevde derfor at hun hadde vansker med å få tak i det affektive hos minoritetsforelderen, og at man var distansert fra hverandre. Hun opplevde det som en vanskelig relasjon fordi hun ikke opplevde å bli sett og akseptert. Dessuten syntes hun det minoritetsforelderen sa virket lite troverdig i forhold til de opplysningene hun hadde på forhånd.

5.1.7 Oppsummering- del 1

I del 1 har vi sett på noen kulturelle utfordringer som *kan* ha sammenheng med kulturelle ulikheter.

Bildet er langt fra utfyllende og entydig. Erfaringene fra PP-rådgiverne er mange og ulike. Dessuten er minoritetsspråklige foreldre en svært uensartet gruppe. Likevel har man forsøkt å gi et bilde av de vanligste erfaringene til PP-rådgiverne.

Drøftingen kan gi noen antydninger om hva funnene kan si om de bakenforliggende utfordringene for PPT. Et fellestrekk er at utfordringene PPT kan trenge spesialisert

kompetanse rundt minoritetsspråklige foreldre og flerkulturalitet. Et annet sentralt trekk er at PPT, i samarbeid med skole og barnehage, kan ha utfordringer med å gi god, tidsnok og tilstrekkelig informasjon til minoritetsspråklige foreldre om PPT, PPTs rolle i hjelpesystemet og saksgangen.

5.2 Del 2: Refleksjoner rundt anerkjennelse i PP-rådgiveres møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen

I del 2 reflekteres det over anerkjennelse i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen. Det rettes et spesielt fokus på noen av de kulturelle utfordringene som er beskrevet i del 1, men drøftingen inneholder også noen tenkte situasjoner.

I kapittel 5.2.1 ser vi på anerkjennelsesforståelsen i dialektisk relasjonsteori sin relevans i utredningssamtalen. I kapittel 5.2.2 – 5.2.8 drøftes anerkjennelse i lys av PP-rådgivernes beskrivelser, tenkte situasjoner i tilknytning til disse og dialektisk relasjonsteori. Kapittel 5.2.9 drøfter hvordan anerkjennelsen kan være en vei mot det gode møtet.

Som vi har vært inne på legger PP-rådgiverne vekt på at minoritetsspråklige foreldre først og fremst er individer og ikke kan sees på som en gruppe. Derfor har man tatt seg friheten til å gjøre om en del generelle utsagn om minoritetsspråklige til historier om enkeltindivider. På den måten forsøker man å hindre at presentasjonen generaliserer omkring minoritetsspråklige foreldre. Slik det tolkes her er det en generalisering som informantene ønsket å unngå. Man har gitt minoritetsspråklige foreldre fiktive navn, eller bare brukt begrepet «forelderen» eller «moren».

I drøftingen blir vi kjent med informantene Anne, Britt, Camilla, Dorthe, Eli og Frøya. Disse er PP-rådgivere fra to ulike PP-kontorer. I tillegg møter vi Bereket, Petro, Omar, Kay, Amira og andre foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn.

Alle navn er anonymiserte

5.2.1 Anerkjennelsesforståelsen i dialektisk relasjonsteori- relevant i relasjonen mellom PP-rådgiver og minoritetsforeldre?

Schibbye (2002) hevder at dialektisk relasjonsteori handler om alle relasjoner, ikke bare relasjonen terapeut-klient. Når det gjelder anerkjennelsesforholdet, er fokuset imidlertid terapeuten og klienten. Likevel forsøkes det her å argumentere for at anerkjennesperspektivet også kan være relevant i utredningssamtalen med minoritetsforeldre.

I håndbok for PP-tjenesten framheves det at forholdet mellom PP-rådgiver og bruker bør være likeverdig (Faglig enhet for PP- Tjenesten, 2001). Schibbye (2012) fokuserer også på likeverd, og da handler det om likeverdige opplevelser. Hun framhever at opplevelsene som begge i relasjonen har, skal behandles likeverdig. Opplevelsene er like viktige og «riktige». På den måten kan vi si at både PP-tjenestens føringer og anerkjennelsestanken hos Schibbye kan samsvare: Begge framhever likeverdighetsprinsippet.

En nedvurdering av forelderens opplevelse vil ikke samsvare med Schibbyes tankegang. For eksempel vil en nedvurdering av en forelders opplevelse av sinne overfor Barnevernet ikke neglisjeres eller vurderes som lite reell. Dette gjelder selv om PP-rådgiver har en helt annen opplevelse. Barnevernet kan forbindes med trygghet og stabilitet for PP-rådgiver. På samme måte kan ikke terapeuten neglisjere eller nedvurdere klientens opplevelse (Schibbye, 2012).

Håndbok for PP-tjenesten fokuserer på at PP-rådgiverens rolle og fokusområder er i endring (Faglig enhet for PP- Tjenesten, 2001). Det innebærer blant annet et større fokus på relasjonelle faktorer. Det nevnes blant annet at brukers behov for å bli respektert, blir tatt på alvor. Det legges mindre vekt på prosedyrer og framgangsmåter. Derfor kan det hevdes at det også skal være rom for følelser og opplevelser i utredningen. Dette gjelder blant annet følelsen av å bli tatt på alvor og for å bli respektert. Disse følelsene kan til en viss grad samsvare med Schibbyes tankegang om at opplevelsene gjelder og at de aksepteres. Det fokuseres med andre ord på relasjonelle faktorer i dialektisk relasjonsteori, i likhet med i PP-rådgiverens møte med foreldre.

Det kan tenkes forskjeller på den terapeutiske samtalen og en utredningssamtale med foreldre til stede. Målet med en terapeutisk samtale kan være å bearbeide følelser og fremme de positive emosjonene. En utredningssamtale vil hovedsakelig fokusere på å få informasjon om barnets utviklingshistorie og erfaringsbakgrunn (Egeberg, 2016). Selv om følelser også her kan gis plass, blir fokuset et annet. Derfor kan foreldereren være mer «lukket» følelsesmessig. Emosjonene blir mer holdt tilbake. Brukeren av tjenesten kan også være forskjellig. I samtaler med PP-rådgivere møtes mennesker i alle livssituasjoner, både vanskelige og gode. I terapeutiske samtaler møter terapeuten mennesker som har psykiske problemer og som trenger hjelp til å takle disse problemene. En PP-rådgivers rolle kan være ulik terapeuten. Terapeuten kan være en behandler eller støtteperson. PP-rådgivers rolle kan gå i retning rådgiver eller utreder (Opplæringsloven § 5-4). Endelig kan samtalestedet også være forskjellig. Det vil være forskjell på å møte opp på en psykiatrisk avdeling og å møte på et rådgivningskontor. Når minoritetsforeldereren møter på et psykiatrisk senter vil han kunne

forbinde dette med hvordan psykiske problemer blir behandlet i sitt hjemland. Et rådgivningskontor vil kunne forbindes med det å få pedagogisk hjelp til et barn med spesielle behov.

5.2.2 Anerkjennelse- innledning

Anerkjennelse, i Schibbyes forstand, forklares ved hjelp av noen sentrale begreper. Noen av disse begrepene er anerkjennelsens gjensidighet, lytting, forståelse, aksept og toleranse, bekræftelse og kjærlighet. Disse danner rammen for mine refleksjoner. Kapitlene om anerkjennelse er delt i to deler (unntatt kapittel 5.2.9).

I den første delen ser man på sammenhengen mellom casen eller det som beskrives og dialektisk relasjonsteori. I den første delen reflekterer man med andre ord over *idealet anerkjennelse* i denne konteksten. Et sentralt tema her er hva anerkjennelse er og hva anerkjennelse ikke er i denne konteksten. Den andre delen ser man på problemer ved anerkjennelsen i casen eller beskrivelsen, dersom man antar at anerkjennelsesperspektivet er dialektisk relasjonsteori. Her *problematiseres idealet* i konteksten.

For eksempel vil første del av kapitlet om lytting først handle om hva lytting er i møtet med minoritetsforeldre i utredningen. Man ser på hvordan lytting kan forstås, hvilket fokus dialektisk relasjonsteori har på lytting og hvordan dette kan vise seg i praksis. I andre del ser man på hva som kan være problematisk med lyttingen i PP- rådgivers møte med minoritetsforeldre. Man ser her på problemer når anerkjennelsesidealet til Schibbye skal omsettes til praksis. I praksis vil si i samarbeidet med minoritetsforeldre i utredningen.

5.2.3 Gjensidig anerkjennelse

Hvordan kan relasjonen mellom PP-rådgiver og en forelder med minoritetsbakgrunn være preget av gjensidig anerkjennelse? Hegel framhever at det handler om at begge ser hverandre. Mead (1934) peker på denne gjensidigheten i sin spedbarnsforskning: Barnets følelser er kun reelle dersom den blir møtt av et voksenmenneske. På samme måte kan følelsene til en forelder kun eksistere, dersom den blir sett og bekreftet av PP- rådgiveren. Dette kan relateres til Britts forståelse av hvordan man skaper en god relasjon i utredningssamtalen: «Det handler først om å møte blikket, hilse og bruke tid». Blikkontakt er en del av den gjensidige anerkjennelsen (Schibbye, 2012, s.259). Ved å møte blikkene til hverandre, møtes også de emosjoner og opplevelser som ligger i dette øyeblikket. Forelderens og Britt har mulighet til å se hverandre. Derfor blir opplevelsene reelle for begge. Å håndhilse og se hverandre i øynene

gir Britt og forelderen en følelse av at de er noen, de er til. Dersom Britt velger (ubevisst eller bevisst) å ikke møte blikket til forelderen, gjelder ikke disse følelsene og opplevelsene til forelderen. Det samme gjelder dersom forelderen velger å unngå blikket til Britt.

Gjensidig anerkjennelse handler med andre ord om to mennesker i relasjon. Den er bare gjensidig dersom begge gir anerkjennelse; Dersom begge prøver å fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av den andres bevissthet (Schibbye, 2002).

Utfordringer i den gjensidige anerkjennelsen

Anerkjennelsens vekselsforhold skal vi her drøfte gjennom Hegels uttrykk «gjensidig anerkjennelse». Hegel uttrykker ultimatumet om at «Jeg er til, bare hvis du anerkjenner at jeg er til». Og omvendt: «Du er til, bare hvis jeg anerkjenner deg». I dette kapitlet vil vi se på noen problematiske sider ved begrepet «gjensidig anerkjennelse». Anerkjennelse hos Hegel er svært komplekst. I den videre problematiseringen vil jeg kun drøfte hans uttrykk «gjensidig anerkjennelse» og ikke hva Hegel legger i begrepet.

Camilla forteller hvordan denne gjensidige anerkjennelsen kan være utfordrende. Hun forteller om et møte med en mor fra Litauen:

Case 1

«Jeg prøvde på forskjellige måter å stille spørsmålene sånn at ... jeg sa hele tiden ... eller jeg begynte med..at jeg kommer til å stille en del spørsmål, noen utfordrende spørsmål ... som kan være vanskelig for deg (Imri) å svare på. De er også vanskelig for meg å stille. Men for at jeg skal få et helhetlig bilde av hva denne eleven strever med så er jeg nødt til å stille disse spørsmålene. Jeg prøvde å henvende meg til mor hele tiden, men mor så konsekvent på tolken. Så det var vanskelig å få øyekontakt også, innimellom gjorde hun det. For meg så blir det litt feil å snakke med en tolk. For meg er det viktig å snakke med en forelder. Og så er tolken bare der.»

