

FORELDRESAMARBEID I PP-TJENESTEN

En kvalitativ undersøkelse om PP-rådgivernes opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre

Av

Kristine Myklebust Letén



Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Innlandet

Høst 2017

Sammendrag

Det norske samfunn er stadig i endring. Globalisering og innvandring gjennom de siste 30 år, har ført til at Norge i dag består av en mangfoldig befolkning (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006). Med denne studien vil jeg rette fokus på PP-rådgivernes møte med foreldre til flerkulturelle barn i utrednings -og oppfølgingsarbeid. Gjennom å få et innblikk i PP-rådgivernes egne opplevelser av samarbeidet med flerkulturelle foreldre setter jeg med denne undersøkelse søkelys på dette møtet.

I forbindelse med oppgavens teoretiske forankring får begrepet anerkjennelse en sentral plass. Jeg bruker anerkjennelses teori fra både Axel Honneth (2008) og Anne Lise Løvlie Schibbye (2012). Videre ser jeg på begrepene dialog og medvirkning, i forhold til disse bruker jeg blant annet Per Jensen og Inger Ulleberg (2012), Jürgen Habermas (1984) og Hans Skjervheim (1976) sine perspektiv. Disse tre begrep danner grunnlaget for oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og undersøkelse.

Undersøkelsen er kvalitativ, og er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Mitt datamateriale består av fem kvalitative dybdeintervjuer med PP-rådgivere i to ulike kommuner. Intervjuene er kategorisert etter 6 temaer. Tre av informantene jobbet i forhold til utredning for spesialundervisning i skolen. Mens to av informantene jobbet i forhold til ansvarsgrupper i både skole og barnehage. Min analyse bygger på fremgangsmåten «tematisering». Den er delt i en deskriptiv del, først presenterer jeg empirien og deretter en analyse og drøftelse av informantenes utsagn. Analysen og drøftelsen er først og fremst basert på min egen erfaring, fortolkning og forståelse som bygger på oppgavens teoretiske forankring.

Mine funn viser først og fremst at PP-rådgiverne opplever at kulturforskjell ikke står i veien for å legge til rette for et godt samarbeid. De legger i dette arbeidet vekt på å informere om hva spesialundervisning innebærer, og er bevisst på hvordan de bruker et språk som er forståelig. Informantene viser at foreldrenes bakgrunnsinformasjon om barnet, danner et viktig grunnlag for utredningens kvalitet. Riktignok uttrykker PP-rådgiverne at flerkulturelle foreldre i mindre grad er tilstede på møter, og gir mangelfull informasjon om barnas utvikling. På tross av dette opplever ikke informantene at det er tydelig forskjell på samarbeidet mellom flerkulturelle og majoritets foreldre.

Informantenes opplevelse av anerkjennelse i dette møte, tilsvarer en ytre forståelse; det å gi ros. Gjennom undersøkelsen kom det fram at flertallet av informantene, ikke viste tilstrekkelig evne til å reflektere i dybden rundt begrepet anerkjennelse, og dets ingredienser; *forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse*. Begrepet *lytte* viste derimot samtlige av informantene en god forståelse for. En informant skilte seg spesielt ut. Gjennom sitt praksiseksempel med «den forståtte far» setter hun ord på hva indre anerkjennelse i møte med foreldre innebærer.

Videre viser mine funn at informantene la vekt på både dialog og medvirkning i møte med flerkulturelle foreldre. Det kommer frem at tillit, respekt og nysgjerrighet for foreldrenes kulturelle bakgrunn, var en nøkkel for å skape en likeverdig dialog med flerkulturelle foreldre. Videre opplevde alle informantene at tolk var godt redskap i møte med foreldre, selv om det også fulgte med noen utfordringer, først fremst kunne det være en stopper for den flytende dialogen.

I forhold til medvirkning kom det frem at PP-rådgiverne la stor vekt på foreldrenes kunnskap om barnet. Likevel opplyste ikke informantene om rettigheten som innebærer at foreldre skal involveres, og ha mulighet til å medvirke i barnas utredning. Jeg tolker dog informantenes evne til å skape god relasjon, og trygghet i dialogen som en invitasjon for medvirkning. På den andre siden viser flere av informantenes utsagn at det innenfor PPTs rammer ikke fungerer optimalt i praksis.

Alle PP-rådgiverne opplyste at de hadde tilegnet seg en flerkulturell kompetanse etter egen erfaring. Likevel viste mine funn et språk mellom kompetansen i de to ulike PP-enhetene. Den ene tjenesten hadde bedre muligheter for kompetanseutvikling gjennom kurs og veiledning enn den andre.

Avslutningsvis vil jeg peke på informantenes varierende opplevelser i forbindelse med behovet for kunnskap om flerkulturalitet i møte med foreldre. En viser til at forståelse for kulturforskjell styrker samarbeidet. En annen trekker frem at tilstedeværelsen av anerkjennelse og forståelse er det eneste verktøyet hun trenger i møte, mens en tredje trekker frem tid som et aspekt for at hun har en manglende flerkulturell kunnskap. De tre utsagn forteller alle ulike opplevelser, dette viser også oppgavens kompleksitet.

Forord

Jeg sitter igjen med følelsen av mestring, når jeg nå skriver forordet for denne oppgaven. Jeg har opplevd dette arbeidet som krevende, samtidig som det har vært noe av det mest lærerike jeg har gjort gjennom de to årene som masterstudent. Det har til tider vært en ensom prosess, som har vært utfordrende på flere måter. På tross av dette sitter jeg igjen med følelsen av at jeg gjennom denne oppgave har tilegnet meg et sterkere teoretisk ståsted. Den har gitt meg verdifull erfaring.

Jeg har flere personer jeg ønsker å takke for at denne oppgaven har sett sitt lys.

Først og fremst må jeg å takke min veileder Evelyn Ovesen. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, og gjennom din evne til å reflektere har du gitt meg motivasjon og utvikling til å kunne ferdigstille denne oppgaven.

Ikke minst må jeg takke mine fem informanter som var villig til å dele sine opplevelser og erfaringer. Dere har gitt meg en bredere forståelse av PP-tjenestens samarbeid med flerkulturelle foreldre.

Jeg vil videre takke min tålmodige samboer, som har vært en stor støtte og motivasjon gjennom mine to år som masterstudent. Du har hjulpet meg til å gjøre dette mulig, det er jeg veldig takknemlig for. Til slutt vil jeg takke mine to foreldre som har gitt meg positiv støtte på veien mot mål. Tusen takk.

September, 2017

Kristine M. Letén

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord.....	3
1. Innledning.....	7
1.1 Hensikt med oppgaven.....	8
1.2 Avgrensinger av oppgaven og teoretisk perspektiv	8
1.3 Problemstilling	9
1.3.1 Forskningsspørsmål.....	9
1.4 Oppgavens disposisjon.....	10
2. Begreper, bakgrunn og kunnskapsstatus	11
2.1 Sentrale begreper.....	11
2.1.1 Kultur og kulturforskjell.....	11
2.1.2 Interkulturell kommunikasjon.....	12
2.1.3 Foreldre til flerkulturelle barn/ flerkulturelle foreldre	12
2.1.4 Utredning	12
2.2 Bakgrunn for studien.....	13
2.2.1 PP- tjenestens samfunnsoppdrag og samarbeid med foreldre.....	13
2.2.2 Hva innebærer en utredning av behov for spesialundervisning?	17
2.2.3 Utredning	18
2.2.4 Forpliktelser i forhold til samarbeid med foreldre.....	19
2.3 Kunnskapsstatus.....	20
2.3.1 Kompetanse i PPT.....	20
2.3.2 Det flerkulturelle foreldresamarbeid i PPT og andre hjelpeinstanser	22
2. Teoretisk perspektiv	27
3.1 Samarbeid	27
3.2 Anerkjennelse.....	27
3.2.1 Axel Honneth - Tre former for anerkjennelse og tre former for krenkelse	28
3.2.2 Schibbyes perspektiv: Anerkjennelsens ingredienser	31
3.3 Dialog og medvirkning.....	36
3.3.1 Dialog eller monolog?	36

3.3.2 Den ikke-vitende posisjonen	38
4. Vitenskapssyn og metode	40
4.1 Fenomenologisk-hermeneutisk.....	40
4.2 Valg av metode.....	42
4.2.1 Dybdeintervjuer	43
4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen	44
4.4 Utvalg	45
4.5 Intervjuguide	46
4.6 Prøveintervju.....	46
4.7 Intervjusamtalen	47
4.8 Transkribering og bearbeiding av datamateriell.....	51
4.9 Analyse	51
4.10 Kvalitetskriterier for forskning	53
4.10.1 Datamaterialets reliabilitet	55
4.10.2 Datamaterialets validitet.....	56
4.10.3 Datamaterialets generalisering	57
4.11 Etske betraktninger	58
5. Presentasjon av empiri.....	62
5.1 Presentasjon av informantene	62
5.2 Empiri	63
5.2.1 Samarbeidsrutiner og opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre	63
5.2.2 Oppsummering av samarbeidsrutiner og opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre.....	68
5.3 Anerkjennelse.....	69
5.3.1 Anerkjennelsens ingredienser	69
5.3.2 Oppsummering av anerkjennelse	72
5.5 Dialog.....	73
5.5.1 Oppsummering av dialog	76
5.4 Medvirkning	76
5.4.1 Oppsummering av medvirkning	78
5.6 Flerkulturell Kompetanse	79
5.6.1 Oppsummering av flerkulturell kompetanse	81
6. Tolkning og drøftelse – en analyse av informantenes utsagn.....	82

6.1 Forskningsspørsmål 1	82
Hvordan opplever PP-rådgiveren samarbeid med flerkulturelle foreldre i en utredning om spesialundervisning?	82
6.2 Forskningsspørsmål 2	88
Hvordan opplever PP-rådgiverne at de legger til rette for anerkjennelse, medvirkning og dialog i samarbeidet med flerkulturelle foreldre?	88
6.2.1 Anerkjennelse	88
6.2.2 Dialog og medvirkning	95
6.3 Forskningsspørsmål 3	100
Hvordan har PP-rådgiveren tilegnet seg kompetanse i forhold til møtet med flerkulturelle foreldre, og hvordan oppleves den flerkulturelle kompetansen i de aktuelle PP-enheter?	100
7. Samlet oppsummering og avslutning	104
7.1 Oppsummering	104
7.2 Avslutning og videre forskning	106
Litteraturliste	108
Vedlegg 1: NSD	112
Vedlegg 2: Informasjonsbrev	114
Vedlegg 3: Informert samtykke	116
Vedlegg 4: Intervjuguide	118

1. Innledning

Globaliseringsprosesser har ført til utvikling av mangfold i det norske samfunnet. Befolkningen i Norge består av mennesker med forskjellig språklig, kulturell og religiøs bakgrunn (Gjervan, Bleka, & Andersen, 2006). Det er kjent at spesialpedagoger i både skolen og barnehagen møter på utfordringer knyttet kulturelle årsaker. Det kan være foreldre som ikke snakker godt nok norsk, eller ikke er godt nok integrert i den norske skolehverdag. Dette kan gå utover den viktige dialogen, som skaper god relasjon. En forutsetning for et godt foreldresamarbeid er nettopp relasjon og tillit mellom foreldre og fagperson.

Jeg har selv arbeidet spesialpedagogisk i barnehagen i to år, før jeg startet på master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Gjennom denne tiden jobbet jeg tett med familier som hadde annen kulturell bakgrunn enn norsk. Jeg var tett involvert i samarbeidet med tjenestene som var rundt familiene, både PP-tjenesten og andre habiliteringstjenester. Refleksjoner og tanker som ofte slo meg under disse samarbeidene, var hvor lite medvirkning de flerkulturelle foreldrene egentlig hadde. Dette skaper også grunnlaget for hvorfor denne oppgaven ble til. Jeg ønsker å gå i dybden av PP-rådgiverens egen opplevelse av et slikt samarbeid, fokus på det flerkulturelle foreldresamarbeid i PPT er et noe utforsket tema. Ved utredning av barn i PP-tjenesten blir samarbeid med barnets foreldre helt nødvendig for å kunne trekke meningsfulle konklusjoner. Foreldre har også et ansvar for å legge til rette for barnets læringsmiljø etter utredning, derfor er det så viktig at foreldre får innsikt, styrke og motivasjon til å støtte barnet i sin videre utvikling (Egeberg, 2007).

Denne oppgaven handler først og fremst om PP-rådgivernes opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre i PPT. Det innebærer både samarbeid i en utredningsfase av behov for spesialundervisning, og den videre oppfølgingen av foreldrene i ettertid. Hovedfokuset mitt gjennom oppgaven er hvordan PP-rådgiveren opplever det å møte ulikheter og hvordan dette kan påvirke foreldresamarbeidet på både godt og ondt i en utredningsprosess. Opplevelsen av likeverd og anerkjennelse i møte med PP-rådgiveren får en stor plass gjennom hele oppgaven. Begrepene anerkjennelse, dialog og medvirkning blir de tre grunnleggende begrep som hele oppgaven bygges rundt.

1.1 Hensikt med oppgaven

I denne oppgaven ser jeg på PP-rådgiverens opplevelse og PPT som instans. Jeg ønsker at dette kvalitative studiet kan bidra til bevissthet ovenfor samarbeid med flerkulturelle familier i PPT. Oppgaven tar først og fremst for seg et flerkulturelt foreldresamarbeid knyttet til utredningsfasen av behov for spesialundervisning, samt det videre oppfølgingsarbeid med foreldre. Studiets formål er å vise hvordan en dypere forståelse av begrepet anerkjennelse kan være med på å tilrettelegge for dialog og medvirkning i samarbeidet knyttet til prosessen utredning.

1.2 Avgrensinger av oppgaven og teoretisk perspektiv

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til PP-rådgiverens opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre. Oppgavens hovedfokus går nettopp på den samhandlingen som oppstår mellom PP-rådgiveren og flerkulturelle foreldre gjennom en utredningsfase og videre oppfølging. Budskapet ligger i hvordan PP-rådgiveren forstår dette samarbeidet, min interesse ligger i PP-rådgiverens egne refleksjoner og tanker. Jeg går ikke dypt inn i PPTs mandat om organisasjons og kompetanseutvikling til barnehage og skole i min undersøkelse. Denne blir likevel liggende som et bakteppe for å belyse PP-tjenestens rolle i kapittelet om studiets bakgrunn.

Jeg har valgt å vektlegge anerkjennelses teori. Jeg bruker denne videre som en forståelsesramme i min analyse og drøfting. Hovedsakelig tar jeg i bruk relasjons -og anerkjennelses teori fra Anne-Lise Løvlie Schibbye (2012). Jeg har videre gått dypere inn i anerkjennelsesbegrepet gjennom å bruke teorien fra Axel Honneth (2008). Det har vært noe utfordrende å finne teori som omhandler akkurat PP-rådgiveren i møte med flerkulturelle familier i en utredning. Jeg støtter meg blant annet til forskere som Espen Egeberg (2007), Torunn Arntsen Sørheim (2000) og Joron Phil (2010) som skriver om både utredningsarbeid og samarbeid med flerkulturelle familier i PPT og hjelpeapparatet generelt.

1.3 Problemstilling

Min problemstilling ble utarbeidet på bakgrunn av egen erfaring med spesialpedagogisk arbeid og flerkulturelle familier, bakgrunn for studien, tidligere forskning og teoretisk forankring. Jeg formulerer problemstillingen slik:

Hvordan opplever PP-rådgiverne samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn?

1.3.1 Forskningsspørsmål

Problemstillingen min deles inn i følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever PP-rådgiverne samarbeid med flerkulturelle foreldre i en utredning om spesialundervisning?
2. Hvordan opplever PP-rådgiverne at de legger til rette for anerkjennelse, medvirkning og dialog i samarbeidet med flerkulturelle foreldre?
3. Hvordan har PP-rådgiverne tilegnet seg kompetanse i forhold til flerkulturalitet, og hvordan oppleves den flerkulturelle kompetansen i den aktuelle PP-enheten?

1.4 Oppgavens disposisjon

Etter denne innledning og presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål er oppgaven bygget opp på følgende måte:

Kapittel 2 presenterer begreper, bakgrunn og kunnskapsstatus. Jeg vil her først avklare noen sentrale begreper. Videre presenterer jeg bakgrunn for oppgaven, som inneholder en redegjørelse av PP-tjenestens mandat og aktuelle styringsdokument. Videre får leseren en presentasjon av tidligere forskning. Her presenteres forskning vedrørende den flerkulturelle kompetanse i PPT, og forskning om flerkulturelt foreldresamarbeid i PP-tjenesten og andre instanser. Det legges vekt på dialog, anerkjennelse og flerkulturalitet.

Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske perspektiv, denne bygger på oppgavens tre hovedbegrep anerkjennelse, dialog og medvirkning. Jeg tar utgangspunkt i teori som viser anerkjennelse som en grunnleggende verdi i møte mellom mennesker. Jeg presenterer tre hovedbegrep, disse går alle inn i hverandre og henger sammen.

Kapittel 4 inneholder valg av vitenskapsteori og metode for undersøkelsen. Her presenterer jeg semistrukturerte intervjuer og videre planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Deretter avklarer jeg begrepene validitet, reliabilitet, generalisering og etiske betraktninger, jeg ser disse opp mot min undersøkelse.

Kapittel 5 viser en presentasjon av mine empiriske funn og informanter.

Kapittel 6 tar utgangspunkt i de empiriske funn. Her presenteres en analyse og drøfting av informantenes utsagn som bygger på min forståelse og fortolkning, oppgavens bakgrunn, tidligere forskning og teoretiske forankring.

Kapittel 7 vil gi leseren en samlet oppsummering og avslutning. Jeg vil avslutningsvis reflektere over spørsmål som jeg sitter igjen med etter min undersøkelse, og foreslår videre forskning i forbindelse med dette temaet.

2. Begreper, bakgrunn og kunnskapsstatus

Denne delen vil inneholde en oversikt over bakgrunn for studien og tidligere forskning. Jeg vil her presentere styringsdokumenter, litteratur og forskning som ligger til grunn for min undersøkelse og de valg jeg har gjort gjennom oppgaven. Først vil jeg starte med en avklaring av begrepene som har en sentral plass gjennom oppgaven.

2.1 Sentrale begreper

2.1.1 Kultur og kulturforskjell

Kultur handler om de menneskeskapte sidene av våre omgivelser og oss selv. Den kulturelle delen av oss, er det som er lært gjennom samspill med andre mennesker. Det ligger ikke i vår medfødte biologi. Om man ser kultur i et sosiologisk perspektiv, vil man si at det er en kompleks helhet, som består av alle de måtene vi tenker og handler på. Den sier noe om hvordan vi fremstår og alt vi har som medlemmer av et samfunn (Egeberg, 2007).

Lill Salole (2013) dekonstruerer begrepet og illustrerer det gjennom isfjellmodellen. Kultur består av komponenter som vi kan sanse, men i enda større grad består det av momenter som er skjult for oss. Det synlige ved begrepet består av isfjellets overflatedel, altså *hva* vi gjør og *hvordan* vi gjør ting. Hvordan vi tolker det vi ser og hører derimot, ligger i underflaten. Det innebærer våre verdier, politikk, religion, idealer og historie som ligger til grunn for hvordan vi forholder oss til omverdenen og samhandler med andre mennesker. Det er ofte her utfordringene i forhold til kommunikasjon og samarbeid kommer inn (Salole, 2013).

Øyvind Dahl (2001) skriver i boken «Møter mellom mennesker» om kulturforskjeller. Han definerer kulturforskjeller kun som mennesker som møtes, og ikke kulturer. Likevel har vi med oss vår kulturbakgrunn som en usynlig bagasje. Hovedutfordringen som ofte oppstår når mennesker med ulike kulturer møtes, er at vi antar at den andre personen tenker og oppfatter på samme måte som vi selv gjør det. Ofte glemmer vi den usynlige bagasjen som hver av oss har med seg inn i samtalen med den andre (Dahl, 2001).

2.1.2 Interkulturell kommunikasjon

Jensen og Ulleberg (2012) definerer begrepet om interkulturell kommunikasjon som relasjon og kommunikasjon mellom ulike kulturer, og hvordan man kan forstå hverandre selv om det er kulturelle barrierer tilstede i møtet med den andre.

Dahl (2001) sier i tråd med dette at nøkkelen til mellommenneskelig forståelse ligger i evnen til å kunne komme den andre i møte. Det å lære hverandre å kjenne, og godta at vi har ulike forutsetninger for kommunikasjon og handling. Om vi kan få andre mennesker til å åpne seg, har vi funnet veien til kontakt og kommunikasjon.

2.1.3 Foreldre til flerkulturelle barn/ flerkulturelle foreldre

Jeg bruker begrepene foreldre til flerkulturelle barn og flerkulturelle foreldre gjennom oppgaven. Veilederen Spesialundervisning, ulike styringsdokumenter, Statistisk sentralbyrå (SSB) og ulike forskerne bruker begreper og betegnelser som innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre, flerkulturelle, minoritetsspråklige, flerspråklige og tospråklige. NOU problematiserer i «Mangfold og Mestring» hvordan begrepet minoritetsspråklige har fått en dominans, det kan være uheldig da begrepet kan assosieres med mangler på menneskers kompetanse. Videre belyses det at begrepene flerspråklige og tospråklige bør brukes oftere, da det uttrykker positivitet hos barn, unge og voksne (Østberg et al., 2010, s. 17). Jeg har valgt begrepene *foreldre til flerkulturelle barn* og *flerkulturelle foreldre* fordi jeg i denne oppgaven har fokus på både språk og kultur. For meg er dette et positivt ladet begrep, som jeg assosierer med både mangfold og ressurser til samfunnet. Det er viktig å ta med seg at dette er ingen ensartet gruppe. Det kan være mennesker som har tilknytning til ulike land, snakker ulike språk og kommer fra ulike tradisjoner (Gjervan et al., 2006).

2.1.4 Utredning

En utredning for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen innebærer en kartlegging og vurdering av barnet/ elevens opplæringsbehov. Utgangspunktet for en utredning er henvisningsskjema fra barnehagen eller skolen.

På bakgrunn av denne henvisning, må PP-tjenesten vurdere om det skal innhentes mer informasjon om eleven, og om det er behov for å gjennomføre undersøkelser og tester. I forbindelse med dette bruker PP-tjenesten ulike kilder og metoder.

Disse innebærer;

- Samtale med eleven og foreldre
- Utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen
- Egne undersøkelser, tester og kartleggingsprøver
- Rapporter og utredninger fra andre sakkyndige

PPT avslutter sin utredning ved å utarbeide en sakkyndig rapport, den inneholder blant annet tilpassede tiltak for barnet/elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.2 Bakgrunn for studien

Jeg vil her gi en oversikt over hva pedagogisk psykologisk tjeneste er, med opplæringsloven og barnehageloven som grunnmur. Jeg vil grovt omtale styringsdokumenter som redegjør for PPTs oppgave om samarbeid og veiledning til både barnehage, skole og foresatte. PPTs grunnleggende rammer ovenfor samarbeid med foreldre, og systemrettet arbeid vil være viktig for leserens forståelse av hva oppgaven bygges på. Denne delen presenterer derfor generell kunnskap om foreldresamarbeid i PPT. Jeg går videre inn i de fire forventingene til PPTs arbeid, da disse gir leseren en tydeligere føring for hva tjenestens mandat er.

2.2.1 PP- tjenestens samfunnsoppdrag og samarbeid med foreldre

PP-tjenesten er regulert i opplæringsloven og barnehageloven. Det befestes i Opplæringsloven (1998, § 5-6) at formålet med tjenesten er å legge opplæring til rette for elever med særskilte behov. På lik linje er det oppført i barnehageloven (2005, § 19c) at PPT er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Kjernen i PPTs arbeid er derfor å utrede behovet for spesialundervisning, og gi tilråding om tiltak til barnehage og skole. PPT har to lovpålagte oppgaver. Den første innebærer at PPT skal hjelpe barnehagen og skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling. Den andre oppgaven handler om å gi individrettet støtte til hvert enkelt barn. Gjennom å utarbeide sakkyndig vurdering, denne skal inneholde veiledning på tiltak og tilrettelegging etter behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det er opp til hver kommune hvordan PP-tjenesten organiseres, dette viser også en stor variasjonsbredde. For at PPT skal fungere optimalt ovenfor barn som har behov for

spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og elevene som har behov for spesialundervisning i skolen, er det en forutsetning at nær kontakt og samarbeid mellom PPT, barnehage, skole og foreldre er tilstede. PP-tjenesten samarbeider videre med primærhelsetjenesten, spesialisthelsetjenesten og sosialtjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Meld. St. 18 «Læring og felleskap» belyser i Kapittel 1 tre strategier for forbedring av det å kunne møte mangfold i utdanningssystemet. Den tredje strategi «Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring» sier at foreldre selv ikke skal måtte koordinere tjenester til sine egne barn. Dette skal ei heller oppleves som deltjenester (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Dette innebærer dialog og samarbeid mellom tjenestene. Kapittel 3 tar videre opp hvordan denne strategien handler om kontinuitet i blant annet PPTs arbeid. Samarbeid og samordning mellom tjenester er nøkkelen til bedre gjennomføring av tjenester. Viktigheten av brukermedvirkning blir i denne sammenheng nevnt «enten det er på systemnivå eller individnivå – innebærer det at brukeren er med å utforme tilbudet sammen med fagfolk» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 57). Barnet, eleven og foreldrenes medvirkning i en utredning skal være med å påvirke tiltak som settes inn for at læringsutbytte skal være godt nok.

«Veilederen Spesialundervisning» samsvarer med dette, den informerer om at PPT som sakkyndig instans har ansvar for å utføre en helhetlig utredning. Det innebærer innhenting av informasjon. Samtale og dialog med både eleven og foreldre, er viktig for utredningens helhet. PP-rådgiveren skal helst både møte og observere eleven. Om PP-rådgiveren ikke prioriterer dette, kan det bli stilt spørsmål om utredningen er faglig god nok (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hovedfokuset i en utredning skal være elevens læringsutbytte. Derfor blir det viktig å utrede læringsmiljøet i klasserommet. Elevens læringsutbytte vil alltid avhenge av konteksten rundt.

Departementet ønsker videre å tydeliggjøre hva foreldre til barn med spesielle behov har krav på, og bør forvente av blant annet barnehage, skole og PPT. I forbindelse med dette ble det utviklet en veileder for foreldre med barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte. Disse ble kalt «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» og «Veilederen Spesialundervisning», de skal være tilgjengelig for alle som er involvert i et samarbeid med PP-tjenesten. Hensikten er å bidra til helhet og sammenheng i tiltak ovenfor barn, unge og voksne. Når foreldre er urolige skal deres bekymringer tas på alvor

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 91). I forhold til samarbeid er det her belyst at foreldre opplever at det er krevende å forholde seg til ulike deler av hjelpeapparatet. De må ofte selv ta ansvar for å få riktig hjelp og koordinere tjenestene. Brukerorganisasjonen har uttalt at det vanskeligste for foresatte til barn med spesielle behov er nettopp å skaffe informasjon om hjelpeapparatet og komme i kontakt med riktig instans. For eksempel er dette særlig utfordrende for foreldre som har språklige barrierer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 100). Forslaget om foreldreplakat ble derfor i denne sammenheng presentert. Formålet med foreldreplakaten er å tydeliggjøre hva foreldre har krav på, styrke foreldreopplæring og betydningen av deres medvirkning. Informasjonen skal være tilgjengelig på flere språk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 101).

Veilederne for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning presenterer retningslinjer for samarbeid med foreldre i en utredning i barnehagen og skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Under samarbeid med eleven og foreldrenes rett til innsyn, står det at eleven og foreldre skal involveres i alle deler av prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er en plikt at PPT rådfører seg med eleven og foreldrene når de utformer spesialundervisning og skal legge stor vekt på synspunktene deres, jf. oppl § 5-4 tredje ledd «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» (Opplæringslova, 1998). Samarbeid med foreldre i forbindelse med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen på lik linje som i opplæringsloven ble tilføyd i bhl §19 b den 17. juni 2016 (Barnehageloven, 2005).

I Meld. St. 18 «Læring og fellesskap» vil departementet først og fremst at PPT skal jobbe mer med kompetanse og organisasjonsutvikling. Dette kravet innebærer at kommuner og fylkeskommuner bør videreutvikle PP-tjenesten slik at den kommer tettere på barnehage og skole. I denne sammenheng ble det utviklet fire forventinger til PP-tjenesten, disse er oppført i kapittel 5 «Det kommunale og fylkeskommunale støtteapparatet». Den *første* forventning innebærer at PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng. Dette innebærer tilgjengelighet ovenfor foreldre, her belyses også samarbeid med flerkulturelle foreldre. Det handler om å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til barnehager, skoler, foreldre, barn og elever. Familiene skal videre få kunnskap om hvordan man skal få hjelp, når de kan forvente å få den hjelpen og muligheten til å påvirke

og medvirke i tilbudet. I forbindelse med dette nevnes det at PP-tjenesten må tilpasse tilgjengelighet og kommunikasjon med minoritetsspråklige og nasjonale minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 91).

Den *andre* forventingen handler om PP-tjenestens forebyggende arbeid. PPT skal bruke mer tid til å bistå forebyggende arbeid for kompetanse og organisasjonsutvikling. Med veiledning fra PP-tjenesten kan barnehage og skole komme i forkant av problemer og lærevansker. Ved å gi veiledning på et tidlig tidspunkt til både barnehage, skole og foreldre kan man unngå henvisning til PPT for enkeltvedtak innenfor spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Et viktig perspektiv her handler om hvordan PP-tjenesten står i et krysspress. Denne endringen ligger ikke kun hos PPT, men også i organiseringen av barnehagens og skolens individorientering som fremdeles kan være vanskelig å endre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 93).

Den *tredje* forventning handler om PP-tjenestens oppgave om å bidra til tidlig innsats i barnehage og skole. Dette innebærer at PPT i samarbeid med barnehage og skole skal sette inn tiltak tidlig. Inngripen i tidlig problemutvikling er viktig både før barnet er henvist og etter henvisning til PPT. En utredning i PPT tar lang tid, opplæringsloven setter heller ingen frister for PP-tjenestens behandling i en utredning. Meld. St. 18 referer til «Veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» at saker skal behandles innen rimelig tid. PP-tjenesten har ikke mulighet til å innføre ventelister for utredning. For å redusere saksbehandlingstiden fremheves det hvordan noen kommuner har etablert gode rutiner for tiltak som barnehage og skole skal tilpasse og tilrettelegge for barnet før en tilmelding i PPT starter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 93-94).

Den *fjerde* og siste forventingen sier noe om PP-tjenestens faglige kompetanse i alle kommuner og fylkeskommuner. I forhold til dette vil jeg belyse det som nevnes innenfor PPTs arbeid med barn og unge med en flerspråklig bakgrunn. Det understrekes at man må skille mellom spesialpedagogiske behov som er hjemlet i opplæringsloven, og behov for særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige som er hjemlet i opplæringsloven (1998, §§ 2-8 og 3-12). Videre nevnes det behov for utvikling av kartleggingsverktøy for utredning av minoritetsspråklige. St. meld 18 referer i denne forbindelse til strategiplanen som ble lansert av departementet i 2004 «Likeverdige læring i praksis!»

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 94-95). Senere har denne endret tittel «Likeverdig opplæring i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2007).

2.2.2 Hva innebærer en utredning av behov for spesialundervisning?

Da min undersøkelse hovedsakelig tar utgangspunkt i prosessen rundt foreldresamarbeid i en utredning for spesialundervisning i skolen, vil jeg bruke «Veilederen Spesialundervisning» for å redegjøre for hva retten til spesialundervisning er bygd på (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg vil her komme inn på hva en utredning skal omfatte og PPTs forpliktelser i forhold til samarbeid i utredningsfasen.