I denne situasjonen vil Camilla kunne oppleve seg som et ikke- menneske. Det kan oppleves som moren anerkjenner tolken, men ikke Camilla. Dette utredningsmøtet vil derfor alltid handle om to parters anerkjennelse: PP-rådgiverens og morens. Relasjonen vil ikke kun handle om Camillas anerkjennelse av moren, men også morens anerkjennelse av Camilla. I dette møtet var det Camilla som ikke følte seg sett. Om dette var på grunn av morens

usikkerhet i situasjonen eller bevisst neglisjering, kan være vanskelig å si. Det kunne tolkes som om situasjonen opplevdes ubehagelig og vanskelig for Camilla.

Hegels ultimatum innebærer også et avhengighetsforhold: Camilla trenger moren for å vite at hun er noen. Camilla trenger moren for å oppleve eksistens. Det gjør Camilla også sårbar: Hun blir holdt oppe fra ikke-eksistensen av morens hender. Men er denne «gjensidig anerkjennelsen» absolutt?

Hvis vi går inn i øyeblikket da blikkene til Camilla og Imri møtes: Kanskje ligger anerkjennelsen der og da. Det vil si at «den gjensidige anerkjennelsen» er i enkelte øyeblikk, men ikke i andre. Når blikket er fraværende vil Camilla ikke føle anerkjennelsen, men når de møtes vil hun føle den. Dette rimer ikke med Schibbyes tilnærming. Hun framhever at anerkjennelse er en holdning i forholdet (Schibbye, 2012). Holdningen vil ligge der både i forkant av møtet og i selve møtet. Den vil være der kontinuerlig i utredningssamtalen.

Den gjensidige anerkjennelsen, eller fraværet av denne, vil kunne påvirke relasjonen. Kanskje oppleves usikkerhet og utrygghet hos Camilla. Kanskje blir hun provosert og skuffet over å ikke bli sett. Alle disse følelsene speiles i relasjonen (Mead, 2004; Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). Hvis språklige misforståelser også er til stede, kan utredningssituasjonen bli dobbelt utfordrende.

Vi kan tenke oss en situasjon der moren er anerkjennende i forhold til Camillas rolle som mor, men ikke som en sakkyndig. Moren kan være vant til at kvinner er i hjemmet og fedrene på jobb. Hun kan ha en oppfatning av at kvinnen «er til» i kraft av hennes rolle som mor. Det kan da tenkes at moren anerkjenner Camilla på enkelte områder (som mor), men ikke på andre (som fagperson). Anerkjennelsen som mor er der, men anerkjennelsen som en dyktig sakkyndig er *ikke* der. På den måten kan vi tenke oss at begrepet gjensidig anerkjennelse kan nyanseres og problematiseres.

Anerkjennelse handler om en relasjon og en holdning som preger forholdet. Dette forholdet beror på to mennesker. Vi vil i de videre kapitlene legge hovedvekt på den ene i relasjonen, PP-rådgiveren, og se hvordan han kan være anerkjennende i relasjonen. I kapittel 5.2.6 vil vi imidlertid igjen gå inn på det gjensidige i forholdet, gjensidig aksept.

5.2.4 Å lytte til forelderen

Anne forteller hva hun kan gjøre for å møte minoritetsforeldre på en god måte:

«Det første man må gjøre ... i en slik sak ... så får jo vi en pedagogisk rapport ... vi får informasjon om hva som er vanskelighetsområdet til barnet...Og da blir det viktig i møte med de foreldrene at de får lov til å fortelle om sin opplevelse av sitt barn, både positivt og negativt og det som barnet har opplevd i hjemlandet, hvis det ikke har bodd i Norge hele livet»

Vi gjør om beskrivelsen av utredningens første fase, til et konkret møte mellom Anna og Bereket.

Case 2

Anne lar Bereket fortelle om hva sitt barn og hva det har opplevd i hjemlandet. Bereket kommer fra Eritra og har bodd i Norge i to år. Han har et barn med dysleksi.

Selv om Anne her beskriver viktigheten av at man lar Bereket få fortelle om barnet sitt, er det ikke gitt at hun er anerkjennende, i Schibbyes forstand. Det kan handle om hvordan hun lytter.

Boyson i Aarnes (2001) fokuserer på at det må det være en åpenhet i sinn og tanke. Denne åpenheten kjennetegnes ved at Anne *ikke* reagerer etter egne behov eller problemer (Reichmann, 1950). Hun må legge til side hennes eget behov for å fortelle om *sine* opplevelser. Dersom hun for eksempel har problemer med å leve seg inn i andres historier eller å strekke til som rådgiver, må hun legge bort slike tanker.

Anerkjennelsen skjer i øyeblikket (Schibbye, 2012). For at Bereket skal føle at hans opplevelser teller og gjelder, trenger Anne å være til stede, hundre prosent, når hun lytter. Dersom Anne virkelig tilstreber å være til stede med en holdning av at Berekets opplevelser er virkelige, vil hun kunne nærme seg en anerkjennende relasjon. En slik tilstedeværelse kan være et steg mot lytting, slik Schibbye forstår begrepet.

Boyson i Aarnes (2001) framhever at det å lytte handler om å skjerpe sansene for å kunne lytte på en god måte. Anna trenger derfor å fokusere fullt og helt på kommunikasjonen med Bereket, til tross for ulikheter i kultur og språk. Når Anne er konsentrert om lyttingen kan det tenkes at hun fanger opp to ting. Hun kan få med seg ordene som forelderen sier, det vil si å lytte til det verbale (Falkenberg & Kvam, 2012). Det kan også handle om å lytte for å få med seg det som ikke blir sagt gjennom ordene hans. Bateson (1972) påpeker imidlertid at det her

ikke er snakk om å kunne lytte bare etter ordene, eller bare mellom ordene, men at disse prosessene skjer parallelt. Anne vil automatisk lytte til ordene i det Bereket forteller, men også «lytte til» kroppsuttrykk, holdninger og følelser. Dermed kan vi si at Schibbyes vektlegging av å lytte «mellom ordene» er en medfødt egenskap. Imidlertid kan denne egenskapen utvikles og forbedres ifølge Schibbye (2012). Det er dette ikke-verbale som står i sentrum i Schibbyes forståelse av lytting (Schibbye, 2002). Å klare å forstå ordene som Bereket sier, som kan være preget av dårlig norsk, blir dermed mindre sentralt, mens den «affektive inntoningen» som gjør at man kan fange opp det som ligger mellom ordene, blir mere viktig.

Anne forteller at det er viktig at forelderen får fortelle om opplevelser fra sitt hjemland. Berekets fortelling om barnets skolebakgrunn i Eritra kan inneholde følelser av sinne mot skolesystemet, avmakt i forhold til behandlingen av sitt barn eller andre sterke følelser. Anne trenger å gi rom for disse sterke opplevelsene (Schibbye, 2002). De må få plass i en utredningssamtale, selv om Anne ikke nødvendigvis hadde tenkt å gå nærmere inn på disse temaene. Anne lar Bereket fortelle om sitt liv og sine følelser knyttet til disse livshistoriene. Dette åpner opp på to måter, framhever Schibbye: For det første i tid: Anne gir Bereket tid til å fortelle mer enn de konkrete episodene. Hun gir anledning til at Bereket får fortelle om de dypere ting: sine følelser og frustrasjoner fra hjemlandet. For det andre gir det mer rom: Det «mentale» rommet blir større. Bereket tør å sette ord på det han føler overfor opplevelsene i hjemlandet. Dermed «utvides» relasjonen sitt indre rom, fordi følelsene blir gitt spillerom. Denne utvidelsen gjelder også for Anne, dersom hun våger å være i dette rommet. Et rom der følelser av avmakt og sinne er til stede og der Anne og Bereket opplever dette sammen.

Når lyttingen blir utfordrende

Denne nærheten setter Dorthe ord på, når hun beskriver om relasjonen kan være en utfordring i møte med minoritetsforeldre:

«Ja, men det er ikke en utfordring hvis vi tør å være en god og nær fagperson. Men vi er litt instrumentelle og kalde»

En nær fagperson, slik Dorthe beskriver, kan være en som tør å gå inn i dette rommet der forelderen er. Men dette kan være et risikabelt prosjekt, sier Rogers (1951). Kanskje møter Dorthe minoritetsforeldre som kommer fra krigsherjede områder. Historiene kan være så dramatiske og forferdelige at det kan være vanskelig å stå i de, og ta inn over seg de. Likevel, sier Schibbye, skal PP-rådgiveren tørre å være der. Han skal ikke vike unna eller gå over i en

mer «distansert» rolle. Det kan være noe av dette Dorthe mener med å være «kald»; PP-rådgiveren lar seg ikke berøre og viser lite følelser. Å vike unna følelsesmessig vil føre til at forelderen ikke vil oppfatte sine traumatiske opplevelser som virkelige og likeverdige PP-rådgiverens. Selvsagt må PP-rådgiveren ha rett til å si at han ikke klarer å høre på disse dramatiske skildringene, men idealet i lyttingen er at PP-rådgiveren skal være i det følelsesmessige rommet (Schibbye, 2012). Å lytte til den andre, slik dialektisk relasjonsteori forstår det, vil med andre ord kunne være problematisk fordi det kan være vanskelig å være i det samme rommet følelsesmessig.

Flere av PP-rådgiverne forteller at de bruker en anamnese i forbindelse med utredningen av minoritetsspråklige. En slik tilnærming til utredningssamtalen er kanskje noe av det Dorthe mener med «instrumentell». Man fokuserer på framgangsmåter og skjema, og glemmer mennesket bak spørsmålene. Hvis man bruker anamnesen i rendyrket form, er det ikke sikkert at opplevelser og følelser får så stor plass. Det er imidlertid også utarbeidet en tilpasset modell for utredning av minoritetsspråklige der man åpner opp for livshistoriene deres (Egeberg, 2016, s.52-58). Denne modellen tar høyde for at enkelte minoritetsspråklige kan komme til Norge med traumer og opplevelser som vold og krig. Dermed kan opplevelsene gis rom på en annen måte. Likevel kan det hevdes at også modellen for utredning av minoritetsspråklige kan føre til en «instrumentell» tilnærming, dersom denne blir brukt blindt og ukritisk.

Frøya forteller at hun pleier å hoppe over spørsmål og tilpasse intervjukjemaene når hun utreder minoritetsspråklige. Samtidig forteller Britt og Frøya at de bruker mer tid når de utreder sammen med minoritetsforeldre. Dette kan blant annet tolkes på to måter. En tolkningsmulighet er at de bruker mer tid på å forklare og oppklare ord og setninger. En annen tolkningsmulighet er at de lar opplevelser få mere rom og dermed lytter mer til opplevelser. Selvsagt kan det hende at det innebærer begge deler, men poenget kan være at Britt og Frøya beskriver en motvekt til det å være «instrumentell». De åpner opp for at intervjukjema og anamneser får mindre plass i lyttingen, og at opplevelsene får større plass.