En sentral retningslinje i forbindelse med spesialundervisning er likeverdsprinsippet. Dette innebærer at elever med særskilte behov som har rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med tilbudet andre elever får. En likeverdig spesialundervisning gir eleven som har særskilte opplæringsbehov mulighetene til å oppnå realistiske opplæringsmål ut ifra egne behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Før PPT starter en utredning for behov av spesialundervisning, har det allerede vært kontakt med skolen eller foreldre. Før skolen sender en tilmelding til PPT, skal de kartlegge og sette inn tilpassede tiltak for eleven, som ligger innenfor skolens organisering i den ordinære undervisning. Om det er åpenbart at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, kan skolen henvise rett til PPT, uten å prøve ut tilretteleggende tiltak. Denne første fase er i hovedsak regulert i opplæringsloven (1998, §§ 5-1 og 5-4), og kalles bekymringsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

En utredning vil starte om de tilpassede tiltak i ordinær undervisning ikke gir eleven et forsvarlig læringsutbytte. Det er et krav om samtykke fra foreldrene eller eleven selv fra fylt 15 år, før det blir gjort en sakkyndig vurdering. Og før det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette står oppført i opplæringsloven (1998, § 5-4). Fra eleven har fylt 7 år, har den mulighet til å uttale seg i saken og si sin mening. Fra eleven er fylt 12 år skal elevens mening tillegges stor vekt. Dette står blant annet oppført i barneloven § 31 (Barnelova, 1981). Om foreldrene ikke vil gi samtykke kan ikke PPT foreta en sakkyndig vurdering av barnets/elevens behov. Om det er foreldrene eller eleven selv som

har bedt om spesialundervisning vil samtykket ligge implisitt (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.2.3 Utredning

PP-tjenesten har som sakkyndig instans, ansvar for å foreta en helhetlig vurdering ut ifra den informasjon som kan skaffes. En utredning innebærer både kartlegging og vurdering. Utgangspunktet for utredningsarbeidet er henvisningsskjemaet fra skolen. Det kan eventuelt også være viktig med kontakt i forkant av henvisningen, dette er også en viktig del av utredningsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Selve utredningen er regulert i bestemmelsen om rett til spesialundervisning § 5-1, sakkyndig vurdering § 5-3, nærmere om saksbehandling § 5-4 og PP-tjenesten § 5-6 (Opplæringslova, 1998).

På bakgrunn av informasjon som PPT får fra skolen, må PPT vurdere om det må hentes inn flere opplysninger og gjøre egne undersøkelser. Blant annet samtale med foreldrene og eleven, for å innhente utdypende opplysninger. Egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver. Det kan være rapporter og utredninger fra andre instanser, eller samtale med andre som kjenner eleven og er berørt på en måte. Ved et fysisk møte får PP-rådgiveren et tydeligere inntrykk, observasjon i naturlige og organiserte settinger vil være nyttig for vurderingen. Det finnes også en rekke kartleggingsprøver og diagnostiske prøver, disse er standardiserte og gir en indikasjon på hvor eleven står sammenlignet med et landssnitt. Når PP-tjenesten skal kartlegge det ordinære opplæringstilbud i skolen, må konteksten rundt eleven også være en del av vurderingen. For eksempel om eleven har relasjoner rundt seg i klasserommet, hvordan det helhetlige læringsmiljøet fungerer, samt hjemme og fritidsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Momenter som skal utredes i den sakkyndige vurdering omfatter for det *første* elevens utbytte av ordinær undervisning, her vurderes både innhold, metoder, organisering og struktur. For det *andre* må elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen. I denne sammenheng blir elevens kompetanse viktig, her må både sterke og svake sider vurderes. Kjennskap til utviklingsmuligheter er en forutsetning for planlegging av tiltak. For det *tredje* må det settes inn realistiske opplæringsmål for eleven. Utredningen må derfor ta utgangspunkt i kunnskapsløftet og kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag. For det *fjerde* skal PPT vurdere elevens mulighet i en ordinær opplæring. Kartlegging av hvilken form for tilpasset opplæring og tilrettelegging eleven

har behov for. Kan denne tilpasning gjøres innenfor rammene av ordinær undervisning, eller er det behov for særskilte tilpasninger utover tiltak i ordinær opplæring. For det femte må det vurderes om opplæringen gir et forsvarlig opplæringstilbud. Her blir skolens dokumentasjon et viktig grunnlag for PTTs utredning. PPT skal utrede hva slags utbytte eleven har av de ulike delene av opplæringen. Det innebærer hva som er elevens behov, og hva som kan gi en forsvarlig opplæring. I denne sammenheng skal likeverdigprinsippet stå sterkt. Et helhetlig perspektiv på opplæringen bidrar til dette. Om fokus kun er på hvilke ekstra ressurser som bør settes inn for barnet, kan dette gå utover opplæringens kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Den sakkyndig rapport blir da sendt til skole og foreldre. Vedtak om rett til spesialundervisning settes inn, etter samtykke fra elevens foreldre. Det understrekes videre i denne sammenheng at foreldre og elev skal være involvert i alle deler av denne prosessen. Etter sakkyndig vurdering er ferdigstilt starter prosessen om planlegging og gjennomføring av tiltak etter elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.2.4 Forpliktelser i forhold til samarbeid med foreldre

Først og fremst skal skolen ha en åpen og god dialog med foreldre og eleven, når det foregår undersøkelser i forhold til om ordinær opplæring er tilstrekkelig eller ikke for eleven. Foreldre og eleven skal involveres gjennom hele prosessen, og på den måte sørge for at det blir et egnet opplæringstilbud for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det legges vekt på opplæringsloven § 5-4 «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i arbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova, 1998).

Det er viktig å gjennomføre samtaler med eleven for å oppklare elevens behov. I tillegg er samtaler med foreldre og det øvrige personalet nødvendig for å danne et helhetsbilde av elevens situasjon og behov i forhold til trivsel og utvikling. Foreldre og elev skal involveres i alle deler av prosessen og skal legge stor vekt på synpunktene deres. PP-tjenesten har plikt til å rådføre seg med foreldre og elev i arbeidet om å utforme tilbud om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Foreldre og elev er part i saken, de har med dette rett til å få innsyn i alle dokumenter. I følge forvaltningsloven § 18, innebærer dette en rett til å se den sakkyndige rapport når den er utarbeidet (Forvaltningsloven, 1967).

2.3 Kunnskapsstatus

Jeg har valgt ut teoretisk, empirisk basert kunnskap og annen erfaringskunnskap fra det pedagogiske felt, som sier noe om et flerkulturelt foreldresamarbeid. Jeg presenterer i første omgang en kartlegging av kompetanse i PPT, og legger vekt på fagområdet flerkulturalitet. Videre har jeg lagt vekt på forskning som viser et flerkulturelt samarbeid i praksis, først og fremst fra PP-tjenesten, skole og barnehage. Avslutningsvis nevner jeg en undersøkelse som omfatter PPTs utredning av flerkulturelle skolebarn, gjort av Joron Phil (2010).

2.3.1 Kompetanse i PPT

Meld. St. 18 «Læring og felleskap» kapittel 5 viser til forslag om kompetanseheving i PPT. PP-rådgiveren skal ha fagkompetanse på mange ulike områder, og forholde seg til endringer i barn og unges læringsrelaterede problemer. I kapittel 3 «Kunnskapsgrunlaget – utgangspunktet for forbedring» peker departementet blant annet på udekkede kompetansebehov. Det fremheves blant annet i Riksrevisjonenes forvaltningsrevisjon av spesialundervisning i Norge, at den tilråding om tilbud eleven bør få, er en av hovedutfordringene i de sakkyndige vurderingene. Dette handler om at det ikke er gode nok beskrivelser på organisering av spesialundervisning, realistiske opplæringsmål for eleven og omfang på hvor mange timer spesialundervisning eleven bør ha. Eksempelvis kan man se undersøkelser som viser at minoritetsspråklige elever blir feilaktig vurdert. Dette fører til at de får spesialundervisning, i stedet for særskilt norskopplæring på grunnlag av svake norskkunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 90).

Nordlandsforskning gjorde et forskningsprosjekt i 2013 som kartla kompetansen i PP-tjenesten. Rapporten er utarbeidet på et oppdrag fra utdanningsdirektoratet, og er et ledd i oppfølgingen av Meld. St. 18 (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013). Rapportens formål er å skaffe kunnskap om PP-tjenestens kompetanse, og kompetansebehov i forhold til de forventinger tjenesten møter. Hovedkonklusjonen viser at PP-tjenesten har svært god faglig kompetanse, men trenger å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» lærere og barnehagelærere i skole og barnehage. Rapporten viser videre at flerkulturell forståelse og kunnskap om to-språklighet var fagområder hvor svært mange i PP-tjenesten har behov for å tilegne seg kompetanse (Hustad et al., 2013).

Ifølge tall fra SSB var det 14,1 % av befolkningen som var innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2013). Dagens tall fra SSB viser at 16,8 % av totalbefolkningen er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2017). Fagansatte i PPT, barnehager og skoler må forvente at de møter på flerkulturalitet i arbeidet med barn og foreldre. I følge prinsipper for opplæring i kunnskapsløftet, bør undervisningen i skolen formidle kunnskap om andre kulturer. Viten om andre menneskers verdier skal motvirke diskriminering og fremme gjensidig respekt mellom grupper som har ulike levesett (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Begrepene inkludering, mangfold, toleranse og likeverdighet nevnes i rapporten fra Nordlandsforskning. Disse fremheves som grunnleggende, viktige prinsipper i norsk skole. Opplæringsinstitusjonene har en oppgave om å bidra til toleranse og forståelse på tvers av kulturelle skillelinjer. Her menes alt fra språk, religion, hudfarge og andre ting som bidrar til å definere en kulturell gruppe (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013).

Kartleggingen viser at PP-ledernes egen vurdering av tjenestenes kunnskap om flerkulturalitet er mangelfull på dette fagområdet. Totalt var det 62 % av PP-lederne i landets kommuner, som vurderte kunnskapsmangel på flerkulturalitet i de ulike PP-tjenestene. Rapporten konkluderer med at det med 95 % pålitelighetsnivå er positive sammenhenger mellom variablene kommunal organisering, PP-tjenester med kompetanseutviklingsplan og fagansatte med mastergrad, og kompetanse på flerkulturalitet og tospråklighet. Dette viser at PP-tjenester som er kommunale/fylkeskommunale, PP-tjenester som har kompetanseutviklingsplaner og fagansatte med mastergrad og i tillegg har kompetanse på flerkulturalitet, i større grad har kompetanse i møte med dette området (Hustad et al., 2013).

Denne kartlegging var kunnskapsgrunnlag for hvilke områder utdanningsdirektoratet prioriterte i sitt arbeid om å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PPT. Et av områdene som pekte seg ut var dette med behov for flerkulturell kompetanse. Innenfor denne kompetanseheving nevnes fokus på en flerkulturell forståelse og kunnskap om flerspråklighet, migrasjonspedagogikk og norsk som andre språk. Videre nevnes kartlegging og testing av barn, unge og voksne med minoritetsspråklige bakgrunn og som har et annet morsmål enn norsk (Hustad et al., 2013).

2.3.2 Det flerkulturelle foreldresamarbeid i PPT og andre hjelpeinstanser

Egeberg (2007) skriver om samarbeid med foresatte i boken «Minortitetspråklige med særskilte behov – en bok om utredningsarbeid». Han legger vekt på at informasjon om bakgrunn, utviklingshistorie, språkmiljø, erfaringer og ferdigheter er helt nødvendig for å kunne trekke meningsfulle konklusjoner etter en utredning. Han fremhever i denne forbindelse at det gjelder spesielt i de flerkulturelle foreldresamarbeid. Gjennom en slik samtale med foreldrene er målet å få god informasjon og forståelse for barnet og familien. På lik linje skal PP-rådgiveren støtte, motivere og trygge foreldre.

I forbindelse med det å gi informasjon viser Egeberg (2007) til en gjensidig dialog, først og fremst med utgangspunkt i foreldrenes behov og forståelse. Ofte er det slik at utredningstjenesten, skolen eller barnehagen har et behov for å informere foreldre. Han belyser her hvordan dette kan bidra til å umyndiggjøre foreldre, dermed er det større sannsynlighet for at «den viktige informasjon» ikke kommer helt frem (Egeberg, 2007).

Videre advares bruk av fagbegreper. Ord kan misforståes, og i mange land kan ord og beskrivelser på for eksempel funksjonshemning og spesialundervisning ha andre betydninger enn de har på norsk. Fagtermer må forklares og konkretiseres tydelig ved bruk, slik at foreldre har mulighet til å oppfatte barnets situasjon og utviklingsvanske (Egeberg, 2007)

Samarbeid med flerkulturelle familier innebærer spesielt å kunne samhandle med ulike bakgrunner og kulturforskjeller. Fagpersoner kan oppfatte noen av disse foreldre, ulike fra andre etnisk norske foreldre. Egeberg (2007) fremhever derfor viktigheten av å kunne reflektere over hva norsk kultur egentlig er. Trenger en som er født i Norge, nødvendigvis å være så ulik en som er født i Pakistan? Det er ikke alltid forskjellene ligger i de ulike kulturene, men i individenes egne erfaringer, væremåte og oppfatninger av verden.

Videre ser Egeberg (2007) fokus på å skape samhandling med foreldre som viktig. Begynnelsen av en utredning kan være utfordrende for alle foreldre, et eksempel kan være den opplevelsen av at fagpersonen ikke ser barnet på samme måte. Han belyser videre ansvaret fagpersonen har i forhold til å møte foreldre med anerkjennelse. Det handler om å vise interesse ovenfor foreldrenes egen situasjon, de må få en bekreftelse på hvor viktig

de er for barnas mulighet til å utvikle seg, samt at deres kultur, bakgrunn og språk er både viktig og verdifull styrke for barnet (Egeberg, 2007).

Egeberg (2007) skriver videre om bruk av tolk i samarbeidet. Det kan være helt nødvendig for at kommunikasjon og informasjon kan flyte i dialogen. Misforståelser eller usikkerhet hos samtalepartene, vil skape unødvendig frustrasjon som i verste fall, kan bidra til mindre god relasjon mellom foreldre og fagperson. Tolk skal også brukes om den profesjonelle er i tvil om foreldrene behersker språket godt nok til å forstå innholdet av det man vil formidle. Om foreldrene selv ikke ønsker tolk, kan fagpersonen begrunne behovet for sin egen del (Egeberg, 2007).

Gjervan, Andersen og Bleka (2006) og boken «Se mangfold» tar utgangspunkt i arbeid med mangfold i barnehagen. For å sikre et godt samarbeid mellom barnehagepersonalet og foreldre er det viktig at det er klarhet i de ulike rollene. Begge parter har forskjellige utgangspunkt som det stilles ulike krav og forventinger til. Den profesjonelle møter foreldre i kraft av den person de er, med den rollen de har i barnehagen og mandat gjennom barnehagens styringsdokumenter. Foreldre møter personalet i kraft av å være foreldre til et eller flere barn i barnehagen. Det er en utfordring, og viktighet å være bevisst de ulike posisjonene, slik at de ikke misbrukes. Personalet må stadig søke etter samarbeidsformer som fremmer symmetri og likeverdighet (Gjervan et al., 2006).

Marie Louise Seeberg skrev i 2003 sin doktorgradsavhandling «Two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view». Hennes undersøkelse tar utgangspunkt i likhet og forskjell, og er en sammenligning mellom en norsk skole, og en nederlandsk skole. Hun skriver blant annet her om lærerens evne til å kunne forholde seg til forskjellighet i skolen. I forbindelse med hvordan skoleklassene fremsto i et flerkulturelt samfunn, viste hennes studie til at skolen i Nederland vektla toleranse og frihet i forbindelse med foreldresamarbeid. Skolen i Norge tok i større grad utgangspunkt i likhet. Hun gjorde følgende funn av lærerens samarbeid med foreldre i den norske klassen. Seeberg (2003) skriver

the more diverging the opinions and world views of teachers and parents are, the less likely parents are to have any influence on the system which, to a large extent, forms the lives, identities and futures of their children (s. 168).

Gjervan et al. (2006) viser i tråd med Seeberg (2003) at personalet i barnehager kan ha samme tendenser. Det kan tilsi at også barnehagene trenger å utfordre sine evner til samarbeid med foreldre som representerer andre kulturer og verdier enn dem selv. Utsagn fra barnehageansatte som sier at flerkulturelle foreldrene er vanskelige å samarbeide med, eller at flere ikke møter opp på foreldremøter bekrefter at det kan oppleves mer krevende å samarbeide med foreldre som er forskjellig fra en selv. Forfatterne understreker viktigheten av at de profesjonelle i barnehagen ikke må slå seg til ro med at foreldre til flerkulturelle barn er uinteressert i samarbeid. Fokus må tvert imot være på å finne gode samarbeidsformer som bidrar til god foreldredeltagelse fra alle foreldre (Gjervan et al., 2006).

Gjervan et al (2006) skriver videre om viktigheten av å legge til rette for tillit og dialog, spesielt i det uformelle samarbeidet i barnehagen. Dette kan i stor grad legge et grunnlag for deltagelse i det formelle samarbeid. Om flerkulturelle foreldre får mulighet til å få gode erfaringer i forhold til å ha en gjensidig dialog, og dele tanker med personalet i hverdagen, vil det være mer meningsfullt og kunne utdype slike tanker i en foreldresamtale. Dette gjelder også i forhold til foreldremøter, om flerkulturelle foreldre får informasjon om at dette er et forum som gir rom for påvirkning, vil terskelen for å delta på møtene være lavere. For å skape trygghet rundt formelt samarbeid, nevnes også viktigheten av å avklare hva møtet vil inneholde, hva som forventes av foreldrene, og hva som er målet for samtalen. Konklusjoner må dannes med utgangspunkt i en felles forståelse (Gjervan et al., 2006).

Sørheim (2000) og boken «Innvandrere med funksjonshemmede barn i møte med tjenesteapparatet» tar utgangspunkt i Sørheims undersøkelse om pakistanske familier med funksjonshemmede barn. Målet med boken er å bidra til refleksjon rundt det å få til kommunikasjon og gode samarbeid med flerkulturelle familier (Sørheim, 2000).

Sørheim (2000) sier i tråd med Egeberg (2007) og Gjervan et al. (2006) at fokus på dialog i møte er svært viktig. Hun påpeker en forskjell med arbeidet, det må inneholde et helhetlig familiesamarbeid. Aspekter som hvem familien består av, og autoritetsforhold i familien må avklares. Hun setter videre ord på at fagpersoner kan oppleve at foreldre ikke har interesse av barnets vansker, dette trenger ikke å bety at foreldre ikke bryr seg. Det kan handle om at deres kunnskap om de ulike hjelpetjenestene er begrenset, og at tilgang

til mer kunnskap er lite tilgjengelig for foreldrene. For at foreldre skal kunne ytre behov, må en allerede ha en basiskunnskap. Det er denne kompetansen familiene trenger støtte til å bygge opp (Sørheim, 2000).

Hun skriver videre at fagpersonell ofte tar på seg å gjøre oppgaver for foreldrene, i stedet for å finne løsningsstrategier, dette blir ikke flerkulturelle foreldre mer kompetente av. Det handler om å kunne gi foreldre kunnskap, og på den andre siden vise at du som profesjonell har tillit til dem som foreldre. Foreldre har ressurser, og noen ganger trenger de hjelp til å kunne finne frem til disse og bruke de på best mulig måte (Sørheim, 2000).

Til slutt understreker hun at det er en avhengighet mellom de profesjonelles faglige kunnskapsfelt og foreldrenes erfaringsbaserte kunnskapsfelt. Vi påvirkes og styrkes av hverandres kunnskapsfelt, dette må vi ta med oss i samarbeidet med flerkulturelle foreldre. Ved å gi foreldre tillit til at de også er bærere av kunnskap, og kulturelle verdier som kan være viktig for barnets utvikling. På dette grunnlag kan vi starte en prosess som kan skape en god dialog (Sørheim, 2000).

Phil (2010) skriver blant annet om utredning av flerkulturelle barn i PP-tjenesten. Hun problematiserer i boken «Etnisk mangfold i skolen» hvordan PPT utredet flerspråklige barn i perioden 1990-2000. Flerspråklige barn var i denne tidsperiode, overrepresentert innenfor segregert spesialundervisning. Hun konkluderte med at pedagogisk psykologisk tjeneste brukte et etnosentrisk perspektiv i møte med disse barna. Dette førte til feildiagnostiseringer av flerspråklige elever innenfor segregert spesialundervisning.

Hun gjorde videre en oppfølgingsundersøkelse i perioden 2001-2005. Hennes funn viser at PPT i denne perioden fremdeles brukte evne og intelligenstesting som hovedmetode for å kunne utrede barnas svakheter og styrker. Fokus for PPT var å finne om eleven har lærevansker, ved bruk av tester som er standardisert og normert for barn med norsk eller amerikansk språklig og kulturell bakgrunn. PP-tjenesten tar utgangspunkt i, og beskriver IQ-testene med elevenes evneprofil, dette kan skape feil informasjon om de flerspråklige elevene (Pihl, 2010).

Phil (2010) kritiserer at PPT ved utredning av minoritetsspråklige elever ikke vektlegger elevenes bakgrunnsforståelse. De har et vanskeorientert perspektiv av elevenes forutsetninger, og ikke minst at vanskene plasseres i barnet. Hun understreker at en

vanske må ses i relasjon til situasjon og bakgrunn, altså bruk av et helhetsperspektiv. Videre skriver hun at PP-tjenesten baserer utredningene i liten grad på pedagogisk rapport, og samtale med lærer og foresatte. Hun viser til at kun i 42 prosent av sakene ble det gjennomført observasjon av elevene i klassen, og 36 prosent ble det gjennomført samtale med eleven (Pihl, 2010).

2. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg først kort avgrense hvordan jeg bruker begrepet samarbeid. Deretter vil jeg gi en grundigere avklaring av anerkjennelsens betydning i møte med andre mennesker. Begrepet anerkjennelse står sentralt gjennom hele oppgaven, og får derfor stor plass i oppgavens teoretiske del. Jeg kommer også inn på begrepene dialog og medvirkning, som på flere måter henger sammen med anerkjennelsens gyldighet i møte med flerkulturelle foreldre.

3.1 Samarbeid

Sigrun Aamot ser på samarbeid mellom skole og hjem i et flerkulturelt perspektiv. Hun ser sammenhengen mellom likeverdighet og samarbeid. Hun beskriver at for at det skal være en likeverdighet i samarbeidet, fordrer dette en symmetri i dialogen mellom skole og hjem (Aamodt, 2013). I følge Egeberg (2007) bør et samarbeid med både foreldre og fagpersoner ha som mål å gi best mulig forståelse av barnets behov. Et godt samarbeid i utredningen vil kunne gjøre det mulig for foreldrene å få innsikt, styrke og motivasjon til å utvikle barnet videre. Foreldrenes tillit og trygghet avhenger av at fagpersonen viser respekt ovenfor foreldrene. Jeg velger å se på PP-rådgiverens samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn i lys av Aamots (2013) og Egebergs (2007) perspektiv på likeverdighet og samarbeid.

3.2 Anerkjennelse

Filosofen Emmanuel Levinas (1969) og hans verk «Totality and infinity» tar utgangspunkt i at forståelsen av mennesket, skapes gjennom møte med den andre som møter deg ansikt-til-ansikt (Lévinas, 1969). Videre beskriver han hvordan vi mennesker kan få kritiske tanker om oss selv, gjennom møte med autoriteter. Poenget han vil frem til handler om faren ved å være under den andres myndighet eller autoritet. Det å møte mennesket ansikt-til-ansikt er den ultimate situasjon for anerkjennelsens eksistens.

«The face to face remains an ultimate situation» (Levinas, 1969, s. 81).

Ved en slik relasjon belyses det at vi som mennesker ser den andre på en aktiv og overskridende måte, og ikke som et nummer i rekken av individer. Anerkjennelse handler om å se det andre mennesket akkurat slik det er (Pettersen & Simonsen, 2010).

Pettersen og Simonsen (2010) stiller videre spørsmålet om hva som skjer med ansikt-til-ansikt-relasjoner når de etableres mellom profesjonsutøvere og de menneskene som er avhengig av profesjonens hjelp i praksis. Hva skal egentlig til for at et møte skal oppleves godt for begge parter? I tråd med profesjonsutøveren jobber også PP-rådgiveren under rettigheter og lover. PP-tjenestens mandat og i mange tilfeller tidspress kan føre til begrensinger i forhold til tilstedeværelse av anerkjennelse i samarbeid med foreldre. Dette kan bidra til utfordringer med tanke på kravet om å innta en aktiv og overskridende holdning ovenfor de man møter. Man har kun begrenset kunnskap om mennesket man står ovenfor (Pettersen & Simonsen, 2010).

I praksis ser vi at begrepene behov, respekt og anerkjennelse er situasjonsbestemte og flytende. Anerkjennelse slik vi ser på begrepet i dag, er ikke det samme som tidligere generasjoner så det. Et annet viktig aspekt handler om at anerkjennelse som begrep kan ha ulike betydninger i ulike land og kulturer. Anerkjennelse i norsk kontekst kan være svært forskjellig fra andre kulturer (Pettersen & Simonsen, 2010). Når du som ansatt i PPT møter barn og foreldre, vil det være viktig at du som profesjonell gjør deg opp noen tanker om hva anerkjennelse handler om, også i en kulturell kontekst. Det fagpersonen opplever som en anerkjennende relasjon kan oppleves annerledes for en familie fra en annen kultur. I denne sammenheng blir kunnskap om anerkjennelse og krenkelser viktig for å kunne utvikle en etisk dømmekraft i forhold til anerkjennende møter i praksis (Pettersen & Simonsen, 2010).

3.2.1 Axel Honneth - Tre former for anerkjennelse og tre former for krenkelse

Honneth ser på anerkjennelse som et gjennomgripende behov som alle mennesker har. Honneths syn er inspirert av filosofen Jürgen Habermas, de tilhører begge Frankfurterskolen og kritisk teori (Pettersen & Simonsen, 2010).

Axel Honneth (2008) deler inn anerkjennelsens gyldighet i tre sfærer. De tre former for anerkjennelse bygger på Hegels tidlige skrifter om begrepet sfære. De har til felles at de ser de sosiale relasjonene som oppstår i samfunnet, som betydningsfulle for at mennesket

skal kunne utvikle en praktisk og personlig identitet. Anerkjennelse er en kategori som rommer tre former for holdninger, som hver for seg viser den direkte hensikt om å bekrefte den andre (Honneth, 2008).

De tre ulike anerkjennelsessfærer defineres slik: Den første er privatsfæren, dette innebærer familie, vennskap og kjærlighet. Den andre er den rettslige sfære og den tredje er den solidariske sfære, som skal dekke kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskaper. Anerkjennelse innenfor hver sfære utgjør et ontogenetisk trinn i individets utvikling. Dette innebærer at individet må erfare de tre former for anerkjennelse for å kunne utvikle personlig identitet og selvtillit. Mennesket må ha en grunnleggende forståelse av at hver enkel anerkjennelsessfære alene ikke kan skape et fullverdig liv (Honneth, 2003).

Den første anerkjennelsessfære kjærligheten, skiller seg fra de andre fordi den danner forutsetning for å trede inn i et mellommenneskelig forhold. Kjærlighetsforholdet mellom subjekter erfares i et gjensidig affektivt behov. Kjærlighetsforholdet mellom en familie utgjør de symmetriske relasjoner. Dette innebærer å skape følelsesmessig forhold som bekrefter og gir gjensidig trygghet til det andre mennesket. Subjektet kan etablere en fortrolighet med sine egne ressurser, innstillinger og verdier gjennom å føle seg anerkjent og sett av den andre. En god og trygg relasjon mellom foreldre og barn blir en forutsetning for å kunne stå imot utfordringer man møter på i livet. Kjærlighet, familie og vennskap utgjør den emosjonelle anerkjennelsen som setter mennesket i stand til å utrykke seg og delta i nære fellesskaper og samfunnsmessige forhold (Honneth, 2003).

Den andre form for anerkjennelse handler om de universelle rettigheter som er gitt og tilhører alle medlemmer i samfunnet. Gjennom disse rettigheter er subjektet i stand til å få selvrespekt som et verdifullt medlem av samfunnet slik de andre er. Anerkjennelse gis gjennom de lovmessige relasjoner. Dette kan være rettigheter som subjektet har positiv adgang til, som for eksempel velferdsstatens goder. Om subjektet besitter universelle rettigheter, handler dette om selvrespekt på den måte at individet ser på seg selv som en moralsk kapabel person som kan være deltager i offentlig drøftelse. Anerkjennelsen i form av rettigheter sikrer derfor individet til muligheter for å realisere egen autonomi (Honneth, 2003).

Den tredje og siste anerkjennessfæren skjer gjennom relasjon til en gruppe, fellesskap og samfunn. Det handler i store trekk om subjektets verdsettelse av seg selv som medlem av et solidarisk fellesskap. Individets deltagelse og positive engasjement blir anerkjent av fellesskapet. Mennesker føler tilhørighet gjennom et fellesskap, ved at subjektet kan gjenkjenne seg selv i fellesskapet og bli anerkjent som særegent individ. På denne måten er subjektet med i samfunnets solidaritet, og er en positiv bidragsyter til fellesskapet og samfunnet som helhet (Honneth, 2003).

Hver anerkjennelsesform er en forutsetning for et fullt integrert samfunn. Hvorvidt et samfunn kan ses anerkjennende solidarisk, avhenger av inkluderende holdninger til fellesskapet. Samfunnet som helhet skal inkludere ulike livsformer og verdiorienteringer (Honneth 2008, i Åmot & Skoglund 2012). På denne måte ser vi at Honneths (2008) tre former henger sammen, og må fungere som en helhet om det skal komme individet og samfunnet til gode.

Videre belyser Honneth (2008) at krenkelse og anerkjennelse henger sammen. For å kunne overkomme krenkende opplevelser, må man ha erfart anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2012). I tråd med anerkjennelsens tre sfærer deler Honneth (2008) også inn begrepet krenkelse i tre former. Den første er kroppslig krenkelse, som inneholder ignorering, omsorgssvikt og i verste fall overgrep. Denne form for krenkelse innebærer menneskers kroppslige identitet både fysisk og psykisk (Høilund & Juul, 2005). Den andre er nektelse av rettigheter, som inneholder en ødeleggelse av individets mulighet til deltagelse i offentlig drøftelse og følelse av tilhørighet til samfunnet (Høilund & Juul, 2005). Eksempler på dette kan være å objektivisere mennesker, på en måte som ekskluderer dem fra muligheten for sosial integritet (Åmot & Skoglund, 2012). Den tredje form kaller Honneth for nedverdiggende syn på livsformer. Dette handler om stigmatisering på ulike nivå, for eksempel å tilskrive noen livsformer med lavere status enn andre. På denne måte verdsetter man ikke mennesket eller grupper, som de er, og bryter ned individets selvværd (Høilund & Juul, 2005). Det gjør noe med oss, når vi blir utsatt for krenkelser i samfunnet. Honneth (2008) snakker derfor om en moralsk grammatikk som skal føre oss ut av krenkelsen.

Han så på anerkjennelse som kommunikasjon, et språk med egen moralsk grammatikk. Hovedsakelig er det snakk om menneskelig kommunikasjon i en bred forståelse, som

forteller hva som er rett og galt. Når vi kjenner anerkjennelsens språk kan vi anvende den moralske grammatikken som et redskap for å sikre anerkjennelse i møte med andre (Pettersen & Simonsen, 2010). Det handler om å kunne forstå både anerkjennelse og krenkelse. Om vi har opplevd anerkjennelse fra livets begynnelse, vil vi også ha nok innsikt for å reagere på krenkelse og urett. Dermed er vi bærere av en moralsk grunnholdning, som kan brukes til å fremme anerkjennelsen (Åmot & Skoglund, 2012). Videre belyser Honneth (2008) anerkjennelse som en bestemt holdning i forhold til andre mennesker. Anerkjenneshandlinger er hovedsakelig et distinkt fenomen, som har en selvstendig hensikt. Man må derfor ikke se på begrepet som et biprodukt av handlinger som har andre hensikter. Honneth (2008) sier

«Gester, talehandlinger eller institusjonelle forordninger utgjør tilfeller av anerkjennelse, bare hvis de primært er rettet mot å bekrefte en annen person eller gruppe» (s. 233).

3.2.2 Schibbyes perspektiv: Anerkjennelsens ingredienser

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2012) ser anerkjennelse som et svært viktig begrep, hun belyser at det ikke er en tilstand, men en prosess. Det handler om at den profesjonelle forstår begrepet på den måten at det integreres i egen person. Dette er krevende, og tar et helt yrkesliv for å utvikle (Schibbye, 2012). Anerkjennelse innebærer grunnleggende verdier som emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet i nuet, samt en avgrensing av seg selv. Det må komme innenfra, egenskapen om å være genuint tilstede i møte med den andre blir belyst som en viktig del av anerkjennelsens gyldighet (Schibbye, 2012). Lektor Lis Møller (2008) bygger sin forståelse på Schibbye i sin bok «Anerkendelse i praksis». Hun forklarer anerkjennelse som en grunnleggende innstilling vi har til andre mennesker. En forutsetning for å møte andre mennesker med anerkjennelse er at vi respekterer deres individualitet. Vi må se individet som et subjekt for sine egne opplevelser. For at et menneske skal kunne føle anerkjennelse, innebærer det at vi må etablere interesse av å verdsette den andres indre opplevelsesverden. Det handler om å la den andre få beholde sin autoritet i forhold til sine opplevelser, følelser og verdier (Møller, 2008).