Både Anne, Camilla og Eli setter spørsmålstegn med troverdigheten til en del av det som blir fortalt av minoritetsforeldre. Anne antar at dette skyldes at en del minoritetsforeldre er lite vant til å få hjelp. Camilla og Eli tror dette kan ha sammenheng med at minoritetsforeldre frykter Barnevernet. Derfor ønsker noen foreldre å ikke framstå som en familie som sliter. Camilla forteller at hun opplever at hun står i fare for å bli en vurderende lytter. Hun står i fare for å vurdere om det som sies er sant eller ikke sant i det hun lytter. Hun oppsummerer med å si at det er viktig å ikke vurdere sannhetsgehalten i øyeblikket. Denne vurderingen bør

heller komme i etterkant. Vurdering kan ifølge Camilla være til hinder for lyttingen. Hun sier det på denne måten:

«Allikevel er det jo hennes opplevelse. Jeg kan ikke vurdere opplevelsene på en måte. Det blir feil. Det er jo hun som opplever det sånn»

Schibbye (2012) fokuserer på at opplevelsene i relasjonen skal sidestilles og være likeverdige. En slik vurdering vil kunne implisere at Camilla nedvurderer forelderens opplevelser. På den måten kan man si at hun ikke lytter med den holdningen at forelderens opplevelse er like gyldig som hennes egen. Dette vil kunne være problematisk for relasjonen og for foreldereren det gjelder.

5.2.5 Forståelse

Dorthe forteller om utfordringer i møte med minoritetsforeldre:

«Det å skape en trygg og god relasjon i forhold til forståelsen av hvordan vi jobber og hvor vi vil hen, det er viktig, fordi de (minoritetsforeldrene) sitter med en annen forståelse av hva som skjer med de som har store behov. Da er det snakk om mye institusjoner og det er, forstår jeg også, veldig ... nesten ærekrenkende å ha et barn som trenger så mye. Bare det at en elev kan skrive med venstrehånda, for eksempel, oppdager vi, blir skjult av foreldre, fordi det blir sett på som en skam»

Case 3

Vi møter her Petro fra Ukraina. Det er han som har en annen forståelse av hva som skjer med de som har stor behov. Han har opplevd at jenta si (Valentina), med Aspergers syndrom, ble plassert på institusjon i hjemlandet. Det er også han som føler det krenkende å ha et barn med store behov.

Vi kan først se på ordet «forståelse», slik det presenteres i case. En relasjon med grunnlag i forståelse kan i dette tilfellet, slik jeg tolker det, innebære blant annet to faktorer: Den ene er den verbale forståelsen. Den verbale forståelsen kan handle om hvor godt Pedro behersker norsk eller engelsk språk. Med andre ord kan den «forståelsen» handle om talelydene som gjør at Dorthe og Pedro forstår hverandres ord og setninger (Falkenberg & Kvam, 2012). Den andre faktoren handler om forståelsen av emosjoner i relasjonen. Dette kan være frykten for at Valentina skal havne på institusjon i Norge. Det er denne siste tilnærmingen til «forståelse» som Schibbye mener er en ingrediens i anerkjennelse.

Her har Dorthe etter all sannsynlighet helt andre følelser i forhold til det norske hjelpeapparatet og PP-tjenesten. Petro kan kanskje ha en følelse av frykt for det norske systemet og at jenta si skal havne på institusjon igjen. Frøya kan assosiere PP-tjenesten med gode følelser som trygghet og omsorg.

Når Dorthe viser forståelse for fryktfølelsen til Pedro, vil denne forståelsen speiles og «vende tilbake» til Pedro selv (Mead, 2004). Dermed utvides forståelsen av det å frykte institusjonalisering. På den ene siden får Pedro en utvidet forståelse av sin frykt. Dette fordi Pedros frykt speiles i Anne og han opplever derfor sin egen frykt på en ny måte. Den samme prosessen skjer med Dorthe. Hennes reaksjon på Petros fryktfølelse speiles i Petro, forutsatt at Dorthe viser forståelse. Dermed får Dorthe også mer informasjon om sine egne fryktfølelser. Mer presist kan man si at fryktfølelsen får en utvidet plass i relasjonen når den er bygget på forståelse (Tronick, 1989). I eksemplet med Pedro og Anne vil det si at de i utgangspunktet har en bevissthet omkring sin egen frykt. Denne bevisstheten får de mer informasjon om, den økes, når frykten møtes med fortrolighet (er dyadisk) og forståelse.

Forståelse i relasjonen innebærer at hverken Dorthes eller Pedros følelser er feil (Schibbye, 2002). Selv om Dorthe opplever trygghet i forhold til PPTs arbeid, vil hun ikke kunne si at Pedros frykt er irrasjonell og uriktig. Et slikt utsagn vil dessuten være skadelig for Pedros selvbilde og sitt «selv». Utsagnet kan til og med påvirke negativt hans oppfatning av å være til (Hegel). En bedre måte kan være å nærme seg hverandre i forståelsen (Schibbye, 2012). Det betyr ikke bare tankemessig, men også følelsesmessig. Men kanskje er det helt andre følelser i relasjonen? Det kan hende at Pedro føler at det er meningsløst at jenta si skal være inne i klassen. Han kan oppleve at jenta si hadde det godt på institusjonen i hjemlandet. Der møtte hun andre elever med autisme og fikk gode venner. Dorthes refleksjon over egen forståelse kan være sentralt. På den måten kan forståelsen til Dorthe gradvis «matche» med forståelsen til Pedro (Schibbye, 2002).

Denne refleksjonen og forståelsen kan by på flere hindringer. Det kan handle om kommunikasjon og relasjon. Det kan handle om språk og ulike følelsesuttrykk. Dette vil vi gå nærmere inn på i det følgende.

Når forståelsen blir utfordrende i utredningen

Anne forteller, i likhet med Dorthe, om minoritetsforeldre som føler skam og skyld fordi de har et barn med behov for spesiell tilrettelegging. Etter å ha fått forklart mer om dette utsagnet, tolket jeg det dithen at med «skam» mentes det å miste noe av sin ære og stolthet.

Med «skyld» mente Anne det å tenke at det er ens egen skyld at barnet har vansker, som for eksempel funksjonshemming.

Slike følelser kan virke «uforståelig» for Anna, men de er antakeligvis helt forståelige for forelderen det gjelder. Å gi en tilbakemelding på det uforståelige og uvante, kan bli en utfordring for Anna. Følelsene rimer ikke med hennes forståelse av virkeligheten og de reaksjonsmåter som er knyttet til forelderens virkelighet og opplevelsesverden. Men hvordan kan hun gi uttrykk for forståelse av forelderens indre følelser?

Schibbye legger vekt på «undring i dialoger» (Schibbye, 2001). Kroppsspråket er sentralt, men språket kan også ha en rolle. For eksempel kan en tilbakemelding være:

«Når du forteller om hvordan du føler at det er din feil at jenta di har autisme ... synes du hverdagen ofte er tung og trist ... eller tar jeg feil?

I en slik undrende tilnærming ligger det, slik det tolkes her, blant annet to holdninger: Anna viser at at Berekets opplevelser i øyeblikket er viktige. Hun åpner opp for det «organismiske» (Schibbye, 2002). Dessuten forsøker ikke Anna å føre samtalen inn på sin egen forståelse, det vil si ha et «topologisk» utgangspunkt (Schibbye, 2002). Anne kopierer ikke forelderens forståelse. Hun bruker andre ord og benytter sin egen forståelse av opplevelsen. Forståelsen blir dermed forelderens, ikke Annes, men hun viser forståelse for forelderens indre reaksjoner, følelser og opplevelser.

Imidlertid kan det være problematisk å bruke en slik undrende tilnærming som legger vekt på å få fram følelser, gjennom hele utredningssamtalen. Samtalen har en hovedagenda. Den skal gi informasjon om foreldrenes opplevelse av barnet og om hjemmesituasjonen. Det kan bli vanskelig å få et bilde av dette dersom man i stor grad bruker en undrende tilnærming med vekt på opplevelser og følelser i øyeblikket. Dette fordi man også trenger konkrete opplysninger, ikke bare opplevelser. Men det kan være sentralt å gripe «det organismiske», som Schibbye (2012, s.366) uttrykker det, når det passer. Å være bevisst på når slike åpninger kan by seg, kan være sentralt, for at forelderen skal oppleve anerkjennelse. Kanskje kan man også se for seg at samtalen deles i to. En del der man forsøker å gjenkalle forelderens indre forståelse og få fram det organismiske (starten av samtalen), og en del der man spør tilbake for å få mer konkret informasjon (videre i samtalen). En del der man framhever det topologiske språket, mens en del der man legger mer vekt på det målrettede (se kapittel 3.4.3 om målrettet språk). Imidlertid vil det mest naturlige være å flette disse tilnæringsmåtene

inn i hverandre. På den måten kan man både få konkret informasjon og vise forståelse for det emosjonelle i øyeblikket.

Frøya forteller at mange flykninger opplever «kaos innvendig». Å vise forståelse for dette kaoset kan bli en utfordring, siden PP-rådgiveren sannsynligvis har bakgrunn fra trygge, norske forhold (selv om det naturligvis også hos henne kan finne kaos- følelser). Å vise forståelse for forelderens følelse av uoversiktighet og kaos vil alltid være noe Anne forsøker, og der hun må gå inn med en ydmyk holdning (Bae, 1998). Anne sier det på denne måten:

«Nei, altså ... det man alltid må være obs på når det gjelder minoritetsspråklige er at «de kjenner ikke meg og jeg kjenner ikke dem, selv om jeg kan kjenne en del av signalene fordi de er minoritetsspråklige»

Å forklare kroppsuttrykk (her: signaler) utfra at personer er minoritetsspråklige kan relateres til Herzbergs (2006) advarsel om å bruke kultur for å skape mening. Det kan stilles spørsmålstegn ved om Anne her «kulturaliserer» (Ålund i Berg & Ask, 2011, s.227). Grunnen til dette er at Anne mener hun kan finne signaler som er felles for minoritetsspråklige. Men tilbake til forsøket på å forstå forelderens følelsesverden: Utredningssamtalen er ofte det første møtet med forelderen. Derfor vil Anne måtte reflektere over hvor mye hun kjenner til forelderens følelser og reaksjonsmåter. Antakeligvis vil hun komme til at hun vet svært lite. Derfor er denne ydmykelsen og holdningen sentral, noe også Bae (1998) legger vekt på: Forelderen er ekspert på sin opplevelse. I dette ligger blant annet utfordringen i å gå ut av PP-rådgiverens sakkynndige rolle. Denne rollen kan være en «ekspertrolle» i kraft av sin utdanning og erfaring. Det ligger også en utfordring i å innse at hans kunnskaper om minoritetsforeldre ikke nødvendigvis kan brukes for å forklare kommunikasjonen i relasjonen.

5.2.6 Aksept og toleranse

Eli forteller om hva som er viktig i relasjonen med minoritetsspråklige foreldre i utredningen.

«Det å vise aksept, men også ha en opplevelse av å bli akseptert, det tror jeg er viktig ... gjensidig aksept»

Eli fortalte ikke mer inngående om hva hun mente med aksept. Men vi kan anta at det kan handle om to ting: Å akseptere handlinger eller å akseptere mennesket *bak* handlingen. Det første kan by på utfordringer fordi enkelte handlinger kan være moralsk uakseptable.

Imidlertid kan det at handlingen er uakseptabel variere fra kultur til kultur. Vold kan for eksempel være akseptabelt i enkelte kulturer, men ikke i andre. Lover, sosiale normer og andre retningslinjer vil være med å avgjøre om handlingen kan aksepteres. Å akseptere

mennesket vil være en annen sak. Det kan dreie seg om enkeltmenneskets behov og krav om anerkjennelse; At alle mennesker har rett på anerkjennelse uavhengig av kultur, religion og seksuell orientering.