Det de to forfatterne Møller (2008) og Schibbye (2012) setter ord på ovenfor kalles også et subjekt-subjekt-syn. Dette leder til menneskers opplevelser. Alle mennesker har sin

fortolkning av verden, syn og holdninger. Det å overse andre menneskers indre opplevelser er krenkende. Eksempelvis i et møte mellom en PP-rådgiver og flerkulturelle foreldre kan det oppstå syn og verdier som kan virke motstridene. Selv om PPT plikter å vedta tiltak som vil gagne barnet på best måte, så er de også pliktig til å forstå og lytte til foreldrenes opplevelse. Å utelate den subjektive opplevelsen hos den andre innebærer en fratagelse av individets evne til å ha et eget syn på omverden og seg selv. Om vi ikke tar med oss menneskers egne selvfortolkninger i vår forståelse av verden blir det en grunnleggende feil i oppfattelsen av den andre (Schibbye, 2012).

Anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep, han definerer det enkelt: som å gjenkjenne, erkjenne og styrke. Anerkjennelse for Hegel betyr blant annet det «å se igjen ... Anerkjennelse betyr blant annet å noe om igjen» (Schibbye, 2012, s. 256). Hegels anerkjennelse inneholder også det å verdsette den andre fordi vi er mennesker. Det handler ikke om noe vi har, men noe vi er (Schibbye, 2012). Videre nevner Schibbye (2012) aspekter ved dialektikken og Hegels syn på anerkjennelse. Den innebærer en evne til å ta den andres perspektiv, og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Som Hegel selv formulerer

«De anerkjenner hverandre som gjensidig anerkjennende hverandre»
(Hegel, 1999, s. 118-119).

Videre sier Honneth (2008) at Hegel gjør en ny fortolkning av Machiavelli og Hobbes sosialfilosofiske modell. Til forskjell fra disse to, er den sosiale kampen hos Hegel ikke basert på selvoppholdelse, men på moralske drivkrefter, Honneth (2008) skriver

Ettersom den subjektive ånden i arbeidsprosessen bare erfarer seg selv som en virksom «ting», det vil si som et vesen som bare kan handle gjennom å tilpasse seg naturens kausalitet, er denne erfaringen slett ikke tilstrekkelig til å oppnå en bevissthet om seg selv som en rettsperson. En slik selvforståelse må forutsette at ånden erfarer seg selv som et intersubjektivt vesen som eksisterer sammen med personer med konkurrerende fordringer. Hvis vi skal kunne forklare hvordan den individuelle rettsbevisstheten er konstituert, må den subjektive åndens dannelsesprosess utvides med dimensjonen av praktiske relasjoner til verden. Denne dimensjonens første form forsøker Hegel nå å oppspore i den gjensidige anerkjennelsen (s. 45).

Nærmere beskrevet handler dette om en subjekt-subjekt-holdning og en relasjonskompetanse. Fokuset er på at den profesjonelle som individ har kontakt med sin subjektivitet, for å kunne forstå den andres indre subjektive verden. Det å møte den andre anerkjennende, kan være å fange opp den andres bevissthet. For så å gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet. Dette kan for eksempel gjøres gjennom kroppsspråk og ansiktkommunikasjon.

Skoglund og Åmot (2012) ser på begrepet anerkjennelse i lys av Honneths sosialfilosofiske teori, som igjen bygger på Hegels filosofi. Honneth ser anerkjennelse som en forutsetning for bevissthet over identitetsdannelse, frihet og autonomi. Når man ser dybden i begrepet på en slik måte, ser man at anerkjennelse handler om hvordan vi mennesker blir virkelige. Spørsmålet om hvordan det å danne en identitet blir sentralt. Som vi har lært, utvikles vår identitet gjennom relasjoner. Gjensidige, anerkjennende relasjoner er det som danner vår opplevelsesverden av oss selv, det er et fenomen som oppstår i den intersubjektive verden (Åmot & Skoglund, 2012).

Schibbye (2012) ser forskjellene mellom en ytre anerkjennelse og en indre anerkjennelse. Den førstnevnte handler om ros eller belønning for blant annet oppnåelse av en prestasjon. Mens en indre anerkjennelse innebærer det å verdsette mennesket akkurat slik det er, og hva han eller hun opplever i sitt indre sinn. Anerkjennelse dreier seg ikke om en ytre ære, som for eksempel den andres innsats. Følelsen av anerkjennelse blir først gyldig når den andre får en følelse av verdi som også kan utvikles videre, uavhengig av ytre pågang. Schibbye (2012) har videre tatt for seg det hun selv kaller ingredienser i anerkjennelse. Disse innebærer lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse. Jeg ønsker å gå dypere inn i disse, for å få en forståelse for hvordan disse kan brukes i møte med flerkulturelle foreldre i prosessen knyttet til utredning for spesialundervisning.

3.2.2.1 Lytting

Terapeutisk lytting kommer opprinnelig fra Freuds tekniske skrifter, der han oppfordret analytikeren ikke til å ta notater eller forsøke å huske alt pasienten formidlet (Freud 1912/1991, gjengitt i Schibbye, 2012 s. 266). Lytte er ikke det samme som å høre, vi kan alle høre hva andre sier men det behøver ikke bety at vi faktisk lytter til den andre. Når vi lytter hører vi de verbale ordene, samtidig som vi lytter på det som ligger bak ordene. Det å kunne lytte til den andre, vil si å kunne legge til side fordommer og egne indre

objekter. Den profesjonelle bør være åpen og bevisst på egne selvprosesser, slik at den andres budskap kommer frem. Likevel kan vår egen forhåndsbedømmelse dukke opp automatisk, det viser seg i praksis at evnen til å lytte åpent til andre mennesker er utfordrende. En slik åpenhet kan vi lære gjennom fenomenologien, vi må la fenomenet fremtre for oss. Menneskers bevissthet er alltid bevisst-om-noe. Når den profesjonelle møter foreldre må dette «noe» settes til side slik at inntrykkene får fordomsfri adgang til vår bevissthet. Enklere forklart settes våre mentale prosesser, følelser og tanker til side for å kunne åpent se og ta inn fenomenet rundt oss. Fenomenologien lærer oss at vi må utvikle en åpenhet for det vi aldri har sett, eller det vi har tilsidesatt i møte med den andre. Et viktig perspektiv på lytting handler om at det er aktivt, som profesjonell må man tørre å bli berørt av det den andre forteller. Man må være konsentrert, fokusert og tilstede her og nå. På den ene side kan det oppleves intenst for den profesjonelle, mens på den andre side kan dette være med på å gi den andre en følelse av å bli hørt. At deres mening, synspunkt og opplevelse blir verdsatt (Schibbye, 2012).

3.2.2.2 Forståelse

En indre forståelse i møte med andre henger sammen med det å kunne lytte. Schibbye (2012) ser forskjellen mellom ytre og indre forståelse, der ytre forståelse rettes mot empati og kognitiv gjenkjennelse. En indre forståelse handler om en evne til å kunne kontakte tilsvarende følelser i seg selv. Den profesjonelle må ha evne leve seg inn i den andres opplevelsesverden, og kjenne på den andres følelser. Ved å stille seg ved siden av subjektet med en undrende holdning til den andres opplevelse og følelse, kan man mestre å forstå den andre innenfra. Dette vil gi den andre trygghet i seg selv, og opplevelser og følelser blir gjort gyldige. Det å bli forstått innenfra setter i gang prosesser i den andre, og det kan på mange måter være den profesjonelles respons som skaper denne indre forståelsen av selvet. Den indre forståelse blir altså formidlet gjennom en måte å bruke språket, og gjennom en holdning ovenfor den andre (Schibbye, 2012).

Schibbye (2012) snakker videre om intersubjektivitet og spedbarnsforskning, og ser paralleller mellom affekt, speiling og inntonning. Når mor speiler barnet med følelsesuttrykk og fanger opp affekten, kan barnet oppleve å høre eller kjenne etter i seg selv. På samme måte kan PP-rådgiveren møte foreldre innenfra, ved å lytte, forstå og

gjøre deres opplevelser gyldige. Martin Heidegger belyser evnen til å være i den andres livsverden (Heidegger, 2007).

Møller (2008) ser også på forskjellen på ytre og indre forståelse. Hun uttrykker en interessant observasjon. Innenfor pedagogisk praksis har hun selv erfart langt mer ytre forståelse i forhold til arbeid med barn, unge og voksne.

3.2.2.3 Aksept og toleranse

Schibbye (2012) bringer i denne sammenheng igjen inn nøytralitetsbegrepet. Det omhandler at den profesjonelle ikke dømmer den andres opplevelse. Det å akseptere at foreldre har rett til å føle og forstå situasjoner for seg selv, og barna deres på andre enn måter enn fagpersonen. Den profesjonelle må også se de sidene som foreldre ser som negative. Om man har evne til å møte disse sidene med aksept, respekt og toleranse kan det være en hjelp for foreldre til å kunne se seg selv med den profesjonelles øyne. Schibbye (2012) snakker om å møte den andre med aksept i en terapeutisk setting, hun kobler hvordan den profesjonelle kan akseptere klientens selvfordømmelse. Det handler om at terapeuten godtar den andres opplevelse, men at den ikke må fordømmes. PP-rådgiverens fokus i en utredning handler om økt læringsutbytte for barnet, det å akseptere flerkulturelle foreldres opplevelsesverden rundt en utredning kan føre til god kommunikasjon. Man gir foreldre en rett til å ha en mening, de får automatisk et eierskap til situasjonen. Møte med aksept kan føre til forandring i den andres opplevelsesverden (Schibbye, 2012).

3.2.2.4 Bekreftelse

Schibbye (2012) ser bekræftelse gjennom en umiddelbar match til den andres følelser. Bekreftelse er noe som skjer naturlig, og ikke noe du kan bestemme deg for, eller presse frem fra utenfra-kunnskap. Det er en umiddelbar opplevelse som skjer i møte med den andre. Bekreftelse er en viktig del av begrepet anerkjennelse. Bekreftelse innebærer at de tre første ingredienser er tilstede. For å kunne bekræfte et menneske innebærer det måten du lytter på, søket etter å forstå den andre og deretter gir uttrykk for denne forståelsen gjennom en undrende holdning, og antagelse om at dette kan være den andres opplevelse. Som en oppsummering vil det i Schibbyes (2012) perspektiv være viktig at PP-rådgiveren har en grunnleggende innstilling til å være åpen, bekræfte og respektere flerkulturelle foreldres opplevelsesverden, det er her nøkkelen til god kontakt vil ligge. For at

anerkjennelse skal være gyldig for den andre, må det uttrykkes innenfra slik at det oppleves ekte for begge parter.

3.3 Dialog og medvirkning

«Dialogen med sitt utspring i kjærlighet, ydmykhet og tro blir et horisontalt forhold der gjensidig tillit mellom de samtalende er den logiske konsekvens»
(Freire, 1974, s. 66)

Sitatet ovenfor skaper et bilde av hvordan tilstedeværelsen av gjensidig tillit mellom partene skaper den fullstendige dialog. Freire (1974) beskriver dialogens eksistens først når mennesket sier sin mening, og gir verden et navn. Jensen og Ulleberg (2012) tar for seg begrepene dialog og anerkjennelse. De stiller spørsmålet om hvordan fagpersonen kan føre samtaler slik de blir gode og nyttige for begge parter. Hvordan kan vi stille spørsmål som åpner opp for muligheter? I et møte mellom PP-rådgiver og flerkulturelle foreldre, vil begge parter bidra til kommunikasjon. Etterpå vil de også sitte igjen med et bilde av samspillet, hvordan de opplevde relasjonen og det som ble sagt i møte. Med dette perspektivet kan relasjon og samspill, utvikle seg gjennom en gjensidig prosess som er preget av samhandling mellom begge parter. Vi setter automatisk fokus på medvirkning i møte med den andre. Når den profesjonelle vier mer tid til medvirkning, vil rollen preges mer av likeverd (Jensen & Ulleberg, 2012).

Dialogismen legger vekt på at dialogen skjer mellom mennesker, mening blir skapt mellom den som taler og den som hører. Interaksjonen er vel så viktig som de kontekstuelle faktorene i menneskelig diskurs (Dysthe, 2001). Begrepet dialog kommer fra gresk, det er satt sammen av *dia* som betyr gjennom eller mellom og *logos* som betyr ord eller tale. S sammensatt blir det altså *mellom ordene*. I en filosofisk sammenheng betegnes begrepet som en analytisk posisjon, der selve møte mellom mennesker og kommunikasjon står sentralt for å forstå menneskets utvikling (Dysthe, 2001, gjengitt av Jensen & Ulleberg, 2012 s. 254).

3.3.1 Dialog eller monolog?

I et profesjonelt møte er det lett at den profesjonelle dominerer møtet med enetale, da blir det fort liten tid til å lytte til den andre parten. Det er ikke vanskelig å forstå at det blir lite rom for dialog i møte med flerkulturelle foreldre, om PP-rådgiveren prioriterer en

monolog fremfor en samtale der begge parter har rom for å fremme sine meninger. Kvaliteter som hører til en dialog innebærer det å kunne lytte, og møte den andre som et subjekt. Samt å kunne være åpen for å kunne forandre eller forstå fenomenet som er i fokus (Jensen & Ulleberg, 2012). Det å kunne møte flerkulturelle foreldre med likeverdighet, og opprette et forhold som er symmetrisk og åpent skaper gode forutsetninger for å skape en god kommunikasjon i en utredningsfase. Dialog slik Jensen og Ulleberg (2012) beskriver omhandler først og fremst et fokus på å fremme kvalitet i samtalen.

Dialogbegrepet kan også knyttes til diskursetikk med Habermas (1984) som en sentral teoretiker innenfor dette. Han beskriver en dialog som en samtale mellom likeverdige parter, gjennom samtalen utforsker de et fenomen, problem eller situasjon (Habermas, 1984). Poenget er å kunne lytte til hva den andre sier, og argumentene er så gode at de skal kunne overbevise den andre parten (Jensen & Ulleberg, 2012). En viktig forutsetning for dialog er at samtalen er oppriktig og åpen. Målet vil være å oppnå gjensidig forståelse gjennom å lytte og forstå den andre (Henriksen & Vetlesen, 2006). Det å lytte til den andre, handler om en vilje til å finne en forståelse av den andres opplevelse, selv om den strider imot eget syn (Jensen & Ulleberg, 2012). Diskursetikkens styrke innebærer derfor at mennesker med helt ulike oppfatninger kan møtes å legge frem forslag som alle kan enes om (Henriksen & Vetlesen, 2006). En slik diskurs blir et ideal for hvordan samtale bør fungere, det er likevel mange som hevder at dette vil være vanskelig å oppnå, særlig i samtaler der relasjonen er asymmetrisk (Jensen & Ulleberg, 2012). Habermas (1984) belyser et språklig felleskap og livsverden:

The abstract concept of the world is a necessary condition if communicatively acting subjects are to reach the understanding among themselves about what takes place in the world or is to be effected in it. Through this communicative practice they assure themselves at the same time of their common life relations, of an intersubjectively shared lifeworld (s.13).

Det å komme fra ulike kulturer kan være et eksempel på ulike livsverdener, det kan påvirke våre forutsetninger til hvordan vi forstår en situasjon. Det innebærer en åpen dialog for å kunne forstå hverandres livsverdener.

3.3.2 Den ikke-vitende posisjonen

Harlene Anderson og Harry Goolishian presenterte «Den ikke-vitende posisjon». Denne tar utgangspunkt i den dialogen vi mennesker har med oss selv. Det handler om å stille kritiske spørsmål om våre oppfatninger og forståelse av dem vi er i samtale med (Anderson & Goolishian, 1992). Terapeuten stiller seg i en posisjon der han/hun må bli informert av den andre (Andersen & Goolishian, 1992, gjengitt i Jensen & Ulleberg, 2012 s. 259). I forhold til en pedagogisk sammenheng er den særlig sentral i samtaler som sirkulerer rundt informasjonsinnhenting, utforsknings- og endringssamtaler. Gjennom sine handlinger og holdninger viser den profesjonelle at den trenger å vite mer om det som blir fortalt, det innebærer å kunne kommunisere med ekte nysgjerrighet. I utgangspunktet ble metoden utviklet i forhold til terapi, men har vist seg å fungere godt i flere sammenhenger også i pedagogisk (Jensen & Ulleberg, 2012). I forbindelse med denne oppgave og undersøkelse, er det snakk om PP-rådgiverens tydelighet på at det er foreldrene som kjenner barnet best. De besitter kunnskap om barnet som er svært viktig for en helhetlig utredning av barnet. Interesse, nysgjerrighet og åpne spørsmål vil være viktige elementer i samtalen

I sammenheng med dialog-begrepet og «Den ikke-vitende posisjon» kan også teoretikeren Hans Skjervheim (1976) og artikkelen «Deltakar og tilskodar» trekkes inn. Han skiller her mellom to ulike holdninger som kan oppstå i en samtale mellom mennesker. Det å være deltaker eller tilskuer. Han kritiserer objektivisering i møte med mennesker, eller det han også kaller en to-leddet relasjon. Ved å objektivere den andre i møte med deg som profesjonell, gjør du den andre om til en ting. Dette kan samsvare med å gå til angrep på den andres frihet (Skjervheim, 1976). Budskapet Skjervheim (1976) vil frem til handler om en tre-leddet relasjon, hvor man deler saken, engasjementet og meninger. Det er to subjekter som møter hverandre i samtalen. Begrepet likeverdighet står sentralt også for Skjervheim, han uttrykker det som eneste vei til god dialog og et genuint møte med den andre (Skjervheim, 1976, gjengitt i Jensen & Ulleberg 2012 s. 260)

Jensen og Ulleberg (2012) legger vekt på begrepet nysgjerrighet i sammenheng med dialog, anerkjennelse og en ikke-vitende posisjon. Vi kan utvikle en nysgjerrighet i forhold til oss selv, og vår forståelse og den andre og deres forståelse. Det handler om hvor mye krefter vi legger i å forstå et samspill. Med nysgjerrigheten kan vi utvide vår

forståelse (Freire, 1972, i Jensen & Ulleberg, 2012 s. 266). Det å møte den andre med nysgjerrighet, kan hjelpe den i å innta samme holdning. Om dette skapes i samtalen, kan man i felleskap utvikle forståelser som setter begge parter i stand til å være kreative i en situasjon der problemløsning er nødvendig (Jensen & Ulleberg, 2012).

4. Vitenskapssyn og metode

Jeg vil starte dette kapitlet med en redegjørelse for vitenskapsteoretisk forankring, og deretter for valg av metode. Jeg vil også gå gjennom planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Jeg kommer i forbindelse med dette inn på selve intervjusamtalen, og transkriberingsprosessen som kommer i etterkant av intervjuene. Det vil komme en kort redegjørelse av hva en analyse innebærer. Videre vil jeg behandle datamaterialets reliabilitet, validitet og generalisering. Avslutningsvis vil jeg gå igjennom etiske betraktninger, som kan være aktuelle i forhold til mitt datamateriale.

I denne studien kartlegger jeg PP-rådgivere, og deres opplevelse av et flerkulturelt foreldresamarbeid både i utredning av behov for spesialundervisning i skolen, samt foreldresamarbeid i ansvarsgrupper. Jeg er ikke ute etter årsaker for det som ikke fungerer, jeg ønsker å gå i dybden på menneskers opplevelse og se tema fra PP-rådgiverens tanker om samarbeid. Det handler om deres profesjonelle, faglige og personlige perspektiv.

4.1 Fenomenologisk-hermeneutisk

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger, gjennom å utforske et dypere meningsinnhold, enn det som er det umiddelbart innlysende. Den legger vekt på at det egentlig ikke finnes noen sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013). Den bygger videre på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer, er en del av. Dette omfatter at vi forstår delene i lys av en helhet, og dermed har fortolkning en sentral plass i den hermeneutiske retningen (Thagaard, 2013).

Hermeneutikk ble tradisjonelt brukt i forbindelse med fortolkning av tekster. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å lese kultur som tekst. Målet er å oppnå gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) understreker videre hvordan forskerens fortolkning av intervjutekster kan brukes som en dialog mellom forsker og tekst.

Clifford Geertz (1973) vektlegger viktigheten av at forskeren presenterer en «tykk» beskrivelse. Her får meningsaspekt en sentral plass. En «tynn» beskrivelse i denne

sammenheng gjengir kun observasjon. Viktigheten av intervjupersonenes utsagn og en fortolkning av hva disse kan ha ment, hører til i en «tykk» beskrivelse. Hvilken fortolkning gir disse, og hva er forskerens fortolkning. Han mener likevel at ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen tidligere litteratur, og ikke ut ifra dataene selv (Geertz, 1973). Altså den forståelsen vi får av et fenomen, bygger på den forforståelsen vi allerede har av fenomenet (Thagaard, 2013). I min analyse vil jeg bruke en beskrivelse som er i tråd med en «tykk», da jeg planlegger kvalitative semistrukturerte intervju som metode i undersøkelsen.

Dagens hermeneutikk er sentralt innenfor forskning på menneske og samfunn. Vi trenger en teori som sier noe om hva det å forstå andre handler om, både når vi kan snakke sammen om forståelsen og når vi ikke kan det. Det generelle hovedpoenget i den hermeneutiske teori i dag, handler om at vi på en eller annen måte må tolke oss selv i tolkningsprosessen. Hvordan påvirker jeg det jeg forsker på. I ansikt-til-ansikt-situasjon er vi med å skape en felles ramme for forståelse, i en dyp og dynamisk prosess med den andre (Fuglseth, 2006).

Hermeneutikk er viktig når vi skal forstå andre mennesker, og deres handlinger. Men tolkning er en usikker virksomhet fordi den påvirkes av tolkerens egne vurderinger, tolkerens forforståelse og kontekst (Thurén, 2009). Dette er noe jeg må være bevisst på gjennom hele prosessen, min tolkning og analyse farges av informantens egne opplevelser og erfaringer, men også min egen tolkning av disse. Det fenomenologiske vitenskapssyn er en del av hermeneutikken. Innenfor det fenomenologiske vitenskapssyn søker forskeren å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). I førsterekke kommer fenomenverden slik de mennesker som forskers på, opplever den. Den ytre verden kommer i bakgrunnen. Her kan også forskerens egne erfaringer danne et utgangspunkt for selve undersøkelsen, da fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Thagaard, 2013).

I denne type kvalitativ forskning er det sentralt å forstå sosiale fenomener ut fra menneskers egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene selv. Dette handler om en forståelse av at realitetens virkelighet ligger i det mennesker oppfatter, opplever og erfarer (Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjusamtalene vil jeg få informasjon om informantenes erfaringer og fortolkninger av det aktuelle fenomenet. Dette innebærer en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, da jeg legger informantenes forforståelse, opplevelse og erfaring av samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn i en utredningsprosess og samarbeidsprosess til grunn for en videre tolkningsprosess. Gjennom informantenes fortolkede virkelighetsforståelse og mine egne fortolkninger av deres opplevelser og oppfatninger vil jeg bygge en tolkningsprosess.

4.2 Valg av metode

Gjennom en kvalitativ metode og datainnsamling får forskeren kunnskap om fenomenets kvalitet. Det innebærer kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, begreper, verdier, handlinger og følelser. Kvalitativ data kan gi kunnskap om variasjon. Det blir mer nyansert når man får frem kunnskap gjennom menneskers erfaringer og forståelse på overordnede temaer, som for eksempel samarbeid. Sammenlignet med å få kunnskap, kun gjennom overordnede beskrivelser av fenomenet (Leseth & Tellmann, 2014). Videre måler kvalitativ forskning et mindre utvalg, det skapes en nærhet mellom forsker og informant. Dette vil være passende for min undersøkelse. Mitt formål er nettopp å gå i dybden av PP-rådgiverens opplevelser, refleksjon og forståelse av samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn. Jeg har av denne begrunnelse naturlig nok valgt en kvalitativ metode.

I kvantitativ forskning derimot er utvikling av gode mål sentralt. Måling defineres som det å knytte tall til egenskaper, det innebærer å tallfeste datamaterialets funn (Ringdal, 2013). I følge Andy Field (2009) forutsetter en kvantitativ metode at jeg har kunnskap om problemet, og på bakgrunn av dette kan basere meg på en teori og utforme en hypotese, som kan måles i tall (Field, 2009). Fokus ved kvantitative metoder er altså objektiv kunnskap. Det er i motsetning til kvalitativ metode, en avstand mellom forsker og undersøkelsens informanter og det legges liten vekt på informantenes opplevelser og oppfatninger. Derfor har jeg fravalgt kvantitativ metode i forbindelse med min undersøkelse.

Videre vil jeg vise en gjennomgang av følgende faktorer, jeg har lagt vekt på i forbindelse med valg av kvalitativ metode:

4.2.1 Dybdeintervjuer

Kvalitativ forskning representerer betydningen av at sosiale prosesser, og meningsfulle relasjoner blir viktig i sammenheng med tolkning av virkeligheten. Ved å bruke et mindre utvalg, får forskeren mulighet til å gå i dybden av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). En ambisjon i forskningsintervjuet er å oppnå kunnskap om informantens opplevelse og forståelse av sine erfaringer. I min sammenheng passer det å utføre individuelle dybdeintervjuer med PP-rådgivere, da formålet med en slik metode er å oppnå fyldig og omfattende informasjon om informantenes egne opplevelser, forståelser, følelser, refleksjoner, oppfatninger og holdninger.

4.2.1.1 «Gå i dybden»

Dybdeintervjuer gir videre mulighet til å utforske det samspillet og samarbeidet som oppstår mellom PP-rådgiver og foreldre til flerkulturelle barn i en utredningsfase. Etter min forståelse bidrar foreldrenes kunnskap om barnet, forståelse og engasjement til kvalitet i utredningen. Samarbeid med foreldre blir derfor viktig for at barnet får en god tilpasset opplæring, og et godt læringsutbytte. Jeg forstår betegnelsen «å gå i dybden» ved å få et innblikk i informantens opplevelser fra flere dimensjoner, både faglig vurderinger og personlige holdninger. Det handler om den subjektive opplevelsen og følelsen.

4.2.1.2 Gode spørsmål

I min undersøkelse er jeg bevisst på at kvalitative dybdeintervjuer krever gode spørsmål, for å få utdypende svar fra informanten. Det innebærer både valg av ord, formuleringer og stil. Intervjuspørsmålene bør være enkle og korte. Det er også viktig å understreke at forskeren bør unngå å stille hvorfor-spørsmål, da dette kan skape usikkerhet for informanten på hvor inngående svar forskeren ønsker. Beskrivende spørsmål vil fungere bedre, mens hvorfor-spørsmål besvares i forskerens analyse og tolkning. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtaleform som er åpen, det er plass til assosiasjoner og digresjoner. En ambisjon i forskningsintervjuet er å oppnå dybde av opplevelse og forståelse av informantens erfaringer. Jeg som forsker bør denne sammenheng ha fokus på å stille åpne spørsmål, som ikke kan besvares kun som ja og nei, nøkkelen ligger i å stille spørsmål som legger opp til utdypende svar (Leseth & Tellmann, 2014).

4.2.1.3 Asymmetri i intervjusituasjonen

Strukturen i forskningsintervjuet kjennetegnes av en rollefordeling mellom intervjuer og informant. Det er forskeren som skal styre intervjuet gjennom å lede an tema og spørsmål etter sitt eget forskningsformål. Det er viktig at intervjuet bærer preg av en dialog. Forskeren må likevel være bevisst på at det eksisterer en rollefordeling, som kan oppleves asymmetrisk. Dette begrunnes med at det er forskeren som styrer dialogens temaer (Leseth & Tellmann, 2014). Kvale og Brinkmann (2015) sier i tråd med dette at et forskningsintervju ikke er en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte parter. Med min bakgrunn og mine forskningsspørsmål har jeg en vitenskapelig kompetanse. Det legger føringer for temaet og beslutter hvilke svar som er verdt å fordype seg i. Som forsker har jeg monopol på å fortolke informantenes utsagn. Det er opp til meg som forsker hvordan intervjuet struktureres, og derfor har jeg mulighet til å styre dialogen i ganske stor grad. Disse forhold er jeg klar over, og vil være bevisst gjennom hele undersøkelsen.

Etter denne gjennomgang, har jeg besluttet å gjennomføre halvstrukturerte dybdeintervjuer. Denne formen for intervju søker beskrivelser fra informantens livsverden og fortolkninger av fenomenet som forskers på (Kvale & Brinkmann, 2015). Et halvstrukturert intervju forutsetter også en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg varierer derfor rekkefølgen på både tema og spørsmål. Jeg har fokus på å tilpasse spørsmålene etter informanten, og spør etter utdypninger underveis. Informanten står også fritt til å bruke egne ord når spørsmålene besvares (Leseth & Tellmann, 2014). Et dybdeintervju har som formål å komme i dybden på tema for undersøkelsen. Ved denne type intervju får mine informanter god tid til å reflektere over det som blir sagt, knyttet til det tema jeg ønsker å få kunnskap om (Leseth & Tellmann, 2014).

4.3 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

Jeg startet tidlig med å planlegge hvordan jeg skulle få kontakt med PP-tjenester for å samle inn informantene til min undersøkelse i PP-tjenesten. Jeg brukte mye tid i november og desember måned, og fikk samlet fire informanter i løpet av disse månedene. Jeg hadde laget en klar plan over når intervjuene skulle gjennomføres, og dette ble satt til februar måned.

I følge den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora skal forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning (NESH, 2006). Jeg tok kontakt med NSD i slutten av januar, for å høre om dette var nødvendig for mitt prosjekt. Jeg var klar over på forhånd at jeg ikke var interessert i sensitiv informasjon og informantenes personopplysninger var heller ikke av relevans for undersøkelsen. NSD kunne ikke gi et svar på om prosjektet måtte sendes inn for godkjenning. Jeg søkte derfor om godkjenning med en saksbehandling på fire-seks uker. Dette førte til at jeg måtte utsette de fire intervjuene med seks uker. Jeg fikk etter fire uker svar fra NSD, at prosjektet ikke var meldepliktig.

Jeg tok deretter kontakt med de aktuelle PP-tjenestene for ny avtale for gjennomføring av intervjuene. Jeg fikk i forbindelse med dette utdelt enda en informant, og fem intervjuer skulle derfor utføres i løpet av relativt kort tid, disse ble satt til siste uken mars, og første uken av april. Jeg sendte også ut informasjonsskriv om undersøkelsen som informantene skulle lese og signere før intervjuene ble gjennomført.

4.4 Utvalg

Det var en lang prosess å finne informanter til min undersøkelse. Jeg hadde et ønske om å intervju informanter fra en PP-tjeneste i Oslo-området og en i innlandet. PPT i Oslo kommune hadde ikke mulighet til å delta på grunn av prinsipielle årsaker.

Jeg startet kontaktarbeid med PP-tjenester i ulike kommuner. Ut fra dette kontaktarbeid valgte jeg to PP-tjenester som både var villig til å delta og hadde erfaring med flerkulturelle familier. Jeg vil ikke omtale tjenestene og sted nærmere av anonymitetshensyn. Men jeg kan oppgi at den ene ligger nær hovedstaden og den andre i Innlandet.

Før intervjuene sendte jeg ut skriftlig informasjon om prosjektet og informert samtykke. De fem informantene jobber i forhold til barnehage, barneskole, ungdomsskole og ansvarsgrupper. Jeg var interessert i å få et variert utvalg av informanter med tanke på ansiennitet og erfaringsbakgrunn. Jeg var åpen for de informantene som viste interesse i prosjektet. Først og fremst var jeg interessert i informanter som jobbet i forhold til spesialundervisning i skolen. Jeg satte likevel ingen begrensinger på om informantene arbeidet i forhold til barnehage eller skole. Mine tanker om dette på forhånd gikk på jo

mindre barnet er, jo mer involveres også foreldre i en utredningsfase. Samtidig tenkte jeg at samarbeid med foreldre i forhold til spesialpedagogiskhjelp i barnehage og spesialundervisning i skole hadde mye av de samme retningslinjer, og ville derfor ikke utgjøre en stor forskjell. Det var først og fremst opplevelser rundt selve samarbeidet, samspillet og kontakten med foreldre til flerkulturelle barn jeg var interessert i å få mer kunnskap om.

4.5 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide. I forkant hadde jeg skrevet om aktuelle styringsdokumenter og gangen i en utredning i PPT, Kunnskapsstatus og et utkast av oppgavens teoretiske del.

Jeg fulgte en vanlig struktur gjennom intervjuene, dette innebærer en presentasjon av informantene og deres erfaringer. Deretter en presentasjon av undersøkelsen, informasjon om informantenes anonymitet og hvordan resultatet vil presenteres i oppgaven, samt om informantens rett til å avbryte intervjuet (Leseth & Tellmann, 2014). Intervjuguidens hoveddel besto videre av spørsmål i følgende seks temaer; 1. generell informasjon om utredning av behov for spesialundervisning, 2. samarbeid, 3. anerkjennelse, 4. medvirkning, 5. kommunikasjon og 6. kompetanse. For hvert tema hadde jeg tre underspørsmål; 1. beskrivelse -hva de tenker om tema, 2. Opplevelse – hvordan opplever de tema, 3. Utfordringer – opplever de noen utfordringer i forhold til tema. Den fullstendige intervjuguiden følger som vedlegg.

Jeg som forsker hadde et mål om at informantene først og fremst skulle snakke om sine egne opplevelser, forståelser, erfaringer, holdninger og oppfatninger i forhold til de ulike temaer gjennom intervjuet. Gjennom intervjuene var det jeg som forsker som styrte de ulike temaer. Samtidig ønsket jeg å åpne opp for temaer eller situasjoner som jeg ikke hadde tenkt på, jeg avsluttet derfor intervjuene med å spørre informantene om de hadde noen kommentarer, spørsmål eller utdypende svar de følte de ikke hadde fått frem i løpet av intervjusituasjonen.

4.6 Prøveintervju

Jeg ønsket å få til gode samtaler i intervjusituasjonene. Dette kreves øvelse og jeg gikk gjennom intervjuet før jeg gjennomførte intervjuene med informantene. Øvelsesintervjuet

gjorde jeg med en jeg har trygg relasjon til, og som har pedagogisk og sosialfaglig bakgrunn. Ved gjennomføring av øvelsesintervjuet kom det frem blant annet viktigheten av å avklare hva jeg legger i begrepet foreldre til flerkulturelle barn i starten av intervjuet, slik at tema for oppgaven var tydelig definert for informanten. Hvem er det egentlig vi snakker om når vi sier flerkulturelle foreldre? Dette er et bredt begrep, og kreves derfor nærmere avklaring, dette hadde jeg ikke tenkt gjennom på forhånd og kom frem som en viktig observasjon.

Jeg brukte en båndopptaker i prøveintervjuet, på denne måten fikk jeg testet hvordan dette fungerte i en intervjusituasjon. Dette var en god hjelp, da jeg etterpå kunne høre på opptaket. Prøveintervjuet var viktig i forhold til det å øve på det å følge informantens tråd, og stille oppfølgingsspørsmål for å kunne få mer utdypende svar. Jeg legger opp til et halvstrukturert intervju, og derfor er det også viktig at jeg som forsker styrer samtalen etter tema. Det er viktig at jeg i forsker-rollen forholder meg nøytral til de ulike temaer, fokus er å få frem informantens egne profesjonelle og personlige opplevelser. Det er viktig å finne balansen på dette, slik at intervjuet blir en samtale mellom meg som forsker og PP-rådgiveren som informant. Denne balansen hadde jeg fokus på gjennom øvelsesintervjuet. Jeg la merke til hvordan det å prate rolig og sakte virket betryggende på øvelses-informanten, samt også det å bruke god tid, og legge til rette for tenkepauser. Jeg opplevde at stillhet var positivt, da det la til rette for at øvelses-informanten kunne utdype og beskrive tema etter eget ønske. Dette vil variere, og det er viktig at jeg i intervjusituasjonene ser ann og kan tilpasse dette etter de ulike informantene.

4.7 Intervjusamtalen

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) et produksjonssted for kunnskap. Forskningsintervjuet har som formål å innhente kunnskap om informantens verden gjennom å stille åpne spørsmål (Leseth & Tellmann, 2014). Nærmere forklart så gir det kvalitative forskningsintervju kunnskap om informantens egen opplevelse og forståelse. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som en kontekst, og hvordan den sosiale praksis fungerer som kontekst for kunnskapsproduksjonen. De nevner fire aspekter som utgjør intervjukonteksten. Som en sammenligning nevnes den grunnleggende kunnskap som kommer fra hermeneutikken, nettopp at delene og helheten skaper hverandre. Konteksten i intervjusamtalen er

intervjueren, intervjupersonene, kroppen og ikke-menneskers rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens måte å utføre intervjurollen vil skape ulike intervjukontekster, med tilsvarende muligheter for å produsere kunnskap. I min undersøkelse vil jeg i intervjurollen gå inn i en subjektposisjon, kalt *Opinionsundersøkelsen* da jeg ønsker å få kunnskap om intervjupersonenes opplevelser, meninger og holdninger. Videre påvirker intervjupersonene intervjukonteksten. Intervjupersonene kan betraktes som både ærlige hjelpsomme og lite samarbeidsvillige. Det er viktig å være klar over at informantene ikke er en passiv brikke, uventede ting kan skje. Da gjelder det for forskeren å undersøke situasjonen nærmere. Det er likevel viktig å nevne at det informantene sier vil være påvirket av den konkrete konteksten. Videre vil kroppsspråket til både intervjupersonene og intervjuer være en påvirkningskraft, dette dreier seg både om måten å sitte på, lukter og hvordan man er kledd. Dette kan være aspekter som forskeren ikke alltid er direkte klar over, spesielt om man ikke har lang forskerererfaring (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilslutt handler det om ikke-menneskers rolle, det er da snakk om hvilken rolle for eksempel lydopptaker spiller inn for intervjukonteksten. Noen intervjupersoner kan føle på et ubehag ved bruk av lydopptaker, og dette kan ha en påvirkningskraft for intervju kvaliteten. Altså hvordan intervjusituasjonen kan forandres umiddelbart når opptakeren slås på eller av (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre kan rommet som intervjuet foregår i, være med å påvirke intervju kvaliteten. Alle de fem intervjuene som jeg gjennomførte foregikk i stille og private rom, uten forstyrrelser. Enten på PP-rådgiverens eget kontor, eller på større møterom.

Jeg gjennomførte alle intervjuesamtalene med de fem informantene på to dager. Den første dagen hadde jeg samtale med to informanter. Jeg startet begge intervjuene ved å høre litt om informantenes rolle, utdanningsbakgrunn, erfaringer og ansiennitet. Jeg noterte personopplysninger ned i min private notatblokk, og informerte om at denne informasjonen kun var tilgjengelig for meg, og ville ikke bli registrert elektronisk. Jeg fortalte så litt kort om hva undersøkelsen handlet om, og definerte også begrepet foreldre til flerkulturelle barn, så dette var helt klart for informantene. Jeg nevnte også at vi skulle snakke om temaer som går inn i hverandre, og hvis de skulle føle at de ga mye like svar var ikke dette problematisk. I de to første intervjuene nevnte jeg ikke at jeg ønsket å fordype meg i deres faglige og personlige opplevelser i forhold til de ulike temaene. Dette spesifiserte jeg tydeligere i de tre siste. Jeg hadde også skrevet i et informasjonsbrev som

alle informantene hadde fått tilsendt før intervjuene, der ble det også informert om at intervjuene skulle tas opp med lydopptaker.

Jeg satte deretter på lydopptakeren, og intervjusamtalen var i gang. Jeg la gjennom intervjusamtalen vekt på at informantene skulle få innflytelse på samtalen, og ønsket å få en god relasjon til informantene. Jeg var interessert i deres opplevelser og brukte bevisst et åpent kroppsspråk og ansiktsmimikk. Jeg var åpen for hvordan informantene valgte å svare, men prøvde også å legge til rette for at de kunne fortelle eksempler fra egen praksis om dette var noe de ønsket. Jeg forsøkte å lytte aktivt, og kom med oppfølgingsspørsmål ved de temaene jeg følte det var viktig å få litt mer utdypende svar. Underveis i samtalen forøkte jeg å presisere hva informantene hadde sagt, for å være sikker på at jeg hadde forstått det riktig. Jeg hadde fokus på å bruke god tid, og la til rette for tenkepauser. Før jeg gikk videre til neste tema, spurte jeg informantene om de hadde noe mer de ville legge til. På dette spørsmålet var svaret ofte nei, men noen ganger førte det også til at de utyppet seg. Men jeg opplevde likevel at dette kanskje gjorde dem litt forvirret over hvor mye de skulle fortelle om hvert tema, særlig da temaene gikk såpass mye inn i hverandre.

Becker (1954, gjengitt i Leseth & Tellmann, 2014, s. 96-97) presenterer noen fremgangsmåter i et forskningsprosjekt om lærere i Chicago. Formålet i denne forskningen var i likhet til min å få frem informantenes erfaringer og opplevelser. Han startet med generelle spørsmål, og opplevde å få generelle svar tilbake. Han brukte da en taktikk gjennom intervjuet som gikk ut på å flytte den generelle diskusjonen om læreryrket, over til konkrete personlige erfaringer fra den som ble intervjuet. Jeg la merke til at informantene i mitt forskningsprosjekt, ofte utykte seg med «*her i denne PP-tjenesten*» eller «*vi jobber sånn og sånn*». Det førte til at svarene ble litt generelle. Dette var spesielt utpreget under det første tema. Dette var ikke så overraskende, da dette gikk generelt på utredningsprosessen i PPT. Det var også noe utpreget utover i samtalen, jeg forsøkte derfor å bruke Beckers fremgangsmåte. Ved å legge mer vekt på ordene opplevelse og hvordan de forstår de ulike temaene, samtidig som jeg spurte etter utdypelser om informantene kom inn på dette selv. Jeg opplevde at dette oppmuntret informantene til å beskrive egne opplevelser og forståelse av temaene.

Becker (1954, i Leseth & Tellmann, 2015 s. 96-97) bruker videre en strategi som senere har blitt kalt bevisst naivitet, en måte for å vise åpenhet ovenfor informantene. Ved å spille

uvitende og nysgjerrig, og late som man ikke helt forstår ulike type holdninger. Vil man kunne få fyldigere beskrivelser av informantens erfaringer, opplevelse og holdninger. Dette var også en strategi jeg brukte gjennom intervjuene, som jeg opplevde som nyttig, da jeg selv ikke jobber som PP-rådgiver. Om jeg opplevde at informantene tok for gitt at jeg skulle forstå deres beskrivelser, valgte jeg likevel å spørre om utdypelser.

Jeg opplevde informantenes praksiseksemppler, forståelser og opplevelser svært interessante, og det var en lett oppgave for meg å være engasjert, nysgjerrig og lyttende til deres utsagn og fortellinger. Min oppgave som forsker er å være nøytral, og mine egne synspunkter skal derfor holdes utenfor. Intervjuguiden er forankret og utledet fra teori. I intervjusituasjon fikk informantene spørsmål om hovedbegrepet anerkjennelse, som ledetråder stilte jeg også spørsmål om underbegrepene lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse. Jeg synes det var utfordrende da to av informantene, forsto begrepet anerkjennelse på en annen måte enn jeg selv og den teori jeg har satt meg inn i. Det ble derfor vanskelig for dem å binde sammen anerkjennelse med de ulike underbegrepene jeg hadde valgt i de neste spørsmålene. Den ene informanten spurte meg direkte om det er noen i teorien som knytter disse begrepene til anerkjennelse. Jeg var i den situasjonen usikker på hvordan jeg skulle svare, og ga informanten et diffust svar. Jeg tenker i ettertid at jeg burde avklart anerkjennelsesbegrepet mer, da ikke alle informantene forsto begrepet i denne sammenheng. På den andre siden er jeg jo ute etter deres tanker om dette, om jeg forteller hva jeg legger i begrepet og hvordan de ulike underbegreper henger sammen med dette begrepet, vil jeg kunne komme til å påvirke deres svar. Selv om informantene ikke hadde en full forståelse av benevnelsen anerkjennelse, så kom det likevel indirekte frem hvordan de opplevde dette.

Etter at selve intervjusamtalen var avsluttet, og lydopptakeren var avslått takket jeg for intervjuene. Jeg spurte også om hvordan de opplevde samtalen og om de synes at temaene og spørsmålene gikk for mye inn i hverandre, slik at det var vanskelig å få til variasjon i samtalen. Fire av informantene opplevde at samtalen var god, og at de fikk mulighet til å utdype svarene sine. En annen uttrykte etter samtalen at hun synes det var vanskelig å svare på noen av spørsmålene, at det var selve situasjonen som gjorde det litt vanskelig for henne.

4.8 Transkribering og bearbeiding av datamateriell

Jeg tok opp alle intervjusamtalene på bånd. Jeg startet med å høre på alle de fem samtalene direkte etter intervjuene. Jeg opplevde det som et svært godt hjelpemiddel, da både kontraster og nyanser i samtalene ble ganske tydelige. Jeg startet en tolkningsprosess i hodet med en gang etter intervjuene, da jeg tok meg god tid til å høre på disse flere ganger.

Dagen etter jeg hadde gjennomført intervjuene, startet jeg å transskribere alle de fem intervjusamtalene. Dette var mye arbeid, og prosessen tok til sammen fem dager. Jeg hadde på forhånd lastet ned et program ved navn «Express scribe». Dette gjorde den tidkrevende transkriberingen litt lettere. Med dette programmet hadde jeg mulighet til å justere på samtalens hastighet, og det ble derfor lettere å følge samtalen og samtidig skrive ned hvert ord. Jeg skrev ned intervjuene ordrett, både det jeg sa og det informantene sa. Jeg noterte ikke ned om informantene lo eller utrykte andre tydelige følelser i de to første, men dette gjorde jeg i de tre siste. Da jeg etter hvert tenkte at dette kunne være relevant å ha med. Det ble til sammen 68 sider med datamateriale. Jeg leste gjennom disse, samtidig som jeg hørte på opptakene for å bli ordentlig godt kjent med datamaterialet, samtidig som jeg dobbeltsjekket at jeg hadde fått med meg alt fra intervjusituasjonene.

4.9 Analyse

Analysering av datamaterialet er en prosess der jeg som forsker deler opp helheten i mindre enheter. På denne måte struktureres det transkriberte material, og det vil bli enklere å fortolke informantenes utsagn. Videre å få frem deres forståelse, opplevelse og meningsaspekt. Intervjuanalysen er den som ligger mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum (Kvale & Brinkmann, 2015). Med denne informasjon forstår man at ved kvalitativ forskning, starter analysen allerede når informantene beskriver sine opplevelser i forhold til oppgitt tema.

Jeg opplevde gjennom mine intervjusamtaler at flere av informantene reflekterte over sine egne uttalelser. Ved noen av temaene var det også noen av informantene som beskrev motstridende refleksjoner. For eksempel ved tema flerkulturelle foreldrenes medvirkning belyste alle at dette var en viktig del i prosessen rundt en utredning. Samtidig kom det frem refleksjoner over hvordan medvirkning egentlig ikke fungerer optimalt i systemet.

En informant spør seg «*hvor mye virker de med?*» en annen sier «*jeg ønsker at foreldre skal medvirke absolutt, vi snakker noe om det, men kanskje ikke tilstrekkelig*».

Min analyse er delt på flere nivåer, den er basert på min egen forforståelse og kunnskap om problemstillingen og forskningsspørsmål. Mitt teoretiske fundament som jeg har tilegnet meg gjennom denne prosess, og ikke minst egne erfaringer. Jeg har tatt utgangspunkt i min intervjuguide, og mitt datamateriale som besto av transkribering med til sammen ca. seks timers samtaler med mine fem informanter.

Resultater eller tolkninger fra intervjuundersøkelser kan presenteres på ulike måter. Min analyse er knyttet opp mot min problemstilling og de tre forskningsspørsmål. Jeg har kategorisert mine temaer etter disse. I min analyse bruker jeg fremgangsmåten «tematisering». Temasentrerte tilnærminger kan knyttes til datamateriale hvor oppmerksomheten rettes mot temaer som er presentert i undersøkelsen. Sammenligning av informasjon fra alle informantene kan gi en dyptgående forståelse av hvert tema (Thagaard, 2013). I tråd med dette har jeg valgt å gå i dybden på seks temaer i min intervjuguide og undersøkelse. Forskeren velger ut temaer som er relevante for undersøkelsens problemstilling, og deretter innarbeides disse i intervjuguiden. Videre koder forskeren materialet under de samme temaene for å finne hovedtyngden i materialet (Dalen, 2011). Jeg har i min analyse lagt vekt på å finne uttalelser som både viser likheter og motsetninger. Jeg ønsket å få frem informantenes variasjoner, og min analyse bærer derfor preg av sammenligning. Gjennom analysen er det tydelig at flere av informantene har både like og ulike tanker og opplevelser. Jeg påpeker derfor om en av informantene har et motstridende syn, eller om det er få uttalelser ved et tema. Taushet kan også indikere viktige funn som bør undersøkes nærmere. I følge Dalen (2011) ser forskeren etter første koding hvor hovedtyngden i uttalelsene ligger, og konsentrerer seg om disse resten av analysen. Underveis i tematiseringen kan forskeren også oppdage nye temaer, eller for eksempel slå sammen flere temaer til et hovedtema. Jeg har valgt å slå sammen noen temaer, da min analyse tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål var det for meg naturlig å følge denne kategorisering videre i min analyse.

Thagaard (2013) belyser hvordan denne type analyse også kritiseres. Faren ved «tematisering» innebærer at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, fordi informantenes utsagn løsrives fra den opprinnelige sammenheng. For å ivareta en helhet, har jeg i min

analyse beholdt konteksten som utsagnet var en del av. Jeg har vurdert informantenes opplevelser og beskrivelser i forhold til den konteksten som blir beskrevet, slik at det er en sammenheng mellom temaene og informantenes utsagn.

Min analyse er delt i en deskriptiv del. Jeg presenterer først empirien, deretter en tolkning og drøftingsdel. Min problemstilling, forskningsspørsmål og temaområder har vært utgangspunktet for de valg som ble gjort ved utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og analyse. Jeg startet med å gå gjennom mitt transkriberte material. Jeg trakk ut utsagn som jeg vurderte som interessante, og eliminerte det jeg vurderte som irrelevant for min undersøkelse. I min analyse har jeg dekontekstualisert informantenes utsagn, og deretter sett de samlet. Videre har jeg drøftet dette i lys av teori og forforståelse. Jeg presenterte ikke intervjuene hver for seg, jeg valgte å trekke informantenes utsagn ut fra hvert tema, på den måte kunne jeg få frem en sammenligning av deres opplevelser. Jeg var likevel bevisst på å beholde konteksten rundt deres utsagn i forhold til temaene. Da jeg hadde kategorisert temaene tydelig i mine forskningsspørsmål og intervjuguide brukte jeg denne strukturen videre, i min presentasjon av empiri, analyse og drøfting. Ettersom det ble tydeligere at flere av temaene gikk mye inn i hverandre, valgte jeg å slå sammen flere av temaene i min tolkningsdel. Jeg har dekonstruert teksten, men har vært bevisst på å beholde helheten i informantenes utsagn så langt det har vært mulig.

4.10 Kvalitetskriterier for forskning

Reliabilitet, validitet og generalisering er kriterier som indikerer forskningens kvalitet. Begrepene er knyttet opp mot kvantitativ forskning og bygger på den naturvitenskapelige tenkemåte,

Reliabilitet eller pålitelighet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av om forskningen i prosjektet er utført på en pålitelig og troverdig måte. Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som bruker samme kvalitative metode, ville komme frem til samme resultat. Jeg som forsker må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I min forskning blir det aktuelt å se på transkripsjonens pålitelighet, da dette tilsvare mitt datamateriale fra de kvalitative intervjuene.

Validitet eller bekræftbarhet er knyttet til tolkning av data, og det handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Validitet vurderes gjennom spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkelighet jeg som forsker har studert (Thagaard, 2013). Nærmere beskrevet blir det et viktig spørsmål om min tolkning av datamaterialet er gyldige i forhold til hvordan virkeligheten beskriver den, og om har jeg svart på oppgavens problemstilling.

Clive Seale (2007) har gjort en kritisk vurdering av kvalitative studier, og konkluderte med at validiteten ikke er god nok. Han kom frem til at studiene var preget av forskere som ikke ga gyldig nok begrunnelser for forskningens resultat (Seale, 2007). Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2013). Det kommunikative arbeidet med å skape intersubjektivitet er helt sentralt i kvalitative studier, det å legge til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (Haavind, 2000).

Thagaard (2013) legger vekt på at forskeren må beskrive relasjoner til informantene og erfaringer fra prosjektet, fordi dette gir grunnlag for de konklusjonene forskeren kommer frem til. Når det er snakk om relasjon til informantene, handler dette om hvordan forskeren posisjonerer seg i forhold til informantene. Her kommer også betydningen av kjønn inn, og hvordan kvinne og mann posisjonerer seg i forhold til hverandre. For å styrke forskningens validitet må forskeren reflektere over sin egen posisjon i selve undersøkelsen (Thagaard, 2013).

Følgende forhold som er knyttet opp, eller kan påvirke validiteten i kvalitative intervjustudier, som jeg må være bevisst på, og drøfte nærmere innebærer selve forskerrollen og forskningsopplegget. Videre er det utvalget, metodisk tilnærming, datamaterialet samt tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011).

En forutsetning for å kunne gjøre en statistisk generalisering på grunnlag av intervjuer, er om forskeren spør alle informantene om identiske spørsmål. I en kvalitativ studie er ikke dette vanlig praksis, da forskeren ofte er interessert i det litt særegne med fenomenet som utforskes (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg er interessert i informantenes faglige og personlige opplevelser med samarbeid med flerkulturelle foreldre, hvordan kan man si at

min forskning er overførbart, eller hvordan kan denne forskningen skape et bilde av virkeligheten sånn vi mennesker opplever den. Kvalitative metoder er basert på generalisering i betydningen overførbart eller gjenkjennelse. Leseth og Tellmann (2014) forklarer at generalisering i kvalitativ analyse handler om hvorvidt forskerens tolkninger av datamaterialet kan overføres til å gjelde i andre lignende sammenhenger. Om forskeren selv har en profesjonell tilknytning til feltet som forsker på kan det være en viss sjanse for at forskeren generaliserer for raskt. Analytisk generalisering er den viktigste form for generalisering. Dette handler om hvordan forskeren kan bruke en kvalitativ studie, til å vurdere i hvilken grad prosjektet kan brukes som en rettleiding for hva som kommer til å skje i en annen situasjon (Fangen, 2010). Leseth og Tellmann (2014) illustrerer dette ved å vise til et eksempel der forskeren bruker tidligere forskningsprosjekt til å sammenligne, og se etter likheter og forskjeller. Gjennom å bruke tidligere forskeres begreper blir det en form for generalisering, ved at det styrker fortolkningene av forskerens data (Leseth & Tellmann, 2014).

4.10.1 Datamaterialets reliabilitet

Reliabilitet blir viktig i forhold til min undersøkelse da både min forforståelse som forsker, og teoretiske forankring påvirker mine resultater. Av denne årsak vil resultatene i kvalitativ forskning kunne tolkes ulikt, dette må jeg ta hensyn til i mitt videre arbeid med datamaterialet. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt et tema som jeg er svært interessert i. Jeg har selv ikke noe praksis fra arbeid i PPT, men har erfaring fra samarbeid med flerkulturelle familier fra andre instanser. Forskningstema ligger innenfor mitt arbeidsområde som spesialpedagog, og jeg vil plassere det under et aktuelt og fremtidsrettet arbeids- og interessefelt for meg som spesialpedagog. I forkant av undersøkelsen har jeg fordypet meg i PP-tjenestens historiske bakgrunn, mandat og styringsdokumenter, samt aktuell teori og perspektiver som kan styrke min forståelse. Dette forarbeidet opplever jeg som en viktig forutsetning for å forstå informantenes opplevelse og virkelighet. Jeg opplevde at min forståelse, interesse og nysgjerrighet ovenfor tema, skapte en god atmosfære i intervju situasjonene. Flere av informantene åpnet seg og delte både eksempler fra praksis, egne tanker og erfaringer. Likevel er det viktig at jeg er bevisst på at min rolle som forsker kan påvirke informantens svar. Min forforståelse, interesse og engasjement kan representere en feilkilde. Mine oppfatninger

av forskningstemaet er en del av oppgavens tolkningsgrunnlag, på denne måten kan dette være en hindring for datamaterialets reliabilitet eller troverdighet.

Gjennom dette forskningsprosjektet var det kun meg som forsker. Jeg har selv utført intervjuene, transkribering og analysert datamaterialet. Dette skaper mindre misforståelser gjennom forskningsprosessen. For å sikre funnene jeg har gjort gjennom de kvalitative intervjuene, startet jeg med å høre på opptakene fra intervjusituasjonene. Dette gjorde jeg med en gang jeg hadde utført intervjuene. I transkriberingsprosessen skrev jeg ned ord for ord, akkurat slik de ble sagt i intervjusituasjonen. Jeg brukte et elektronisk program som gjorde at jeg kunne styre samtalens hastighet, og det var lettere å skrive ned hvert ord. Dette gjør at det er større sannsynlighet for at mitt datamateriale inneholder korrekt informasjon. Mitt datamateriale representerer informantenes opplevelser, da det i stor grad er direkte avskrift fra de fem intervjusamtalene. Likevel må jeg være klar over at nedtegningen av samtalene kan være farget av mine tolkninger av informantenes opplevelse. Jeg må derfor ha med i vurdering at datamaterialet også kan representere avvik i forhold til informantenes opplevelse og forståelse. Jeg var bevisst på å stille kontrollspørsmål om jeg følte behov for det gjennom intervjuene. Jeg som forsker eller fagperson hadde ingen tidligere relasjon til informantene, dette opplevde jeg som en styrke, da for mye nærhet til informantene kan fungere som et hinder med tanke på datamaterialets reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at forskeren bør ha bevissthet rundt punktum, komma og pauser i en transkriberingsprosess. Når slutter egentlig en setning, og hvor lang kan en stillhet være før dette blir til en pause i en setning. Ikke minst emosjonelle aspekter, dette er viktig å ta med i datamaterialet for å styrke troverdigheten. Jeg har forsøkt å følge dette i gjengivelsen av empirien.

4.10.2 Datamaterialets validitet

Det første viktige spørsmålet som må vurderes når vi snakker om validitet eller bekreftbarhet i forhold til mitt datamateriale, er om resultatet jeg har kommet frem til er i tråd med prosjektets problemstilling. Gjennom oppgaven må det være en sammenheng gjennom undersøkelsens teorigrunnlag og forskningsspørsmål som oppgaven bygger på. Det er en sammenheng mellom tolkninger jeg gjør, og de teorier, perspektiver og tidligere forskning som jeg tar utgangspunkt i gjennom oppgaven.

Innledningsvis i oppgaven gjør jeg rede for min tilknytning til fenomenet jeg undersøker, dette bidrar til validitet, da leseren får mulighet til å vurdere i hvilken grad forhold kan ha påvirket min tolkning gjennom oppgaven (Dalen, 2013). Jeg arbeider ikke selv som PP-rådgiver, derfor vil ikke min tolkning være påvirket av feltet på lik linje som om dette var min profesjonelle rolle til daglig. Dette vil kunne påvirke undersøkelsens resultat. Under selve intervjusamtalen er det en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2013). Den relasjonen jeg skaper i møtet med informantene vil påvirke intervjusamtalen, og hvor mye informantene ønsker å dele av sine erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjutranskripsjonenes validitet som mer komplisert, enn å bringe troverdighet frem. Jeg som forsker må gjennom prosessen spørre, hva som er nyttig transkripsjon for min forskning. Jeg har benyttet meg av ordrett transkripsjon, fordi jeg opplever at dette gir meg tykke beskrivelser som vil gi et bekreftbart datamateriale. Videre vil datamaterialets kvalitet avhenge av min ryddighet av informantenes utsagn ved overføring fra muntlig til skriftlig språk. Jeg startet denne prosessen med en gang etter intervjuene var utført, det var derfor enkelt for meg å huske konteksten informantene snakket i forhold til. Dette gjorde at jeg kunne koble lydopptak og sosial kontekst som en ramme rundt intervjusamtalene. Med tanke på analysens validitet oppfatter jeg at mine spørsmål og de svarene informantene har gitt meg er gyldige som grunnlag for videre fortolkning av datamaterialet.

4.10.3 Datamaterialets generalisering

I forhold til geografi har jeg valgt PP-tjenester som ligger henholdsvis i et storbyområde og i innlandet. Jeg kan dermed ikke si at dette utvalget er representativt for alle PP-tjenester i hele Norge. Men med denne differensiering mener jeg at jeg har fått et bredere bilde, i forhold til om jeg hadde undersøkt kun en PP-enhet. Mitt utvalg er lite, dette er i tråd med slik kvalitative intervjustudier er lagt opp (Dalen, 2013). Med tanke på overførbarhet har kvalitative metoder vært underlagt kritikk på grunn av nettopp det begrensede utvalg, samt det nære forholdet som oppstår mellom forsker og informant, dette kan føre til liten grad av objektivitet.

Min undersøkelse er basert på fem informanter. Mitt hovedfokus var at alle informantene hadde erfaring med arbeid med flerkulturelle familier i PPT. Ved å bruke et lite utvalg,

får jeg som forsker mulighet til å gå i dybden, og få frem brede beskrivelser av det aktuelle tema gjennom samtale med informantene. Likevel kan ikke de fem informantenes uttalelser, representere alle PP-rådgiveres opplevelse av samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn. Undersøkelsen er forankret i tidligere forskning som sier noe om hvordan andre instanser ser på et slikt foreldresamarbeid, og aktuelle teorier og perspektiver. Dette styrker generalisering i forskningen ifølge Leseth & Tellmann (2014). Dalen (2013) legger vekt på at forskeren skal frembringe tilstrekkelig informasjon for at leseren skal kunne vurdere forskningsprosjektets overførbarhet. Jeg opplever at jeg anvender et bredt og sammensatt utvalg som representerer individuelle variasjoner som er høyst relevante for undersøkelsen. Jeg er bevisst på å fremstille datamaterialets empiri og analyse med tykke beskrivelser dette innebærer både beskrivelser og fortolkninger av informantenes utsagn. I min analyse legger jeg vekt på refleksjon over informantenes kommunikative aspekter.

Mine funn i dette forskningsprosjektet peker videre på noen sentrale utfordringer som PP-rådgivere står ovenfor når det gjelder samarbeid, forståelse og kompetanse i møte med foreldre til flerkulturelle barn i sin praksishverdag. Jeg ser selv på mine funn som interessante, og tidsaktuelle i forhold til en utviklingsprosess i PPT, og samarbeid med flerkulturelle foreldre. Jeg anser at mine funn kan være grunnlag for videre forskning på dette området, og slik være et bidrag til et mer generaliserbart datamateriale.

4.11 Etske betraktninger

De etiske retningslinjer som ligger til grunn for kvalitativ forskning, er i samsvar med de implisitte, eksplisitte forventinger og etiske prinsipper som gjelder for vitenskapelig virksomhet generelt (Leseth & Tellmann, 2014). Det legges videre vekt på at forskeren må være åpen for at forskningen vil preges av valg som blir tatt gjennom forskningsprosessen. Gjennom å bruke en kvalitativ forskning så vil jeg ikke kunne oppnå en objektiv gyldig sannhet (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg vil derfor belyse at jeg er klar over at jeg som forsker, og de funn jeg gjør gjennom forskningen vil preges av teori og perspektiver, den metodologiske fremgangsmåten og den empiriske konteksten som intervjusamtalene finner sted. I følge de etiske retningslinjer er det viktig at jeg tar hensyn til informert samtykke, konfidensialitet, vurdering av hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for deltagerne og til slutt forskerrollens betydning.

For å kunne anvende informasjonen som fremkommer i intervjusituasjonene som datamateriale, må det foreligge et skriftlig samtykke fra deltagerne. Alle informantene fikk derfor før intervjusamtalene, tilsendt informasjon om undersøkelsens hovedtemaer. Jeg presiserte at informantene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. I selve intervjusituasjonene gikk jeg gjennom dette skjema sammen med informantene, og fikk deres underskrift før vi startet intervjusamtalen. Det er imidlertid begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om det konkrete opplegget i kvalitative studier, det er en fleksibilitet der (Dalen, 2013). Dette kan blant annet begrunnes med at semistrukturerte intervjuer er dynamiske. Det er intervjupersonene som står fritt til å uttale seg, og intervjueren har mulighet til å be om utdypelser. Min bevissthet av at det i kvalitativ forskning kan forekomme endringer underveis i prosjektet er tilstede. Da jeg selv tar i bruk halvstrukturerte intervjuer i min forskning, fører dette til at jeg ikke kan gi full informasjon til informantene, med tanke på videre tolkningsprosess, dette informerte jeg informantene om før vi startet samtalen.