Eli's uttrykk «aksept» kan også handle om aksept av *opplevelser*. For eksempel kan en kvinnelig forelder føle seg krenket fordi en mannlig rådgiver håndhilser. Hun kan oppleve det veldig ubehagelig, fordi det er en uakseptabel handling i hennes kultur. Schibbyes fokus er da at slike opplevelser skal aksepteres, uansett hvor uvirkelige de er i rådgiverens øyne.

Freud i Schibbye (2012) vektlegger at terapeuten skal være nøytral og ikke- dømmende. Ikke-dømmende kan handle om å ikke dømme personen, selv om handlingen fordømmes. Men det kan også handle om i hvilken grad man dømmer eller ikke dømmer opplevelsen. Det er her Schibbyes tilnærming er klar: Opplevelsen er reell og skal aksepteres (ikke dømmes).

Eli forteller om viktigheten av at begge i relasjonen aksepteres. *Forelderens* aksept er også viktig. Aksept er en holdning, forklarer Schibbye. Dersom PP-rådgiveren får en opplevelse av å bli akseptert (opplevelsen aksepteres) kan det indikere en aksepterende holdning hos foreldereren. Denne holdningen kan føre til at opplevelsene blir «fanget opp» i relasjonen, uansett om de virker fremmede for foreldereren (Schibbye, 2012).

Eli understreker det å «vise aksept» for minoritetsforeldre i relasjonen. *PP-rådgiveren* har med andre ord et ansvar. Det er dette Frøya setter ord på. Hun blir spurt om hva hun gjør for å skape trygghet:

«Så trygger vi dem veldig på at det er barnets beste som står i fokus. Samtidig som vi virkelig prøver å vise aksept for deres kultur, da ... og hvor betydningsfulle de er.

Aksept for kultur vil også kunne bety aksept for de opplevelser som er knyttet til kulturen og bakgrunnen foreldereren har. Å fange opp disse ukjente opplevelsene blir derfor sentralt (Hegel). Dermed kan det bli en relasjon preget av aksept for forskjeller i hverandres opplevelser. Dette innebærer både de store ulikhetene og de mindre.

Tidligere var vi inne på det å tørre å være en nær fagperson. På samme måte kan vi si at det ikke bare handler om å tørre. Det handler også om å tåle å være denne nære fagpersonen. Schibbye (2012) legger vekt på at vi skal tåle å være i hverandres ulike opplevelser og følelser. Anne må tåle å være i opplevelser som er ubehagelige for henne. For eksempel må hun tåle å møte kritikk fra minoritetsforeldereren. Hun må eksempelvis tolerere å møte sinne på grunn av kulturelle misforståelser. På samme måte må foreldereren tåle å se PP-rådgiverens

uttrykk for denne kritikken. Det kan være opplevelser av skuffelse, usikkerhet eller overraskelse.

Både aksept og toleranse handler om at begge opplevelse gjelder, uansett hvor uakseptable de er, eller hvor vanskelig de er å tolerere. Dette kan by på utfordringer i en utredningssituasjon.

Når akseptering og toleranse blir utfordrende

Dorthe forteller om noen forskjeller og likheter mellom minoritets- og majoritetsforeldre:

De er ikke vant til å få beskjed om ... «Ja, nå skal vi hjelpe ungen din på skolen». Så noen tenker: «Ja, men gjør ikke vi noe rett, siden dere tilbyr oss så mye hjelp?». «Jo, da, men slik er det i Norge». Sånn at skolesystemet, barnehagesystemet, hjelpesystemet ... det er knapt noen land ... visst en da tenker afrikanske land i hvert fall, så er det veldig, veldig ulikt, men foreldrerolla er ganske lik. Noen er strenge, noen vil ha straff ...».

Dorthe understreker et poeng som PP-rådgiverne har fokusert på: Det kan være vanskelig å si noe hva som kjennetegner utfordringer omkring minoritetsforeldre. Hun poengterer også at det er vanskelig å si noe om forskjeller mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og foreldre uten denne bakgrunnen. Mye er likt. Straff forekommer både hos majoritets- og minoritetsbefolkningen. Likevel forteller Eli at hun opplever at straff i hjemmet er mer utbredt blant innvandrerbefolkningen. Imidlertid er ikke poenget her å fokusere på at straff har en mer utbredt rolle i oppfostringen blant minoritetsforeldre. Det er ment som et eksempel på at PPTs rolle, den anerkjennende PP-rådgiver og målet med utredningssamtalen kan bli utfordret når opplevelser av oppdragelse bryter med PP-rådgivers holdninger, oppfatninger og verdigrunnlag, men samtidig hvor sårbart er forhold er, når man føler at opplevelser ikke blir akseptert.

Case 4

I denne casen møter vi Omar og gutten hans. Gutten sliter i alle teorifagene på skolen, i tillegg til at han har en del utagering. Omar har fått beskjed om dette av kontaktlærer, og har startet med et system, der gutten får straff dersom han har «dårlige» resultater på skolen. Omar forteller at etter at han startet med dette, har gutten gjort det bedre. Eli opplever at Omar er stolt og fornøyd som far, siden han har fått gutten til å prestere bedre. Eli møter Omar i utredningssamtalen.

Her har Eli flere dilemma. For det første: Hva er hennes rolle som PP-rådgiver?

Opplæringsloven § 1-2 (1998) sier at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av eleven. Skolen har ansvaret for opplæringa, i samarbeid med foreldrene. Hvilke midler som brukes i oppdragelsen kan derfor defineres innenfor Omars ansvarsområde. Straff kan være et av disse midlene. PPT-ansatte skal ha en rådgivende funksjon i forhold til skolen (Opplæringsloven § 5-6, 1998). Dette innebærer også et tilbud til foreldre om rådgivning i forhold til elevers lærevansker. Men dette er et tilbud, og ikke et krav. Derfor blir det et dilemma om PP-rådgiveren skal veilede Omar på dette området, når han selv ikke har bedt om det.

Målet med utredningssamtalen er å få oversikt over «elevens vansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen (Opplæringsloven § 5-3, 1998). Hva disse «særlige forholdene» er, står ikke spesifisert i Opplæringsloven. Det presiseres imidlertid at disse forholdene skal være relatert til *læringen* hos eleven. For å vurdere om utbredt bruk av straff går inn under disse «særlige forholdene», kan det bli aktuelt å vise til profesjonelt skjønn. Dette profesjonelle skjønnet vil kunne bestemme i hvor stor grad Eli skal blande seg inn i noe som Omar kanskje betrakter som den private sfære. Et spørsmål er om dette kan være relevant i forhold til barnets utviklingshistorie- eller erfaringsbakgrunn, eller om det i liten grad påvirker læring og skolefaglig utvikling (Egeland, 2016). Uansett vil Eli måtte forholde seg til Omars opplevelser.

Omar kan ha en opplevelse av at straff i stor utstrekning kan gjøre barnet mer lydige og dermed oppnå bedre skolerresultater. Eli kan ha en opplevelse av at mye bruk av straff vil føre til et dårlig psykososialt miljø hjemme og dermed dårligere skolerresultater. Dermed kan det bli en stor utfordring å vise aksept for Omars opplevelse. Likevel kan det være sentralt å vente med sitt synspunkt. Dette kan åpne opp for en lyttende holdning. Det kan også være viktig å tåle å gi opplevelsen rom, selv om opplevelsen er vanskelig å vise aksept for (Schibbye, 2012). Imidlertid blir et dilemma om PP-rådgiveren skal begrense dette rommet. Ved å begrense rommet kan han muligens bli tydeligere på verdier, retningslinjer i skolesystemet og andre relevante veivisere. Lyttingen og aksepteringen får mindre plass, mens PP-rådgiverens stemme får mere fokus. Man begrenser i tid (opplevelsen av straff får mindre tid i samtalen) og rom (det affektive knyttet til straff får mindre åpning) (Schibbye, 2002).

Eli kan velge å fortelle at Omars opplevelse av guttens framgang er «feil». Opplevelsen av at guttens framgang skyldes ikke avstraffingen, men har sammenheng med andre faktorer.

Dessuten «er hun ikke» i Omars opplevelser, når han forteller hvor fornøyd han er som far og

oppdrager. Hun inntar en vurderende holdning og distanserer seg derfor fra Omars opplevelse. Dermed avfører hun Omars opplevelse (slik hun oppfatter den) og det han formidler via kroppsspråk. Dette betyr at hun ikke vil høre på den Omar sier og ikke viser aksept for hans opplevelse. Dette vil gjøre en allerede sårbar situasjon, enda mer sårbar. Omar er allerede i en sårbar posisjon fordi gutten hans strever. Han kan lett tenke at dette har sammenheng med hans utilstrekkelighet som far. Hvis Omar opplever å bli avfeid på denne måten, vil dette være et «overgrep» mot Omar (Schibbye, 2012). Anne må være bevisst på at hun er den sterke i relasjonen. Hun har makt i kraft av sin posisjon som «ekspert». Et slikt «overgrep» vil forsterke denne ujevnheten og gjøre maktforholdet enda mer usymmetrisk. Aksept handler ifølge Schibbye (2012), ikke om å godta det som blir sagt eller gjort, men at opplevelsen er gyldig uansett om den oppleves helt uforståelig for den andre. Derfor er det ifølge denne tankegangen helt sentralt å la Omars opplevelse av å være en god far bli akseptert og anerkjent.

5.2.7 Bekreftelse

Case 5

Britt forteller om en utredning av en gutt på fem år (Abdul) som har foreldre med pakistansk bakgrunn (vi kaller dem Kay og Amira). De er i en prosess sammen med PPT om å utrede guttens vansker. Det viser seg snart at hans læringsutfordringer henger sammen med autisme. Britt forteller om sine erfaringer med familien:

«Det er viktig å møte de, bekrefte de, være tilstede og høre på de ... og så er det noe med å gi de tid ... til å se at det kanskje er noe mer enn hva man skulle ønske i utgangspunktet»

Det å få vite om Abduls omfattende vansker kan være en tøff prosess for foreldrene. Følelser av utrygghet i forhold til hva som feiler barnet kan komme. Britt forteller at det kan komme av at Kay og Amira ikke var forberedt på resultatene av utredningene. Det kan ha vært vanskelig å ta inn over seg det at gutten hadde så omfattende utfordringer.

Britt forklarer ikke nærmere hva hun legger i begrepene nevnt i sitatet. De kan derfor tolkes på mange ulike måter. Sitatet kan oppsummere Schibbyes (2002) tilnærming til bekreftelse: Å høre på de (lytting), møte de (med forståelse, aksept og toleranse) og bekrefte de (bekreftelse). Disse ingrediensene blir grunnlaget for å kunne «matche» Kay og Amiras opplevelse (Schibbye, 2002).