Konfidensialitet er et annet viktig aspekt ved forskningsprosjekt, det handler om å sikre informantenes anonymitet. Dette kravet er særlig viktig fordi forskeren og informanten møtes ansikt til ansikt. Det blir ekstra viktig at informanten får tillit til at intervjuet blir behandlet fortrolig (Dalen, 2013). Før intervjuundersøkelsen startet hadde jeg informert både NSD og PP-enhetene at jeg ikke skulle registrere informantenes personlig informasjon elektronisk. Jeg noterte derfor manuelt i min notatblokk kun informantenes erfaringsbakgrunn og arbeidsplass. Jeg har anonymisert datamaterialet, dette handler om å skjule informantenes identitet. Mine informanter består av fem kvinner som jobber i rollen som PP-rådgivere. De jobber likevel i litt ulike roller, for å sikre deres anonymitet omtaler jeg deltagerne som informant etterfulgt med et tall eller kun informanten. Jeg har valgt å bruke tall på de ulike informantene, jeg tenker at dette kan hjelpe leseren til å følge det empiriske materialet.

I intervjuene brukte jeg en manuell lydopptaker. Jeg informerte informantene om at lydfilene vil bli slettet like etter transkriberingsprosessen, dette ble også gjort. Det var noen av uttalelsene gjennom intervjuene som kunne gjenkjenne personer, for eksempel at noen av informantene nevnte navn. Denne type informasjon ble utelatt, jeg holdt fokus gjennom hele prosessen på å ikke overskride informantenes konfidensialitet. Kvale og

Brinkmann (2015) sier i tråd med dette at forskeren må foreta en lojal, skriftlig transkripsjon av de muntlige uttalelser.

Det er viktig at jeg bestreber meg på å anonymisere informantene når jeg formidler undersøkelsens resultater. Dalen (2013) sier at forskeren ofte vil stå ovenfor et dilemma når man arbeider med forskningsmaterialet. Dette handler om hensynet til å fremstille resultatene slik at de virker troverdige, mot hensynet til informantens anonymitet, eller faren for å stigmatisere en gruppe. Dette kunne jeg gjennom prosessen kjenne meg igjen i, jeg var flere ganger usikker på om noen utsagn kunne bryte hensynet om anonymitet. Jeg måtte derfor dekonstruere noen setninger. På denne måten ble budskapet det samme, uten fare for å oppgi gjenkjennbare trekk. Det blir også videre belyst hvordan konfidensialitet i kvalitativ forskning også kan frata informantenes stemme i forskningen. På den ene siden beskytter den deltagerne, og på den andre siden kan forskeren tolke deltagerens utsagn uten å bli motsagt, dette er det viktig at jeg som forsker tar hensyn til (Parker, 2005)

Med tanke på konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt, har forskeren et ansvar om å forholde seg til både de fordeler og ulemper deltagerne kan få ved å delta i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre har jeg også et ansvar om å reflektere over mulige konsekvensene som kan treffe deltagerne eller den større gruppen som informantene presenterer. I tråd med dette sier Thagaard (2013) at gjennom hele forskingsprosessen må jeg ta hensyn til at informantene ikke utsettes for skade på noen måte som følge av deres deltagelse i forskningsprosjektet. Dette innebærer at jeg gjennom hele forskningsprosessen har en særskilt oppgave om å vise respekt for informantens grenser, slik at intervjupersonene ikke blir forledet til å gi informasjon som ved ettertid kan føre til anger (Thagaard, 2013). I følge Kvale og Brinkmann (2015) så kan en god kontakt i intervjusituasjonen virke forførende, på den måte at informanten ledes til å være mer åpen enn den i utgangspunktet ønsket. Så her blir det etiske spørsmålet hvordan jeg som forsker kan forvalte mitt ansvar om å ivareta informantens autonomi. Et viktig etisk prinsipp vil først å fremst være at de informanter som deltar i forskningsprosjektet ikke på noen måte skal bidra til at de får problemer i ettertid. Tillit mellom forsker og informant blir derfor viktig for å unngå uheldige konsekvenser for informantene som frivillig deltar i forskningsprosjektet. Det åpner seg et usikkerhetsområde som kommer frem når vi

tenker konsekvensene av kvalitativ forskning er uforutsigbart, som også gjør det komplekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg må for eksempel ta hensyn til forskjellene mellom talespråk og skriftspråk, å tenke på hvordan jeg presenterer informantene i forskningen. Videre vil den kontakt som oppstår i intervjusamtalene påvirke resultatene i undersøkelsen (Thagaard, 2013).

Jeg må være bevisst på den tilliten som oppstår mellom meg som forsker og informantene i selve intervjusituasjonen. Jeg opplevde at informantene snakket fritt og åpent i intervjusamtalene. En av informantene var mer tilbakeholden enn de andre, i denne samtalen hadde jeg spesielt fokus på å bruke kontrollspørsmål. På denne måten kunne informanten bekrefte at jeg hadde forstått hennes uttalelser, dette gjorde jeg også i de andre intervjusamtalene. Jeg ønsket å få rikelig med informasjon på kort tid, men var påpasselig med at informantene fikk rom for å tenke seg om.

Med henvisning til min praksis i det spesialpedagogiske felt, under datamaterialets reliabilitet s. 48, ønsker jeg å utdype noe mer. Jeg har selv erfaring med flerkulturelt arbeid. Jeg tenker at det kan være både en fordel og ulempe å ha felles erfaringer med informantene. Sjansen for at du som forsker adopterer egne erfaringer og tolkninger, og overfører disse tolkningene videre til informantene kan være tilstede. Samtidig vil det være enklere å forstå informantene om jeg selv hadde vært i samme rolle. Dette vil være med å påvirke mitt resultat fra forskerrollens ståsted.

Etiske krav til forskeren kan også omfatte strenge krav til den kunnskap som legges frem, det handler om at de funn som representeres skal være så nøyaktig for forskningsområdet som mulig. Det kan være vanskelig å vurdere om slike krav er etiske. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som er en avgjørende faktor for moralsk forstand. Det vil si uttalelser som fører til produksjon av betydningsfull kunnskap.

Gjennom hele denne forskningsprosessen har jeg hatt fokus på å ha et kritisk blikk på min egen rolle som forsker, og hvordan denne kan påvirke intervjusamtaler og andre kontekster rundt selve prosessen. Jeg opplever at jeg i denne prosessen har opptrådt med etisk forsvarlighet.

5. Presentasjon av empiri

Denne presentasjon av mine empiriske funn blir gjort med utgangspunkt i min problemstilling, intervjuguide og teoretiske forankring. Datamaterialet er basert på dybdeintervjuer med fem informanter og mitt transkriberte material fra disse samtaler. Strukturen som denne presentasjon bygger på tar utgangspunkt i intervjuguidens rekkefølge. Jeg bruker både direkte sitat og deler av sitat gjennom denne empiriske del. Jeg har valgt å bruke anførselstegn og kursiv i alle direkte sitat og deler av sitat. Ved deler av sitat som er sagt i samme kontekst, markeres med tre punktum mellom hver setning. Jeg har endret litt på setningsoppbygging ved noen av sitatene, dette begrunner jeg med hensyn til informantenes anonymitet.

I de fem intervjusamtalene var jeg opptatt av å legge til rette for god relasjon og flyt i samtaler. Det var varierende hvor mye de ulike informantene åpnet seg, men jeg opplevde alle samtaler som både gode og nyttige for min undersøkelse. Jeg har reflektert rundt om jeg som forsker påvirket samtalen i noen grad. Da jeg hadde lagt opp et semistrukturert intervju hadde informantene mulighet til å snakke fritt. Likevel styrte jeg store deler av samtalen, da jeg brukte min intervjuguide med seks hovedtemaer som utgangspunkt. Disse temaene la føringer for de fem samtaler, dette var med på å skape et asymmetrisk forhold i samtaler. Da jeg er student, og ikke har erfaring selv fra PP-tjenesten opplevde jeg ikke det asymmetriske forhold tydelig eller ødeleggende for de fem informanter.

I denne del starter jeg med en kort presentasjon av de fem informantene, av hensyn til deres anonymitet bruker jeg betegnelsen informant 1,2,3,4 og 5 i min presentasjon av empiri. Dette har jeg valgt med tanke på en ryddig struktur for leseren, samt en mulighet til likevel å danne et bilde av de fem informantene.

5.1 Presentasjon av informantene

De fem informantene har alle sitt virke som PP-rådgivere. To av informantene er PP-rådgivere, men jobber i en litt annen rolle enn de tre andre informantene. De to jobber hovedsakelig som koordinatører for ansvarsgrupper. Dette innebærer hovedansvar for det tverrfaglige samarbeidet rundt familiene, de tre andre jobber i forhold til utredning i PPT.

Informantene hadde alle ulike ansiennitet, praksiserfaring og utdanningsbakgrunn. Det representeres derfor faglige profesjonelle vurderinger fra førskolelærere, vernepleiere, spesialpedagogikk og pedagogikk utdanningen. Tre av informantene hadde fullført master, og to av informantene hadde fullført bachelorutdanning.

Informantenes praksiserfaring fra arbeid i PPT var varierende, tre hadde arbeidserfaring mellom 10 – 15 år. En hadde arbeidet i 7 år, mens den siste informant hadde 4 års erfaring fra arbeid i PPT.

5.2 Empiri

5.2.1 Samarbeidsrutiner og opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre

Informantene blir spurt om hvordan en utredning av behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning foregår.

Det kom frem at det oftest var skolene som kontaktet PPT i bekymringsfasen. Det legges ned mye arbeid rundt det å skape kontakt og god dialog med skolen i utredningens startfase. Det kreves en åpen dialog mellom skolen og PPT om hva slags kartlegging og tilpasning skolen har gjort i tiden før henvisningen.

Informant 1 sier *«vi begynner jo ikke med en utredning med engang, det er lang prosess i forveien. Vi har et veldig tett samarbeid med våre skoler, der vi har møter med det spesialpedagogiske teamet ... Det betyr at spesialpedagogen på skolen har jevnlig møter sammen med oss PP-rådgivere, der de har kartlagt eleven i forveien og diskuterer med oss først»*

Om skolens tiltak ikke er tilstrekkelig blir det sendt en henvisning til PPT fra skolen. Informant 2 sier *«hvis vi da sier at her er det grunnlag for å utrede videre, skriver skolen en henvisning i samarbeid med foreldrene, foreldrene skal skrive under på denne henvisningen ... Vi tar dette inn, og en utredning starter så raskt vi kan. Det skal jo helst skje i løpet av kort tid, men det er ikke alltid vi rekker det»*

I forhold til en utredning trekker tre av informantene frem at de kontakter barnas foreldre for en samtale, med en gang de har fått en henvisning. Det er tydelig at den kontakten med foreldrene er en viktig ramme, for å få tak i hva barnet trenger og hvordan de skal gå videre i utredningen. Dette viser at det å bygge en trygg relasjon og tillit til barnas foreldre

er fremtredende i en utredningsfase. Informant 5 sier i tråd med dette: *«Vi har et skjema for inntakssamtale, en mal som tar opp ulike områder i barnets liv da ... Noen ganger må man bruke litt tid på å bygge den tilliten, for at de kan komme med det som bekymrer dem».*

Foreldre med flerkulturalitet i en inntakssamtale kan ha ulik bakgrunnshistorie og skape variasjoner og ulikheter i en samtale. PP-rådgiveren bør ha kunnskap om hva dette kan innebære. Informant 1 er representativ for dette når hun sier *«Vi innkaller foreldrene for å få inn litt bakgrunnsopplysninger, når du snakker om flerkulturelle, kan det hende at noen har bodd her i kort tid, så vi må vite historikken. Det kan hende at barnet er født og oppvokst her, men aldri gått i barnehage».* Informant 5 sier derimot at fremgangsmåten i inntakssamtalen er den samme som med norske foreldrene, dette viser hun gjennom å si: *«Det er jo egentlig ikke så mye annerledes med de flerkulturelle, det er som en inntakssamtale».*

Videre i forbindelse med inntakssamtalen er det viktig å avklare hvordan systemet i en utredning fungerer. Hva handler en utredning om, hva er egentlig hensikten og formålet. Det å avklare at en utredning handler om retten til spesialundervisning, og at dette innebærer en kartlegging av barnets faglige prestasjoner og psykososiale utvikling. Informant 2 sier det slik: *«Det vi må ha i bakhodet her er jo at de ikke forstår systemet på samme måte ... Så vi må prøve å fange opp da, om de forstår hvorfor de er her».* Informant 1 sier i tråd med dette *«noen blir kjempe redde når de hører ordet PPT ... Det første de begynner å si er at det ikke er noe gærent opp i hodet til barnet mitt ... Derfor er det så viktig å forklare hva spesialundervisning er».*

5.2.1.1 Evnetester

En utredning for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning innebærer også at PP-rådgiveren må gjennomføre evnetester. Evnetestene gjennomføres for at PP-rådgiveren skal se hva slags type vanske barnet strever med, og på denne måten kan tilpassede tiltak utarbeides. Det er problematisk at testmateriellet er standardisert til vestlige barn. På denne måten måles flerkulturelle barn opp mot norskspråklige barn. Informant 3 legger vekt på dette ved å si: *«Det er ofte mye nytt for de ungene her, så på en måte test materiellet vårt blir ukjent for dem, så de klarer ikke å vise riktig hva de kan».* Flere av informantene nevner dette som en utfordring. En informant belyser viktigheten av

hvordan de bruker testene som et hjelpemiddel i arbeidet, og at barnets språklige og kulturelle forutsetninger da kommer inn som et element i deres tolkninger. Samtidig er observering av barnet i testsituasjon minst like viktig som resultatet. Informant 5 forklarer det slik: *«Det er jo ikke slik at det er noen fasit med to streker under svaret, sånn er dette barnet ... Men test observasjonene i testsituasjonen er viktige og nyttige ... Hvordan de møter en ny oppgave, hvordan de tar imot veiledning, og hva de gjør når de ikke forstår; later de som, gjetter de eller blir de passive og stille ... Den tolker jeg selvfølgelig alltid inn».*

En utredning av flerkulturelle barn og samarbeid med deres foreldre kan også by på noen utfordringer. Informant 1 sier *«det er en del kulturelle barrierer her ... Disse overtroiske tankemønstrene som veldig mange av de har ... og det å ta opp spørsmålet er dere kusine og fetter kan være veldig sårt, det er så normalt for dem».* Hun legger videre til: *«Det er noen veldig få analfabeter som går inn i litt mer kulturelle måter å tenke på, mer sånn har noen satt et vondt øye på barnet mitt».* Dette viser at foreldrenes kulturelle bakgrunn påvirker hvordan et samarbeid fungerer, og hvor mye forforståelse de har om barnets situasjon. Man bør som PP-rådgiver ha noe kunnskap om de ulike kulturelle forskjeller, slik at de kan møte de forebyggende. Informant 3 motsier dette når hun sier *«Jeg driver ikke og leser meg opp på den kulturen, det har jeg aldri gjort. Det har jeg ikke tid til».* Her kommer tid opp som et aspekt, som står i veien for å kunne bygge en bredere kunnskap i møte med foreldre til flerkulturelle barn.

Informantene ble spurt hvordan de opplever samarbeid med flerkulturelle foreldre med utgangspunkt i sine roller som PP-rådgivere.

Alle informantene ser på det å bygge tillit og relasjon til barnas foreldre som en forutsetning for at de kan få til samarbeid. Det å vise respekt for foreldrenes kultur og bakgrunn kommer også opp som en viktig faktor fra flere av informantene. Alle informantene belyser at samarbeid med foreldre er viktig for at barnet skal få mest mulig riktig hjelp. Det handler i stor grad om hvordan du som fagperson velger å møte foreldre. Det er PP-rådgiverens ansvar å få til denne relasjonen i møte med foreldre. Informant 5 sier *«foreldre er de viktigste for barna, så det er helt avgjørende å ha et godt samarbeid med foreldre ... Tillit, jeg må være en person som de kan få tillit til».* Informant 3 kompletterer dette ved å si: *«de skal tro på det jeg sier til dem».* Informant 1 fremhever

hvordan språket kan være avgjørende for møte med foreldre, hun sier «*du snakker ikke over hodet på dem, du snakker med dem på deres nivå ... Jeg mener det ofte er der inngangsporten til relasjon ligger*».

Ved å sammenligne samarbeid med flerkulturelle foreldre og norske foreldre, kom det frem hos noen av informantene at det var liten forskjell på dette samarbeidet. Alle informantene opplevde at samarbeidet med flerkulturelle foreldre fungerte godt. Informant 2 sier det slik «*Vi samarbeider på samme måte som med norske foreldre*». I tråd med dette sier informant 5 «*jeg understreker de positive egenskapene til barnet ... dette er helt universelt, dette er for alle foreldre*». Samtlige av informantene nevner likevel i forbindelse med ulikheter i samarbeid med flerkulturelle foreldre at de opplever forskjeller på den måten at flerkulturelle foreldre viser en større takknemlighet ovenfor PP-rådgiveren. Informant 4 sier her «*De er takknemlige, kanskje mer takknemlige enn norske, for å få den hjelpen*». Informant 2 belyser igjen liten forskjell, hun sier likevel «*De krever mindre enn hva mange vestlige gjør, jeg synes ikke de skiller seg ut, men de krever mindre*»

Det å bruke mye tid på å bygge relasjon henger sammen med det å få til et godt samarbeid, og flere av informantene nevner tid som et viktig aspekt for å få til et godt samarbeid med foreldre. Alle informantene som jobbet i forhold til utredning uttrykte at tiden ikke alltid strakk til. Det å skape relasjon med foreldre og barn kan være utfordrende når tid står i veien for samarbeidet. Informant 2 sier «*vi burde kanskje hatt mer samarbeid med foreldre etter utredning ... Men det er på en måte ikke helt vårt mandat heller, vi må videre*». Informant 1 sier i likhet at hun tenker at PP-rådgiveren er for kort tid inne, likevel sier hun at hun strekker seg langt for å møte elvenes behov: «*Elevene ønsker å snakke med meg fordi de har fått en relasjon til meg, men dette er utenom jobben min, det hender at de kommer hit så jeg kan vise dem ulike strategier*».

Noen av informantene opplever at utdanningsbakgrunn kan påvirke hvordan PP-rådgiveren møter foreldre. Alle informantene mente imidlertid at det å skape god relasjon i samarbeidet med foreldre, inngikk i rollen som PP-rådgiver. Informant 1 uttrykker det slik: «*Det å være rådgiver og veileder, da skal du kunne kunsten å bygge relasjon*». Informant 5 sier i likhet: «*Samarbeid er den viktigste delen av jobben min*». To av informantene skiller seg likevel ut, da de setter ord på at de har et spesielt fokus på

samarbeid i arbeidet sitt, fordi de gjennom sin utdanning har fått en grunnmur. Den ene informanten sier *«Det er forskjell på det å være pedagogisk PPT, og sosialfaglig»* ... *«jeg har nok en helhetstanke som er litt annerledes, jeg tenker raskere bredt og helhetlig enn mange andre»*. Den andre informanten sier i samsvar med dette *«Jeg tror jeg har fått printa hardt inn i utdanningen hvor viktig det er ... du får ikke til noen ting hvis ikke du har et godt samarbeid med foreldre»*. Det er likevel viktig å ta hensyn til kontekst og rolle i denne sammenheng. Da de to ovenfor nevnte informantene jobber spesielt med oppfølging og samarbeid med foreldrene, kan det være grunnen til at de uttrykker at de har mer fokus på samarbeid med foreldre.

Samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn kan også innebære utfordringer. Noen av informantene nevner at de har opplevd kulturelle forskjeller i samarbeid med flerkulturelle foreldre, men de har alle varierte opplevelser i forhold til dette. En av informantene sier *«Jeg er flerkulturell selv, det er ikke sikkert at en familie fra mitt hjemland har lyst til å komme til meg ... det kan være skremmende for det er noe med at da kan hele miljøet få vite at ... Selv om vi har taushetsplikt, så forstår de ikke helt den»*. Informant 2 forteller: *«Her er det en pappa som ikke tar oss kvinner i hånden, det var litt rart første gangen ... Men for meg er det veldig uproblematisk ... det som er viktig for meg og han, er at vi kan samarbeide godt om hans barn ... Andre kan reagere veldig, ikke nødvendigvis her, men man har kanskje diskutert litt i andre sammenhenger ... da kommer det frem at det er kvinneundertrykkende»*. Her legger informanten frem en situasjon som hun opplever som helt uproblematisk, men det er likevel tydelig eksempel på en kulturforskjell i møte mellom mennesker. Konteksten blir helt avgjørende, det eneste formålet med møtet for informanten er å møte barnet og familiens behov og legge til rette for samarbeid. Da blir dette en liten del, av det som er viktig for samarbeidet i den store helheten.

En viktig del av utredningsprosessen, og arbeid med ansvarsgrupper i PPT er foreldrenes informasjon til PP-rådgiveren. Det handler om barnets bakgrunn, historie og utvikling. En av informantene uttrykker at hun synes det kan være utfordrende å få nok bakgrunnsinformasjon om barnet, fra en del av de flerkulturelle foreldrene hun sier *«Kanskje de her foreldrene ikke har reflektert på samme måte rundt om barnet har ligget etter ... at det er mer foreldre fra vår kultur som kanskje er mer opplyst om utviklingen*

til barna». Informant 4 viser en opplevelse som motsier dette *«de gir av seg selv, veldig fort ... flinke til å dele, informere, fortelle sine historier».* Også her må man ta hensyn til kontekst, situasjon og hva slags type møte. De to informantene jobber i noe ulike roller innenfor PPT, dette viser at konteksten rundt møtet kan spille inn for hvor mye informasjon foreldre ønsker å gi til PP-rådgiveren.

En av informantene legger til at hun har opplevd at foreldre ikke deltar på møter gjennom utredningsprosessen. Foreldrenes tilstedeværelse i en utredningsprosess er viktig for barnets utvikling. Barnet vil få et større utviklings -og læringspotensial om foreldre er involvert i deres læringssituasjon, dette gjelder både i barnehagen og skolen. Informant 1 sier *«Noen dukker ikke opp fordi de tenker at skolen får gjøre hva de vil ... ikke kommer de på tilbakemeldingsmøte heller».* Hun sier videre *«vi er jo forpliktet til å gi tilbakemelding ... da må vi tilslutt sende sakkyndig rapport hjem, da kan det bli en utfordring om de ikke forstår hva som står i den, og kanskje blir litt redde».*

5.2.2 Oppsummering av samarbeidsrutiner og opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre

Det kom frem at det å bygge tillit og trygg relasjon til foreldrene i en utredningsfase, er en forutsetning for å få bakgrunnsinformasjon om barnet og familien. Informantene viser ulike opplevelser i forhold til samarbeid med flerkulturelle foreldre i den første samtalen, også kalt inntakssamtalen. Det er kun en informant som nevner utfordringer i forhold til kulturelle barrierer i samarbeid med flerkulturelle foreldre. Kunnskap om kulturforskjell kan være et hensiktsmessig verktøy i møte med flerkulturelle foreldre. Dette blir motsagt av en annen informant, hun nevner likevel at tid er en begrunnelse for at hun ikke setter seg inn i familienes kulturelle bakgrunn. Videre kommer det frem at det å bruke tid på å belyse hva spesialundervisning innebærer til flerkulturelle foreldre er nødvendig.

Respekt for foreldrenes kulturelle bakgrunn stikker seg ut som en viktig forutsetning for samarbeid med foreldre. Informantene uttrykker med tydelighet, at samarbeid og god relasjon med foreldre må være tilstede. Sammenlignet med norske foreldre så kommer det frem at flerkulturelle foreldre utstråler mer takknemlighet ovenfor PP-tjenesten. En av informantene uttrykker at hun opplever at de krever mindre enn norske foreldre. Videre blir det belyst at flerkulturelle foreldre gir mindre bakgrunnsinformasjon om barnets utvikling. I tråd med dette nevnes også at flerkulturelle foreldre i mindre grad deltar på

møter. Det ble nevnt noen utfordringer i forhold til opplevelsen av samarbeid med flerkulturelle foreldre. En illustrerer kulturforskjell som kan oppleves kvinneundertrykkende, men beskriver samspeillet som lite problematisk da kontekst og formål var viktigere.

5.3 Anerkjennelse

Informantene ble spurt om hva de legger i begrepet Anerkjennelse.

Anerkjennelse er viktig i møte med andre mennesker. For å få til et godt samarbeid er relasjon viktig, det å møte foreldre med en anerkjennende holdning vil påvirke både den relasjon og tillit som er en forutsetning for at foreldre skal føle den trygghet, både for barnet og seg selv. Noen av informantene uttrykker at anerkjennelse handler om å se andre mennesker som de er. Det å ha åpenhet og respekt for den kultur og religion som de velger å leve etter.

Informant 1 forbandt anerkjennelse med ros og positivitet hun sier «*Anerkjennelse for meg er ros ... jeg prøver alltid å trekke frem det positive både hos foreldre, lærere og elever*». Informant 5 sier «*anerkjennelse, det er å se andre for den de er, ja gi tilbakemeldinger på det de gjør og er*». Informant 3 legger vekt på åpenhet hun sier «*Det handler mye om åpenhet, og respekt, og forståelse for andre mennesker og kulturer*». Hun sier videre «*vi må jobbe så godt vi kan med familiene og være åpne for deres spørsmål og bekymringer ... uten å tenke at det er typisk familier fra Somalia*». På samme måte uttrykker informant 2 dette: «*Det her med å ha respekt for det som er annerledes, hvordan de tenker og hvordan deres kultur er*».

5.3.1 Anerkjennelsens ingredienser

I forbindelse med begrepet anerkjennelse fikk informantene spørsmål om tanker og forståelse i forhold til underbegrepene lytte, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse.

5.3.1.1 Lytte

Det å lytte til den andre handler om å observere, nikke, smile og være engasjert i den andre du møter. Anerkjennelse knyttes til det å være lyttende i møte med andre. Informant 2 sier «*Anerkjennelse handler jo om å lytte, veldig mye lytte til andre og ta inn det andre sier*». Informant 5 sier i likhet til dette «*Ja, hvis jeg skal treffe med anerkjennelsen min, så må jeg jo lytte og ta inn, og forstå hvem som er den andre da*». Informant 1 sier i

kontrast til dette: «*For meg er ikke lytte en anerkjennelse, jeg kan være en passiv lytter hvordan skal du da vite at jeg lytter ... Det å bare sitte å lytte uten mimikk er ikke en anerkjennelse i det hele tatt*». Her trekkes viktigheten av det å være en aktiv lytter i møte med foreldre inn. Den samme informanten legger vekt på at det å lytte er en del av jobben, det å være rådgiver i møte med foreldre hun sier «*Det er det jeg er lært opp til, det å være en god lytter, og være genuin i mine spørsmål*».

5.3.1.2 Forståelse

Videre kan man knytte forståelse av den andre i møte med deg, som en del av det å ha en anerkjennende holdning. For at foreldre skal kjenne på det å bli forstått, vil dette henge sammen med følelsen av å bli hørt og sett. Alle informantene legger vekt på forståelse i møte med foreldre. Informant 4 sier her «*Det er noe med å forstå andre der de er, anerkjenne det de står for, hva de er, det de sier og hva de gjør*». Informant 5 sier i enighet «*Selvsagt, hvis man blir forstått så føler man seg også anerkjent. Hvis jeg ikke klarer å forstå andres liv og behov, så er det jo ikke så lett å anerkjenne heller*». Informant 2 sier dette «*Selvfølgelig vi må forstå ... samtidig som vi må forstå må vi veilede og stille noen krav*». Hun forteller i denne sammenheng om en situasjon med en familie, hvor barnet skulle være mye i moske etter skolen, opptil fem ganger i uken. Da ble det kalt inn til et tverrfaglig møte med representanter fra PPT, barnevern, helsesøster, kontaktlærer og en fra ledelsen i skolen, samt barnets foreldre. Problemet ble drøftet. Informant 2 sier «*Vi stilte direkte spørsmålet om det ikke hadde vært naturlig med fritidsaktiviteter med jevnaldrende og ut ifra mitt perspektiv viktigheten med lekser og kontinuitet*». Hun forteller videre «*da sier pappaen på slutten av møte, «jeg kom i dette møtet med en veldig motstand, for jeg trodde dere hadde noen ting imot min religion. Men nå skjønner jeg at dere bare vil det beste for barnet mitt*»». Hun legger til «*det var et sterkt møte, vi var tydelige samtidig som vi klarte å ivareta foreldrene, og få de til å forstå at vi ønsker det beste for deres barn*». I tråd med dette snakker Informant 1 om viktigheten av en felles forståelse, hun sier «*Det er jo nøkkelen i selve arbeidet, den felles forståelse ... bruke god tid på å få dem til å forstå min rolle, og at jeg forstår hva de mener, det er jo innfallsvinkelen til hele arbeidet*».

5.3.1.3 Aksept og toleranse

Aksept og toleranse er en viktig del av anerkjennelse. Informant 1 knytter toleranse opp mot tid hun sier «*Toleranse i seg selv er enormt viktig i vårt arbeid, og det trenger tid, ting tar tid*». Informant 4 knytter det til foreldrenes forståelse, hun sier «*Aksept av deres forståelse og deres oppfatning ... det begynner da med å anerkjenne og forstå for så å kunne gjøre noe med det, hvis det oppstår en utfordring*». Informant 3 forstår aksept og toleranse med ærlighet, men også å stille krav til foreldre, hun sier «*Noen ganger må vi gå inn å styre foreldrene litt i forhold til hva som er lurt for barn i Norge. Da handler det om ærlighet og si ifra hvorfor vi sier det ... jeg tenker at vi må stille krav*». Informant 2 sier «*Aksept og toleranse går innenfor visse grenser, det er mye vi kan tolerere og akseptere som er annerledes ut ifra vår kultur, men som ikke går inn på det som kan være uheldig for barnet ... om vi får høre at barnet blir slått, så kan vi ikke tolerere det*».

5.3.1.4 Bekreftelse

Bekreftelse hører også til anerkjennelse, dette kom frem som en tydelig viktighet for selve samarbeidsklima. En informant sier «*Jeg tenker det er veldig viktig for samarbeidet og samarbeidsklima*». Flere av informantene knytter bekreftelse i møte med foreldre med ros og positiv tilbakemelding. Informant 3 sier «*At vi bekrefter hverandre, vi sier vi er så glade for å se dem, og huske på ting de har sagt så de vet at vi hele tiden er der*». Informant 2 understreker «*Gi bekreftelse på det som faktisk fungerer, hvis vi ser et godt samspill ... Bekrefte dem i forhold til at vi aksepterer at det er en annen kultur, vi aksepterer at det er en annen religion, det er helt uproblematisk for oss*». Informant 1 sier i tråd med dette «*Jeg er nødt til å bekrefte det positive du gjør*». Hun sier videre «*jeg er preget av aksjonsforskning, det å ha et positivt fokus, hvordan få til en endring ... når vi får tilbakemelding fra skolen, så er det ofte ikke et positivt fokus ... Da må vi snu det å spørre; hva er det han får til? Få høre? Dette er viktig*».

Alle informantene legger tydelig vekt på anerkjennelse i møte med foreldre til flerkulturelle barn. Alle uttrykker at det er få utfordringer i forhold til dette tema. Informant 4 sier «*Jeg tenker at det ikke er noen utfordringer, det er også litt faget vårt. Det kan være vanskelig ja, men det må vi finne ut av*». Noen av informantene nevner likevel utfordringer som går på foreldrenes holdninger og prioriteringer i forhold til barnets deltagelse i barnehagen og skolen. Det er PP-rådgiverens oppgave å hele tiden se

helheten. Viktigheten ligger i det å kunne balansere mellom det å sette krav og gi bekreftelse til foreldre. Informant 2 «*Det går jo på de tingene som kan være skadelig for barnet, da kan vi ikke anerkjenne*». Hun legger videre til «*også er det jo det å klare å anerkjenne om de har andre holdninger, deres tro og religion ... Noen foreldre ser ikke nytteverdi i å gå på skolen hverdag og hele skoleåret ... det er en utfordring*». Informant 3 sier i tråd med dette i forhold til barn i barnehagen: «*Det kan bli mye fravær fra barnehagen, da må jeg si til foreldrene; nå får ungen din spesialpedagog i barnehagen noen timer i uken, da må barnet være i barnehagen de dagene, ellers så har vi ingenting å samarbeide om*».

5.3.2 Oppsummering av anerkjennelse

Flere av informantene uttrykker at anerkjennelse handler om respekt og åpenhet for foreldrenes kultur og bakgrunn. Det handler først og fremst om det å kunne se personen og lytte til hva foreldre sier. En av informantene trekker spesielt en tråd mellom anerkjennelse og ros.

Informantene oppfatter at det å *lytte* er noe mer enn kun å høre. Det handler om å lytte på en aktiv måte, og ta inn det foreldre sier. En av informantene er opptatt av å bruke ansiktsmimikk og kroppsspråk, for å vise at hun lytter på en aktiv måte. Det blir også nevnt at det å lytte handler om å stille genuine spørsmål, den samme informanten legger til at det hører med i opplæringen.

Informantene ser sammenhengen med *forståelse* og lytte til foreldre. En av informantene legger vekt på forståelse, og belyser hvordan følelsen av å bli forstått henger sammen med følelsen av å bli anerkjent. En annen informant viser til et praksiseksempel om forståelse i møte med flerkulturelle foreldre. Gjennom dette kommer det frem hvordan en felles forståelse henger sammen med anerkjennelse. En tredje informant belyser i tråd med dette viktigheten av en felles forståelse med hennes utsagn: «*det er jo nøkkelen i selve arbeidet, den felles forståelsen*».

I forbindelse med *aksept og toleranse* var det grunnleggende å både akseptere og tolerere at flerkulturelle foreldre kunne ha andre livssyn og væremåter. En informant legger vekt på at toleranse er viktig, og trenger tid. Det kommer også frem som en fremgangsmåte

for å sette grenser ovenfor foreldre. En informant trekker i denne sammenheng frem handlinger som ikke kan aksepteres.

Alle informantene opplever og forstår at *bekreftelse* handler om ros og positive tilbakemeldinger til foreldre. Videre nevnte en av informantene at dette var viktig for selve samarbeidsklima PP-rådgiveren har med foreldre. Avslutningsvis uttrykkes det utfordringer i forhold til at flerkulturelle foreldre har andre holdninger og prioriteringer for barna, når det gjelder daglig oppmøte i barnehage eller skole.

5.5 Dialog

Informantene ble spurt om hvordan de beskriver en dialog med flerkulturelle foreldre.

Alle informantene gir en beskrivelse av at en dialog handler om hvordan du som profesjonell møter foreldrene i samspillet. Flere av informantene uttrykker trygghet som en viktig faktor for å kunne skape god dialog med flerkulturelle foreldre. Informant 2 sier «*Det handler mye om at foreldre skal føle seg trygge, vi er interessert i det de sier og hvordan de opplever ting*». Informant 3 legger vekt på noen likheter hun sier «*Den gode dialogen beskriver at begge foreldrene er med i samtalen, at det er trygt for begge foreldrene å snakke*». Informant 5 sier «*Det er mitt ansvar å trygge foreldre, forklare, informere, hjelpe dem til å forstå hva hjelp vil si*»

Informant 1 la vekt på underbegrepene i anerkjennelse, hun belyste hvordan kroppsspråk, holdning og språk var med på å skape en dialog med foreldre: «*Dialog er ikke bare mottaker og sender, det er også en helhet, det er så mange elementer inne i en dialog*». Hun sier videre «*vi er tilbake til lytting, lytting med hele kroppsspråket ditt ... blikkontakt, så er jeg enormt opptatt av språk, du må bruke et språk de skjønner*». Informant 4 snakker også om disse kjennetegnene: «*Å være interessert, lyttende og nysgjerrig ... det å vise med kropp og sjel at du er interessert, ja der kommer vi inn på anerkjennelse, det å bekrefte*».

Informant 5 snakker om den tilliten som oppstår mellom partene i samtalen hun sier «*tillit der man kan komme frem med sine bekymringer ... det trenger tid for å komme frem*. Hun sier videre at en faktor for dialogen, er at hun som profesjonell PP-rådgiver ikke må ta avgjørelser og beslutninger alene: «*Man må ikke presse frem en bestemt type løsning, det må være reel dialog*»

Videre får informantene spørsmål om hvordan de opplever en dialog med flerkulturelle foreldre.

Det var flere av informantene som utrykte at det ikke var spesielt stor forskjell på en dialog med flerkulturelle foreldre og norske foreldre. Men det kom likevel frem noen nyanser som viste små forskjeller. Informant 5 sier «*jeg kan alltid merke at det er noe som er vanskelig, men det er det i alle saker*». Hun sier videre «*med flerkulturelle foreldre så kommer det ann på hvor trygge de er med den norske kulturen, og det norske skolesystemet*». Informant 2 sier «*det handler ikke bare om de flerkulturelle, men vi opplever ofte at det kanskje er skolen som ønsker det her, ikke først og fremst foreldrene, vi opplever nok kanskje det oftere med flerkulturelle*».

En av informantene legger vekt på det å fange opp kroppsspråk, og ha en åpen dialog med foreldrene. Det handler om å legge til rette for og spørre foreldrene hva de tenker om situasjonen: «*Jeg prøver å fange opp om det er noe som mor og far brenner inne med, det er viktig at jeg ser sånne ting ... av og til kommer foreldrene med informasjon om seg selv, de kan selv slite med medisinske utredninger, da må de få lov til å snakke litt om det*». En annen informant belyser at det å legge vekt på foreldrenes innflytelse og eieforhold til saken er viktig for å skape dialog, hun sier «*Jeg har ikke riktig fasit, som foreldre så vet man best ... det er viktig å få frem, da speiler jeg tilbake, hvordan tror du det hadde vært for barnet ... for å trekke frem deres kunnskap*».

Alle informantene nevner tolk i forbindelse med dialog med flerkulturelle foreldre. Opplevelsene de ulike informantene hadde med tolk var varierende, det inneholdt også noen utfordringer. Informant 3 sier «*noen ganger kan far mer norsk enn mor, og han kan sitte og rette på det mor sier, og oversette underveis ... da føler vi at vi ikke har helt kontroll ... eller at mor ikke deltar fullt ut i samtalen, hvor far sier vi trenger ikke tolk - jeg tolker*». Informant 1 sier «*det er faktisk utrolig mange som ikke ønsker tolk, fordi de ikke vil at andre skal vite at deres barn sliter på skolen, noen ganger må vi kommunisere på engelsk ... det hender vi må være så strenge å si at vi er forpliktet til å ha tolk*». Informant 5 deler et eksempel som blir en kontrast til dette, hun sier «*Det kom en far hit dagen før vi skulle ha en samtale ... han skjønnte at her var det viktig å ha tolk, og skulle forsikre seg om at det var bestilt tolk*». Informant 2 sier «*Det er jo det hjelpemidlet vi har, men det optimale er jo å snakke fritt ... det blir ikke helt den der dialogen, men tolk er et*

godt redskap». Informant 4 forteller at hun har opplevd stigmatiserende holdninger i arbeidet med flerkulturelle familier. Hun viser til et eksempel der det var uenighet mellom PP-tjenesten og skolen om familiemedlemmer bør få lov til å tolke eller ikke. Hun sier «*noen ganger har vi familiemedlemmer som ønsker å tolke, det kan jo være riktig ... men det er noen i skolen som tenker at det ikke er forsvarlig ... de stoler ikke på familiene*». Hun sier videre «*jeg har reflektert litt over det der, litt sånn respektløst ... hadde vi tenkt det samme om det hadde vært en norsk familie, om det hadde vært en døv familie, det gjør en forskjell*». Informant 1 belyser videre utfordringer hun sier «*det er en utfordring hvis de ikke kan språket, vi kan ikke garantere at tolken tolker riktig, da kommer kroppsspråket mitt frem, jeg bruker verb og kun enkle ord i slike situasjoner*». Videre forteller hun om utfordringen med telefontolk hun sier «*tolk gjennom telefon er forferdelig ... den direkte dialogen med foreldrene mister så mange nyanser og elementer, dette med blikk-kontakt når vi snakker sammen ... vi prater jo ikke til dem, vi prater til telefonen*».

Foreldre er videre forpliktet til å være involvert i barnas skolehverdag. Flere av informantene uttrykker at det er en utfordring når det gjelder oppfølging av lekser. En del av de flerkulturelle foreldrene sliter med å hjelpe barna med lekser. Videre var det også utfordringer i forhold til det å få barna tidsnok på skolen. Da handler det om å finne veien til en god dialog med skolen og barnas foreldre. Informant 4 viser til et eksempel med en somalisk familie hun sier «*Vi fikk beskjed fra skolen, at jenta kom alltid for sent ... vi inviterte foreldrene til et møte, og fikk til en god prat ... moren trengte hjelp av denne jenta på morgningen for å handle, før alle forsvant ut og mor var alene*». Den samme informanten uttrykker videre «*vi mener fort mye med flerkulturelle, så mener vi for lenge, og det blir enda større avstand ... vi må ha kommunikasjon, kontakt og samarbeid*». Informant 2 sier «*det som er vanskeligere for flerkulturelle foreldre er jo å følge opp skolearbeid, vi jobber med at skolene gir oppgaver som barna trenger mer øving i, men at de vet hva de skal gjøre. Sånn at foreldre kan følge opp ved at de setter seg ned med det, men ikke nødvendigvis kan gi dem hjelp*». Informant 1 nevner også utfordringen i forhold til det å følge opp barna med lekser og selve spesialundervisningen. Hun uttrykker at denne dialogen er skolens ansvar å opprettholde med foreldre. Hun sier «*hvilken kapasitet har de, hvilken kunnskap har de ... hvilken kultur har de med å gjøre lekser og lese, kanskje mor selv sliter med norsk ... jeg tenker at hvordan det jobbes fremover, blir relasjonen mellom skole og hjem viktigere. Jeg skal bare være en veiledende instans*».

Videre snakker noen av informantene om det skriftlige materialet, det er en utfordring å vite hvor mye foreldre leser og forstår av innholdet i for eksempel sakkyndig rapport og IOP. Informant 3 sier *«jeg synes det er viktig å snakke om det som står, litt mer tydelig enn vi gjør til andre ... man må være våken i starten ... tenke litt på mengden av informasjon og hvordan vi gir den»* hun sier videre *«noen tar med seg sakkyndig vurdering på norskopplæringskurs, også er det noen som bare tar imot papirene og ikke tør å si at de er analfabet»*. En av informantene nevner også utfordringer i de familiene der en av foreldrene ikke snakker norsk: *«De familiene der mor ikke prioriterer å lære norsk, her ser vi at dette kan ha konsekvenser for ungene når de er små, fordi de er lite ute i samfunnet på fritiden ... Vi tenker at det begrenser de ungene sine erfaringer i forhold til andre unger, det henger mye på mors norskkunnskaper»*.

5.5.1 Oppsummering av dialog

En dialog handler om hvordan den profesjonelle forstår hva en god samtale innebærer. Den kjennetegnes med trygghet, og rom for at både mor og far kan uttrykke sin mening. Flere av aspektene ved anerkjennelse kommer også frem her. Det å lytte, være nysgjerrig og bekrefte foreldre i møte med deg som profesjonell i forbindelse med dialog. Et annet viktig poeng er at det samspillet som skapes mellom PP-rådgiver og foreldre baseres på en reel dialog, som gjenspeiler både likeverd og respekt. Når det er snakk om dialog med flerkulturelle foreldre, kom det frem at bruk av tolk kunne gi varierende kvalitet på en dialog. Aspekter som blir nevnt innebærer riktig oversettelse, telefontolkning og foreldre som ikke ønsker tolk selv om norskkunnskapene ikke er optimale. Det avdekkes også at det var et flertall av flerkulturelle foreldre som sliter med å følge opp barnas lekser. Det uttrykkes fra samtlige av informantene at dette er en dialog mellom skolen og foreldre.

5.4 Medvirkning

Informantene ble spurt om hvordan de opplever flerkulturelle foreldres medvirkning i en samarbeidsprosess.

Alle informantene belyste at medvirkning var noe de var opptatt av i møte generelt med alle foreldre. En av informantene sier *«jeg opplever ikke at vi gjør noen forskjell, i forhold til om vi utreder et flerkulturelt barn eller et barn fra Norge»*. Foreldrenes kunnskap om barnet er viktig i en samarbeidsprosess, både i inntakssamtalen og tilbakemeldingsmøte i en utredningsfase, samt i ansvarsgruppemøter. Informant 5 sier *«det er de som kjenner*

barnet sitt, de er de nærmeste ... da må vi jo medvirke begge i det samspillet for å få frem hva som er utfordrende, og hvilke tiltak som kan fungere». Informant 4 sier «foreldre er hovedpersoner, så er det jeg som virker med, det er de som eier saken». Informant 2 sier «det handler jo om at vi skal jobbe mot samme mål, vi skal jobbe for det som er det beste for barnet».

I en utredning for behov av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen eller spesialundervisning i skolen må foreldre også stole på systemet. PP-rådgiverne må følge de lovpålagte mandater og bruke sin faglige kompetanse og vurdering ved utarbeidelse av sakkyndig rapport. Foreldre skal likevel få mulighet til å medvirke i en utredningsfase. Informant 5 sier «*utgangspunktet mitt er hva foreldrene forteller om sitt barn ... jeg gjør mitt bidrag med utredning, når jeg forteller om utredningen så er ikke dette en fasit, da speiler jeg det tilbake til foreldrene, og spør om de kan kjenne igjen dette. Det er samspill og medvirkning*». Informant 1 sier «*i selve utredningen så er de ikke med, jeg bestemmer hvilke tester jeg skal ta. Men når det kommer til bakgrunnsinformasjon så trenger jeg alt om det, og når det kommer til tiltak er de også viktige*». Informanten eksemplifiserer her og sier «*det at foreldre forteller, barnet mitt er flink til å tegne, da kan jeg si så bra, da kan vi bruke det i læringsstrategier*». Hun sier videre «*selve testene har de ikke kompetanse til å medvirke. Men faktisk når vi tar evne test, så kan foreldre si at nei det vil vi ikke, da respekterer vi det*». I sammenheng med dette er det viktig at PP-rådgiveren informerer om hva en evne test er, og hvordan den blir brukt i utredningsarbeidet slik at dette er helt klart for foreldrene.

I forhold til det lovpålagte i en utredning så ligger retten til spesialundervisning under Opplæringsloven (1998) § 5-1. I forhold til min undersøkelse blir § 5-4 viktig, denne skal legge til rette for at alle foreldre og elever skal både involveres, og ha mulighet til å medvirke i en utredning. Ingen av informantene utrykte at dette var noe de opplyste om i starten av et samarbeid med foreldre i en utredningsprosess for spesialundervisning, eller i et samarbeid i ansvarsgrupper.

Informant 1 sier «*jeg opplyser sjeldent om paragrafer ... jeg har ofte tenkt hva er fokuset, jeg er mer opptatt av spørsmålet hva funker for ditt barn?*». Hun sier videre «*nå er sjefen opptatt av elevens stemme, så hun maser fært på at elevenes stemme skal bli hørt, det har vi begynt å jobbe mye med*». Informant 4 sier «*guri malla, nei. Men det er jo kjempe*

viktig. Ja, kanskje jeg skulle gjort noe mer med det, for hva kan de om det? Ingenting». Informant 2 sier det slik: «ja, vi snakker jo mest om § 5-1 retten til spesialundervisning. Ja vi ønsker jo at foreldre skal medvirke, så absolutt. Vi snakker jo noe om det, men kanskje ikke tilstrekkelig». Informant 5 sier «ja den ligger jo til grunn for alt det samarbeidet som jeg har med skole og foreldre. Vi opplyser jo ikke om det direkte. Hun sier videre «jeg håper jo de merker at de er en del av det, medvirkning er en grunnpilar i PP-tjenestens utredning».

Informantene ble også spurt om de opplever noen utfordringer i forhold til medvirkning med flerkulturelle foreldre. Alle informantene hadde tanker om og opplevelser på dette, noen har samstemte erfaringer, men det var også noen kontraster som kom frem. Informant 2 sier «spesielt i tverrfaglige møter, tenker jeg vi er veldig raskt ute med å forslå tiltak. Vi kan være flinkere til å lytte til foreldrene». Informant 3 sier «jeg tenker litt sånn, hvor mye virker de egentlig med? Vi kan jo på den ene siden si at foreldrene selv bestemmer hvem som sitter i ansvarsgruppen, men det finnes noen regler som sier at det er bestemt på forhånd». Informant 4 sier i tråd med dette «det er egentlig trist å tenke på når vi snakker om medvirkning ... det er familien selv som skal si at jeg ønsker de instansene i min ansvarsgruppe. Men ofte blir det vi som sier at familien må ha en ansvarsgruppe, og vi tenker at disse instansene skal være med». Informant 1 har et annet syn på medvirkning i en samarbeidsprosess, hun sier «jeg blir litt provosert når foreldres medvirkning har så mye å si på skolen. I Norge har vi så enormt mye innvirkning fra foreldre at jeg føler at noen ganger så rakner skolesystemet». Hun sier videre «jeg opplever det sjeldent fra innvandrere foreldre, de har veldig respekt for etater. Det rykker man ikke på, det gjør man ikke i hjemlandet heller. Det er mer norske foreldre som kan komme inn å si «vi vil ha det sånn og sånn»».

5.4.1 Oppsummering av medvirkning

Informantene var samstemte i at foreldrenes medvirkning i utredning og ansvarsgruppemøter var en viktig prioritering. I forhold til evnetester kommer det fram at foreldre ikke har kompetanse til å medvirke. De er involvert i forbindelse med barnets bakgrunn, delvis i tolkning av testene og utarbeidelse av tiltak. I forbindelse med opplæringsloven (1998) § 5-4 elevens og foreldrenes rett til involvering kom det fram at ingen av informantene informerte direkte om denne paragraf i møte med flerkulturelle

foreldre. De utrykte likevel at de la til rette for at foreldre skulle medvirke. På den andre siden belyser informantene kritisk refleksjon over hvordan foreldrenes medvirkning egentlig fungerer i praksis. Tanker om at de bør lytte mer til flerkulturelle foreldre er fremtredende. Samtidig som at tanker om at foreldre medvirker for mye i skolen, også var tilstede.

5.6 Flerkulturell Kompetanse

Informantene ble spurt om hvordan de selv har tilegnet seg en flerkulturell kompetanse.

Alle informantene uttrykker at deres flerkulturelle kunnskap og kompetanse først fremst er utviklet gjennom egen erfaring i arbeid med flerkulturelle barn og foreldre. Informant 3 sier *«jeg har vel egentlig bare prøvd det i praksis»*. Informant 4 sier *«Det blir mer hva man har hørt gjennom sin praktiske hverdag, i en barnehage er det noen som har erfaring, eller i skolen er det noen som kan noe»*. En av informantene har en flerkulturell bakgrunn selv hun sier *«jeg har fått mye gratis fordi jeg har gått i det norske skolesystem, og har hatt foreldre som ikke kunne språket»*.

Informantene viser til ulik erfaring og opplevelser med veiledning og kurs på dette tema. Flere av informantene sier at dette er blant flere temaer PP-rådgiverne går på kurs for å få mer kunnskap og kompetanse på. Informant 2 sier *«jeg har fått noe gjennom kurs, også synes jeg vi har prata mye om det»*. Informant 5 sier *«vi er innimellom på kurs og konferanser for PP-rådgivere, det er jo vekslende tema, men man kan velge det»*. Hun sier videre *«en ting er jo kurs, en annen ting er praksis. Det å få refleksjoner i egen praksis»*. Informant 1 sier *«vi får jo mulighet til å videreutdanne oss, men jeg kan ikke akkurat si at det er de kursene jeg har meldt meg på»*. Hun sier videre *«Ergo så føler jeg heller at jeg har noe å tilføye, det er de der kulturelle nyansene»*. Informant 3 sier i motsetning *«jeg har etterspurt veiledning, det kan være greit å ha noen å snakke med innimellom»*. Informant 4 har samme opplevelse hun sier *«det er mangel, man søker jo men det er ikke noe system for noe. Kommunen har ikke noe system for det»*.

En av informantene synes det er viktig å belyse det at hun ikke ser flerkulturelle foreldre med andre øyne, det er ikke religion og kultur som er fokus i møte med disse foreldrene. Hun sier *«vi er jo like, man trenger kanskje ikke å ha så mye fokus på det. Men mer fokus på mennesket, enn at det er forskjellige kulturer»*.

Informantene ble videre spurt om hvordan de opplever den flerkulturelle kompetansen i deres egen PP-tjeneste. Her hadde informantene ulike opplevelser. Informant 3 sier *«jeg tror ikke vi har så mye kompetanse på det ... for de som har tilknytning til barnehagen, har vi en som har master som går på flerspråklig skolebarn, hun fungerer som en veileder som flytter litt rundt»*. Informant 4 sier i tråd med dette *«Jeg tror vi mangler mye, vi har ikke utredningsverktøy som passer, vi kjenner ikke godt nok til religion, språk og historie»*. Informant 2 sier *«jeg tenker at vi har kompetanse, men igjen vi har mer fokus på mennesket og anerkjennelse»*. Informant 1 sier *«Ja, vi er vant til å være en multikulturell kommune, så det her er viktig ting vi snakker om»*. Informant 5 sier i denne sammenheng *«her er det ikke så mye, jeg har jobbet mange år i en annen kommune, der var det mange elever med flerspråklig bakgrunn, så der hadde vi et større fokus på det»*.

Etter å ha gått gjennom alle intervjuene, fikk jeg et inntrykk av at det var et språk mellom de to PP-tjenestene. Det kan virke som at informantene i den ene tjeneste hadde mer kompetanse på møte med flerkulturelle familier, samt tilgang på kurs og faglig oppfølging. Det sistnevnte manglet i den andre enheten.

Det er videre viktig å legge til rette for refleksjon og rom for dialog om de ulike sakene på arbeidsplassen, alle informantene sier at de har faste møter som de kan ta opp situasjoner eller saker som de ønsker å snakke om. Informant 5 sier *«vi har møter der vi tar opp litt av fagtemaene, vi har foraene og det er strukturert ... det er ikke sånn vi står over kopimaskinen og drøfter»*. Informant 1 sier *«vi har tirdagsmøter. Der legger vi frem vår sak, og da kan vi ofte snakke om mor og far og de kulturelle bitene. Eller hvis noen har vært på kurs, kan de legge det frem slik at de formidler kunnskap til oss andre»*. Informant 2 sier *«vi har faste fagmøter, da får man reflektert rundt forskjellige problemstillinger ... det er ikke fast, det er mer når det kommer opp ting»*.

Informantene blir spurt om de opplever noen utfordringer i forhold til kompetanse i møte med flerkulturelle barn og foreldre.

Det er mange kulturelle nyanser som spiller inn i møte med flerkulturelle barn og deres foreldre, en av informantene sier: *«det er noe med å forstå nyansene i det kulturelle møtet»*. Hun viser videre til et eksempel fra egen praksis, hun sier *«for eksempel i somalisk kultur, er det mange av jentene som ikke får lov å håndhilse ... eller om kvinnene har med*

seg en mann, så har de ikke blikk-kontakt ... dette ser jeg på flere flerkulturelle jenter, har de en mannlig lærer så unngår de blikk-kontakt ... i denne situasjonen kan en lærer si: jeg tror eleven sliter veldig, fordi den har nesten ikke øyekontakt når den snakker... da må vi forstå kulturen først, de nyansene lærer du ikke på skolen». En av de andre informantene har en annen opplevelse hun sier «i de fleste tilfeller er det ingen konflikt ... jeg trenger ikke å gjøre annet enn å anerkjenne dem som mennesker, jeg trenger ikke å kunne så mye om deres kultur».

Helt avslutningsvis får informantene spørsmål om de ønsker å utdype noe mer. Informant 1 sier «toleranse er viktig når det kommer til tokulturelle foreldre ... men det er en ting jeg har oppdaget, disse foreldrene liker ikke så mye jacting, de liker faste rammer». Hun sier videre «ikke sånn der, ja jeg forstår deg – de er ikke der, det er mer nordmenn som liker det». Informant 2 understreker sitt poeng, hun sier kort «som sagt det er mennesket som er i sentrum». Informant 5 snakker om det overordnede samarbeidet «vi forholder oss til andre tjenester og skolen hele tiden, vi blir bare en blant mange, så det å samordne tjenestene internt i kommunen tenker jeg er veldig viktig».

5.6.1 Oppsummering av flerkulturell kompetanse

Den flerkulturelle kompetansen blant informantene var tilegnet gjennom egen erfaring og praksis. En av informantene belyser at det er fokus på mennesket, og ikke deres kultur eller religion. Det er flere av informantene som trekker frem at den flerkulturelle kompetansen i deres PP-enhet er mangelfull. Det kommer også frem utfordringer i forhold til mangel på kompetanse blant ansatte i skolen. Blant annet nevnes atferd som ofte overtolkes, fordi det er mangel på kulturell kunnskap blant personalet i barnehage, skole og PPT. Det kommer også frem at det er et sprik mellom de to PP-enhetene når det gjelder tilgang på kurs og veiledning i forbindelse med flerkulturell kunnskap.

6. Tolkning og drøftelse – en analyse av informantenes utsagn

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene fortolke, drøfte og belyse mine empiriske funn. Tolkningen som her blir presentert bygger på informantenes tolkede virkelighetsforståelse i møte med det meningsaspektet som jeg har tillagt denne forståelsen. Min forståelse skapes gjennom teoretisk plattform, egne erfaringer og fortolkning av informantenes opplevelser og utsagn. Videre vil denne tolkning og drøfting kjennetegnes av en fortolkningsprosess som betegnes som en tykk beskrivelse eller fortolkning ifølge Thagaard (2013).

Mine forskningsspørsmål formuleres slik,

1. Hvordan opplever PP-rådgiveren samarbeidet med flerkulturelle foreldre i en utredning om spesialundervisning?
2. Hvordan opplever PP-rådgiveren at de legger til rette for anerkjennelse, dialog og medvirkning i samarbeidet med flerkulturelle foreldre?
3. Hvordan har PP-rådgiveren tilegnet seg kompetanse i møtet med flerkulturelle foreldre, og hvordan oppleves den flerkulturelle kompetansen i den aktuelle PP-enheten?

6.1 Forskningsspørsmål 1

Hvordan opplever PP-rådgiveren samarbeid med flerkulturelle foreldre i en utredning om spesialundervisning?

Mine funn vil i denne delen hovedsakelig drøftes ut ifra slik begrepet samarbeid er behandlet i styringsdokumentene jeg referer til i kapitlet «Bakgrunn». Samarbeid med foreldre i en utredning for spesialundervisning, bygger på at både elev og foreldre skal involveres gjennom hele prosessen. Retningslinjene for et godt foreldresamarbeid er blant annet oppført i opplæringsloven (1998, § 5-4). Den tar utgangspunkt i at tilbudet om spesialundervisning skal så langt det er mulig, formes ut ifra samarbeid med elev og foreldre.

I denne del vil jeg først komme inn på hvordan informantenes egne beskrivelser av samarbeidsrutiner i en utredningsprosess, samsvarer med forventningene om PP-tjenestens tilgjengelighet ovenfor foreldre. Videre vil jeg gå dypere inn i informantenes opplevelser av samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn i deres arbeid. I denne sammenheng vil jeg hovedsakelig bruke perspektiver fra Egeberg (2007), Gjervan et al (2006) og Sørheim (2000), som alle skriver om et flerkulturelt foreldresamarbeid innenfor hjelpeinstanser.

Et viktig poeng Meld. St. 18 fremhever er viktigheten av at PPT utfører en helhetlig utredning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette innebærer innhenting av informasjon, observering av barnet i både organiserte og uorganiserte situasjoner. En utredning for rett til spesialundervisning handler først og fremst om elevens læringsutbytte på skolen. Derfor skal PP-rådgivere også få et inntrykk av læringsmiljøet eleven har i klasserommet. Jeg startet mine intervjuer med å spørre om informantene kunne si litt generelt om hvordan en utredning av behov for spesialundervisning foregikk. Informantene beskriver at de både observerer og snakker med foreldre, men det er kun en informant som tydelig nevner observasjon av barnet i læringsmiljøet. Dette kan skyldes at jeg ikke spurte informantene direkte om dette i intervjusituasjon. Intervjuene gjenspeiler at mitt hovedfokus hele veien var samarbeid med foreldre i en utredningsprosess, og hvordan informantene opplevde dette.

Meld. St. 18 presenterer fire forventninger som en ramme for PPTs samfunnsoppgaver. Jeg vil her kun gå inn i den første forventning. Denne innebærer PP-tjenestens oppgave om å være mer tilgjengelig ovenfor skole og foreldre, og bidra med kompetanse og veiledning. Det nevnes spesielt tilpasning av kommunikasjon i møte med flerkulturelle foreldre. Videre fremheves viktigheten av foreldrenes kunnskap om PPT som tjeneste. Det innebærer spørsmålet om hvordan de kan få hjelp, og deres mulighet til faktisk å påvirke og medvirke i forbindelse med den hjelpen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Mine funn viser at informantenes beskrivelser av samarbeidsrutiner med flerkulturelle foreldre i en utredningsprosess, samsvarer med departementets styringsdokument på flere måter. Informantenes utsagn viser at de legger vekt på både dialog og tett samarbeid med først og fremst skolen i startfasen av en utredning. Et av informantenes utsagn viser det gjennom å si «*det er lang prosess i forveien. Vi har et veldig tett samarbeid med våre skoler*». En annen informant fremhever skolens samarbeid med foreldre tidlig i en

utredningsprosess ved å si «*hvis vi da sier at her er det grunnlag for å utrede videre, skriver skolen en henvisning i samarbeid med foreldrene, foreldre skal skrive under på denne henvisningen*». Alle informantene fremhever at samarbeid med foreldre er en viktig ramme for utredningen, de kontakter foreldre for en samtale kort tid etter de har fått en henvisning fra skolen. En av informantene nevner spesielt i denne sammenheng, at det å bygge tillit er en viktig faktor tidlig i en utredning: «*noen ganger må man bruke litt tid på å bygge den tilliten, for at de kan komme med det som bekymrer dem*». Selv om informantene ikke henviser til styringsdokumenter i forbindelse med dette tema, ligger det implisitt i deres beskrivelser at kontakten med foreldre er en viktig del av utredningen. De belyser hvordan de tar kontakt med foreldre tidlig i prosessen, og legger vekt på å skape en trygg tillit for at de kan få en god relasjon fra første stund.

I forhold til samtale med flerkulturelle foreldre belyser en av informantene i tråd med forventingen om at PPT skal tilpasse språk og tilgjengelighet spesielt ovenfor flerkulturelle foreldre: «*du snakker ikke over hodet på dem, du snakker med dem på deres nivå, jeg mener det ofte er der inngangsporten til relasjon ligger*». Dette utsagnet viser denne informantens forståelse for hvordan skape god dialog med spesielt flerkulturelle foreldre. Hun viser at hun er bevisst på at alle foreldre er ulike, og en god relasjon med foreldre forutsetter at du kan tilpasse deg etter deres ståsted og behov.

I forhold til inntakssamtalen med foreldre nevner flere av informantene at noe av hovedfokuset handler om å tydeliggjøre for foreldre hva en utredning omfatter, og hva spesialundervisning innebærer. Dette er også i tråd med PPTs retningslinjer i «*Veilederen spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det kommer tydelig frem at dette er noe informantene har god kunnskap om, og bruker aktivt i sin praksis i samarbeid med foreldre. Jeg tolker utsagnene som at PP-rådgiverens evne til å være tydelig, blir spesielt viktig i samarbeid med flerkulturelle foreldre. «*Vi må ha i bakhodet at de ikke forstår systemet på samme måte*». En annen informant sier «*noen blir kjemperedde når de hører ordet PPT, derfor er det så viktig å forklare hva spesialundervisning er*».

Noen flerkulturelle foreldre kan være fjerne fra PP-rådgiverens tankeverden, kompetanse og kartleggingsverktøy. Kulturbakgrunn kan derfor spille inn for foreldrenes forståelse av hvorfor barnet trenger spesialundervisning. En informant nevner «*det er en del kulturelle barrierer her, disse overtroiske tankemønstrene som veldig mange av de har*

... det er noen veldig få analfabeter som går inn i litt mer kulturelle måter å tenke på, mer sånn har noen satt et vondt øye på barnet mitt». Med dette utsagnet viser informanten at en viss kunnskap om kulturforskjell kan være hensiktsmessig i møte med flerkulturelle foreldre. Samtidig tydeliggjør hun at dette gjelder et fåtall av de flerkulturelle foreldrene.

Salole (2013) forklarer kultur med sin isfjellmodell. Hun viser hvorfor det er viktig å nettopp ha en flerkulturell kompetanse i møte med mennesker som har en annen kulturbakgrunn. PP-rådgiveren må være bevist på det som ligger i menneskets indre tankeverden. Hvilke verdier er viktig for foreldrene, og hvordan forstår og fortolker de et møte med det norske utdanningssystem. Menneskers grunnleggende verdier ligger til grunn for hvordan vi samhandler med hverandre. Etter min forståelse begrunner dette hvorfor man som rådgiver i PPT bør ha en viss form for kunnskap om flerkulturalitet. Det legger til rette for et godt møte, ettersom forutsetningen for å forstå ulikheter vil være mer tilstede hos fagpersonen.