Historien om Kay og Amira setter søkelyset på et mer generelt problem som kan vise seg i utredningen. Enkelte foreldre kan oppleve sorg eller lengsel etter hjemlandet, familie eller venner, mistenksomhet, usikkerhet, identitetsløshet eller en følelse av fremmedgjorthet (Egeland, 2016). Det kan hevdes at disse følelsene kan forsterkes i en utredningssituasjon. Det å ta opp episoder fra hjemlige forhold, kan vekke sterke følelser. Å sitte i en utredning og ikke forstå vil også kunne vekke emosjoner. Alle disse følelsene trenger et gjensvar, verbalt eller non-verbalt. Kay og Amira føler utrygghet. For å kunne møte denne utryggheten peker spedbarnsforskningen på tre faktorer (Schibbye, 2012):

1. Den må være genuin. Britts reaksjoner på Kay og Amiras utrygghet trenger å være oppriktig, ekte og udelt. Hun må være i kontakt med sin egen utrygghet og den andres på en måte som signaliserer en oppriktig fagperson og et ærlig medmenneske.
2. Den må være riktig i forhold til opplevelsens innhold. Utrygghetsfølelsen til Kay og Amira kan ikke møtes med Britts trygghetsfølelse. Da vil tilbakemeldingen ikke «matche» Kay og Amiras emosjoner. Det blir feil å være i sin egen trygghet, dersom Kay og Amira føler utrygghet. Å ha denne holdningen av at hun vet hva som skal skje og kan forutsi den videre utredningsprosessen, blir feil. Å kontakte sin «sikkerhet» og trygghet, vil ikke rime med spedbarnsforskningens resultater.
3. Den må være tidsmessig riktig. Schibbye (2012) vektlegger at bekreftelsen må komme i øyeblikket. For at Britt skal kunne bekrefte Kay og Amiras usikkerhet, trenger hun å være oppvakt og til stede i denne umiddelbare utryggheten. Hvis Britt «mister» øyeblikket, vil hun også miste muligheten til å bekrefte utryggheten i foreldrenes øyne. I likhet med forståelse, er også bekreftelse et forsøk: Noe man søker etter uten å «være fremme» (Schibbye, 2012, s.278). Britt trenger også å være bevisst på at «matchen» som ligger i øyeblikket, i utryggheten, bare vil være et forsøk på å nærme seg Kay og Amiras utrygghet.

Utfordringer med bekreftelse

Denne «matchen» er ikke noe Britt bestemmer seg for å gjøre (Schibbye, 2002). Den kommer som et resultat av en holdning av at opplevelsen gjelder og tilstedeværelsen i øyeblikket. Men hva hvis PP-rådgiveren ikke får direkte tilgang til denne opplevelsen. Han får ikke tilgang til følelsene og «det usagte» i den andre?

Tidligere i drøftingen møtte vi en mor fra Litauen i utredningsmøtet. Camilla forteller videre fra dette møtet (neste side):

Case 6

«Denne.. det var bare en mor ... det var ingen far med i bildet ... som bor her i Norge ... så moren snakket ikke norsk, så jeg brukte tolk ... ja...det var ... jeg synes det var vanskelig for jeg synes ikke selv at jeg klarte å komme inn under huden på mor ... via tolken

I dette eksempelet er det et mellomledd: Tolken. Dette mellomleddet kan gjøre situasjonen utfordrende. Camilla må forholde seg til morens opplevelser, men også tolkens opplevelse. Hun må forholde seg til tolkens signaler og uttrykk. Schibbye referert i Jensen (2011) framhever at bekreftelse handler om å «gi kraft til den andres opplevelse». Det kan hevdes at Camillas mulighet til å styrke opplevelsen blir mindre når moren ikke selv forteller om barnet sitt, men det er tolken som beretter. Naturligvis vil Camilla kunne leve seg inn i morens følelser når moren prater med tolken, selv om hun ikke forstår ordene. Men det vil selvsagt ikke være det samme som om moren fortalte til Camilla direkte.

Uansett må Camilla først og fremst forholde seg til morens følelser i det øyeblikket *tolken* formidler hennes opplevelser. Dette øyeblikket vil være forskjellig fra øyeblikket da moren først fortalte om opplevelsene sine til tolken. Når ordene fra tolken «treffer» Camilla blir det imidlertid viktig at Camilla «tuner seg inn» på det som fortelles. På den måten kan Camilla gi en «matchende» deling (Schibbye, 2012). Men det kan hende at ordene og opplevelsen mister noe av sin energi på veien fra moren- via tolken- til Camilla. Når opplevelsene mister noe av sin kraft vil dette også speiles innover i relasjonen (Mead, 1934). «Matchen» vil kunne bli annerledes og mindre kraftfull enn den ble opplevd i utgangspunktet av moren.

Det kan være vanskelig å være lyttende, forstående, aksepterende og bekreftende i slike situasjoner. Camillas forsøk på å være anerkjennende kan oppleves som fånyttet. Bekreftelsen kan også bli problematisk. Det kan handle om at Camilla får vanskeligheter med å «gripe» opplevelsen og det affektive i situasjonen. Problemene kan også handle om at moren ikke ønsker bekreftelse. Kanskje ønsker moren en viss avstand. Hun ønsker ikke at Camilla skal komme for nær. Hun ønsker derfor på ingen måte at Camilla skal «matche» hennes opplevelse. Det kan hende hun forventer at fagpersoner skal være nøytrale og distanserte. Kanskje synes hun det blir ubehagelig dersom PP-rådgiveren i stor grad blir følelsesmessig berørt. Dette blir antakelser, men det viser at bekreftelse kan være problematisk i enkelte situasjoner, som i utredningen.

Schibbye (2012) fokuserer på at bekreftelse ikke handler om å være enig. Vi kan tenke oss denne dialogen:

Kay og Amira (som vi møtte tidligere) forteller at de er frustrerte over hvor lang tid det har tatt fra de sa ifra, til de fikk hjelp fra PPT. De opplever at barnehagen har gjort en dårlig jobb. Barnehagen har ikke tatt dem på alvor og vært langsomme. De spør om Britt har opplevd det samme. Britt er usikker på hva som har skjedd i denne saken.

Schibbye (2012) fokuserer på at vi blant annet har to valg her:

(1) Vi kan være enig i opplevelsen til Kay og Amira, eller (2) vi kan vise forståelse for opplevelsen deres.

Hvis vi velger å være enig i opplevelsen, kan vi tenke oss dette svaret:

«Ja, du har rett i at de har gjort en dårlig jobb, men jeg opplever at PPT har arbeidet raskt og godt»

På den måten tilfredsstiller Camilla det som kan virke som foreldrenes ønske: De ønsker bekreftelse på at barnehagen har gjort en svak jobb. Denne bekreftelsen får de, men spørsmålet blir hva dette fører med seg. Dialektikken argumenterer for at mennesket trenger motstand for at utvikling skal finn sted (Schibbye, 2012). Å være enig i opplevelsen deres vil med andre ord være negativt for Kay og Amiras sin framgang som mennesker. Kay og Amiras opplevelse av barnehagen skal med andre ord ikke kopieres eller møtes med enighet. Svaret over er uheldig også på en annen måte. Det kan virke som om Britt søker bekreftelse for at hun har gjort en god jobb. Dermed setter hun Kay og Amira i et vanskelig dilemma: Skal de bekrefte dette ønsket eller ikke? De kan da føle press for å bekrefte Britts ønske om å bli bekreftet som en god rådgiver.

Men hvordan kan man da møte Kay og Amiras ønske om bekreftelse?

Håpet om bekreftelse av dette ønsket, kan møtes med forståelse (Schibbye, 2002). Britt viser *forståelse* for at Kay og Amira ønsker å bli bekreftet på deres opplevelse av barnehagen. Et mulig svar kunne vært:

«Jeg lurer på ... når du nå forteller meg dette ... føler du deg provosert over den måten barnehagen har behandlet deg?»

Dermed er Britt ikke enig i ønsket, men hun viser forståelse for ønsket. Hun viser forståelse for at Kay og Amira vil ha bekreftelse, men unngår å tilfredsstille deres ønske.

5.2.8 Erkjennelse av den andres kjærlighet

Dorthe forteller om hennes opplevelser av minoritetsforeldre:

«Jeg synes ikke det er noe vanskelig å si noe generelt om minoritetsforeldre for jeg liker å tenke: Hva har vi felles? I stedet for å tenke: Hvorfor er vi så ulike? Så det er mitt grunnsyn på en måte. Og andre felles ideologier som jeg har er at mødre er mødre og fedre er fedre. De vil det beste for ungen sin. De har de beste intensjonene for sine barn, akkurat som deg og meg»

Dette kan tolkes som to sentrale poeng: Det første handler om at man må framheve likhetene mellom mennesker og ikke ulikhetene. Det andre handler om at alle foreldre ønsker det beste for barnet sitt, om de er minoritetsspråklige foreldre eller majoritetsspråklige.

En erkjennelse av at minoritetsforeldre, på lik linje med andre foreldre «vil det beste for ungen sin» og «har de beste intensjonene for sine barn» kan tolkes som en erkjennelse av at alle har en kjærlighet til sitt barn. Kjærligheten kan altså knyttes til dette barnet eller barna. Men sitatet kan også tolkes dithen at foreldre har en iboende kjærlighet. Foreldre har noe mer generelt. Alle foreldre har en kjærlighet i sitt indre som viser seg i møte med sitt barn. De er eiere av kjærligheten i seg selv.

Kierkegaard (1847/1978) framhever at kjærligheten finnes i «det andre menneskets hjerte». Kjærligheten er med andre ord ikke i noen menneskers hjerte. Den er heller ikke tilstede enkelte ganger. Den er alltid tilstede, men det kan tenkes at den ligger mer skjult enkelte ganger enn andre. Dorthe forteller om kulturelle barrierer mellom PP-rådgiverne og minoritetsforeldre. Men kjærligheten forener, den bygger bro over disse barrierene, ifølge Dorthe. Bevisstheten om at det finnes noe godt, en kjærlighet, i alle foreldre, kan være med å minske barrierene. Dette kan skje ved at PP-rådgiverne fokuserer på det man har felles, kjærligheten. Fokuset kan dermed i mindre grad bli «hvorfor vi er så ulike», slik Dorthe formulerer det.

Kierkegaard (1847/1978) sier at et kjennetegn med «Den Kjærlige» er at han erkjenner kjærligheten i det andre mennesket. Å ha en holdning om at alle foreldre vil det beste for barnet sitt, kan indikere et syn på at det ligger «noe der», som kan kalles kjærlighet. Dette «noe» kan være kjærligheten til sitt barn eller kjærligheten i seg selv. Det er dette «noe» som Schibbye mener må tilføres henne forståelse av anerkjennelse, for at bildet skal være utfyllende. Det er her hun henter sitt tankegods fra eksistensialismen; Fokuset på det iboende i mennesket (her: kjærligheten). Dorthe nærmer seg derfor en anerkjennende holdning, fordi hun erkjenner at det finnes en kjærlighet hos minoritetsspråklige så vel som hos andre

rådsøkere. Denne kjærligheten kan hun skimte, når hun ser på deres innerste og inderlige ønske om at barnet deres skal ha det godt.

Utfordringer knyttet til erkjennelse av den andres kjærlighet

Schibbye viser til Kierkegaard (1847/1978) når hun sier følgende:

«I det øyeblikk mine ønsker, behov og målsettinger skygger for den andres- lukker kjærligheten seg inne».

I første case forteller Camilla at forelderen (Imri) i store deler av samtalen ikke ser på henne, hun møter ikke blikket til Camilla. Camilla kan her ha et ønske om en tettere relasjon til forelderen. Forelderen på sin side kan ha et ønske om trygghet. Hun kan synes det er tryggere å forholde seg til tolken enn til en PP-rådgiver. Her er det to ønsker som er konkurrerende. Kierkegaard legger vekt på at det er den andres ønsker som skal fram i lyset, ikke ens egne. Derfor starter erkjennelsen med at Camilla legger bort sine ønsker, for å kunne bygge opp den andre i kjærlighet. Dette kan sannsynligvis være en stor utfordring for Camilla. Både fordi hun selv har et ønske som hun håper å få tilfredsstilt, men også fordi den andres ønske ikke nødvendigvis er forenelig med hennes eget.