I følge Egeberg (2007) handler et godt foreldre samarbeid i en utredningsprosess om å gi god informasjon og innsikt i barnets situasjon. Om man involverer foreldre, begrunner bakgrunn for utredning, vil foreldre sitte med en kunnskap som gjør at de lettere kan engasjere seg, og være tilstede gjennom hele utredningsprosessen. Samarbeid med flerkulturelle foreldre innebærer evnen om å kunne samhandle på tvers av ulike kulturbakgrunner. Fokus på å skape dialog med respekt for foreldrenes syn, situasjon og bakgrunn. I denne sammenheng nevner Egeberg (2007) både tilstedeværelsen av anerkjennelse og bekreftelse ovenfor foreldre. De er både viktige og sentrale personer i barnas liv. Deres kunnskap om barnet, deres kulturbakgrunn og språk er verdifullt og viktig i en utredningsprosess. Gjervan et al (2006) skriver i tråd med dette om hvordan det å legge til rette for tillit og dialog i uformelle møter, vil kunne forebygge en gjensidig dialog i mer formelle møter.

Mine funn viser at informantenes opplevelse av samarbeid med flerkulturelle foreldre handler først og fremst om å skape tillit og relasjon med foreldre tidlig i utredningsprosessen. «Foreldre er de viktigste for barna, så det er helt avgjørende å ha et godt samarbeid med foreldre ... tillit jeg må være en person som de kan få tillit til». De nevner i tråd med Egeberg (2007) viktigheten av respekt for foreldrenes kulturelle

bakgrunn, videre belyser de også hvordan foreldrenes kunnskap om barnet og deres engasjement bidrar til at barnet får riktig hjelp, og kvalitet i en helhetlig utredning.

En av informantene klargjør samarbeidsprosessen med foreldrene på følgende måte: *«I selve utredningen så er de ikke med, jeg bestemmer hvilke tester jeg skal ta. Men når det kommer til bakgrunnsinformasjon så trenger jeg alt om det, og når det kommer til tiltak er de også viktige»*

Seeberg (2003) gjorde en undersøkelse om samarbeid med ulikheter og mangfold i skolen. Hun studerte og observerte i en skole i Nederland og en skole i Norge. Studien viser at skolen i Nederland tok utgangspunkt i toleranse og frihet i møte med flerkulturelle foreldre. Mens skolen i Norge var opptatt av likhet i verdisyn, dette utgjorde grunnlaget for samarbeid med foreldre.

Mine informanter viser gjennom sine opplevelser, at forskjeller i møte med flerkulturelle foreldre ikke er problematisk for samarbeidet. En av informantene viser dette gjennom et eksempel, der en far ikke ønsket å ta kvinner i hånden. Dette viser en kulturforskjell, som skyldes farens verdier, levesett og religion. I en annen sammenheng kunne kanskje denne opptreden blitt sett på som kvinneundertrykkende, eller svært uhøflig. I denne kontekst opplever imidlertid informanten farens oppførsel som helt uproblematisk. Både faren og informantens mål er å finne ut hva som er barnets beste, dette er utgangspunktet for deres relasjon og det går dermed ikke utover deres profesjonelle samarbeid. Informanten viser gjennom sitt eksempel at hun er åpen for det som er ulikt. Hun opplever en slik situasjon som helt uproblematisk, dette står på mange måter i kontrast til Seebergs undersøkelse fra 2003.

I forbindelse med kulturforskjeller i møte mellom PPT og foreldre nevner informantene likevel at de opplever utfordringer. Egeberg (2007), Gjervan et al (2006) og Sørheim (2000) belyser alle tre at lite engasjement, og mangel på deltagelse i møter som utbredt blant flerkulturelle foreldre. Informantene bekrefter dette gjennom sine utsagn. En sier *«kanskje de her foreldrene ikke har reflektert på samme måte rundt om barnet ligger etter»* hun fremhever her en opplevelse av at hun får mindre og mangelfull bakgrunnsinformasjon av flerkulturelle foreldre sammenlignet med norske foreldre. En annen informant nevner mangel på engasjement og deltagelse på møter gjennom

utredningsprosessen. Dette viser likevel hvordan ulikhet kan skape utfordringer i samarbeidet, og at det i noen situasjoner er vanskelig å skape den trygge tillit og relasjon som er nødvendig for et samarbeid. Sørheim (2000) belyser hvordan foreldres likegyldighet, egentlig handler om foreldrenes kunnskap. Nettopp derfor blir det så viktig å skape forutsetninger for at det er en tillit der tidlig i prosessen. Det innebærer også å gi foreldrene mulighet til mer tilgang på kunnskap om hva en utredning er, og hva spesialundervisning omhandler. Det vil gi de et sterkere grunnlag for å forstå situasjonen. Dette er i samsvar med Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011), «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014) og informantenes utsagn. Likevel opplever de større grad av fravær fra disse foreldrene. Et viktig funn i denne sammenheng var at mine informanter ga uttrykk for at ulikheter i verdisyn, ikke hindret et godt samarbeid i en utredningssammenheng.

På den andre siden belyser flertallet av informantene, at de også opplever forskjeller i samarbeidet med flerkulturelle foreldre som de opplever som positivt ladet. En sier *«de er takknemlige, kanskje mer takknemlige enn norske for å få den hjelpen»*.

PP-rådgiveren har rutinemessig tre møter med foreldre gjennom en utredningsprosess. Tid er et viktig aspekt for å kunne tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid. Flere av informantene nevner at tid kan stå i veien for nettopp å kunne bygge denne trygge relasjon. En belyser også at dette ikke er PPTs oppgave: *«vi burde kanskje hatt mer samarbeid med foreldre, men det er på en måte ikke helt vårt mandat heller»*. En annen tilføyer at PPT er for kort tid inne hos familiene. En tredje begrunner sin mangel på flerkulturell kunnskap med tid: *«jeg driver ikke og leser meg opp på den kulturen, det har jeg aldri gjort. Det har jeg ikke tid til»*. Informantenes utsagn viser hvordan kvaliteten i arbeidet deres preges av tid. Alle informantene belyser at samarbeid med foreldre gjennom en utredning er en viktig del av deres arbeid *«Samarbeid er den viktigste delen av jobben min»* likevel trekker informantene frem at de ikke alltid har nok tid, eller at dette ikke er PP-tjenestens mandat. På en side kan det virke som at informantene bruker tid som en unnskyldning for at samarbeid med flerkulturelle foreldre ikke alltid fungerer like godt, på den andre siden har PP-tjenesten et enormt stort tidspress, som i noen tilfeller ikke gir nok rom for samarbeid med foreldre. Når det gjelder den videre oppfølgingen er informantene klare på at dette er skolen ansvar.

6.2 Forskningsspørsmål 2

Hvordan opplever PP-rådgiverne at de legger til rette for anerkjennelse, medvirkning og dialog i samarbeidet med flerkulturelle foreldre?

Begrepet anerkjennelse og Schibbyes (2012) forståelse av dette, samt begrepene dialog og medvirkning vil være sentrale gjennom denne del. De tre begrepene går alle inn i hverandre, og får derfor en stor plass i denne delen av oppgaven.

6.2.1 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse kommer opprinnelig fra Hegel (1999) som i boken «Åndens fenomenologi» bruker anerkjennelse blant annet i forbindelse med hersker og trell. Han setter det inn i en dialektisk sammenheng.

Man kan tenke seg at lignende motsetninger som Hegel tar opp, kan eksistere i møte mellom PP-rådgiveren i den norske kultur og foreldre med en annen kulturell bakgrunn. Det kan sammenlignes med at PP-rådgiverens norske og profesjonelle tankegang, kan stå i kontrast med flerkulturelle foreldres måte å tenke på. For å illustrere dette vil jeg trekke frem et eksempel fra en av informantene.

Eksempelet viser en far med muslimsk bakgrunn som ble innkalt til et møte med PPT (tverrfaglig møte). Bakgrunnen for innkallelsen var at barnet tilbrakte for mye tid i moske, og tid med lekser og fritidsaktiviteter ble nedprioritert. Far utrykte selv at han kom i møte med en motstand. Han trodde at PP-rådgiveren og de andre fagpersonene som deltok i møte, var imot hans religion. Etter møtet forsto han at dette kun handlet om hva som var best for hans barn. Eksempelet viser hvordan måten denne faren blir møtt på av fagpersonene, spiller inn for hans opplevelsesverden. Han blir møtt med forståelse, respekt og tydelighet, og dette resulterer i at far ser meningen i møtet. (Jeg vil senere benevne dette eksempelet som «den forståtte far»).

Det kan her også vises til Honneths tredje sfære. Denne innebærer at individet blir integrert i samfunnet, og dermed kan se seg selv i felleskapet, og føle en tilhørighet og eierskap til løsningen. Far får opplevelsen av at han er en positiv bidragsyter for sitt barn, samtidig som han tar del i fellesskapsløsninger. Både faren og informanten opplevde dette som et sterkt møte.

I forhold til begrepet anerkjennelse vil jeg fortolke og drøfte mine funn med utgangspunkt i Schibbye (2012) og Honneths (2008) anerkjennelsesteori. De bygges begge på Hegel (1999). Jeg legger spesielt vekt på Schibbyes teori, og går dypt inn i de fire ingredienser for anerkjennelse i møte med den andre. I forhold til anerkjennelse har jeg hovedsakelig lagt vekt på Schibbyes (2012) perspektiver fordi jeg opplever det som relevant for min undersøkelse.

Anerkjennelse bygges på at alle mennesker har en egen fortolkning av verden. I følge Schibbye (2012) handler anerkjennelse om en evne til å se andre mennesker som selvstendige handlende subjekter. Hun legger derfor vekt på subjekt-subjekt synet. Dette innebærer at mennesker i møte med deg skal få mulighet til å beholde egen autoritet over sine opplevelser, meninger, følelser og verdier. Om man overser menneskets indre opplevelsesverden vil dette være en krenkende holdning ovenfor den andre. Samtidig vil det kunne frata menneskets evne til å ha et syn på egen opplevelsesverden.

Hegels (1999) anerkjennelsesteori bygger på evnen til å kunne sette seg inn i den andres opplevelsesverden, evnen til å forstå mennesket slik det er. Honneth (2008) vektlegger at opplevelse av anerkjennelse er en forutsetning for menneskets egen identitetsdannelse, frihet og autonomi. Identitet utvikles gjennom relasjoner, som danner utgangspunktet for hvordan vi som mennesker ser oss selv og hvordan vi opplever verden.

Mine funn viser at informantene har forskjellige opplevelser av å legge til rette for anerkjennelse i møte med flerkulturelle foreldre. Noen opplever det med dybde og forståelse, mens andre gir uttrykk for et mer overfladisk forhold. En av informantene legger vekt på det å gi positive tilbakemeldinger og ha et positivt fokus på hva foreldrene gjør. Hun sier det slik: *«Det å fange opp de små tingene som de kan føle seg stolte av»*. En annen knytter anerkjennelse til bevisstheten over egne holdninger som profesjonell. Hun uttrykker viktigheten av åpenhet for deres spørsmål, uten at man skal tenke at dette er typisk foreldre fra Somalia. En annen snakker om viktigheten av å ha respekt for det som er annerledes, man må prøve å forstå hvordan de tenker, og ta hensyn til hvordan deres kultur er. I tråd med dette snakker den siste informanten om det å forstå foreldre der de er, og anerkjenne det de sier og gjør. Om man knytter anerkjennelse kun til ros tilsvarende dette en ytre anerkjennelse.

Ifølge Schibbye (2012) handler anerkjennelse om mer enn ros. Anerkjennelse ovenfor andre mennesker blir først gyldig når det andre mennesket føler en verdi. Det handler om å verdsette mennesket akkurat slik det er. Utsagnene viser at to av informantene viser en dypere forståelse av hva indre anerkjennelse handler om, en av informantene illustrerer denne forståelsen ved å si «*anerkjennelse handler om evnen til å se andre for den de er*». En annen informant hadde en dypere kjennskap til indre anerkjennelse, dette viser hun gjennom utsagnet om at anerkjennelse først og fremst handler om evnen til å lytte og ta inn det foreldre forteller. Videre sier hun «*... respekt for det som er annerledes ...*».

Jeg må likevel trekke frem at alle informantene slet med å gi utdypende svar i forhold til spørsmålet om hva de la i begrepet anerkjennelse.

Lytting er ifølge Schibbye (2012) en av ingrediensene innenfor begrepet anerkjennelse. Jeg vil videre analysere utsagnene for deres opplevelse for hver av disse ingrediensene. Jeg har valg å dele disse inn i fire: lytting, forståelse, aksept og toleranse, samt bekreftelse.

Schibbye (2012) ser ikke på *lytting* som kun å lytte til den andre. Når vi lytter både hører vi de verbale ordene, og vi lytter på det som ligger bak ordene. Hun belyser hvordan åpenhet ovenfor den andre, hjelper den profesjonelle å være bevisst på egne selvprosesser og fordommer. Vi må sette våre egne mentale tankeprosesser og følelser til side for å kunne åpent ta inn fenomenet rundt oss (Schibbye, 2012).

Mine funn er i overenstemmelse med dette. Informantene viser at lytte handler om noe mer enn å kun høre. Det handler om å ta inn det som blir fortalt, noen legger vekt på hvordan kroppsspråk og mimikk er et viktig redskap som brukes for å vise at man lytter aktivt til det foreldre sier. Flere av informantene brukte uttrykket «*det å ta inn hva den andre sier*».

Schibbye (2012) forklarer begrepet *forståelse* ved å legge vekt på den profesjonelles evne til å ha en naturlig åpenhet ovenfor den andre, hun legger til at det å forstå den andre henger sammen med det å lytte. Hun belyser både en ytre og en indre forståelse. En genuin nysgjerrighet ovenfor hvordan den andre tenker og føler, skape trygghet og gjøre den andres opplevelse gyldig i møte, trekkes frem som nøkkelen i forhold til forståelse hos Schibbye (2012).

Mine funn viser at informantene ser sammenhengen mellom det å lytte, og det å vise forståelse ovenfor foreldre. Det kommer ikke like tydelig frem at de bevisst bruker en indre forståelse i praksis for å forstå foreldrenes opplevelsesverden. Den ene av informantene har vanskeligheter med å trekke linjer mellom anerkjennelse og forståelse, da hun selv la noe annet i begrepet, først og fremst ros. Likevel uttrykker hun at felles forståelse er selve nøkkelen i relasjonsarbeidet med flerkulturelle foreldre. Den indre forståelse innebærer hva som ligger bak ordene, og gjøre den andres opplevelse gyldig. Dette blir kun nevnt av to informanter. Den ene sier det med en setning *«hvis jeg ikke klarer å forstå andres liv og behov, så er det ikke så lett å anerkjenne heller»*. Dette utsagnet viser en indre forståelse fordi informanten beskriver evnen til å kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon. Det å ha en indre forståelse tilstede i samspillet, og bidra til at den andre føler seg anerkjent. En annen informant viser en indre forståelse gjennom eksempelet med «den forståtte far». Den muslimske far ble møtt med indre forståelse av fagpersonene, fordi de i møte-situasjonen hadde fokus på å ivareta han som person. Samtidig som de var tydelig på hva som var det beste for barnet i denne situasjonen. Her handler den indre forståelsen om nettopp åpenhet for farens kultur, og det å skape en felles forståelse.

I forhold til dette begrepet belyser flere av informantene viktigheten av tilstedeværelsen av en felles forståelse. De snakker betydelig mer om foreldrenes forståelse av situasjonen, enn at de som fagpersoner skal forstå foreldrenes situasjon. Dette henger sammen med kontekst og deres mandat som PP-rådgivere. Jeg vurderer det likevel som en interessant observasjon.

En tredje informant viser en kontrastfull holdning i forhold til forståelse i møte med flerkulturelle foreldre. Gjennom hennes utsagn viser hun at flerkulturelle foreldre ikke har like mye behov for forståelse fra PP-rådgiveren, hun sier det slik: *«Jeg vet at flerkulturelle foreldre liker faste rammer, de trenger ikke så mye forståelse, men nordmenn trenger det»*. Dette utsagnet tolker jeg som generaliserende, da informanten mener at alle foreldre med en annen kulturbakgrunn ikke har behov for å bli forstått, på lik linje som norske foreldre. Dermed er ikke den indre forståelse tilstede i tilstrekkelig grad hos denne informanten.

I forhold til *aksept og toleranse* refererer Schibbye (2012) til nøytralitetsbegrepet som ble presentert av Sigmund Freud. Det omhandler evnen til å ikke fordømme den andres opplevelse. Om den profesjonelle møter det andre mennesket med aksept, kan det føre til en forandring av opplevelsesverden. Jeg ønsker igjen å vise til eksempelet ovenfor med «den forståtte far». Han var først fiendtlig innstilt til det tverrfaglige møtet. Gjennom å bli møtt med aksept, fikk han et nytt syn på situasjonen. Han forsto at dette kun handlet om hans barns beste, ikke hans religion.

Schibbye (2012) ser viktigheten av at den profesjonelle har en evne til å godta og akseptere den andres opplevelsesverden. I forhold til aksept og toleranse tilsier mine funn at informantene ser en sammenheng mellom aksept og anerkjennelse: *«toleranse i seg selv er enormt viktig i vårt arbeid, og det trenger tid»*.

Videre kommer det frem at de i forhold til aksept og toleranse, trekker tråder til det å sette grenser ovenfor foreldrene. En av informantene ser likheten mellom aksept og det å være ærlig med foreldre. Hun forteller at i noen flerkulturelle familier må hun inn å styre foreldrene. Om man ser dette fra foreldrenes ståsted kan dette oppleves som en fordømmelse. Om man som fagperson ser at her er det nødvendig med veiledning, må man kunne utføre dette med varme, aksept, respekt og tydelighet. Informanten setter ord på nettopp dette, når hun bruker begrepene ærlig og åpen med foreldre.

En annen informant viser gjennom sitt utsagn at hun er opptatt av aksept i møte med kultur som står i kontrast mot det norske. Men om dette på noen måte kan gå ut over barnets utvikling eller trygghet, kan ikke dette tolereres. Informanten sier med dette at hun er opptatt av å vise aksept ovenfor foreldre fra andre kulturer, som har andre opplevelsesverdener enn hun selv. I denne forbindelse nevner hun også et eksempel der barn blir slått av sine foreldre, hun sier det slik: *«Jeg tenker at det er mye som vi kan tolerere og akseptere som er annerledes ut ifra vår kultur, men som ikke går inn på det som kan være uheldig for barnet»*.

I forhold til aksept og toleranse snakker informantene om det å sette grenser, og at de som profesjonelle ikke kan akseptere alt. Deres mandat er jo å være der for å ivareta barnets behov. I denne sammenheng er det naturlig at de setter tydelige grenser. I forhold til refleksjon over hvordan dette kan oppfattes av flerkulturelle foreldre i tolkningen

fordømmelse eller mangel på innlevelse i deres situasjonsforståelse, kom det ikke frem noe fra informantene. De uttrykker derimot at de opplever det som utfordrende å anerkjenne, om foreldre har andre holdninger og verdier, flere av informantene nevner at noen foreldre ikke ser nytteverdien i at barna skal gå på skole hverdag, hele skoleåret.

Schibbye (2012) ser *bekreftelse* som noe som uttrykkes innenfra. Hun snakker om den profesjonelles evne til å være genuin, ekte og anerkjennende i møte med den andre. Bekreftelse skaper en stemning og ramme hvor foreldre blir mer innforstått med at deres opplevelse er gyldig uansett. Evnen til å bekrefte foreldre i møte henger sammen med hvordan du lytter, forstår og aksepterer deres opplevelsesverden.

Mine funn viser at informantene ser bekreftelse hovedsakelig med ros, gjennom bekreftelse på det som fungerer. En av informantene viser dette gjennom sitt utsagn; «*bekreftelse i seg selv, det er når vi sitter sammen og tar tak i ord og setninger, det er den rosen som får frem stoltheten i foreldrene*». En annen informant forstår bekreftelse med at foreldre har forstått situasjonen riktig, og ikke har noen flere spørsmål. En tredje informant belyser hvordan det å bekrefte foreldre legger til rette for et godt samarbeidsklima. Hun belyser viktigheten av å fortelle foreldre at hun er glad for å se dem, og sier videre «*at vi hele tiden er tilstede*».

Noen av utsagnene kan tyde på at de ikke har reflektert nok rundt betydningen av bekreftelse, og hva som ligger bak selve begrepet. Informantene får dermed ikke frem essensen i begrepet. Det handler om et helhetssyn i møtet. Jeg opplever dog det sistnevnte utsagn som en genuin forståelse av bekreftelse. Den sistnevnte informant belyser evnen om å hele tiden være tilstede i øyeblikket, og være tilstede for foreldrene. Dette legger til rette for en helhetlig praksis.

Schibbye (2012) belyser hvordan anerkjennelse ikke er en tilstand, men en prosess. Det er noe som kommer naturlig innenfra, likevel må man som fagperson være bevisst på hva anerkjennelse innebærer. Det å gi ros i samarbeid med foreldre handler om å bekrefte den andre, men det ligger også noe dypere der. Det handler om hvordan du som profesjonell integrerer forståelsen av anerkjennelse, og reflekterer over anerkjennelsens grunnleggende element. Det avhenger av en selverkjennelsesprosess, for å være i stand til å kjenne på egne opplevelser, og vite hva det å bekrefte andre i møte med deg

innebærer, må man reflektere dypere i seg selv. Anerkjennelse og bekreftelse er den emosjonelle genuine tilstedeværelse og tilgjengelighet der og da i møte med foreldre. Sett samlet savner jeg tegn på en dypere forståelse av begrepet bekreftelse fra informantene.

I forbindelse med tolkningen ovenfor må jeg presisere at jeg i intervjuene ikke spesifikt stilte spørsmål om deres opplevelse av anerkjennelse i forbindelse med samarbeid med flerkulturelle foreldre. Jeg stilte derimot spørsmål om hva de legger i begrepet anerkjennelse. Av svarene ser jeg at de likevel har relatert det til denne sammenhengen. Jeg tviler på at svarene hadde blitt annerledes om jeg hadde spurt om deres opplevelse av begrepet direkte i forhold til flerkulturelle foreldre. Dette temaet ligger intuitivt som en ramme gjennom hele intervjuet. Jeg tolker informantenes utsagn slik at deres forståelse av anerkjennelse preger samarbeidet. Informantenes bevissthet ovenfor begrepet anerkjennelse er et fundament for deres handlinger i møte med flerkulturelle foreldre. I forhold til Schibbyes (2012) forståelse av anerkjennelse viser i midlertid flertallet av informantenes utsagn, at de ikke går dyp nok inn i forståelsen av disse underbegrepene som tilhører anerkjennelsen. Det går igjen at informantene viser en ytre anerkjennelse. En av informantene viser en forståelse av indre anerkjennelse, gjennom sitt praksiseksempel om «den forståtte far». For vedkommende blir dette stående som en ramme for betydningen av anerkjennelse i møte med flerkulturelle foreldre. Jeg opplever det som et godt eksempel på at alle de fire ingrediensene i anerkjennelse er tilstede i møte med faren, samtidig som de fikk ivaretatt barnets interesser. I mitt datamateriale var det kun en av informantene som viste til slike opplevelser i forhold til anerkjennelse.

For at mine fortolkninger av informantenes utsagn skal være troverdige må det trekkes tråder til hermeneutikken. For at jeg som forsker skal forstå mine informanter må jeg anerkjenne dem og deres opplevelser. Jeg ser på begrepet anerkjennelse og hvordan informantene forstår dette. Det er i denne sammenheng hensiktsmessig å snu dette begrepet mot meg selv som forsker. Hvordan anerkjenner jeg informantene i min analyse og drøftelse, og hva ligger til grunn for min forståelse og tolkning. Jeg tolker informantenes utsagn på flere nivå. På denne måten får jeg frem flere sider av informantenes opplevelser. Jeg forstår informantenes utsagn i lys av en helhet, dette innebærer teoretisk plattform, egne erfaringer og opplevelser i forhold til denne sammenheng. Jeg tolker dermed utsagnene med et dypere meningsinnhold, enn det som

er det umiddelbart innlysende. Jeg går derfor dypt inn i informantenes utsagn, og tolker det meningsinnhold som ligger bak de verbale ordene.

6.2.2 Dialog og medvirkning

Dialog går inn i begrepene medvirkning og likeverdighet. Jeg ser i denne del på de to begrepene hver for seg. Da begrepene går inn i hverandre, har jeg valgt å også se de noe samlet. I forhold til begrepet dialog, bruker jeg blant annet perspektivet fra Habermas (1984) og Skjervheim (1976) som sentrale teoretikere. I forhold til begrepet medvirkning, vil jeg bruke perspektiver fra blant annet Aamot (2013), Jensen og Ulleberg (2012) og Honneth (2008).

6.2.2.1 Dialog

Habermas (1984) beskriver en dialog som en samtale mellom likeverdige parter. Han legger føringen for evnen til å virkelig kunne lytte til den andre. Han belyser hvordan dialog handler om evnen til å forstå ulike sider av en sak. På den andre siden sier han at en felles livsverden lettere kan skape gjensidig og god samtale. Jensen og Ulleberg (2012) snakker i forhold til «Den ikke-vitende posisjon». Dette fungerer som et verktøy, også i forhold til dialog og samarbeid med foreldre i pedagogiske sammenhenger. Det innebærer at fagpersonen stiller seg i en posisjon der hun har fokus på å spørre foreldre om kunnskap og informasjon. Skjervheim (1976) presenterer en to-leddet og tre-leddet relasjon i samtalen. Det å objektivisere den andre i samtalen, er ifølge Skjervheim det samme som å gjøre den andre parten om til en ting (to-leddet). Han fremhever det å møte mennesket som subjekt i dialogen (tre-leddet).

Mine funn viser at informantene la spesielt vekt på tilstedeværelsen av trygghet i dialogen. En informant belyser hvordan hun «trygger» foreldre ved å gi grundig informasjon. I tråd med Jensen og Ulleberg (2012) nevnes også lytting og nysgjerrighet som viktige faktorer. Informantene bruker automatisk fremgangsmåten «Den ikke-vitende-posisjon» for at dialogen skal være preget av tillit (Anderson & Goolishian, 1992). En av informantene sier «*det å vise med kropp og sjel at du er interessert*». Videre trekker flere av informantene inn anerkjennelse. Informantenes holdning, kroppsspråk, blikk-kontakt og bruk av språk henger sammen med å skape en god dialog. «*Det er en helhet, det er så mange elementer inne i en dialog*». Jeg opplever informantenes utsagn om dialog som både gode og reflekterte. Likevel er det spesielt en informant som skiller

seg ut, da hun viser hva en genuin dialog i møtet handler om. Hun sier: «*man må ikke presse frem en bestemt type løsning, det må være reell dialog*». Dette sitatet viser hva medvirkning i dialogen handler om. Informanten beskriver det å trekke foreldrenes forståelse og kunnskap inn, selv om hun står i den profesjonelle rolle. Det er verdt å nevne bevisstheten over den makten man har som profesjonell, og evnen til å være tydelig uten å misbruke egen rolle.

I forhold til hvordan informantene opplever dialogen med flerkulturelle foreldre belyser de at det ikke er en stor forskjell fra etnisk norske. Vi kommer likevel ikke unna bruk av tolk, dette utgjør en forskjell i samarbeidet. Informantene opplever det som et godt redskap, som de er avhengig av for å i det hele tatt kunne kommunisere med noen foreldre. På den andre siden beskrives bruk av tolk som en hindring for skapelse av den gode dialogen. Det er sensitive saker, og ofte ønsker ikke foreldre tolk fordi de er redd for at informasjonen skal bli kjent i deres miljø. En annen utfordring kan være at en av foreldrene forstår bedre enn den andre, og det blir et asymmetrisk forhold mellom mor og far. Informantene uttrykker at dette er utfordrende, det illustreres godt i utsagnet: «... *Det optimale er å snakke fritt*» ... «*det blir ikke helt den der dialogen ...*»

Når det videre er snakk om ulikhetene i samarbeidet, sier en av informantene «*det kommer an på hvor trygge de er med den norske kulturen, og det norske skolesystemet*». Dette er i tråd med Habermas syn på en gjensidig livsverden for at dialog lettere skal kunne møtes. Om foreldre sitter med en helt annen opplevelsesverden og forutsetning for forståelse, kan det i verste fall resultere i en større avstand mellom PP-rådgiveren og foreldrene.

En annen informant viser til hvordan hun oftere opplever at flerkulturelle foreldre ikke ønsker hjelp fra PPT, men at det er skolen som ønsker dette for barnet. Informanten presiserer at dette gjelder til en viss grad alle foreldre, men kanskje oftere flerkulturelle. En tredje av informantene hadde inntrykk av at flerkulturelle foreldre har større respekt for etater enn majoritetsforeldre. I forbindelse med en utredning, kunne det derfor være lett at PP-rådgiveren havnet i en to-leddet dialog, da det er et asymmetrisk forhold mellom flerkulturelle foreldre og PP-rådgiver. Mine informanter viser gjennom sine utsagn at de ved tolkningen av tester, likevel har en dialog med barnas foreldre: «*Jeg gjør mitt bidrag med utredning, når jeg forteller om utredningen så er ikke dette en fasit. Da speiler jeg det tilbake til foreldrene og spør om de kan kjenne igjen dette*. En annen sier «*Jeg prøver*

å fange opp om det er noe mor og far brenner inne med, det er viktig at jeg ser sånne ting». Med referanse til Skjervheim så mener jeg at disse utsagnene viser eksempler på en tre-leddet dialog. Informantene er bevisste, og jobber for å minske avstanden mellom PP-rådgiveren og de flerkulturelle foreldrene.

6.2.2.2 Medvirkning

Samarbeid og dialog utvikles gjennom en gjensidig prosess. Rom for medvirkning i en samtale er en forutsetning for at samarbeid og dialog skal fungere godt for begge parter. Det er fagpersonens ansvar å legge til rette for denne gjensidigheten i samtalen. Medvirkning og gjensidighet handler om tilstedeværelsen av likeverd. Aamodt (2013) belyser hvordan ulike utgangspunkter hos foreldre og holdninger fra fagpersonen gjør at et likeverdig samarbeid ikke oppstår av seg selv. For at flerkulturelle foreldre skal få mulighet til å medvirke i en dialog, avhenger det av PP-rådgiverens evne til å være åpen ovenfor foreldrenes opplevelsesverden. Videre handler det om å gjøre ulike grep for å tilrettelegge for foreldrenes medvirkning i en dialog. I denne sammenheng må PP-rådgiveren være villig til å diskutere ulike løsninger og tiltak for barnet sammen med foreldre. Jensen og Ulleberg (2012) belyser at fagpersonens fokus skal ligge på selve kvaliteten i samtalen. For å skape medvirkning og likeverd i dialogen vil bevisstheten om symmetri i samtalen alltid ligge som en forutsetning. Foreldrenes medvirkning i samarbeidet, og involvering i barnas liv i barnehagen og skolen har en stor betydning for videre utvikling og læring, dette er det viktig at både PP-tjenesten, barnehagen og skolen kommuniserer videre til foreldre (Aamot, 2013). Jensen og Ulleberg (2012) ser på likeverdighet i dialogen, og nevner at dette kan være utfordrende dersom relasjonen er asymmetrisk.

Mine funn viser at informantene opplever foreldrenes medvirkning som viktig, enten det er snakk om utredning for behov av spesialundervisning, eller samarbeidsprosessen i ansvarsgrupper. De belyser videre at det ikke er noen forskjell om foreldre har annen kulturell bakgrunn og språk. En av informantene viser at medvirkning er noe hun legger til rette for med utsagnet: *«medvirkning er en grunnpilar i PP-tjenestens utredning»*. En annen understreker medvirkning og gjensidighet ved å si *«det handler om at vi skal jobbe mot samme mål»*. En tredje informant sier i tråd: *«foreldre er hovedpersoner, det er jeg som virker med»*. Alle informantene uttrykker at foreldrenes medvirkning og samarbeid

er spesielt viktig i forhold til barnets bakgrunnsinformasjon. I forhold til Aamots (2013) synspunkt om den profesjonelles evne til å tilrettelegge for medvirkning, viser en av informantene en gjensidig forståelse. Hun beskriver viktigheten av foreldrenes involvering i tiltak. Hun eksemplifiserer med å si: «*En mor kan si barnet mitt er flink til å tegne. Så bra! Da kan vi bruke dette i læringsstrategiene*». Gjennom dette utsagnet viser informanten en forståelse av det å bekrefte mors forslag, hun legger til rette for medvirkning ved å invitere og involvere mor. I samsvar med dette viser en annen informant hvordan hun legger til rette for medvirkning, ved å si at hele utgangspunktet for utredningen bygger på det foreldre forteller om sitt barn: «*Utredningen er ikke en fasit, jeg speiler den tilbake til foreldre og spør om de kan kjenne igjen dette*». Her bruker informanten Schibbys (2012) teori om speiling og affektiv inntoning. Hun gir foreldrene en stemme som kan påvirke barnets utredning, gjennom å speile, og bekrefte at deres opplevelse av barnet er verdifull. Hun viser en forståelse for foreldrenes følelse og behov, og gjør deres opplevelsesverden gyldig i møte med henne som fagperson.