Eli beskriver tidligere i drøftingen, hennes behov for å bli akseptert. Det kan være aksept for hennes meninger, holdninger og synspunkter. Samtidig kan det hende at den andre forelderen har behov for aksept for sine synspunkter. Forelderen kan ha behov for aksept for måten hun oppdrar barna hennes. Her kan det bli en utfordring å ikke skygge for den andre forelderens behov. Det kan tolkes slik at Kierkegaard ikke mener at Eli skal oppgi hennes behov for aksept. Den kan fortsette å være der. Kanskje vil også forelderen møte dette behovet i løpet av samtalen. Men behovet hennes for aksept skal ikke «skygge» for den andres (Kierkegaard, 1847/1978). På den måten kan man si at forelderens behov skal være det viktigste fokuset for Eli. Det kan være problematisk å ikke få tilfredsstilt hennes eget behov, men heller løfte blikket og se den andres.

Dorthe nevner i kapittelet om lytting at PP-rådgivere ofte kan bli instrumentalistiske. Dette kan innebære at de har som mål å få mest mulig informasjon ut av forelderen. Målsettingen for samtalen blir uthenting av informasjon. Målsettingen til forelderen kan være å bli forstått på ulike måter. Det kan være å bli forstått på at hun gjør det beste for sitt barn ut ifra sin kultur. Det kan være å bli bekreftet for den jobben hun gjør for sitt barn. Utfordringen kan her være å legge til side (ikke legge bort) sin egen målsetting. Det kan være utfordrende å ikke nå sitt mål for samtalen. Det kan også være utfordrende å fokusere på forelderens mål; aksept og

bekreftelse. Men ved å legge til side sine egne intensjoner, kan Dorthe åpne opp «kjærlighetsdøren» til den andre og på den måten kan hun bygge opp kjærligheten i den andre (Kierkegaard, 1847/1978).

5.2.9 Hvordan anerkjennelsen kan være en vei mot det gode møtet

I denne siste historien ser vi igjen på utredningsmøtet med Bereket, som hadde et barn (Edel) med dysleksi.

Berekets opplever mye usikkerhet rundt dysleksien. Han vet ikke hva dysleksi innebærer eller hva som skjer med elever med dysleksi. Dersom Anne er anerkjennende, speiles denne usikkerheten (dette skjer automatisk). Hennes lytting, forståelse, aksept og bekreftelse viser seg i relasjonen. På denne måten blir Bereket klar over hans usikkerhet. Den blir reell og virkelig for han. Han kan avgrense seg selv og sine opplevelser (Schibbye, 2012). Vi kan tenke oss at Anne senere fortalte at mange Stortingspolitikere har dysleksi, og at det fins gode hjelpemidler for dysleksi i Norge. Anne formidler en annen opplevelse av dysleksi enn Berekets. Bereket tåler dette bedre fordi han vet at usikkerheten hans er reell. Hvis han ikke visste at følelsen av usikkerhet ikke var hans, ville han stå i fare for å overta PP-rådgiverens opplevelser. Han kan dermed tåle et «angrep» på sine grenser. Det betyr at han har fått en tiltro på å ta egne valg, basert på hans egen opplevelse, og ikke andres. Han er blitt sikker på sine egne opplevelser, fordi disse, gjennom PP-rådgiverens holdning og kroppsspråk, er blitt gjort gyldige. Dermed kan han også være selvstendig i samtalen.

Bereket har fått bekreftet hans usikkerhet. Den har ikke blitt avfeid, nedvurdert eller neglisjert. På den måten har selvfølelsen hans vokst. Han blir møtt med at denne usikkerheten er reell og viktig. Han blir tatt på alvor med sin usikkerhet. Han vet at det går an å føle usikkerhet for hva som skal skje videre med Edel. Han vet at PP-rådgiverens holdning er at denne følelsen av usikkerhet også ligger i henne. Dermed kommer Anne og Bereket nærmere hverandre. Dette vil også gjøre samarbeidet åpnere og mer symmetrisk (Schibbye, 2002), selv om utredningen skulle være utfordrende.

Anne har kontakt med sin egen usikkerhet, selv om hun ikke kopierer Berekets. Dette speiles tilbake til Bereket. Han kan dermed forholde seg til usikkerheten på en reflektert måte. Bereket har utviklet en selvrefleksivitet (Schibbye). Når usikkerheten er blitt gjort reell, er grunnlaget der for å kunne reflektere over denne usikkerheten: Hvordan skal jeg forholde meg til den? Hva består den i? Hvordan oppstår den? På den måten kan han få avstand til sin usikkerhet. Han kan vurdere den med sin egen fornuft. Dermed er han også mindre avhengig

av Annes meninger og opplevelser i forhold til usikkerheten som han opplever (som kan svekke hans selvrefleksivitet).

Anne har tro på at Bereket virkelig har hjerte for sitt barn. Hun har tro på at kjærligheten ligger i Bereket (Kierkegaard, 1847/1978). Med denne holdningen går hun inn i møtet. Bereket får dermed en følelse av at han er et godt menneske, en som vil det beste for Edel. Han opplever også at Anne tenker om han som et godt menneske «på bunn». Dermed våger han mer i relasjonen og i utredningen. Han tør å si sin mening og være uenig fordi han vet at Anne erkjenner at han har noe godt og verdifullt i dypet av seg selv. Selv om det skulle være uenigheter og misforståelser kan relasjonen være god på grunn av denne erkjennelsen.

Selvstendighet kan være sentralt i en utredning. PP-rådgiveren skal forsøke å få informasjon om bakgrunnen til barnet, og da er det sentralt at det som fortelles virkelig er det som oppleves av *forelderen* og ikke av Anne. Dessuten har forelderen rett på å bli anerkjent for sin opplevelse, slik *han* opplever den (Schibbye, 2012). En slik anerkjennelse er også viktig for selvfølelsen til forelderen. Dersom selvfølelsen vokser vil også dette kunne gjøre at forelderen tør å vise *alle* sine sider, også de han er usikker på om PP-rådgiveren anerkjenner.

Anerkjennelsen kan fremme åpenheten og nærheten som er viktig for et ærlig møte mellom to mennesker. Samtidig kan man få oppklart misforståelser som oppstår i utredningsmøtet. Man kan også få innsikt i forelderens verden og dermed også barnets utvikling og erfaring i hjemmet.

At forelderen reflekterer over sin egen virkelighet, kan også være sentralt i en utredning med minoritetsforeldre. Forelderen kan dermed bli klar over sin egen forståelse av situasjoner, hendelser og opplevelser knyttet til disse. Samtidig blir forelderen mer klar over hvordan disse forståelsesmåtene blir opplevd av den andre parten. Når det er kulturforskjeller kan forelderen velge å beholde sin egen forståelse eller utvide den, ved å inkludere PP-rådgiverens forståelse. Det samme gjelder for PP-rådgiveren. Han kan også få en utvidet forståelse ved selvrefleksjon, dersom opplevelsene speiles av forelderen. Dermed vil han også kunne få en dypere og mer nyansert innsikt i kulturelle forskjeller, men også bli mer klar over sine egne holdninger. På den måten ser han hvordan hans egne holdninger oppleves av den andre. Han kan være oppmerksom på dette, ta hensyn til dette i utredningssituasjonen og opptre på en bedre måte. På den måten kan også selvrefleksjon føre til profesjonell utvikling.

Erkjennelse av kjærlighet er også viktig i samarbeidet med minoritetsforeldre i utredningen. Misforståelser og mangel på kunnskap om den andre, kan gjøre at forhold låser seg. Når PP-

rådgiveren i tillegg kan gå inn på vanskelige tema, kan situasjonen bli dobbelt utfordrende. Da kan erkjennelsen av den andres godhet være med å løse opp noe fastlåst. Det kan skje ved at PP-rådgiveren alltid har som utgangspunkt at forelderens har denne godheten inni seg.

Anerkjennelse må imidlertid aldri bli forstått som et *middel* for å få mest mulig informasjon ut av forelderens i utredningen. Anerkjennelse må heller aldri bli forstått som et middel for å få den riktige informasjon om utredningen. Å bruke anerkjennelse som middel strider helt med Schibbyes tankegang (Schibbye, 2012), men anerkjennelse kan skape en god relasjon.

Dersom denne relasjonen er preget av lytting, forståelse, aksept og bekreftelse vil ærlighet og åpenhet kunne blomstre. Denne ærligheten og åpenheten kan gjelde både PP-rådgiveren og forelderens. Begge kan åpne seg for hverandre og ærlig vise hverandre følelser og opplevelser. Anerkjennelse blir her forstått som et ideal man forsøker å oppnå for å gi kraft til forelderens opplevelse, og gi han frihet til å gjøre egne valg (Jensen i Schibbye, 2011).

5.2.10 Oppsummering – del 2

Med inspirasjon fra PP-rådgiverens fortellinger og utsagn har vi i drøftingen fokusert på to spørsmål. Det ene handler om hva anerkjennelse kan være (og ikke være) i møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen. Det andre spørsmålet er utfordringer knyttet til anerkjennelsen i denne konteksten.

I Schibbyes forståelse handler anerkjennelsen om to personer i relasjon: Den handler både om forelderens anerkjennelse og PP-rådgiverens anerkjennelse. Disse er gjensidig avhengig av hverandre. Vi har i denne drøftingen hovedsakelig tatt for oss den ene i relasjonen: PP-rådgiveren.

I denne konteksten kan anerkjennelse være å lytte til forelderens opplevelser fra hjemlandet og lytte mellom ordene. Anerkjennelse kan være å vise forståelse foreldrenes opplevelser av skam fordi de har et barn med store behov for tilrettelegging. Det handler da om den indre, følelsesmessige forståelsen. Anerkjennelse kan handle om aksept av kulturforskjeller og opplevelser som er uvante for PP-rådgiveren. Å erkjenne at alle foreldre, uavhengig av forståelsesmåter og kulturell tilhørighet, vil det beste for sitt barn, kan også være en del av anerkjennelsen. Vi har vist at alle disse beskrivelsene av anerkjennelse kan inngå i Schibbyes anerkjennelsesbegrep.

Når tolk er til stede kan anerkjennelsen bli utfordrende. Dette kan skje fordi man ikke er i direkte dialog med forelderens, og får i mindre grad mulighet til å bekrefte forelderens opplevelser og følelser i øyeblikket. Dette kan relateres til Hegels uttrykk «gjensidig

anerkjennelse». utfordringer ved anerkjennelsen kan også være å være en nær lytter. Dette innebærer at man lytter uten å være instrumentalistisk og kald. Dette kan relateres til Schibbyes vektlegging av å være i det samme følelsesmessige rom. Samtidig kan forståelsen blir utfordret fordi PP-rådgiveren ikke kjenner foreldrenes kultur godt nok. Det kan dermed bli en utfordring å gå ut av ekspertrollen (Bae, 1998) og innse at man er en «amatør» i foreldrenes opplevelsesverden.

Det kan tolkes slik at PP-rådgiverne er anerkjennende gjennom lytting, forståelse, aksept, bekreftelse og erkjennelse av det gode i forelderen. Studien har vist hvordan disse elementene viser seg i PP-rådgivernes holdninger til minoritetsspråklige foreldre, og hvordan de viser seg i utredningen.

6 Konklusjon

Studien har omhandlet kulturelle utfordringer i Pedagogisk Psykologisk Tjenestes (PPTs) møte med minoritetsspråklige foreldre i utredningen, fra PP-rådgiveres perspektiv, og en refleksjon rundt anerkjennelse i dette møtet. Det kan være vanskelig å vurdere om utfordringer henger sammen med kultur eller henger sammen med andre faktorer, som for eksempel språklige utfordringer.