Foreldrenes rett til medvirkning og rett til innsyn i sakkyndig rapport er også oppført i opplæringsloven (1998):

«... eleven eller foreldra til eleven har rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak ... 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» (§5-4).

I denne sammenheng vil jeg nevne anerkjennelse og Honneths rettighetssfære. Den handler om at alle foreldre skal ha like rettigheter og skal ha mulighet til å påvirke i barnets utvikling og liv. På spørsmålet om informantene opplyste om denne rettigheten til flerkulturelle foreldre svarte alle informantene nei. En av informantene sa «*vi snakker mest om retten til spesialundervisning § 5-1, vi snakker jo noe om det, men kanskje ikke tilstrekkelig*». En annen illustrerer det med å si «*jeg opplyser sjeldent om paragrafer, jeg har ofte tenkt hva er fokuset*». En tredje sier «*vi opplyser jo ikke om det direkte*». Mellom linjene i disse utsagnene tolker jeg at informantene ikke ser nødvendigheten av å opplyse om denne paragrafen, da den skal ligge til grunn for hvordan de samarbeider med foreldre generelt. Flere av informantene nevner at det ikke er noen forskjell på etnisk norske og flerkulturelle foreldres medvirkning i en utredning, dette samsvarer med Honneths rettighetssvære. En bør likevel stille seg

spørsmål ved om dette er nok til å ta denne paragrafen for gitt i møte med flerkulturelle foreldre.

Jensen og Ulleberg (2012) belyser i tråd med Schibbye (2012) det verdifulle i lytting. Målet om å oppnå gjensidig forståelse, innebærer evnen til å lytte til foreldre. Når man lytter til den andre parten går man inn for å forstå hva den andre prøver å formidle, og viser forståelse av den andres opplevelse, selv om det strider mot egen opplevelsesverden. Ifølge Jensen og Ulleberg (2012) har det vist seg at dette er vanskelig å få til i asymmetriske samarbeidsrelasjoner. De begrunner dette med at det språklige felleskapet, holdninger og opplevelsesverdener ikke alltid er på samme nivå. Flere av informantenes utsagn samsvarer med dette. De beskriver utfordringer i forhold til flerkulturelle foreldres medvirkning. En av informantene belyser at spesielt i tverrfaglige møter, kan det legges mer til rette for å lytte. Hun sier: «*vi kan være flinkere til å lytte til foreldrene*». Flere av informantene kompletterer hennes utsagn. En annen stiller spørsmål om hvor mye foreldre egentlig medvirker. Hun understreker videre at dette ikke alltid lar seg gjøre, da det allerede er satte regler på forhånd som foreldre skal følge.

I forbindelse med en utredning og ansvarsgruppemøter er det PP-rådgiveren som har oversikt og kunnskap om «hvordan ting fungerer». Jeg tolker utsagnene som at de har et ønske om at det burde være mer medvirkning, enn det man i praksis får til. Dette samsvarer med det Jensen og Ulleberg (2012) kaller asymmetrisk forhold, som påvirker medvirkningen fra foreldrenes side. Dette gjelder alle foreldre, og kanskje blir det asymmetriske forholdet enda sterkere for de flerkulturelle foreldrenes del.

Det er kun en av informantene som ikke oppfatter at foreldrenes medvirkning er viktig. Informanten sa følgende: «*Jeg blir provosert når foreldrenes medvirkning har så mye å si på skolen*». Hun uttrykker også videre at foreldre i Norge har for mye innvirkning på skolesystemet. Hun understreker at hun sjeldent opplever medvirkning fra flerkulturelle foreldre og beskriver det slik: «*de har veldig respekt for etater*». Med et tilbakeblikk til Honneths (2008) rettighetssvære tilsier dette sitatet at flerkulturelle foreldre ikke medvirker på lik linje som etnisk norske foreldre. Flere av informantene belyser hvordan både mangel på tilstrekkelig lytting og hvordan systemet fungerer i praksis, ikke gir mulighet til medvirkning slik de har rett til. I denne forbindelse er det min tolkning at det vil være hensiktsmessig å opplyse om denne rettigheten.

6.3 Forskningsspørsmål 3

Hvordan har PP-rådgiveren tilegnet seg kompetanse i forhold til møtet med flerkulturelle foreldre, og hvordan oppleves den flerkulturelle kompetansen i de aktuelle PP-enheter?

Den flerkulturelle kompetanse og kunnskap er et bredt område. Jeg avgrenser tema ved å spørre mine informanter om hvordan de selv har tilegnet seg en flerkulturell kompetanse i møte med foreldre, og hvordan de opplever tilgang på veiledning og kurs i deres aktuelle PP-enhet. Mitt utgangspunkt for dette tema, er forskningsprosjektet som ble utført i Nordlandsforskning i 2013. Hensikten med rapporten var å kartlegge hele kompetansen i PPT (Hustad et al., 2013). Videre vurderer jeg funnene opp mot den fjerde forventning som er oppført i Meld. St. 18. Den innebærer at PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner. Den omfatter blant annet flerkulturell forståelse og kunnskap. Det nevnes spesielt kompetanse om kartlegging og testing av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og som har et annet morsmål enn norsk (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Alle informantene uttrykker at de har sin flerkulturelle kompetanse, først og fremst gjennom praksis og møte med flerkulturelle familier. En av informantene viser dette ved å si: *«det blir mer det man har hørt gjennom sin praktiske hverdag»*. En annen forteller at de får mulighet til kurs, likevel savner hun refleksjon i praksis. En tredje belyser at hun selv har en flerkulturell bakgrunn, og dette gir henne en grunnleggende forståelse. Hun gir uttrykk for at hun forstår det kulturelle møtet bedre enn andre.

Den samme informant gir i denne sammenheng et eksempel der en muslimsk jente ikke hadde øyekontakt med sin mannlige lærer. I denne situasjon tok læreren for gitt at det var noe galt med jenta, mens det i virkeligheten var et uttrykk for kulturforskjell. Jeg tolker denne informantens utsagn som at man som profesjonell lettere kan forstå, om man selv er flerkulturell eller har lang erfaring med flerkulturelt arbeid: *«det er noe med å forstå nyansene i det kulturelle møtet»*.

Som motsats gir en annen informant uttrykk for at hun ikke trenger å ha kunnskap om andre kulturer. Hun sier *«jeg trenger ikke å gjøre annet enn å anerkjenne dem som mennesker»*. Dette er i tråd med Dahl (2001) og Egeberg (2007) som reflekterer over det

å møte mennesket først, og ikke deres kultur. Dog legger Dahl (2001) til at vi alle tar med oss vår usynlige bagasje inn i samtalen med andre. Salole (2013) understreker dette ved å vise til viktigheten av å få tak i menneskets grunnleggende verdier.

For å møte, og forstå mennesker som de er, må man også ha en viss innsikt i deres kulturelle verdier. Selv om mine informanter ser ut til å takle kulturforskjeller i praksis på en god måte, er det flere av informantene som uttrykker at de burde hatt mer kunnskap på dette område. Jeg har tidligere i denne analyse og drøfting vist at ikke alle informantene forstår begrepet anerkjennelse med dybde. Videre viser deres utsagn at foreldrenes medvirkning ikke fungerer optimalt i praksis. Om PP-rådgiveren verken har innsikt i foreldrenes kulturelle verdier, eller forståelse for hva en indre anerkjennelse innebærer kan dette medføre at foreldrenes medvirkning svekkes. Det er viktig å kunne se helheten rundt møtet.

Etter mitt syn bør dagens PP-rådgivere være godt forberedt på å kunne møte på flerkulturalitet i sitt arbeid som utredningsinstans. Jensen og Ulleberg (2012) definerer begrepet interkulturell kommunikasjon som relasjon og dialog mellom ulike kulturer. Kulturen ligger mellom menneskene som møtes, det å forsøke å forstå hverandre selv om det er kulturelle barrierer tilstede, kan høres så enkelt ut, men det viser seg i praksis at dette ikke alltid er tilfellet.

I følge Egeberg (2007) er det verktøy som dialog og anerkjennelse som er forutsetning for god samhandling med foreldre. Samtidig skriver Salole (2013) om metaforen isfjellets underflate, et bilde på kulturforskjell. Hva som ligger til grunn for menneskers handlinger, verdier og forståelser er ikke alltid like synlig. I møte med flerkulturelle barrierer eller forskjeller vil det være hensiktsmessig og også ha verktøyene for å forstå det kulturelle aspekt som kan være tilstede mellom møte. Når det er sagt, er det mennesket man som fagperson skal møte, se og lytte til først.

I forbindelse med den fjerde forventning vil jeg se på det som trekkes frem om kompetanse på barn og unge med flerspråklig bakgrunn. Blant annet belyses en satsing på utvikling av kartleggingsverktøy for utredning av minoritetsspråklige, «Likeverdige læring i praksis» (2004-2009). Mine funn viser at informantene opplever testsituasjon med flerkulturelle barn som en utfordring. Testene er standardisert til vestlige barn. En

informant viser dette gjennom sitatet: *«Det er ofte mye nytt for de ungene her, så på en måte testmateriellet vårt blir ukjent for dem, så de klarer ikke riktig å vise hva de kan»*. Selv om ulike kartleggingsverktøy for flerkulturelle barn er utviklet, tilsier informantenes opplevelser at disse verktøy ikke er tilgjengelig for dem i deres PP-enhet. Dette er i tråd med de funn Phil (2010) gjorde i sin undersøkelse om PP-tjenesten i tidsrommet 1990-2000 og 2001-2005. Hun kritiserer her hvordan PPT tar utgangspunkt i standardisert testmaterieil i utredningen, for å få et bilde av barnets evner. Videre kritiserer hun hvordan tjenesten har et vanskeorientert perspektiv, og at de i for liten grad baserer utredningene på informasjon fra skole og foreldre. Det sistnevnte stemmer ikke med mine informanters opplevelse av hvordan tester tolkes. De beskriver at det er en tett kontakt med skole og foreldre i denne forbindelse. En informant viser hvordan hun tolker observasjon av barnet under testing, og ikke kun tar utgangspunkt i resultatene: *«test observasjonene er viktige og nyttige, den tolker jeg selvfølgelig alltid inn»*. En annen informant belyser hvordan hun gjennom aksjonsforskning aktivt bruker positiv tenkning i sin praksis *«vi får tilbakemelding fra skolen, det er sjeldent et positivt fokus ... det er sjeldent vi hører det som funker, da må vi snu på det»*. Likevel bekrefter informantene at det fremdeles i dag, er en begrenset tilgjengelighet for tilpassede kartleggingsverktøy for flerkulturelle barn.

Rapporten fra Nordlandsforskning som jeg nevner ovenfor, viser at det i PPT var lite kunnskap om flerkulturalitet og tospråklighet. Det var 62 % av PP-tjenestene i landets kommuner som viste mangelfull kunnskap på dette tema. Videre kommer det frem i rapporten hvordan fokus på kommunal organisering, kompetanseutviklingsplan og fagansatte med mastergrad og kompetanse på flerkulturalitet styrker enhetene på dette området.

Mine funn viser noen likheter med rapporten. Flere av informantene uttrykker at de ikke har nok kompetanse i møte med flerkulturelle familier. Informantenes utsagn viser likevel at det er en forskjell mellom kompetanse i de to ulike kommunene. Den ene PP-tjenesten har mer kompetanseutvikling på dette området. Begge informantene fra denne enheten mener at dette er et tema de snakker mye om. De opplever i egen praksis, at de har god nok kompetanse i møte med flerkulturelle familier. Videre uttrykker de at de både får kurs og veiledning på dette tema. En av informantene beskriver også at de har rutiner for å videreformidle kunnskapen, slik at kompetansen blir delt med hele enheten. I denne

sammenheng er det også relevant å opplyse om at begge informantene hadde en mastergrad innenfor spesialpedagogikk.

I den andre PP-tjenesten opplever informantene at det ikke er nok fokus på flerkulturell kompetanse. De uttrykker at tjenesten har lite kompetanse på dette området. En informant belyser hvordan de verken har utredningsverktøy som passer, eller kjennskap til religion, språk og historie. En annen sier i likhet at PP-enheten ikke har nok kompetanse på dette området. Da hun i forbindelse med sitt utsagn, forteller at hun tidligere har jobbet i en kommune med høy kompetanse på dette området. Hun begrunner kompetansen med at denne kommunen hadde et større mangfold. Dette kan være en naturlig forklaring, på hvorfor det er så lite kompetanse på dette området i akkurat denne PP-tjenesten. Det er likevel bekymringsfullt da to av informantene, tydelig belyser at de ønsker mer kompetanse i møte med disse familiene. Den ene uttrykker: *«jeg har etterspurt veiledning»*. Den andre samsvarer ved å si *«man søker jo, men det er ikke noe system for det, kommunen har ikke noe system for det»*.

Alle informantene forteller at de har strukturerte møter for å ta opp ulike fagtemaer, dette viser at begge enhetene legger til rette for diskusjon og veiledning. Likevel fremheves det i den ene PP-enheten at de har noe mindre kunnskap om dette tema, sammenlignet med den andre. Med utgangspunkt i resultatene i Nordlandsforskning (Hustad et al., 2013) og informantenes utsagn, er det tydelig at dette er et område med både resurs og utviklingspotensial. Over 50 % av PP-kontorene rundt om i landet viste mangelfull kunnskap i 2013. Mine fem informanter som jobber i to ulike kommuner, viser en liten del av PPTs kompetanse på flerkulturalitet i landets kommuner i 2017. Det er viktig å understreke at dette er basert på kun fem informanters opplevelser. Likevel samsvarer mine funn til en viss grad med resultatene fra Nordlandsforskning.

7. Samlet oppsummering og avslutning

Formålet med min undersøkelse har vært å få økt kunnskap om hvordan PP-rådgiveren opplever det flerkulturelle foreldresamarbeid i PP-tjenesten. Problemstillingen oppgaven bygges på har vært: *Hvordan opplever PP-rådgiverne samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn?*

I det følgende vil jeg oppsummere mine hovedfunn i undersøkelsen.

7.1 Oppsummering

Det kommer frem at informantene i denne sammenheng opplever at det viktigste ved et foreldresamarbeid innebærer informasjon om barnets bakgrunn, og dialog rundt tiltakene, som også er i tråd med «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Noen av informantene opplever at det i dette samarbeidet er kulturforskjeller. Det ble også påpekt forekomst av mangelfullt engasjement og oppmøte fra flerkulturelle foreldre, noe som kunne oppleves utfordrende. Til tross for dette opplevde ikke informantene at kulturforskjeller hindret et godt samarbeid i utredningssammenheng. Dette står delvis i kontrast til Seebergs (2003) komparative skole undersøkelse. Det virket som om informantene fokuserte på hvordan de sammen med foreldrene kunne hjelpe barnet. De valgte å ikke gå inn i kulturelle barrierer som kunne påvirke samarbeidet. De la vekt på å vise foreldre at de var oppriktig opptatt av å finne løsninger for barnet, dermed opplevde de at de skapte en felles forståelse og interesse. Det kan tolkes slik at samarbeidet var basert på en mellommenneskelig relasjon.

På den andre siden oppleves tidspress i noen tilfeller som et hinder i samarbeidet. Informantene ser seg selv i en ekspertrolle, hvor det er skolens ansvar å følge opp det videre foreldresamarbeid. I tillegg til at det er knapphet på tid, skapes det dermed også usikkerhet om hvor langt deres ansvar går i et utvidet foreldresamarbeid.

Når det gjelder anerkjennelse viser utsagnene fra informantene at de opplever det med ulik dybde og forståelse. Det varierer fra det Schibbye (2012) kaller en ytre forståelse til en indre forståelse. Noen informanter oppfatter at anerkjennelse er det samme som å gi ros. Andre forstår begrepet med dybde, det å møte det andre mennesket akkurat slik det er – subjekt til subjekt. For å kunne identifisere tilstedeværelse av anerkjennelse bør

opplevelsen inneholde alle de fire ingrediensene lytte, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse. Det viser seg at alle informantene har en dypere forståelse av det å lytte: «*det å ta det inn hva den andre sier*». Når det gjelder de øvrige ingrediensene viser informantenes utsagn at de kun delvis var tilstede i samarbeidet.

Så godt som alle informantene tok i forbindelse med aksept og toleranse opp spørsmålet om grenser. De er åpne for at flerkulturelle foreldre har et verdisyn som er forskjellig fra sitt eget, men de setter en tydelig grense ved at barnets behov går foran.

Eksempelet med «den forståtte far» viste i utgangspunktet at partene i dialogen, sto lang fra hverandre i verdisyn, og vurdering av barnets behov. Gjennom et samarbeid basert på indre anerkjennelse, hvor de fire ingredienser var tilstede kom de frem til en løsning som var til barnets beste. Eksempelet viser at far ble integrert i løsningen, og kunne identifisere seg som en del av felleskapet, her trekker jeg linjer til Honneths (2008) tredje anerkjennelses-sfære.

I forhold til dialog kom det fram i min analyse og drøfting at informantene i stor grad opplevde at de hadde en tre-leddet (subjekt-subjekt) dialog i foreldresamarbeidet, dette er i tråd med Skjervheim (1976). De opplevde at de la vekt på å skape en trygg dialog, uten å presse frem egne løsninger. Spesielt la en av informantene vekt på viktigheten av en reel dialog, i et samspill med foreldrene. Her trekker jeg tråder til «Den ikke vitende posisjon» i møte med den andre (Jensen & Ulleberg, 2012).

Bruk av tolk ble hovedsakelig oppfattet som et godt redskap, men det kunne legge en demper på den åpne dialogen. Det kom frem at det var en del foreldre som ikke ønsket tolk, da de var redde for at barnets «problem» ble kjent i deres miljø. Andre tilfeller som kom opp innebar at den ene av foreldrene ofte far snakket norsk, og ønsket å tolke for mor. Informantenes opplevelse var at det var en styrke for dialogen å bruke ekstern tolk.

Informantene oppfatter at medvirkning er viktig, samtidig som de hevder at det her ikke er forskjell mellom flerkulturelle og majoritets foreldre. De opplever at alle foreldre har samme mulighet til å medvirke, og det ville i så fall være i tråd med Honneths (2008) rettighetssfære og Opplæringsloven (§ 4-5, 1998). Dog viser min analyse og drøfting at det asymmetriske forholdet slår sterkere i gjennom i møte med de flerkulturelle

foreldrene. Slik jeg tolker flertallet av informantene ønsker de også mer rom for mer medvirkning fra den sistnevnte gruppe.

Det kommer frem at informantene opplever at de hovedsakelig har fått sin kompetanse gjennom praksis. Flerkulturell kompetanse er et stort spørsmål, her behandles kun en flik av det. De kompenserer manglende flerkulturell kunnskap, ved at de har en aktiv og åpen dialog med foreldrene. I analysen og drøftingen benytter jeg blant annet isfjellmetaforen til Salole (2013). Denne viser at forståelse er avhengig av å ha innblikk i de underliggende kulturforskjeller. Flere av informantene gir i tråd med dette uttrykk for at de har behov for mer kunnskap på dette området. En informant belyser at hun ikke trenger en flerkulturell innsikt, det viktigste er at hun møter mennesket – mitt spørsmål da blir om dette er mulig uten å ha med seg en flerkulturell forståelse?

Funnene viser også at det fortsatt benyttes tester som er standardisert for vestlige barn. Informantene opplever da at observasjoner under testsituasjonen, samt dialogen de har med foreldrene blir i like stor grad avgjørende for utforming av tiltak, som selve resultatene av kartleggingstesten.

Informantenes utsagn viser at det var forskjell på de to PP-enhetene når det gjaldt tilgang på kurs og veiledning i forhold til en kulturell kompetanse. I den ene enheten manglet de et relevant tilbud, mens informantene i den andre enheten opplevde at de hadde gode muligheter for kompetanseheving på dette området. Dette sprik gjenkjennes i en viss grad i Nordlandsforsknings landsdekkende kartlegging (Hustad et al., 2013).

7.2 Avslutning og videre forskning

Informantene opplever at det er et godt samarbeid med flerkulturelle foreldre, og at dette ikke hindres av kulturforskjeller. I forhold til min tolkning opplever de fleste informantene at de har en ytre forståelse av anerkjennelse tilstede i møtet med de flerkulturelle foreldrene. Det viser seg at de legger mest vekt på lytting, som kun er en av de fire ingredienser i begrepet anerkjennelse.

Mitt utgangspunkt for å ta fatt på denne oppgaven var spørsmålet om hvor mye medvirkning flerkulturelle foreldre får i en utredningsprosess og et videre oppfølgingssamarbeid i PPT. Jeg forstår det slik at evnen til å lytte hjelper informantene til å skape en fruktbar dialog, og aktiv medvirkning fra de flerkulturelle foreldrene.

Likevel sitter jeg igjen med tanken om hvordan det blir lagt til rette for medvirkning og indre anerkjennelse om den flerkulturelle forståelse ikke strekker til i møtet. For at vi som profesjonelle skal kunne anerkjenne den andre i møtet, må vi se hele mennesket. Dette innebærer også en innsikt i deres kulturelle verdier.

Når det gjelder undersøkelsens generalisering, er mine funn basert på et lite utvalg på fem PP-rådgivere i to ulike kommuner. Mine funn kan ikke generaliseres til å gjelde alle PP-rådgivere. Likevel viser informantenes utsagn meningsbærende sannhetsforståelser i den kontekst de befinner seg i. Undersøkelsen belyser informantenes egne opplevelsesverdener. Jeg mener at mine funn presenterer viktig kunnskap om samarbeid med flerkulturalitet som kan være et utgangspunkt for videre forskning. Informantenes utsagn bør kunne være viktige innspill i den videre debatten og utviklingsarbeidet relatert til den flerkulturelle kompetansen i PPT.

I første rekke belyser jeg dilemmaet som omhandler den flerkulturelle kompetanse. På den ene siden kommer det fram at det ikke er behov for kulturforståelse, det er det mellommenneskelige møtet som er avgjørende for et godt samarbeid. På den andre siden viser informantenes utsagn at det er nødvendig med en flerkulturell kunnskap om avstanden mellom partene blir stor. For å kunne gå i dybden av problemet, og tilrettelegge for en gjensidig dialog som fremmer samarbeid, må en også kunne forstå hele mennesket. Jeg opplever at dette dilemmaet kunne vært gjenstand for videre forskning, der undersøkelsen inkluderer flerkulturelle foreldre og skolen i tillegg.

Videre har jeg nesten ikke berørt PP-tjenestens samarbeid med skole/barnehage. Jeg ser det som interessant å kunne forske videre på dette i forbindelse med oppfølging og tiltak for flerkulturelle barn, og samarbeidet med deres foreldre.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse - en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (red.), *Snakk med oss : samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (Oslo: Gyldendal akademisk).
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). *Från påverkan till medverkan. Terapi med språkssystemiskt synsätt*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven) 17. juni 2005 nr. 64*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehagelova%2019%20b>
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova) 8. april 1981 nr. 7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker : interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forl.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov : en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) 10. februar 1967 nr. 10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>
- Freire, P. (1974). *De undertrykte pedagogikk* (Vol. 271). Oslo: Gyldendal.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Oslo: Cappelen akademisk).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* (Vol. 5043). New York: Basic Books.
- Gjervan, M., Bleka, M., & Andersen, C. E. (2006). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action : 1 : Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). London: Heinemann.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Århus: Klim.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse : grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hustad, B. C., Strøm, T., & Strømsvik, L. C. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* Oslo: NF-rapport nr 2/2013.
- Høilund, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Reitzel.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2012). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning* (2007-2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld.St 18 2010-2011). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lévinas, E. (1969). *Totality and infinity : an essay on exteriority* (Vol. 1). The Hague: Nijhoff.
- Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis : om utviklingsstøttende relationer*. København: Akademisk forl.

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retningslinjer - NESH* Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) 17. juli 1998 nr. 61.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: introducing radical research*: United Kingdom: Open University Press.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2013). Måling i samfunnsvitenskap. I *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge : om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Seale, C. (2007). Quality in Qualitative Research IC. Seale, D. Silverman, J. F. Gubrium & G. Gobo (red.), *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition* (s. 379-389). London: London : SAGE Publications.
- Skjervheim, H. (1976). Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 51-72). Oslo: Tanum-Norli.
- SSB. (2013). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn 1. januar Hentet 19.08.2017 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25>
- SSB. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017. Hentet 2017.03.08 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Sørheim, T. A. (2000). *Innvandrere med funksjonshemmede barn i møte med tjenesteapparatet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning* Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæring* Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet 2017.08.04 fra
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Østberg et al. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (NOU 2010:7)*. Oslo: Departementets servicesenter informasjonsforvaltning
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.

Vedlegg 1: NSD

Evelyn Ovesen

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

Vår dato: 14.03.2017

Vår ref: 52675 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52675</i>	<i>Kommunikasjon med flerkulturelle foreldre i PPT</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Evelyn Ovesen</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Letén</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Letén kristine_1507@hotmail.com

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52675

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Informasjonsbrev om min undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg kontaktet deg i forbindelse med min masteroppgave, jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer og mitt navn er Kristine M. Letén.

Min problemstilling lyder som følger:

«Hvordan opplever PP-rådgiveren samarbeid med flerkulturelle foreldre?»

Jeg ønsker å forske på hvordan PP-rådgiverne opplever det flerkulturelle samarbeid i en utredningsprosess for spesialundervisning. Jeg ønsker også å høre om hvordan det videre oppfølgingsarbeidet med familiene i PPT foregår. Jeg ønsker først og fremst å gå dypere inn i PP-rådgiverens egne erfaringer og opplevelser på et flerkulturelt foreldresamarbeid.

Jeg har delt min intervjuguide opp i seks temaer, jeg kommer derfor til å spørre de utvalgte om egne erfaringer og opplevelser på temaene utredning og oppfølging, samarbeid, anerkjennelse, dialog, medvirkning og flerkulturell kompetanse. For hvert tema vil jeg spørre om beskrivelser, opplevelser og utfordringer.

Jeg bruker en kvalitativ forskningsmetode, og ønsker å få til en samtale rundt disse temaene. Jeg har derfor lagt opp til et semistrukturert intervju.

Det er videre viktig å informere om at alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg kommer ikke til å registrere personlig informasjon elektronisk, dette blir registrert i min private notatbok og makuleres fortløpende gjennom utarbeidelsen av materialet. Jeg vil i intervjusituasjonen bruke en lydopptaker slik at jeg får med alle detaljer til det videre arbeid av datamaterialet, dette vil bli slettet etter transkripsjon.

Da ønsker jeg avslutningsvis å spørre om du kunne tenke deg å delta på mitt forskningsprosjekt? Din leder er informert og samtykker til din deltagelse. Det er frivillig å delta, og du kan når som helt trekke deg fra prosjektet om det er ønskelig. Om dette blir aktuelt, vil all informasjon om deg bli slettet.

Om du har flere spørsmål kan du kontakte meg på telefon: 95281843/ mail:
kristine_1507@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Evelyn Ovesen på
mail: evelyn@ovesen.hil.no

Med vennlig hilsen

Kristine M Letén

Vedlegg 3: Informert samtykke

Forespørsel om adgang til å intervju PP-rådgivere i PPT

Mitt navn er Kristine M. Letén. Jeg er utdannet barnevernspedagog og jeg er nå i gang med mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved høyskolen i Lillehammer. Jeg skal nå i gang med en utarbeidelse av min masteroppgave.

Jeg har de siste tre årene jobbet i Oslo kommune innenfor barnehage både som pedagogisk leder og støttepedagog. Før det hadde jeg et engasjement som barnefaglig koordinator på et asylmottak i Oslo.

Jeg planlegger å undersøke hvordan PP-rådgivere i pedagogisk psykologisk tjeneste opplever samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn. I denne oppgaven er jeg ikke ute etter informasjon om konkrete saker eller klienter (Taushetsbelagt informasjon). Jeg er utelukkende interessert i PP-rådgiveres egne opplevelser som fagpersoner i forbindelse med kommunikasjon med flerkulturelle foreldre i en utredningsfase, og ser på det som et generelt fenomen. Dette er et område som det er forsket lite på, jeg håper å kaste lys over et felt som er en del av en større problematikk i forbindelse med integrering. PPT er en opplæringsinstitusjon som berøres av dette, jeg ser derfor PP-rådgivere som svært relevante i forhold til hvordan vi kan arbeide med integrering og læringsutbytte for flerkulturelle barn i barnehagen og skolen.

Jeg planlegger å bruke kvalitative intervjuer som vil vare mellom 30-60 min. Jeg ønsker å intervju fire ansatte i PP-tjenesten (PP-rådgivere) i to ulike kommuner. Intervjuene vil bli anonymisert, slik at det ikke er mulig å identifisere personer eller tjenestesteder som har deltatt i undersøkelsen. Det vil kun være meg (student) og min veileder som har tilgang til de innsamlede dataene. Jeg vil kun samle inn personopplysninger om utdanning, yrke og arbeidsplass. Dette vil kun registreres i min manuelle notatblokk, og vil ikke registreres elektronisk eller kobles sammen med øvrige data. Spørsmålene vil omhandle temaene samarbeid, anerkjennelse, kommunikasjon og kompetanse i møte med flerkulturelle foreldre. Jeg vil bruke en lydopptaker i intervjusituasjonen.

Det er ønskelig for meg å få gjennomført intervjuene i mars 2017.

Om mer informasjon ønskes, kan du kontakte meg på telefon: 95281843/ mail:

kristine_1507@hotmail.com. Min veileder ved høghskolen i Lillehammer, høghskolelektor Evelyn Ovesen kan nås på mail: Evelyn.Ovesen@hil.no.

Avslutningsvis vil jeg informere om at deltagelse er frivillig, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata as

Samtykke til deltagelse om studien

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

Vedlegg 4: Intervjuguide

Min undersøkelse handler om PP-rådgiverens opplevelse av samarbeid med foreldre til flerkulturelle barn i prosessen rundt utredning av behovet for spesialundervisning. Jeg er også interessert i foreldresamarbeidet i den videre oppfølging etter en eventuell utredning.

Jeg ønsker å definere på forhånd hva jeg mener med foreldre til flerkulturelle barn: foreldre som har et annet hovedspråk enn norsk.

Hvert tema deles inn i tre:

- Beskrivelse - Hva tenker de om det?
- Opplevelse - hvordan opplever de det?
- utfordringer?

1. Generell informasjon om utredning i PPT

- kan du si litt om hvordan en utredning av behov for spesialundervisning foregår/ prosessen rundt sakkyndig vurdering? Hvordan foregår den?
- observasjon og samtale med barn og foreldre?
- hvordan forbereder du deg til et møte med foreldre?
- hva tenker du er viktig når du skal møte foreldre til flerkulturelle barn?
- hvordan tar du kontakt med flerkulturelle foreldre?
- kan det være noen utfordringer i forhold til dette?

2. Samarbeid

- Hva er dine første tanker om samarbeid med foreldre?
- Hva er dine tanker om samarbeid i en utredningsprosess?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med flerkulturelle foreldre fungerer i tråd med dine tanker om samarbeid?

- hvor opplever du evt. at utfordringen ligger?

3. Anerkjennelse

- Kan du beskrive litt hva anerkjennelse handler om for deg? Hva legger du i begrepet?

- Anerkjennelse kan knyttes til det å være lyttende, hva tenker du om dette?

- Anerkjennelse kan knyttes til forståelse, har du noen tanker om det?

- Anerkjennelse kan knyttes til aksept og toleranse, hva tenker du om det?

- Anerkjennelse kan knyttes til bekreftelse, hva tenker du om det?

- Hvordan opplever du at det fungerer? Hvor ligger evt. utfordringer knyttet til dette?

- Utdypende spørsmål – kan du si litt mer?

4. Medvirkning

- Hva er viktig for deg med tanke på foreldrenes medvirkning?

- Hvordan opplever du flerkulturelle foreldres medvirkning i en slik prosess?

- Hva tenker du om opplysning av opplæringsloven § 5-4? Legger du vekt på dette i en utredning for spesialundervisning?

5. Dialog

- Hvordan vil du beskrive en god dialog? Er det noen kjennetegn?

- Er dette beskrivende for dine samtaler med foreldre?

- hva opplever du som evt. hindringsfaktorer eller utfordringer?

- hvordan opplever du det å bruke tolk i møte?

6. Kompetanse

Nå ønsker jeg å gå inn i på samarbeid mer generelt og på PPT`s kompetanse på flerkulturell kunnskap.

- Hvordan har du tilegnet deg flerkulturell kunnskap?

- Hvordan opplever du den flerkulturelle kompetanse i din PPT? Er det noe dere har fokus på?
- Hva tenker du om veiledning i forhold til dette? Har dere veiledning som går på denne kompetansen?
- Opplever du noe som spesielt utfordrende?
- Ønsker du å utdype noe mer? Er det noe vi ikke har kommet inn på som du tenker er viktig?