Studien forsøker ikke å gi en fullstendig oversikt over kulturelle utfordringer som PPT møter, men prøver å antyde noen sentrale utfordringer. Feilinformering eller unnlattelse av en del opplysninger om barnet, er utfordringer som PP-rådgiverne nevner. Grunnlaget for å kunne si dette er at PPT allerede har informasjon om barnet på forhånd, før en utredning starter. Dermed kan PP-rådgiverne sammenligne denne informasjonen med foreldrenes beskrivelser. Noen antar at denne feilaktige informasjonen kan ha sammenheng med blant annet kulturforskjeller.

PP-rådgiverne beskriver noen av disse forskjellene i kultur, og hva de kan føre med seg. Forskjeller i kultur handler om at minoritetsforeldre kan betrakte funksjonshemninger og spesielle læringsbehov som noe foreldrene er skyld i eller er skamfull over. Dermed kan noen foreldre «legge lokk på» en del opplysninger om barnets- og hjemmets utfordringer. Forskjell i kultur handler også om at foreldre er usikre på hva PPT er, og ikke er vant med det spesialpedagogiske systemet i Norge. Dermed kan enkelte foreldre frykte at PPT skal melde fra til Barnevernstjenesten. Usikkerheten går også på hva som skjer med barn med behov for spesiell oppfølging. Foreldre kan for eksempel være usikker på om barnet havner på

institusjon. Usikkerheten rundt PPTs rolle og videre saksgang, kan resultere i at noen foreldre unngår å fortelle om vanskelige forhold i hjemmet.

Ut ifra PP-rådgivernes beskrivelser, kan det gis noen antydninger om PPTs utfordringer i denne konteksten. En utfordring kan være å inneha nok kompetanse for å oppdage kulturelle utfordringer og møte disse på en god måte. Funnene kan tyde på at PPT har behov for mer kompetanse innenfor kulturelt mangfold. En annen utfordring kan være å gi god, tidsnok og tilstrekkelig informasjon til minoritetsforeldre.

Hvis man skal trekke ut *en* sentral kulturell utfordring og nærme seg en konklusjon, kan det være at mange minoritetsforeldre kan ha mangelfulle eller uriktige oppfatninger av hva PPT er, og at dette kan føre til at de er usikre i utredningen.

Studien har forsøkt å argumentere for at anerkjennelsesperspektivet i dialektisk relasjonsteori kan være relevant og viktig i møte mellom PPT og minoritetsspråklige i utredningen. Å kunne reflektere over egne opplevelser og være selvstendig i forhold til disse, kan være sentralt i denne konteksten. Dette kan føre til at PP-rådgiveren kan få et riktigere bilde av barnets utvikling- og erfaringsbakgrunn. En nær og åpen dialog bygd på erkjennelsen av den andres kjærlighet, kan også være viktig. En slik dialog kan bygge bro over kulturelle barrierer. Samtidig kan det være en vei mot den gode relasjonen. Anerkjennelsen har derfor en verdi i seg selv. Anerkjennelsen i dette perspektivet gjør opplevelser gyldig, uansett hvor uvirkelige de er for PP-rådgiveren. I anerkjennelsen ligger også aksepten for forelderens opplevelsesverden.

Hvis man definerer anerkjennelse innenfor Schibbyes anerkjennelsesforståelse kan det tolkes som at PP-rådgiverne er anerkjennende gjennom lytting, forståelse, aksept, bekreftelse og erkjennelse av den andres kjærlighet. Disse elementene har vist seg gjennom deres holdning til minoritetsspråklige foreldre, og hvordan de møter minoritetsspråklige foreldre i utredningen.

Det er få studier om kulturelle utfordringer i PPTs møte med minoritetsspråklige foreldre. Forskingen har konsentrert seg om *språklige* faktorer (Aagaard, 2011). Askeland (2013) har imidlertid undersøkt noen tilnæringsmåter PPT har i møte med minoritetsforeldre i inntakssamtalen, men ikke *utfordringer* isolert. Askeland (2013) undersøker også anerkjennelse, som i denne studien, men da hva PP-rådgiverne vektlegger når de skal beskrive hva anerkjennelse av flerspråklige foreldre er.

At syn på funksjonshemming kan være ulikt i forskjellige kulturer er også omhandlet i flere studier, blant annet i skolesammeheng (Dalen & Tangen, 2012). PPTs behov for mer kompetanse innenfor kulturelt mangfold er omhandlet i Askelands (2013) studie.

Denne studie er den eneste som drøfter usikkerheten rundt PPT og PPTs rolle i et kulturelt perspektiv. Dessuten kan studien bidra med ny kunnskap innenfor feilinformering eller mangelfull informering når minoritetsforeldre forteller om barnet i utredningen. Undersøkelse av dialektisk relasjonsteoris anerkjennelsesforståelse sin relevans i denne konteksten er heller ikke gjort tidligere.

Man har valgt å kalle funnene som omhandler ulike kulturelle utfordringer for antydninger. Det henger sammen med at analysen av PP-rådgivernes erfaringer er mangelfull. Formuleringen henger også sammen med at det er vanskelig å si noe om omfanget av disse utfordringene. Å konkludere med at feilinformering er en sentral utfordring, er for eksempel vanskelig ut ifra de få informantene i dette studiet. Dette fører også til at man bare kan antyde hvilke utfordringer PPT står overfor i møte med kulturelt mangfold i utredningen.

Anerkjennelse er et vanskelig og sammensatt begrep. Studien har *ett* perspektiv på anerkjennelse, noe som kan føre til en innsnevring av anerkjennelsesforståelsen i denne konteksten. Derfor trengs det her flere perspektiver, for å vise anerkjennelsens verdi i utredningen og i samarbeidet med minoritetsforeldre.

6.1 Videre forskning

Det er behov for videre forskning på utfordringene i møtet mellom PPT og foreldre i utredningen. Her kan man gå inn på hvorvidt foreldrenes beskrivelser samsvarer med barnehagens- og skolens observasjoner, og hvorvidt de samsvarer med annen informasjon PPT har før utredningssamtalen og får i løpet av utredningen. En slik undersøkelse må omfatte *alle* foreldre uansett kulturell bakgrunn, men et av temaene i en slik undersøkelse kan handle om oppfattelse av PPT og PPTs rolle i hjelpesystemet. Dersom det er variasjoner i hvor stor grad foreldrenes beskrivelser samsvarer med PPTs, og at det varierer etter kulturell bakgrunn, kan man starte å se på årsakene. Her kan det være relevant å se på hvorvidt PPT lykkes i å gi foreldrene god, tilstrekkelig og tidsnok informasjon om PPT og PPTs rolle.

Samtidig kan man undersøke i hvilken grad PP-rådgivere legger vekt på minoritetspråklige foreldres syn på barnets utviklings- og erfaringsbakgrunn. Her kan man også se på om det er variasjoner og diskriminering ut ifra hvilken kulturell tilhørighet foreldereren har. I en slik

studie ville det også være relevant å undersøke hva som hindrer PP-rådgivere i å legge vekt på foreldrenes syn.

I en slik undersøkelsesprosess kan det imidlertid bli lett å se seg blind på informasjonens betydning i møte med minoritetsspråklige foreldre. Her kan relasjonens betydning være aktuelt å undersøke nærmere, og anerkjennelsens betydning spesielt. Spesielt savner man forskning på den *gjensidige* anerkjennelsens rolle i en utredningssituasjon, der PP-rådgiver og minoritetsspråklige foreldre møtes.

Forskningen bør først og fremst handle om hvordan man ivaretar minoritetsspråklige foreldre på en god måte. Den bør ikke fokusere på hvordan ulike tilnærminger kan brukes for å få mest mulig korrekt informasjon om barnet. En mer ærlig dialog kan eventuelt komme som en frukt av at minoritetsspråklige foreldre blir bedre ivaretatt av PPT.

Først og fremst bør minoritetsspråklige foreldres stemme komme tydeligere fram. Dette innebærer videre forskning på minoritetsspråklige foreldres møte med PP-tjenesten, fra *deres* perspektiv. Dermed får man en debatt som i mindre grad forenkler, stigmatiserer og gir feilaktige konklusjoner.

7 Litteratur

Aagaard, K.E. (2011). *Den språklige faktor: Pedagogisk- psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn* (Doktoravhandling). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/18169> (Sist besøkt: 16.Juli.2016)

Aarnes, A. (2001). *Ut av fatning*. Asbjørn Aarnes i samtale med Hall Bjørnstad. Oslo: Aschehoug

Ainscow, M. & Haile- Giorgis, M. (1999). Educational Arrangements for Children Categorized as Having Special Needs in Central and Eastern Europe. I: *European Journal of Special Needs Education*, 14(2)

Amira, S., Abramowitz, S. I., & Gomes Schwarz, B. (1977). Socially Charged Pupil and Psychologist Effects on Psychoeducational Decisions. I: *The Journal of Special Education*, 11(4)

Andersen, K. (2015). *Vi kunne godt tatt en runde til, for jeg sitter igjen med veldig gode følelser rundt hele prosessen. En kvalitativ intervjustudie av foreldres positive opplevelser i møte med PP-tjenesten* (Masteroppgave). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2358198> (Sist besøkt: 16.Juli.2016)

Askeland, A.K (2013). *I hvilken grad legger PP-rådgivere til rette for flerspråklige foreldres deltakelse i inntakssamtalen* (Masteroppgave). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132747/Askeland.pdf?sequence=1> (Sist besøkt 22.Juli 2016)

Bae, B. (1998). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift 4

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative Metoder* (2.utg.). København: Hanz Reitzels Forlag

Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage

- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005): *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Calif.: Thousand Oaks,
- DiBello, L. Harlin, R.P., & Carlyle, J. (2007). Why so many minority students in special education? Understanding Race and Disability in Schools? I: *Childhood Education*, 83 (4)
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. I: *Journal of Special Education*, 36- 46
- Egeberg, E. (2011). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Ericson, K. og Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag AS
- Eriksen, T. (2004). *Røtter og Føtter: Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw- Hill.
- Evensen, T. (2013). *Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem- skole samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse* (Masteroppgave). Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Falkenberg, E-S & Kvam, M.H (2012). I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Faglig enhet for PP-tjenesten (2001). *Håndbok for PP- tjenesten*. Oslo: Gan Grafisk AS
- Figuroa, R. A. (1983). Test Bias and Hispanic Children. I: *Journal of Special Education*, 17(4)
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). København: Akademisk Forlag
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Playing with reality: Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis* (72), 217- 233

- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2004). *Minoritetsspråklige foreldre - en ressurs for elevenes opplæring i skolen*. Hentet fra <https://file:///C:/Users/Eier/Downloads/Minoritetsspr%C3%A5klige%252Bforeldre%252Bsluttrapport%252B2004.pdf> (Sist besøkt: 16.Juli.2016)
- From- Reichmann, F. (1950). *Principles of Psychotherapy*. Chicago: Chicago University Press
- Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode – Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime
- Gabel, S.L. Curcic, S., Powell, J.J. W., Khader, K. & Albee, L. (2009). Migration and Ethnic Group Cisproportionality in Special Education: An exploratory Study.I: *Disability & Society*, 24, 625-639
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage
- Gertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. I: *Qualitative research in psychology- Expanding perspectives in methodology and design*. Washington DC: American Psychological Association Press, s.275-297
- Gjertsen, Å (2012). *Elevers erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i kroppsøving i videregående skole* (Masteroppgave). Levanger: Høgskolen i Nord- Trøndelag
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillitt?* Oslo: Universitetsforlaget
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Harry, B., & Klinger, J. (2006). *Why Are so Many Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools*. New York: Teachers College Press
- Haugen, R. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haukenes, M. & Moen, A. (2012). *Systemrettet arbeid med barnet i sentrum* (Masteroppgave). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31474/Systemrettetxarbeidxmedxbarnetxixsenrum.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Sist besøkt: 26. Juli 2016)

Hertzberg, F. (2006). «Aleksandra Ålund og den anti-kulturella vendingen i svensk IMER-forskning. I: Mlinar, D., & Rathzel, N. (red.): *Bortom etnisitet. Festskrift til Aleksandra Ålund*. Umeå: Borea Bokforlag

Holstein, H. & Gubrium (2004). *Active Interviewing*. I: Thagaard, T., *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Høilund, P. & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzlers Forlag

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2013). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Josselson, R. (1996). *On Writing Other People's Lives. Self – Analytic Reflections of a Narrative Researcher*. I: Josselson, R. (red.), *Ethics and process in the Narrative Study of Lives*. Calif: Sage

Kierkegaard, S. (1847/1978). *Kjerlighedens gerninger. Samlede Værker. Bind 12*. København: Gyldendal.

Klausen, A.M. (1992). *Kultur- mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Koht, K. & Skard, Å.G. (1938). *Pedagogisk Psykologi*. Stockholm: Bokforlaget Natur og Kultur

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg)*. Oslo: Gyldendal

Lassen, L. (2002). *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Larsen, A.K (2006). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget

Lassen, L. (2012). *Spesialpedagogisk rådgivning*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Lee, W.M.L. (1999). *An Introduction to Multicultural counselling*. Philadelphia: Taylor & Francis
- Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvanderforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig. I: Arneberg, P. & Ravn, B. (red.), *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo. Praxis Forlag og Unge Pædagoger
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (No. 17). Oslo: NIFU STEP
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2.utg). London: Sage
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press
- Mills, C.W. (2000 [1959]). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press
- Nilsen, S (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I: Befring & Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune* (No. Rapport 20). Oslo: NOVA
- Nordlandsforskning (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/pppt.pdf> (Sist besøkt: 27.august 2016)
- Nordlandsforskning (2013). *Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/PP-tjenesten.pdf?epslanguage=no> (Sist besøkt: 4.august 2016)
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/> (Sist besøkt: 16.juli.2016)
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (Sist besøkt: 16.juli.2016)
- Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (2016). I *Wikipedia*. Hentet fra https://no.wikipedia.org/wiki/Pedagogisk-psykologisk_tjeneste (Sist besøkt: 27.august 2016)
- Pihl, J. (2005b). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget

- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain. How our mind share actions and emotions*. Oxford: Oxford University Press
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton- Muffin
- Røkenes, O. & Hanssen, P. (2013). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relation i arbeidet med mennesker*. København: Akademisk Forlag.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research. I: Silverman, D. (red.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 379- 389
- Schibbye, A.-L.L. (1996). Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol.33, 537-539
- Schibbye, A.-L.L. (2001). Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol.38, 629-639
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse- i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.-L. (2012). *Relasjoner- Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. A Practicall Handbook* (3.utg.). London: Sage
- Silvermann, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage
- Skutnabb- Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Språkrådet (2016). *Minoritetsspråklige*. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Minoritetssprak/> (Sist besøkt: 15.Juli.2016)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget: Bergen

- Thommasen, E. (2008). *PP-rådgivers rolle i foreldrerådgivningen. En studie av hva PP-rådgiver vektlegger og hvilke kommunikative ferdigheter som brukes i foreldrerådgivningen* (Masteroppgave). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32078> (Sist besøkt: 16. juli 2016)
- Tronick, E.Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. I: *American Psychologist* 44, 112-119.
- Trainor, A. (2008). Why so many Miority Students in Special Education? Understanding Race and Disability in Schools. I: *Remedial & Special Education*, 29(1)
- Troyna, B., & Carrington, B. (2006). *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.
- Turner, D. (2010). *Qualitative Interview Design. I: The Qualitative Report Volume 15*
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2006). *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf (Sist besøkt: 16.Juli.2016)
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf (Sist besøkt: 16.Juli.2016)
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2016). *Minoritetsspråklige- begrepsdefinisjoner*. Hentet 15.juli 2016 fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/> (Sist besøkt: 16.Juli.2016)
- Øzerk, M. (2005). Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv. I: *Skolepsykologi* nr.5- 2005.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE (oppbyggingen er gjort med utgangspunkt i Gjertsens (2015) intervjuguide)

INTERVJUGUIDE (45 - 60 min) - PP-rådgivere

1. INFORMASJON

- **Presentasjon** av meg selv: lærer og nå Masterstudent + jobbet som lærer i ungdomsskolen
- **Tema og bakgrunn:** Er opptatt av foreldrenes viktige rolle i utredning av minoritetspråklige barn.
- I tillegg ønsker jeg å finne ut mer om hvordan utredningen kan bli bedre ved å få foreldrene mer på banen.
- **Taushetsplikt og anonymitet:** Intervjuet blir tatt opp på lydbånd. All informasjon er konfidensiell, og det er bare jeg som har tilgang på lagret data. Jeg har taushetsplikt. Er anonymt. Ingen skal kunne lese masteroppgaven og vite at opplysningene kommer fra deg. Det vil ikke stå noe navn eller andre personopplysninger i oppgaven som blir publisert. Når prosjektet er gjennomført vil all data bli slettet. Dine personopplysninger vil bli anonymisert. Prosjektet er innmeldt til personvernombudet.
- **Praktiske opplysninger:** Intervjuet skal brukes i min Masteroppgave. Frivillig deltagelse, så du kan når som helst trekke deg. Du kan få høre gjennom opptaket i ettertid og komme med rettelser hvis du vil. Du kan få tilsendt oppgaven når denne er ferdig hvis du ønsker det. (Skriv ned kontaktinfo). Skrive under på samtykkeerklæring til opptak.
- Har du noen **spørsmål** eller er det noe som er uklart?
- **Start opptak**

2. BAKGRUNNSSPØRSMÅL

- Hvor lenge har du arbeidet i PPT?
- Hvilken erfaring har du med minoritetsforeldre? (kort)

3. HOVEDSPØRSMÅL

Del 1- utfordringer og tiltak

Kan du fortelle om en utredning der samarbeidet med minoritetsforelderen var utfordrende?
Hva er de viktigste utfordringene i samarbeidet du har med foreldrene om utredningen?
Hva er det viktigste du kan gjøre for at foreldrene skal kunne bidra konstruktivt i utredningen?

Del 2- Informasjon om PPT til minoritetsforeldre

Hvem har ansvaret for å gi minoritetsforeldre informasjon om PPT?

Når blir det gitt informasjon om PPT til minoritetsforeldre?

Hvordan samarbeider du med skole eller barnehage for å gi minoritetsforeldre god informasjon om PPT?

Hvordan gir du minoritetsforeldre informasjon om PPT? Muntlig eller skriftlig, eller begge deler?

Hva gir du informasjon om til minoritetsforeldre? Hva PPT er, Hva PPT ikke er (eks. ikke det samme som Barnevern), hvordan de arbeider..

Opplever du at minoritetsspråklige har fått tilstrekkelig informasjon om PPT før det første møtet?

Hva vet minoritetsforeldre om PPT før det første kartleggingsmøtet?

Har du opplevd at minoritetsforeldre blander PPT og andre instanser (eks. BUP/barnevernet)?

Har du opplevd problemer fordi minoritetsforeldre blander PPT og andre instanser?

Hvordan påvirker denne sammenblandingen:

Relasjonen?

Informasjon om barnet?

Informasjon om hjemmesituasjonen?

4. OPPSUMMERING

- Intervjuer oppsummerer funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?
- Hvordan synes du intervjuet gikk?
- Veien videre: samtalen analysert, blir en del av masteroppgaven som blir levert i september, vil forhåpentligvis være et bidrag til at minoritetsforeldre og ansatte i PPT kan forstå hverandre bedre.
- Tusen takk for at du stilte opp! Din stemme er viktig.

(Med utgangspunkt i Gjertsen, 2015)

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL PP-RÅDGIVERE



Invitasjon til å delta i intervjuundersøkelse om PP-rådgivers utfordringer i møte mellom PP- rådgivere og minoritetsspråklige foreldre

Mitt navn er Vegard Stordal. Jeg er masterstudent i *Spesialpedagogikk* ved Høgskolen i Lillehammer, og skal i studieåret 2015/2016 skrive en masteroppgave med tema *PP- rådgiveres utfordringer i møte med minoritetsspråklige foreldre*. Min antakelse er at PP-rådgivere enkelte ganger opplever frustrasjon i møtet med minoritetsspråklige foreldre, blant annet på grunn av språklige og kulturelle barrierer. For forstå hva disse barrierene er og kunne gjøre noe med dem, trengs det mer kunnskap. Det er denne kunnskapen jeg håper du vil bidra med som deltaker i dette prosjektet. Din stemme er viktig!

Hvilke utfordringer opplever du i møte med minoritetsspråklige foreldre? Hva kan gjøres for å møte disse utfordringene på en god måte i framtiden? Jeg ønsker å vite mer om dine erfaringer blant annet med disse spørsmålene. Jeg håper derfor at *du* tar imot min invitasjon til å delta i et individuelt dybdeintervju med varighet på cirka 60 min.

Intervjuet vil finne sted på en plass og et tidspunkt som passer best for deg. Tidspunkt for intervjuet er april/ mai 2016

Intervjuet vil bli tatt opp på digital lydfil og vil i etterkant bli transkribert, bearbeidet og fortolket av meg. Alle data behandles konfidensielt, og i samsvar med bestemmelser om personvern. Det vil si at alle identifiserbare opplysninger anonymiseres slik at dine meninger og synspunkter ikke vil kunne tilbakeføres til deg. Jeg er underlagt taushetsplikt og undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst å trekke deg uten å oppgi grunn. Lydfilen slettes ved prosjektslutt senest februar 2017, og datamaterialet vil da være anonymisert.

Jeg håper at du ønsker å delta i dette prosjektet. Send svar på denne forespørselen til stordv@gmail.com eller på melding til min mobil 995 60 209. Vi avtaler nærmere tidspunkt og sted for intervju hvis du ønsker å være med. Du må også gjerne kontakte meg hvis du lurer på noe.

Vennlig hilsen

Vegard Stordal

Masterstudent ved Høgskolen i Lillehammer

E-post: stordv@gmail.com

Telefon: 995 602 09

Synnøve Myklestad

Daglig ansvarlig ved Høgskolen i Lillehammer

E-post: synnove.myklestad@hil.no

VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING

Vegard Stordal, Lekneset, 5286 Haus

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon muntlig/skriftlig og er villig til å delta i prosjektet
" Erfaringer i møte mellom PPT og minoritetsspråklige foreldre"

Signatur.....

Sted og dato.....



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

VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Synnøve Myklestad
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 19.01.2016

Vår ref: 46208 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46208	<i>Erfaringer fra møte mellom minoritetsforeldre og det spesialpedagogiske fagfeltet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Synnøve Myklestad</i>
<i>Student</i>	<i>Vegard Stordal</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim
Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering