

Helen Gärtner

## Foreldresamarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet

Foreldres opplevelser gjennom den tidlige fase i samarbeidet med spesialpedagogen i Pedagogisk-psykologisk tjeneste



Foto: Jon Flobrant

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, vår 2021

## Sammendrag

Masteroppgavens tema er foreldresamarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet. Ved bekymring for barns utvikling, kan det med foreldres samtykke sendes henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), for en utredning av behovet for spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogen skal utarbeide en sakkyndig vurdering, basert på blant annet observasjon, kartlegging og samarbeid med barnets foreldre. Dette kan være en sårbar situasjon for foreldre gjennom bekymring for sitt barn, noe som stiller høye krav til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.

Studien søker å belyse foreldres opplevelser gjennom samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT. Herunder knyttet til den innledende fase av samarbeidet gjennom aspekter ved foreldremedvirkning og profesjonsutøvers betydning for samarbeidet. Det er her et ønske om å tilføre kunnskap om foreldreperspektivet i det tidlige samarbeidet ved oppmelding til PPT, som kan tilføre nyttige refleksjoner for praksisfeltet. Studien benytter kvalitativ metode, forankret i fenomenologisk-hermeneutikk, der fire semistrukturerte intervju med foreldre utgjør datamaterialet.

Funn viser betydningen av en etisk profesjonsutøvelse, gjennom å utføre et faglig godt sakkyndighetsarbeid som tar hensyn til det unike med barnet, samtidig som spesialpedagogen ivaretar relasjonelle aspekt i møtet med foreldre som fremmer likeverd, dialog, medvirkning og tillit i samarbeidet.

## **Forord**

Ferdigstillelse av masteroppgaven markerer slutten på videreutdanningen i spesialpedagogikk. En spennende reise, hvor jeg har fått muligheten til å lære nye ting, diskutere, undre meg, rive meg i håret, le, få nye vennskap og alt som hører med i en studiehverdag.

Masterhalvåret kan beskrives som en aldri så liten berg-og-dal-bane. Fra usikkerheten og villrede ved skulle finne og forme veien, spenningen ved å kunne lære av innsiktsfulle og erfarne intervjupersoner, til gleden over forskerrollen og privilegiet med å få fordype meg i et tema jeg virkelig brenner for. Det har vært daler med fortvilelse og forvirring, og topper med glede og mestringsfølelse.

Tanken om masterutdanningen har vært der i mange år, og jeg er så glad for at jeg turte å ta skrittet. Dette ville jeg ikke vært foruten. Tusen takk til min kjære Roger, som har oppmuntret meg og lagt til rette for at jeg kunne studere, selv med barn i barnehagealder. Takk til Evander og Edvard som har vært tålmodige gjennom all tiden som har gått med for å jobbe med studiearbeid. Deres herlige klemmer, smil og gode ord betyr så mye. Mamma skal være hjemme på kveldene nå!

Takk til min snille bror, Martin, og resten av søskenflokket som alltid er gode å ha. Ikke minst mine gode studievenninner, studietiden hadde ikke vært det samme uten dere.

Tusen takk til Mariann Doseth, min dyktige og kunnskapsrike veileder som øser av sin kunnskap, utfordrer meg, og har evnen til å berolige meg når jeg stresser. Det har vært veldig fint å ha deg som veileder.

Så, aller mest, må jeg få takke intervjupersonene. Foreldre som har stilt opp til intervju, og delt av sin rike kunnskap og erfaring, sårbare så vel som gledelige. Jeg har lært masse, og er takknemlig og ydmyk. Uten dere hadde ikke denne studien blitt noe av.

Helen

Malvik, juni 2021

# Innhold

1 Introduksjon .....	2
1.1 Innledning.....	2
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Begrepsavklaring .....	4
1.4 Tidligere forskning.....	5
2 Lovverk, juridiske rettigheter og PPT's ansvarsområde .....	8
2.1 Barnets rettigheter .....	8
2.2 Foreldres rettigheter .....	8
2.3 PPT's ansvarsområde.....	8
2.3.1 Spesialpedagogens rolle i PPT .....	9
2.4 Politiske føringer .....	10
3 Teoretisk rammeverk .....	11
3.1 Samarbeid.....	11
3.2 Kommunikasjon.....	12
3.3 Dialog.....	14
3.4 Empowerment.....	15
3.6 Anerkjennelse .....	16
3.7 Spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT.....	17
3.8 Makt.....	20
4 Metode .....	21
4.1 Metodevalg.....	21
4.2 Metodologi .....	22
4.2.1 Fenomenologi.....	22
4.2.2 Hermeneutikk.....	22
4.3 Forskningsdesign .....	23
4.3.1 Induktiv tilnærming .....	23
4.3.2 Semistrukturert intervju.....	23
4.3.3 Pilotintervju .....	24
4.3.4 Utvalg.....	25
4.3.5 Rekruttering.....	26
4.3.6 Intervjusted .....	26
4.4 Forskerrollen .....	27
4.5 Kvaliteten på studien.....	28

4.6 Etske hensyn .....	30
4.7 Analyse .....	31
4.7.1 Transkribering.....	32
4.7.2 Koding og kategorisering.....	32
5 Presentasjon av funn og drøfting .....	35
5.1 Opplevelser gjennom innledende fase.....	35
5.1.1 Erfaringer gjennom det første møtet .....	35
5.1.2 Foreldrenes opplevelser knyttet til oppmelding til PPT .....	38
5.1.3 Betydningen av informasjon og forventningsavklaring.....	41
5.2 Aspekter ved foreldremedvirkning.....	44
5.2.1 Forelderrollen i lys av medvirkning og empowerment i samarbeidet med PPT .....	44
Foreldremedvirkning .....	46
Empowerment .....	48
5.3 Profesjonsutøvers betydning for det opplevde samarbeidet .....	51
5.3.1 Kompetanse, fagspråk og makt .....	51
5.3.2 Se og hjelpe barnet.....	54
5.3.3 Profesjonsutøvers betydning for samarbeidet gjennom engasjement og tilgjengelighet... ..	57
6 Avslutning .....	61
6.1 Oppsummering.....	61
6.2 Videre implikasjoner.....	63
Referanser .....	64
Vedlegg.....	

# 1 Introduksjon

Tema for denne avhandlingen er foreldresamarbeid, konsentrert til den innledende fase ved henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Studien knyttes til barnehagefeltet, med foreldre som har barn i barnehagealder. Målet er å løfte foreldreperspektivet innen samarbeid med spesialpedagog som profesjonsutøver.

I henhold til studieplanen, inkluderes tidligere arbeid gjennom emnet MFFMD5010 og MFVFM5000, der prosjektskisseeksamen for masteroppgaven, arbeidskrav tilknyttet utarbeidelse av problemstilling og tidligere forskning delvis inngår. Dette gjelder kapitlene innledning, tidligere forskning og metodedel.

## 1.1 Innledning

Foreldre kjenner barnet sitt best, og deres kunnskap og meninger er derfor essensielt i å ha med i arbeidet med barn (Befring & Tangen, s. 231). Meld. St. 26 fremhever foreldres posisjon som barnets viktigste ressurser og omsorgspersoner, og til å være de nærmeste til å hjelpe barnet. Foreldresamarbeidet fremmes som helt grunnleggende og avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 97). Forfatter Olaug Nilssen skildrer sine tanker som forelder i møte med hjelpeapparatet:

«Dei veit det hele tida, frå start til slutt sit dei der og veit at det er foreldra som driv ønsketenkning, det er foreldre som ikkje vil akseptere situasjonen, det er foreldra, det er foreldra, det er alltid foreldra. Vi gjorde feil, vi var kraftløse amøber, og eg hadde babyen over skuldra som en knirkende rotte'» (2017, s. 66).

Barna er gjerne det kjæreste for foreldre, og det kan utgjøre en sårbar situasjon ved bekymring og usikkerhet rundt barnets utvikling. Dette innebærer høye krav til en etisk profesjonsutøvelse. Det som for spesialpedagogen kan bli implisitt og hverdagslig, instrumentelt og metodisk, med mange faglige krav og stor saksmengde, er noe nært og sårbart for foreldre. Lars Amund Vaage, forelder til et barn med særskilt behov, skriver at knyttet til det å forstå, kan mennesker i hjelpeapparatet glemme sine beste egenskaper, evne til å være sammen, se, tolke og bry seg om andre mennesker.

Videre at mennesker kan komme til å overse sine beste sider:

«sin intuisjon, si innlevingsevne, si subjektive vurderingsevne, dei kan koma til å tvila på sitt vesen, sitt kompliserte sanseapparat, og i staden kan dei koma til å tru på enkle løysingar, overdrivne tankar om kontroll og rasjonalitet, og om plan og evaluering» (2012, s. 184).

For foreldre kan det være av betydning å møte profesjonsutøvere som er genuint interesserte i å forstå og hjelpe, og møte barn og foreldre på en god måte.

Gjennom mitt virke som pedagogisk leder og mitt utdanningsløp har jeg erfart samarbeid med foreldre til barn med særskilte behov. Jeg har sett verdien av å jobbe sammen med foreldrene mot et felles mål, barnets beste. Ved bekymring for barns utvikling, kan det komme til å være et sårbart tema for foreldre, uavhengig av om bekymringen først oppstår hos foreldre eller uttrykkes fra fagfolk. Jeg har erfart hvor fruktbart godt samarbeid er, og likeledes hvor vanskelig det kan oppleves hvis man ikke lykkes i å få til et godt samarbeid. Det gjør at jeg har gjort meg tanker om hvor kompleks dette kan være, og hvor viktig det er at samarbeidet er på plass som en trygg grunnmur fra starten av. Derfor ønsker jeg å fordype meg i foreldresamarbeid, gjennom å møte foreldre som kan belyse tematikken fra foreldreperspektivet. Jeg håper med dette å kunne tilføre refleksjoner tilknyttet foreldresamarbeidet i innledende fase ved oppmelding til PPT, som kan komme til nytte innen spesialpedagogisk profesjonsutøvelse.

Barnehageloven befester at barn med særlige behov har rett til spesialpedagogisk hjelp og støtte. For å utløse rettigheter kreves sakkyndig vurdering foretatt av Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Her tydeliggjøres signifikansen av foreldresamarbeid, og foreldres rettigheter: ‘‘Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn’’. Videre skal det foreligge samtykke fra foreldre for oppmelding, og foreldre har rett til å uttale seg før vedtak (Barnehageloven, 2005, §31-32). Gjennom rapporten *Inkluderende fellesskap* (Nordahl mfl., 2018, s. 42) fremheves betydningen av foreldresamarbeid for barnets beste, der foreldres medvirkning og rett til å bli hørt vektlegges.

## 1.2 Problemstilling

Med foreldres rettigheter og vektlegging av foreldresamarbeid som bakteppe, ønsker jeg å se nærmere på hvordan foreldre opplever møtet med spesialpedagog i pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT), i en tidlig fase. Jeg ønsker å nå ut til foreldre til barn med særskilte behov for hjelp og støtte, der bekymring har ledet til oppmelding til PPT. Med utgangspunkt i foreldreperspektivet og deres opplevelse av medvirkning og det å bli lyttet til, har jeg følgende problemstilling:

*Hvordan opplever foreldre samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT?*

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever foreldre innledende fase i forbindelse med oppmelding ved bekymring?
- Hvilke opplevelser har foreldre knyttet til medvirkning i det tidlige samarbeidet med spesialpedagog i PPT?
- Hvilke erfaringer har foreldre i møte med spesialpedagog i PPT som er av betydning for samarbeidet?

## 1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg presisere nøkkelbegreper av relevans for studiens tematikk, for å avklare betydninger som ligger til grunn for bruk i oppgaven.

*Foreldre* menes i denne sammenheng foreldre eller foresatte med foreldreansvar for barn i barnehagealder. Foreldreansvar gir rett og plikt til omsorg og avgjørelser for barnet, basert på barnets interesser og behov (Barnelova, 1981, §30).

*Profesjonsutøver* brukes om spesialpedagog, ansatt i PPT som Pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver).

*Pedagogisk-psykologisk tjeneste* er en offentlig, sakkyndig instans, med ansvarsområder innen inkludering, støtte og hjelp for barn og unge. Landets PPT-kontor er bundet av samme lovverk, men oppbygning og forvaltning av oppgaver kan variere. Historisk sett har PP-tjenesten hatt tyngde i individrettet arbeid gjennom sakkyndighetsarbeid, der det senere har blitt lagt til at instansen skal bidra til systemarbeid gjennom organisasjons- og



kompetanseutvikling knyttet til skole og barnehage (Barnehageloven, 2005, §33; Nordahl m.fl., 2018, s.169; Åmot, 2019, s. 101).

*PPT's kompetanseområde* innebefatter sertifisering og kompetanse i bruk av test- og kartleggingsmateriell, analyse av sammenhenger basert på observasjoner og innsamlet informasjon, dokumentasjon og dialog og utarbeidelse av sakkyndig vurdering med anbefaling til gunstige tiltak (Nordahl m.fl., 2018, s. 174)

Med *den tidlige fase av foreldresamarbeidet* menes i denne sammenheng det første møtet med PPT. Når bekymring for et barns utvikling har ført til henvisning med henstilling om sakkyndig vurdering, og saksgangen som følger dette. Det vil således i hovedsak være tilknyttet det *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* (Utdanningsdirektoratet, 2017) omtaler som 1) Bekymringsfasen, 2) Henvisningsfasen og 3) Sakkyndig vurdering.

Jeg vil belyse problemstillingen gjennom en kvalitativ studie med semistrukturert intervju, forankret i fenomenologisk-hermeneutisk forskningstradisjon.

#### 1.4 Tidligere forskning

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg presentere tidligere forskning innen tema foreldresamarbeid innenfor spesialpedagogisk felt, som kan belyse og bidra til å avgrense prosjektets tematikk. Ved systematisk søk har jeg gått bredt ut gjennom å utforske masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger, fagfelleverderte forskningsartikler og tilhørende referanselister. Herunder benyttet jeg Oria, Idunn, JSTOR, Sage, Taylor & Francis og Google scholar.

Forskerne Anne Dorthe Tveit, tidligere PP-rådgiver, og David Lansing Cameron, er begge professorer i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder, og har til sammen forskningsinteresser innen blant annet tverrfaglig samarbeid, medvirkning og samarbeid med hjemmet. Jeg velger å presentere de da jeg gjennom systematisk søk har funnet og selektert mye aktuell forskning initiert av disse forskerne.

Nylig identifiserte Cameron & Tveit (2019) kjennetegn ved suksessfullt samarbeid mellom profesjonelle og foreldre innen spesialpedagogisk felt, og utviklet et rammeverk bestående av to dimensjoner som påvirket oppfatningen og hadde implikasjoner for samarbeidet. *Interne faktorer* gjennom interpersonlige interaksjoner mellom foreldre og profesjonelle: a) Kommunikasjon og dialog b) Felles mål og ansvarsfordeling c) Hyppig kontakt og informasjonsflyt. *Eksterne faktorer* som øvrige påvirkningsforhold: a) Nærhet til barnet b)

Skape muligheter c) Kompetanse og resultater. Forskerne skriver at betydningen av eksterne faktorer er oversett tidligere, og at dualismen mellom disse må tas høyde for. Funn viste at kvaliteten på støtten som ble gitt, profesjonelles engasjement og ekspertise og oppfølging av barnet og familien var signifikante for oppfatningen av vellykket samarbeid. Denne norske forskningen er relevant som teoretisk ramme for tematikken jeg tilnærmer meg, innenfor foreldreperspektivet i samarbeid med PPT. Jeg vil videre trekke frem og utdype tilførende studier forskerne har utført, som jeg vurderer aktuell for foreldresamarbeidet i den tidlige fase.

I 2013 utførte Cameron og Tveit en studie med hensikt å belyse profesjonsutøvelses påvirkning på det opplevde samarbeidsresultat. Sentrale funn som viste seg fra casestudiet var: A) Språkets synliggjøring av profesjonell ekspertise. B) Motstridende verdier for profesjonsutøvelse. C) Det opplevde resultatets betydning for samarbeidet. Funn indikerer fagspråkets viktighet for å synliggjøre profesjonsutøvers ekspertise, med betydning for legitimitet og verdsettelse av profesjonens bidrag. Her tematiseres utfordringen med å balansere kommunikasjonen til å være brukervennlig og samtidig utvise faglig kvalitet. Funn viste videre at foreldre vurderte samarbeidet etter hvilken betydning det fikk for barnets positive utvikling, der således resultatet var sterkere vektlagt enn selve samarbeidet. Det kom likevel frem opplevelsen av et vellykket samarbeid ble assosiert med kvaliteten på aspekter i samarbeidsprosessen, avhengig av dialog, respekt og deltakelse basert på likeverd. Foreldre beskrev profesjonsutøvers engasjement, faglig kompetanse og åpenhet for innspill som essensielt for opplevelsen av et vellykket samarbeid.

Knyttet til foreldremedvirkning, har Cameron og Tveit (2012) gjennomført en studie med hensikt å undersøke utfordringer foresatte kunne møte relatert til medvirkning på barnets tjenestetilbud. Funn indikerte at medvirkning ikke kun kan anses som et gode, men også være en kilde til merarbeid for foreldre. Der profesjonelle brukte arbeidstiden til forberedelser, medførte dette utfordringer for foreldre som måtte gjøre dette på fritida tilførende yrkesliv og oppdragelsesansvar av sitt barn med særskilte behov. Dette utfordret således muligheten til å forberede seg, tilegne forståelse og derav kunne delta aktivt i møter, diskusjoner og avgjørelser. Dette kan føre til at foreldre deltar på møter, og tilsynelatende har medvirkning, men i stedet blir passive observatører uten reell mulighet for medvirkning. Implikasjoner som hentydes på bakgrunn av studien er det essensielle med bevissthet omkring relasjonen mellom foreldre og profesjonelle. Det at de også har med sårbare grupper å gjøre, stiller ekstra høye krav.

Tilknyttet empowerment, har Cameron (2018) undersøkt foreldres rolle i samarbeidet med hjelpeapparatet knyttet til deres barn med særskilte behov. Tre kategorier viste seg fra analyse av intervjuer med foreldre og profesjonelle. A) Foreldres utfordringer med navigering i et system opplevd som rigid og byråkratisk B) Foreldre opplevde å måtte passe på at profesjonelle oppfylte forpliktelsene sine. C) Ønske om å bare være foreldre. Sentralt for empowerment var dialog og tilgang til informasjon, som var signifikant tilknyttet foreldres opplevelse av å ha kontroll og påvirkning over barnets tilbud. Foreldre beskrev at de opplevde seg som både koordinator og delvis ansvarlig utøver for implementering. Funn antyder sådan at vekting av foreldres viktige innflytelse i avgjørelser vedrørende barnet, kan medføre en ansvarsoverføring i lys av empowerment. Cameron beskriver at empowerment kan i like stor grad stamme fra foreldres innsats og ressurser, som fra profesjonelles oppfordring og vilje til å utvikle det. For å kunne ha en form for kontroll, må foreldre stille krav og tåle en viss grad stress. Noen foreldre kan se dette ansvaret som frigjørende, mens andre beskriver det som en byrde.

Som en del av doktorgradsavhandlingen ‘*Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen*’ har Wolf undersøkt hvordan foreldre opplever samarbeid med barnehagen. Funn hentyder at foreldres kulturelle kapital, og hvorvidt denne er liknende som personalets, påvirker foreldres mulighet for medvirkning, og hvordan de opplever seg sett og anerkjent i samarbeidet (2020, ss. 81-83).

Rapporten *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner* dokumenterer Danmarks Evalueringsinstituts (2016) forskning på foreldresamarbeid, basert på spørreskjemaundersøkelser og intervju med profesjonelle og foreldre. Basert på funnene, beskrives 4 byggesteiner for godt samarbeid til fordel for barnet: 1) Tillit mellom foreldre og profesjonelle, 2) Ressursorientert møte der begge parter bidrar med sin viten om barnet, 3) Foreldremedvirkning, og 4) Forventningsavklaring vedrørende samarbeidet. Forskningen foretatt innenfor et allmennpedagogisk tilbud, er tatt med for sin relevans innen foreldresamarbeid og medvirkning.

Tidligere forskningssentrering rundt foreldres deltakelse og medvirkning, og samarbeid basert på likeverd, kommunikasjon og partnerskap kan argumenters relevant for tematikken jeg trer inn i. Den danner et teoretisk rammeverk jeg har med meg som bakteppe. Jeg finner lite forskning tilknyttet den tidlige fasen ved henvisning til PPT, noe som i seg selv er interessant.

## 2 Lovverk, juridiske rettigheter og PPT's ansvarsområde

I denne delen presenteres lovverk og juridiske rettigheter, tilført av politiske føringer og dokumenter som gjør seg gjeldende knyttet til den tidlige fasen av samarbeidet mellom foreldre og profesjonsutøver i PPT.

### 2.1 Barnets rettigheter

Barnehagelovens §31 (2005) befester barns rett til spesialpedagogisk hjelp og støtte ved særskilte behov for dette, for å fremme gode vilkår for barnets læring og utvikling.

FN's Barnekonvensjon befester gjennom Artikkel 3 (2003) at handlinger som involverer barn skal være basert på barnets beste. Rettigheter og forpliktelser til foreldre skal tas hensyn til. Videre frembringer Artikkel 12 (2003) barns rett til å bli hørt selv eller gjennom representant vedrørende saksbehandling som angår barnet.

### 2.2 Foreldres rettigheter

Rammeplan for barnehagen favner om det allmennpedagogiske barnehagetilbudet. I tilfeller der barnets behov ikke dekkes innenfor dette, skal barnehagen opplyse om foreldres rett til å kreve en sakkyndig vurdering. Barnehagen skal jobbe for et godt foreldresamarbeid, kjennetegnet av dialog og foreldres medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er med som grunnlag når foreldre kommer i kontakt med PPT som hjelpeinstans.

Barnehageloven (2005) §32 er viet til foreldresamarbeid, med kravet om at samtykke fra foreldre må ligge til grunn for prosessen ved utarbeidelse av en sakkyndig vurdering, så vel som presisering av foreldres medvirkningsmulighet gjennom retten til å uttale seg og ha innsyn i prosess og dokumentasjon. Dette spesifiseres eksplisitt: "Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn (Barnehageloven, 2005, §32). Dersom det fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp, utløser det også rettigheter for foreldre til foreldrerådgivning (Barnehageloven, 2005, §31).

### 2.3 PPT's ansvarsområde

Barnehageloven fremhever PPT's mandat i å jobbe individrettet gjennom sakkyndighetsarbeid for å sikre at barn får spesialpedagogisk hjelp ved særlige behov for det. Videre skal PPT bistå barnehager gjennom kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge for et godt tilbud etter barnas behov (2005, §33).

### 2.3.1 Spesialpedagogens rolle i PPT

For at det skal kunne fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp, må PP-rådgiver utarbeide en sakkyndig vurdering. Barnehageloven fremhever da krav om utredning og vurdering av barnets utvikling. Herunder utarbeidelse av realistiske mål, henstilling til hvorvidt barnet kan få hjelp og støtte gjennom det allmennpedagogiske tilbudet, vurdering av type hjelp og struktur, og hvilket omfang og kompetanse som vurderes hensiktsmessig knyttet til barnets behov (2005, §34).

*Veilederen Spesialpedagogisk hjelp* angir saksgangen ved vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp til å inngå i 6 faser: 1) *Bekymringsfasen*, der bekymring oppstår knyttet til barns utvikling. 2) *Henvisning*, oppmelding til PPT med henstilling om sakkyndig vurdering. 3) *Sakkyndig vurdering*, PPT foretar utredning og utformer sakkyndig vurdering. 4) *Vedtak*, Kommunen fatter vedtak på grunnlag av sakkyndig vurdering og foreldres uttalelse, som innebærer hjelpens omfang og organisering. 5) *Gjennomføring*, igangsetting av spesialpedagogisk hjelp. 6) *Evaluering*. Gjennom beskrivelsen av saksgangen presiseres foreldrenes rett til å uttale seg før avgjørelser blir fattet. Videre beskrives det at utredningsprosessen som skal ligge til grunn for utarbeidelse av sakkyndig vurdering og anbefaling skal skje innen rimelig tid, og bør foretas på grunnlag av en helhetlig og forsvarlig vurdering, som blant annet innebærer kommunikasjon med foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne studien vil tematikken ha fase 1, 2 og overgangen til fase 3 som omdreiningspunkt, hvor det primært knyttes til kommunikasjon med foreldre som en del av utredningsprosessen.

Utdanningsdirektoratet (2016) har utformet kvalitetskriterium for PPT, som ledd i kvalitetsutvikling i tjenesten. Disse er utarbeidet på bakgrunn av lovverk, og presenteres som fire kriterier: 1. *PPT som faglig kompetent tjeneste* gjennom faglig kompetanse, kjennskap til regelverk og rammeverk, og gode kommunikasjonsferdigheter. Videre avklaring mellom PPT, barnehager, skoler og kommuner om hva som utgjør en god sakkyndig vurdering, hvorav foreldre ikke er nevnt. 2. *PPT som tilgjengelig og medvirkende til helhet og sammenheng* der det presiseres at PPT skal bidra med kompetanse, veiledning og råd til foreldre, og at de er tydelig på hva de kan bidra med, og hvor og når de kan nås. 3. *Arbeide forebyggende* gjennom å bistå barnehager innen kompetanse- og organisasjonsutvikling. 4. *PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats* tidlig i barns liv eller når vanske avdekkes, og skal utforme sakkyndig vurdering innen rimelig tid. Gjennom kvalitetskriteriene er det vektlegging tilknyttet samvirket mellom barnehage, skole og PPT, men lite fokus vedrørende foreldresamarbeid.

Det står at PPT skal innhente dokumentasjon fra foreldre, og samarbeide med foreldre i prosessen med sakkyndig vurdering. Herunder kan samarbeidet med foreldre virke å vektlegges som en prosess mot sakkyndig vurdering.

## 2.4 Politiske føringer

Gjennom rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl., 2018, s. 42) løftes signifikansen av at alle barn og foreldre blir hørt og lyttet til. Likeledes samarbeidets betydning for at hjelp og støtte skal få resultater for barns inkludering. Medvirkning løftes frem, både som en rettighet for foreldre, men også som et gode for samarbeidets resultat.

I Meld. St. 6 fremheves det å styrke samarbeidet og bygge et lag rundt barna. Hjelpeapparat skal samarbeide for å gi barn og foreldre bedre oppfølging, veiledning og legge og til rette for foreldredeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78). For øvrig er det ellers lite fokus rettet mot foreldrestemmen og foreldres medvirkning i samarbeidet med PPT i denne meldingen.

Meld. St. 19 befester foreldres posisjon som viktig samarbeidspartner for barnehagen, der barnehagen har ansvar for at barnet får individuelt tilpasset og likeverdig tilbud uavhengig av barnets funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 55). Videre presiseres det at et godt samarbeid fremmes av gode systemer for deling av informasjon, klart definerte roller og sterk ledelse, og at foreldre må involveres aktivt i samarbeid med hjelpeapparatet, hvor spesialpedagogen som profesjonsutøver har en aktiv rolle (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81).

Gjennom Meld. St. 26 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 97) vektlegges det at hjelpeapparatet tilpasser seg brukere, for å sikre et godt og fruktbart samarbeid. Meldingen trekker frem foreldres posisjon, som barnets viktigste ressurser og nære omsorgspersoner, og derav foreldresamarbeidet som helt avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 101).

### 3 Teoretisk rammeverk

Med bakgrunn i tidligere forskning og de sentrale momenter som har kommet frem der, presenterer jeg et teoretisk rammeverk knyttet til aspekter ved samarbeidet mellom foreldre og profesjonsutøvere i PPT. Gjennom momentene kommunikasjon og dialog, vil Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2015) utgjøre en sentral referanseramme. Videre redegjøres det for empowerment og brukervedvirkning. Dernest Aksel Honneths teori knyttet til sfærer innen anerkjennelsesteori (Åmot & Skoglund, 2019), modell for profesjonell kompetanse (Skau, 2017), og ulike syn på makt. Perspektivene jeg gjør rede for må ses i lys av foreldremedvirkning som grunnleggende moment for foreldresamarbeid.

#### 3.1 Samarbeid

Spesialpedagoger og PP-rådgivere Ask og Gorseth (2004, s. 20) skriver at samarbeid anvendes med ulike betydninger. Videre henviser forfatterne til Ravn for en definisjon. Ravn skriver at samarbeid kan bero på skjulte hensikter. Knyttet til møte mellom foreldre og profesjonelle kan samarbeid være kilde til åpenhet og tillit. Ravn definerer det til å ideelt sett være et forhold mellom mennesker som utviser respekt for hverandres ulike kunnskap, ferdigheter, holdninger og erfaringer, og arbeider mot felles mål gjennom samlede ressurser. Gjennom gjensidighet, tillit og felles beslutningsansvar utgjør det et likeverdig forhold (1995, s. 204). Videre presiseres det at dette forutsetter en form for kommunikasjon og dialog som muliggjør en gjensidig mulighet for å få dette frem.

Herlaug Hjelmbrække har gjort undersøkelser knyttet til samarbeidet rundt barn med sammensatte funksjonsnedsettelse, og beskriver gjennom boka *Laget rundt barna* dialogen som signifikant for samarbeidet. Hun utdyper at foreldre er i en krevende situasjon gjennom møte og samarbeid med mange fagpersoner, og fremmer hun viktigheten av tillit som bærebjelke for samarbeidet. Dertil også viktigheten av å lytte til, og legge vekt på foreldres behov og ønsker når strategier for barns tilbud skal utarbeides (Hjelmbrække, 2020, s. 144). Det vil si å komme frem til en felles forståelse som det kan bygges videre på (Hjelmbrække, 2020, s. 98). I dette samarbeidet vil åpenhet, nysgjerrighet og oppdagelsestrang være gode momenter for å samarbeide tett og nært (Kinge, 2009, s. 212).

### 3.2 Kommunikasjon

Røkenes og Hanssen er psykologspesialister og forfattere av boka *Bære eller bryte*, omhandlende kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Boka er sentral for masteroppgavens tematikk, og vil bli anvendt gjennom oppgaven. Begrepet kommunikasjon har opphav i det latinske ordet *communicare*, som kan oversettes til å gjøre felles (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 41). I møter mellom mennesker står ikke bare kommunikasjon sentralt, møter mellom mennesker *er* kommunikasjon (Skau, 2017, s. 82). I denne sammenheng knyttet til å få innsikt i kommunikasjon i samarbeidet mellom foreldre og spesialpedagog, sett fra foreldreperspektivet i lys av foreldres opplevelser og beskrivelser.

Foreldre til barn med særskilte behov kan være i en sårbar situasjon i møte med hjelpeinstansen (Cameron & Tveit, 2012). I lys av sin rolle følger det med bestemte krav til profesjonsutøver i kommunikasjon med brukere i et samarbeid (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 9; Skau, 2017, s. 82). Profesjonsutøver har et ansvar gjennom bestemte mål for samarbeidet, og derav ilegges andre forventninger enn i et privat møte i hverdagen (Røkenes & Hanssen, 2015, s.9). Skau (2017, s. 82) presiserer behovet for å være i utvikling og ikke utelukkende basere seg på personlig kommunikasjonserfaring, men stadig være i en utviklende læringsprosess, for å kunne kommunisere med brukere på måter som bidrar til godt og fruktbart samarbeid.

En kan se for seg at en gjensidig kommunikasjon, med rom for foreldres aktive deltakelse kan legge et grunnlag for et godt samarbeid. Røkenes og Hanssen legger vekt på tryggheten ved å fremme åpen kommunikasjon i samarbeid, der innsikt i brukernes opplevelsesverden med meninger, tanker og følelser kan være fruktbart som grunnlag for handlinger og samhandling gjennom profesjonsutøvelse (2015, s. 248). Røkenes og Hanssen (2015, s. 33) viser til Habermas teori, tilknyttet bakenforliggende faktorer i søken etter kunnskap. Resultat fra samhandling kan bære preg av interessene som ligger bak, og deles i momentene *kontroll, forståelse og frigjøring*. For profesjonsutøver i et samarbeid med foreldre kan dette omhandle hvorvidt kommunikasjonen er et produkt av en henstilling om å *kontrollere* den andre mot bestemte veier og mål, om det beror på en søken om å forstå den andre, eller i form av frigjørende refleksjon som grobunn for oppdagelse og utvikling av ny innsikt og mening (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 33).



Røkenes og Hanssen (2015, s. 38) illustrerer perspektiver knyttet til kommunikasjon og samhandling, gjennom fire-perspektivmodellen for kommunikasjon.



Figur 1. Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2015, s.39)

Egenperspektivet beskrives som subjektets verden, bestående av egen forforståelse, selvforståelse og den betydningen vår bakgrunn og erfaringer bringer inn i situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 40). Andreperspektivet omhandler å ta den andres perspektiv, tilstrebe å tilnærme en forståelse av den andres perspektiv og forståelse av verden (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 41). Videre beskrives det intersubjektive opplevelsesfellesskapet. Gjennom kommunikasjon muliggjøres møter mellom subjektene egen verden, der en ved meningsdeling og erfaringsutveksling kan oppdage nye perspektiver og nyanser, så vel som å utvide forståelseshorizonten (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 42). Konteksten utgjør rammer for kommunikasjonen, som sammen med det intersubjektive opplevelsesfellesskapet skaper et grunnlag for at subjektene forstår hverandre (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 42).

Samhandlingsperspektivet omhandler å forstå og reflektere omkring samhandling og kommunikasjon, gjennom et metaperspektiv på prosess og selve kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 42). Konteksten er med og setter rammer for kommunikasjon mellom profesjonelle og foreldre, som en ytre faktor som spiller inn (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 42). Konteksten er således en ytre ramme som spiller inn, og kan for eksempel utgjøres av hvor samtalen utspiller seg, om det er på PPT-kontoret eller over telefon.

### 3.3 Dialog

Røkenes og Hanssen (2015, s. 34) viser til den danske filosofen Kierkegaard for å beskrive sentrale aspekt ved kommunikasjon som dreier seg om å forstå det den andre forstår før vi gjør vår merforståelse gjeldende. Å være åpen for den andres forståelse og anerkjenne denne, er et moment som kan fremme samtalen som dialog. Kvale og Brinkmann definerer dialog som ‘En samtale mellom likeverdige partnere som søker sann kunnskap gjennom diskusjon’ (2019, s. 354). Dette sammenfaller med Drugli og Onsøiens vektlegging av dialogen, som krever to aktive og likeverdige parter (2010, s. 40).

Knyttet til de disse bidragene anvender Bø (2011, s. 119) begrepet delkompetanse. Her fremmer dualismen mellom foreldres unike kompetanse og kjennskap til eget barn, og profesjonelles kompetanse og erfaring innen sitt fagfelt. Her fremheves det at dette utgjør ulike roller, der begge parter har vesentlig informasjon og er like viktige, de er *likeverdige*. Herav kan de illustreres som puslespillbrikker, som er nødvendige å sette sammen for å få et helhetlig bilde.

Vogt fremmer dialog med innslag av rådgivning i foreldresamarbeid, og belyser det essensielle med å lytte til hverandres opplevelser og perspektiver, tilstrebe å forstå den andres synspunkter og arbeide sammen for barnet. Videre at samtalen kan være grobunn for relasjonsbygging, og fremmer mulighetene som kan ligge i godt samarbeid, ved å forene ressursene i form av foreldres kunnskap og innsikt om eget barn og den profesjonelles faglige kunnskap. Vogt fremmer åpenhet, interesse, vektlegging av positive faktorer og gjensidig informasjonsflyt som viktige aspekter for et velfungerende samarbeid der foreldrene kan føle seg ivaretatt. Han presiser tydelig at ansvaret for initiativ og tilrettelegging for samarbeidet tilhører den profesjonelle. Videre beskriver forfatteren erfaringen som PP-rådgiver, med å ha møtt mange foreldre som har opplevd samarbeid med profesjonelle som ikke har lyttet eller vist interesse for deres opplevelser, erfaringer og bekymringer. Videre at foreldre kan oppleve en ujevn maktbalanse som ikke kjennetegnes av likeverd, men heller manglende medvirkning og dialog (Vogt, 2016, ss. 319-322).

Følgelig argumenteres dialog som idealet som bør tilstrebes i profesjonelles kommunikasjon med foreldre, og gjensidighet fremmes som grunnsten for å oppnå dialog (Drugli & Onsøien, 2010, s. 39). Dialogens formål er ikke å anvendes som middel for å frembringe eget perspektiv eller påvirke den andre, men heller å avdekke meningssammenhenger og oppnå ny

forståelse (Drugli & Onsøien, 2010 s. 39; Røkens & Hanssen, 2015, s. 35). Røkens og Hanssen (2015, s. 49-51) beskriver intersubjektivitet som deling av psykologiske tilstander, og argumenterer at tilstander ikke bare deles, men også blir til i dialogen, og viser her til Buber's teori beskrevet som Jeg-Du-møter. I motsetning til å benytte seg av en monolog og begrense den andre som et objekt, til et Det, vil den profesjonelle i et Jeg-Du-møte ha dialogen i fokus, kjennetegnet av likeverd, gjensidighet og åpen for nye oppdagelser i fellesskap (2015, s. 51). Felles utforskning kan styrke samarbeidet der dialogen kan virke tillitsvekkende, og profesjonelle og foreldre gjennom gjensidighet, interesse og lydhørhet i felles utforskning kan komme til en utvidet og felles forståelse av barnet (Drugli & Onsøien, 2010, s. 40).

### 3.4 Empowerment

WHO løftet begrepet empowerment gjennom Ottawa-chartret i 1986, som en prosess som styrker personers kontroll over egen helse og utvikling (Helsedirektoratet, 2018).

Empowerment kan oversettes til *myndiggjøring*, og beskrives som en prosess der den enkelte selv definerer utfordringer, som kan løses i samarbeid med andre. Videre beskrives det til å innebefatte å gi makt til, gjøre i stand til og tillate (Helsedirektoratet, 2018; Nordahl. mfl., 2018), herunder muliggjøre, tilrettelegge og gi rom for foreldres deltakelse og medvirkning i samarbeidet. Befring og Tangen fremhever empowermentstenkningens implikasjoner for spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Derunder rådgivning og forebyggingsarbeid, hvor profesjonsutøver kan styrke og støtte mennesker som aktive aktører, kompetente til å forstå utfordringer og komme frem til løsninger (2019, s. 181). Vogt beskriver det slik: "Enkelt forklart innebærer myndiggjøring som metode å identifisere rådsøkers ressurser og bygge opp konkrete mestringsstrategier med basis i disse (2016, s. 153). Det vil si å ivareta den andres autonomi og interesse. En brukerorientert fagperson tilstreber å forstå brukerperspektivet, hvordan den andre opplever sin livsverden, og liketil fremme anerkjennelse basert på likeverd og aktivt partnerskap som kan føre til reell brukermedvirkning (Røkens & Hanssen, 2015, s. 38).

Foreldresamarbeid fremmes til fordel for barnet, og herunder trekkes begrepet brukermedvirkning frem som svært sentralt (Nordahl mfl., 2018, s. 42). Helsedirektoratet anvender brukerbegrepet for tjenestebrukeren eller en nærstående person, og her tydeliggjøres betydningen av involvering (Helsedirektoratet, 2017). Foreldre har i denne sammenheng rett til å medvirke, så vel som at PPT som tjenesteyter er pliktig til å involvere foreldre (Barnehageloven, 2005, §32).

Det argumenteres for at medvirkning også kan gi et mer helhetlig bilde som kan være med å kvalitetssikre vurderinger (Helsedirektoratet, 2017; Nordahl m.fl., 2018, s.43).

Profesjonsutøvere, som i denne studien er spesialpedagoger, har ansvar for å fremme medvirkning. Dette gjennom samarbeid og samhandling, så vel som å lytte til, og involvere foreldre (Nordahl mfl., 2018; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 18).

### 3.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som er anvendt i hverdagslig tale, og innen ulike fagfelt. Det kan være et mangfoldig og uensartet begrep, som kan ha ulike betydninger, sett ut fra kontekst, kultur og tidsepoke (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 19).

Anerkjennelsesteoretisk forankring bygger på teorier fremsatt av filosofen Hegel, og er bygget videre på av sosialfilosofen Honneth (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20, Pettersen & Simonsen, 2010, s.20). Anerkjennelses grunnprinsipper kan beskrives som synet på *hvert individs ukrenkelige verdi*, og prinsippet omhandlende *den enkeltes egenverdi og utviklingspotensial* (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20). Her løftes anerkjennelse som en essensiell grunnpilar for identitetsdannelse, frihet og autonomi. Det kan ses som at vår identitet blir til i møte med andre, og relasjoner der vi ses som subjekter kan virke fremmede for likeverd, så vel som møter som objekt utgjør forhold bestående av ulike posisjoner og kan kjennetegnes av mangel på likeverd (2019, s. 20). Likeverd er ikke synonymt med å være like, men omhandler en lik rett til egne følelser og opplevelser, og dertil å behandles som et subjekt (Schibbye, 2013, s.40).

Anerkjennelse er et komplekst fenomen, som står som en hensikt i seg selv, og ikke som et middel for andre hensikter (Åmot, Skoglund, 2019, s. 21). Schibbye skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Ytre presentert som ros for prestasjon, noe en gjør. Indre anerkjennelse defineres som å tilstrebe å se og verdsette den andres indre opplevelsesverden. Det beskrives det til å innebære en holdning bestående av empati, forståelse og aksept, som grobunn for trygghet og tillit i det interpersonlige forholdet (Schibbye, 2013, s. 37). Det kan således forstås som at det ikke skal være en arbeidsmetode profesjonsutøver tilstreber å anvende i møte med foreldre for å oppnå et mål, men heller en grunnleggende holdning, hvordan man er i møte med andre mennesker.

Sosialfilosofen Axel Honneth har hatt påvirkning innen anerkjennelsesteori med sin teori knyttet til sfærebegreper. Sosialfilosofen vektlegger intersubjektivitet, og argumenterer at mennesket ikke utvikler seg isolert, men blir til i møte og relasjon med andre, der

anerkjennelse, eller motsetningen krenkelse, har stor påvirkning på menneskets identitetsdannelse (Pettersen & Simonsen, 2010, s.22; Åmot & Skoglund, 2019, s.20). Honneths komplekse teori omhandler sfærer for mulig anerkjennelse eller krenkelse. Jeg velger å ta med et utdrag av disse, som kan belyse ulike former for anerkjennelse. Den *private sfære*, *kjærlighetsfæren* omhandler å bygge opp grunnleggende selvtillit gjennom anerkjennelse knyttet til private forhold, og dette legger grunnlaget for å kunne delta i intersubjektive relasjoner med andre. Innen den *rettslige sfære* knyttes anerkjennelsen opp mot mennesker som rettighetspersoner, der det å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter ligger som grunnlag for utvikling av selvrespekt. Den *solidariske sfære*, er knyttet til å bli sett som fullverdig deltaker som tilfører felleskapet noe viktig gjennom sitt unike bidrag, der opplevelsen av å bli verdsatt fremmer følelsen av selvverd (Pettersen & Simonsen, 2010, s.23-29; Åmot & Skoglund, 2019, s.21-22). Menneskets behov for å bli anerkjent belyses her gjennom tre sfærer, som på basis av gjensidighet kommer til uttrykk gjennom ulike dimensjoner i relasjoner mellom mennesker i samfunnet.

Kinge fremmer at anerkjennelse kan bidra til å styrke den andre. En profesjonell kan gjennom anerkjennelse gyldiggjøre den andres følelser og opplevelsesverden, og derav fremme at den andre kan eie sin egen opplevelse. Gjennom å bli anerkjent, kan den enkelt oppleve seg sett (Kinge, 2009, s.68-70). Videre argumenteres definisjonsmakt til å være det motsatte, der mangel på anerkjennelse signaliserer at foreldres opplevelser ikke er gyldige (Kinge, 2009, s.75).

### 3.7 Spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT

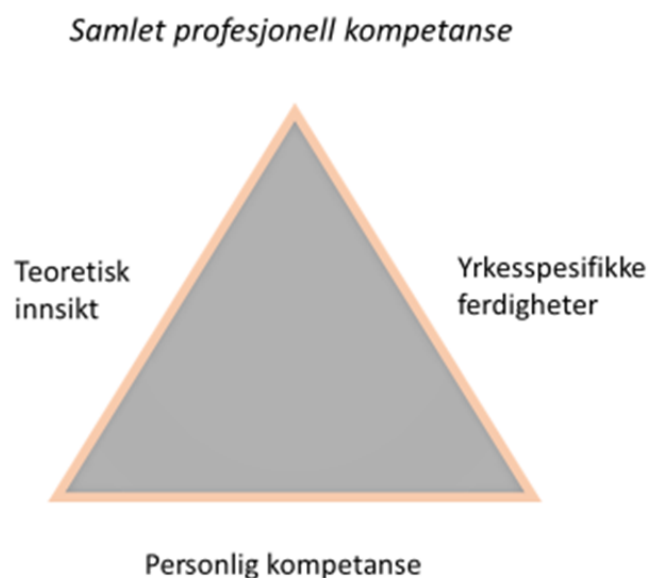
Bruk av begrepet profesjonell kan betegne ulike forståelser og meninger. Molander og Terum beskriver at det i hverdagslig tale kan det anvendes om personer som er dyktige, erfarne, eller som behersker rollen på en korrekt eller forbilledlig måte. Begrepet *profesjon* defineres som en yrkesmessig organisering av arbeid, der utøver i kraft av å ha en spesiell utdanning innehar retten til utførelse av visse arbeidsoppgaver mer eller mindre autonomt. Videre beskrives det som at profesjoners arbeidsfelt og oppgaver krever anvendelse av formalisert kunnskap kombinert med skjønnsutøvelse for å kunne behandles på en adekvat måte (Molander & Terum, 2019, ss. 18-19). Den profesjonaliserte skjønnsutøvelsen kan eksemplifiseres gjennom profesjonelles vurderinger som frontlinjebyråkrater, gjennom behovsvurderingen knyttet til bestemmelse om rett til spesialundervisning (Eriksen & Molander, 2019, s.167).

Spesialpedagogens profesjonsutøvelse knyttes av Groven (2013, s. 158) til Lærernes profesjonens etiske plattform. Her befestes profesjons grunnleggende verdier som menneskeverd og

menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern, og videre presiseres profesjonsutøvers ansvar for tillitsfull samhandling i møte med barn og foresatte (Utdanningsforbundet, 2012). Samarbeid med foreldre, personale i barnehage, skole og øvrige aktuelle instanser utgjør en sentral del av spesialpedagogens profesjonsutøvelse (Groven, 2013, s. 131). Videre er ikke spesialpedagogikk som fag og profesjon statisk, men i endring med tiden gjennom internasjonale strømninger, forskning og politiske føringer (Groven, 2013, s. 52).

Røkenes og Hansen befester at det eksisterer mange faglige teorier, tilnærminger og metoder profesjonelle må forholde seg til, og at avgjørelser må være fagetisk forsvarlig, og forankret i det som anses som gyldig kunnskap på området (2015, s.159). Likevel presiseres det at profesjonsutøvere med en bestemt utdanningsbakgrunn utøver rollen ulikt, uavhengig av de ytre krav omstendighetene stiller (Røkenes og Hanssen, 2015, s.243).

Groven (2013, s. 159) løfter profesjonsetikken og fremholder den til å bestå av samspillet mellom momentene *kompetanse, handling og relasjon*. Dette ser jeg i sammenheng med det Skau (2017, s. 53) teoretiserer som *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse*, som til sammen utgjør samlet profesjonell kompetanse.



Figur 2. Kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 58)

*Teoretisk kunnskap* gjør seg gjeldende som faglig og teoretisk forankret kompetansegrunnlag av betydning for profesjonsutøvelsen, som kan knyttes til utdanning og faglig oppdatering. *Yrkesspesifikke ferdigheter* omhandler praktiske, tekniske og metodiske ferdigheter, som herunder kan innebefatte at spesialpedagogen må beherske kartleggingsverktøy,

kommunikasjon og samtaleteknikker, planlegging og struktur gjennom sin profesjonsutøvelse. *Personlig kompetanse* belyses som hvem profesjonsutøvere er som enkeltpersoner, i møte med seg selv og andre individer. Det knyttes til det profesjonsutøver har å gi på mellommenneskelig plan. Den er bestående av menneskelige, subjektive kvaliteter, egenskaper og holdninger, og beskrives som personlig og erfaringsbasert (Skau, 2017, ss. 60-61). Likeledes påvirker den enkelte spesialpedagogens personlige kompetanse også hvem andre har mulighet for å være i møte med den. Den skiller seg ut fra de to andre momentene, gjennom at den er utfordrende å begrepsfeste, tar tid å utvikle og er lite vurdert og dokumentert (Skau, 2017, s.60). En ensformig fokusering på en av delene vil ikke være fordelaktig, men ved å dynamisk arbeide med alle disse momenter og vurdere balansen av disse for hver enkelt situasjon kan det fremme en god etisk standard og fremholde høye kvalitetskrav gjennom profesjonsutøvelsen (Skau, 2017, s. 68). Disse aspektene av profesjonsutøvelsen utgjør samlet profesjonell kompetanse (Groven, 2013, s. 165; Skau, 2017, s. 58).

Profesjonsutøvers relasjonskompetanse, som del av profesjonell kompetanse, har betydning for kommunikasjon og samarbeid. Dette i form av å kunne forstå og samhandle med mennesker en møter gjennom sin profesjonelle praksis på en god og hensiktsmessig måte, ved å inneha faglig kunnskap og menneskelig innsikt (Røkenes & Hanssen, 2015, s.9, Kinge, 2009, s.60). Relasjon fremheves som av større betydning enn den profesjonelles instrumentelle, målrettede teknikker (Røkenes & Hanssen, 2015, s.19). Videre at det gjennom en trygg relasjon er lettere å forstå hverandre, og derav også handle mer fruktbart i samarbeidet (2015, s. 27).

Røkenes og Hanssen skriver at en dyktig fagperson møter hele mennesket, og kan samarbeide på en måte som skaper trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og fremmer selvstendighet og medvirkning. Videre fremholdes viktigheten av å forholde seg til andre slik at de opplever å bli lyttet til, informert og kan delta som aktive og ansvarlige (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 18). Kinge skriver at gode profesjonelle hjelpere viser tillit til foreldre og tror på det de sier, viser at de liker barnet og vil det vel, gir av seg selv, er tilgjengelig, engasjert og tydelig (2009, s. 210).

Vogt (2016, s. 162) beskriver ytterpunkter en relasjon kan være preget av, som prestisje og maktkamp, eller en felles anerkjennelse og vilje til å lytte. Relasjonen kan kjennetegnes av *symmetri*, bestående av deltakere med relativt like roller, eller *komplementaritet* som fremstår som nokså ulike roller og maktforhold. Forholdet mellom rådgiver, den profesjonelle, og

rådsøker, foreldre, sees som en komplementær relasjon, og de kan ha ulik fungering i positiv eller negativ forstand. Vogt beskriver at relasjoner der den ene har overdreven dominans er lite hensiktsmessig for begge, og derav også vil avspeile kommunikasjonen (Vogt, 2016, s. 163).

PP-rådgiver har ifølge Vogt et ansvar for å sørge for en transparent prosess frem mot sakkyndig vurdering, basert på enighet og forståelse av det som skal skje videre, og der barnet, foreldre og pedagoger har en aktiv medvirkning i prosessen. Han understreker signifikansen av at profesjonsutøver tilførende til skriftlig rapport legger vekt på å forklare funn og vurderinger gjennom kartleggingsfasen på en god og tydelig måte, gjennom et forståelig språk som er lite preget av fagterminologi (Vogt, 2016, s.334).

### 3.8 Makt

Makt kan defineres på ulike måter. Svensson trekker frem Max Weber sin definisjon, som «sannsynligheten for å få igjennom sin egen vilje i en sosial relasjon tross motstand» (Weber, 1964 i Svensson, 2019, s. 137).

Profesjonelle har, i kraft av sin profesjon, kunnskap og rolle, ansvar for å forvalte brukeres saker på en best mulig måte, og kunnskapen og forvaltningsansvaret som følger med gjør at dette utgjør en maktrelasjon (Molander & Terum, 2019, s. 14). Spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT kan i lys av dette både anses som kunnskapsinnehaver gjennom sin kompetanse, og som forvalter av velferdsgoder gjennom å ha myndighet til å anbefale rett til spesialpedagogisk hjelp gjennom en sakkyndig vurdering.

«At folk overgir seg til fagpersonens kontroll, gir også makt til fagpersonen. Dette innebærer muligheter for maktmisbruk. Fagpersonen bør derfor ha et gjennomtenkt forhold til om det er legitimt å ta styringen. Er det faglig riktig og etisk forsvarlig?» (Røkenes & Hanssen, 2015 s.30). Hvordan en profesjonell opptrer i møte og samarbeid, kan påvirke gjennom å forsterke eller senke den andres følelse av makt (Skau, 2017, s. 38). Stor tiltro til egen kunnskap, erfaring og teorier, kan gjøre at en profesjonsutøver kommer i fare for å behandle den andre som et objekt, selv om intensjonen er å møte den andre som subjekt. Videre har profesjonsutøvere stor definisjonsmakt, og klarer ikke alltid å være lyttende og anerkjennende ovenfor andres beskrivelser og opplevelser (Røkenes & Hanssen, 2015, s.52).

Arnesen og Simonsen omtaler spesialpedagogikken som fag sin særegne plass blant pedagogikkdisiplinene, gjennom sitt mandat i sakkyndighetsarbeid knyttet til spesialpedagogisk hjelp. Her hentyder de spesialpedagogisk profesjon til å være i epistemisk



drift, gjennom merkevare som spesialist eller ekspert. Videre trekker de frem at merkevarefunksjonen må utfordres, den må fortjenes og bygges på grunnlag av tillit, der også profesjonsutøvers rolle i sakkyndighetsarbeid må utfordres (2011, s. 124). Dersom profesjonsutøver anser eller definerer seg selv som ekspert, kan det fungere som et hinder for aktiv medvirkning og føre til at foreldre overstyres (Kinge, 2009, s.94; Skau, 2017, s.38). Kinge argumenterer at ved å definere seg selv som ekspert, foreligger det allerede en ubalanse i forholdet, ved en posisjonering der den ene anses overlegen og den andre underlegen. Dette kan stå i veien for en jevnbyrdig og likeverdige dialog (Kinge, 2009, s.92-93).

Bø fremmer et syn på at makt ikke trenger å være en ulempe, der en maktbalanse til fordel for den ene kan ses som en styrke. Foreldre kan oppleve å ha tilgang på den profesjonelle som en ressurs for barnet, og likeledes foreldre styrkes gjennom at de opplever at den profesjonelle er oppriktig interessert i deres erfaringer og ståsted, der troen på begge som ressurser kan styrke troen på samarbeidet. Videre argumenterer forfatteren at der foreldre blir godt informert og inkludert, og ved å vise interesse for deres erfaringer og synspunkter, kan maktbalansen styrkes til fordel for foreldrenes posisjon. Bø fremmer betydningen av foreldres medvirkning for barnets beste, og trekker frem profesjonelles mulighet for å fremme samarbeid, gjennom å gi god og utfyllende informasjon som kan være til støtte for foreldres forståelse og deltakelse. Gjennom å tilstrebe og søke foreldreinvolvering, kan det muliggjøre et fruktbart samarbeid mellom likeverdige parter, og at foreldre får positive erfaringer med betydningen av sin involvering, som kan øke muligheten for å få med foreldre som gode samarbeidspartnere (Bø, 2011, s. 179).

## 4 Metode

### 4.1 Metodevalg

Metode kan beskrives som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83). For å belyse problemstillingen, og tilnærmes *foreldres opplevelser i samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT*, er det benyttet kvalitativ metode inspirert av fenomenologi og hermeneutikk, i form av intervju. Kvalitativ metode har som formål å søke en forståelse av sosiale fenomener (Nyeng, 2017, s. 71; Thagaard, 2018, s. 15). Der kvantitativ metode kan generere tall og forekomst, kan kvalitativ metode muliggjøre fordypning i intervjupersonenenes livsverden, og derav gi tykke beskrivelser av hvordan en person opplever sin livsverden innenfor en kontekst. Kvalitativ metode er brukt for å tilstrebe å belyse foreldres opplevelser inngående, for å søke en forståelse av sosiale fenomener, hvor

samarbeid mellom foreldre og spesialpedagog er sentralt i masteroppgavens problemstilling som sosialt fenomen.

## 4.2 Metodologi

Undersøkelsen tar utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring. Begge retningene er aktuelle for prosessen i sin helhet, men fenomenologien som mest fremtredende gjennom datainnsamling, og hermeneutikken knyttet til min rolle i gjennomføringen av intervjuene og som fortolkningsramme i analysen av datamaterialet.

### 4.2.1 Fenomenologi

Som (Nordahl mfl., 2018), og tidligere forskning belyser, er det av stor betydning at foreldre både blir hørt og lyttet til, og profesjonsutøver har et viktig mandat i å jobbe for det gode samarbeidet med foreldre. Like enkelt som det er sagt, er det en kompleks oppgave å oppfylle i praksis. For å få en dypere innsikt i hva foreldre erfarer, hva som kjennetegner godt samarbeid når det fungerer, og hva som trekkes frem av opplevelser i samarbeidet, har jeg benytte meg av en fenomenologisk tilnærming.

Kvale og Brinkman (2019, s. 45) beskriver fenomenologien som interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonenes egne perspektiver og beskrivelser, der den virkelige verden er den subjektet opplever. Innen fenomenologien er altså fenomenene det sentrale, slik jeg her søker foreldres opplevelser i møte med spesialpedagogen som profesjonutøver. Ved å sette de beskrevne opplevelser og erfaringer i søkelys, gir det muligheter for bevissthet rundt fenomenenes fenomenale fenomen (van Manen, 2014, s. 31). Gjennom en kvalitativ fordypning muliggjøres økt forståelse og innsikt i fenomeners egenart (van Manen, 2014, s. 29), som i denne masteroppgaven dreier seg om det opplevde samarbeidet med spesialpedagog i en tidlig fase. Samarbeidet i en tidlig fase er det fenomenet jeg søker kunnskap om. Foreldres opplevelser av sin livsverden innenfor denne konteksten vil danne grunnlag for å utdype fenomenet. Jeg søker gjennom dette subjektive opplevelser i intervjupersoners opplevde betydning gjennom deres egen livsverden.

### 4.2.2 Hermeneutikk

Allerede under intervju vil tolkningsprosess være i gang, da en som forsker får med seg det som er uttalt, kroppsspråk og kontekst, og tolker ut fra deler og helhetsbilde, jamfør den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012, s. 48). Hermeneutikken er også en inngang til å jobbe videre med et datamateriale, gjennom å fortolke intervjupersoners dypere mening gjennom

notater og transkribert datamateriale. Målet med å anvende hermeneutisk inngang er å tilnærme en forståelse av betydning og mening i det foreldre beskriver som sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73). Det vil kunne gi indikasjoner på hva som fremmer og hemmer godt foreldresamarbeid, og hva som er viktige sider av profesjonsutøvelsen, ut fra tolkninger av foreldres beskrivelser. Ved å benytte meg av dette sammenvevde vitenskapsteoretiske rammeverket, vil jeg gjennom undersøkelsen tilnærme meg foreldres fenomenologiske livsverden gjennom deres opplevelser. Videre gjennom fortolkning vil jeg forsøke å oppnå en forståelse av meningen av opplevd samarbeid i en tidlig fase sett i lys av helheten av inntrykk, datamateriale og teoretisk rammeverk.

### 4.3 Forskningsdesign

#### 4.3.1 Induktiv tilnærming

Et design for forskningsundersøkelsen vil være en plan for oppbygning og gjennomføring (Thagaard, 2018, s. 50). I denne forskningen med vekt på foreldrestemmen i samarbeidet, innehar jeg en induktiv tilnærming. Undersøkelsen er empirinær i form av at jeg søker dybde og detaljer for å oppnå økt forståelse av opplevelser og fenomener. Jeg har lest meg opp på feltet og tema på forhånd. Funn fra datamaterialet vil drøftes i lys av teori, for å forstå og belyse ulike sider ved funnene. Induktivt handler ikke om å teste hypoteser, men å ha åpen og søkende tilnærming der empiri kan være ledende (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 224; Nyeng, 2017, s. 59). Designet må tilpasses tematikken jeg tar for meg, og gjennom en kvalitativ tilnærming er det fordelaktig med et fleksibelt design, for å kunne være åpen for det ukjente som kan dukke opp gjennom fordypning i foreldres livsverden.

#### 4.3.2 Semistrukturert intervju

Valg av metode skal være veloverveid, og skreddersys for forskningens tema og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 137). Jeg har derfor gått åpent ut, for å overveie ulike metodiske tilnærminger som kan belyse foreldreperspektivet i samarbeidet med spesialpedagog i PPT. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 136) kan observasjon gi gyldig kunnskap dersom forsker søker kunnskap om menneskers atferd og interaksjon med omgivelsene, og denne metoden kunne gitt innsikt i hvordan møter forløp, interaksjon og deltakelse, kroppsspråk og observert samarbeid. Med en kvantitativ undersøkelse kunne forskningen nådd ut til en større gruppe informanter, der standardiserte spørsmål kunne gitt et sterkere grunnlag for direkte generalisering. Fokusgruppeintervju kunne gitt fruktbare diskusjoner og samtaler mellom foreldre og spesialpedagoger. Da jeg søker dybde, vurderer

jeg kvalitativ tilnærming gjennom intervju som hensiktsmessig for å tilnærmes foreldres livsverden. Ved å utføre fenomenologiske intervju, tilstreber jeg en dypere forståelse, som kan gi detaljerte beskrivelser av foreldres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 65). Det kan gjøre det til en passende metode for mitt prosjekt der foreldrenes egen opplevelse står sentralt. Kvalitativ metode med fenomenologisk-hermeneutisk forankring kan kritiseres for å konsentrere om det subjektive, og risikere at det kan bli relativt og lite overførbart. Det kan også reflekteres kritisk rundt hvorvidt det er samsvar mellom det som uttales i intervjuer, og handling. Det skal derimot fremholdes at individuelle intervju er anvendelige for å nå dybden og detaljer i opplevelser, der det gjennom en fleksibel tilnærming kan gi en dypere innsikt og forståelse gjennom en livsverden som i utgangspunktet er utilgjengelig for den som ikke har erfart det selv. Kvale og Brinkmann (2019, s. 46) fremhever det semistrukturerte forskningsintervjuet som passende for å forstå tematikken ut fra intervjupersonens egne perspektiver, der forskeren søker beskrivelser av intervjupersonens *livsverden* og fortolkningen av *mening* i fenomenene som beskrives. Jeg har utformet en semistrukturert intervjuguide, som har anlagt føringer for visse tema og spørsmål som skulle tas opp. Dette uten rigid rekkefølge, for å gi rom for fordypning og det som informanter kunne nevne som ikke var planlagt på forhånd. Intervjuet ble dermed ledet av både mine tema og spørsmål som forsker, og intervjupersonens beskrivelser og fortellinger (Thagaard, 2018, s. 91). Samhandling og interaksjon mellom forsker og intervjuperson kan gi grunnlag for kunnskapsproduksjon, gjennom det synet på intervju som ligger i ordlyden; *inter view* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22).

#### 4.3.3 Pilotintervju

Utførelse av intervju forutsetter ikke bare inngående teoretisk og forskningsbasert kunnskap innen den aktuelle tematikken, det er også av stor betydning hvordan intervjuet utføres for å svare på problemstillingen. Det fordrer relevante metoder og intuisjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 86). Jeg utførte pilotintervju for å teste hvordan spørsmål og formulering fungerte i praksis, og for å trene på tekniske ferdigheter. Da særlig knyttet til å stille gode spørsmål som fremmer utdypende beskrivelser, og til å ta pauser eller lede an når det er hensiktsmessig. Det var en hensikt å hindre at jeg skulle være for uerfaren og utrygg i intervjusituasjonen, og derav gå glipp av viktige fenomener i intervjupersonene beskrivelser. Jeg intervjuet en medstudent med relevant erfaring som forelder, og lyttet til lydopptak. Jeg opplevde det som svært lærerikt, ved at jeg både fikk tilpasset spørsmål og prøvd ut intervjusituasjonen, men erfarte det også veldig nyttig med tanke på selvrefleksjon og mentalisering. Røkenes og

Hanssen (2015, s. 53) definerer mentalisering som å evne å se den andre innenfra og seg selv utenfra. Jeg fikk prøvd ut og reflektert over egen rolle, både ved å lytte til lydopptaket og egen forskerrolle der, men også i form av at jeg kunne se både meg selv og intervjupersonen på video. Kvale og Brinkmann fremholder nytten for forskeren ved bruk av video i pilotintervju for bevissthet rundt kroppsspråkets betydning (2019, s. 206). Slik fikk jeg bokstavelig talt sett meg selv utenfra, og også reflektert over egen rolle i etterkant, noe jeg fant lærerikt, og nyttig for å gå videre til de reelle intervjuene. Da kunne jeg passe på å ikke legge på ekstra ord i intervjuformuleringene, og være bevisst på eget uttrykk i respons. Samtidig hørte jeg på lydopptak at jeg i stor grad gjentok deltakers utsagn oppsummerende med andre ord, som aktiv lytting der jeg stilte spørsmål om jeg hadde forstått riktig før jeg gikk videre med oppfølgingsspørsmål, noe som fungerte bra, og jeg derav tok med meg videre. Utførelse av prøveintervju bidro til at jeg kunne fokusere på interaksjonen med intervjupersonene, og føle meg så trygg i situasjonen at jeg kunne frigjøre meg fra intervjuguiden og spørre konkretiserende oppfølgingsspørsmål som bidro til utdyping av det interessante foreldrene beskrev.

#### 4.3.4 Utvalg

Jeg ønsket å nå ut til foreldre av barn med særskilte behov, der bekymring har ledet til oppmelding til PPT. Innen en kvalitativ studie som søker dybde, er det essensielt at utvalget er relevant for fenomenet det søkes en forståelse av, her gjennom strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Ved å intervju PP-rådgivere kunne jeg fått kunnskap gjennom et profesjonsperspektiv, som ville gitt en interessant innfallsvinkel. Det hadde derimot kanskje ikke fått frem dybden i opplevelser forankret gjennom foreldres livsverden, og den mening og betydning de tillegger erfaringene, slik jeg anser som spennende for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

Foreldre til barn med behov for ekstra hjelp og støtte, som hadde hatt samarbeid med spesialpedagog i forbindelse med henvisning til PPT utgjorde deltakelseskriterier.

Tidsavgrensning var de fem siste år. Foreldre befant seg ikke i en aktiv prosess, men det var gjennomlevd, slik at det skulle være en retrospektiv refleksjon (van Manen, 2016, s.10). Det kan gjøre at foreldre har fått den innledende prosessen litt på avstand, samtidig som det ikke har gått så lang tid at beskrivelsene blir vage.

Studien tilnærmer foreldresamarbeid som fenomen, i form av en liten N-studie, som kan løfte detaljer og nyanser, uten inngående fokus på selve konteksten (Thagaard, 2018, s. 86). Det har

likevel en styrke i muligheten det gir for å utdype forståelser og erfaringer. Av hensyn til tidsperspektivet, har jeg vurdert det hensiktsmessig med fire intervjuer, for å muliggjøre en grundig og kvalitativ innsikt. Utvalget består av fire foreldre. De har alle flere barn, hvor et av disse barna har behov for ekstra hjelp og støtte som har ført til samarbeid med PPT, og utarbeidelse av sakkyndig vurdering i løpet av de siste 2-4 år. Samtlige i utvalget er mødre. De har høyere utdanning, i form av høyskole- eller universitetsgrad. Dette kan til transparensens fordel nevnes å også være gjeldende for flertallet av fedre. Hovedvekten av intervjupersoner har enten pedagogisk utdanning, eller yrkeserfaring som kunne vise seg relevant for samarbeidsprosessen med hjelpeinstansen, så vel som knyttet til barnets behov.

#### 4.3.5 Rekruttering

Portvakter er essensielle for å få kontakt med personer som er aktuelle å intervjuer (Thagaard, 2018, s. 65). Jeg tok kontakt med flere PPT-ledere som mulige portvakter. Etter å ha søkt og mottatt godkjenning for prosjektet fra NSD, sendte portvakt informasjonsskriv til aktuelle foreldre som da kunne ta stilling til om de ønsket å delta. Deretter tok foreldre direkte kontakt med meg som forsker via mail, noe som ble presisert både i informasjonsskriv og av portvakt, som derav ikke hadde kjentskap til hvem som valgte å delta. Tilførende til PP-ledere brukte jeg øvrig nettverk som portvakt, og oppnådde forbindelse med 2 intervjupersoner som tok kontakt og samtykket til å ville delta i undersøkelsen.

#### 4.3.6 Intervjusted

Tid og sted for intervjuet ble avtalt via mailkorrespondanse, der jeg tilstrebet å være fleksibel i henhold til tidsrom og møtested, og anså det hensiktsmessig å la det være opp til foreldrene å bestemme. Jeg foreslo å møtes via digitalt videomøte, møterom på høyskolen, hjemme hos meg, eller hos foreldrene, for å gjøre det lettere for intervjupersonene å velge det som var mest ønskelig fra deres side. Alle gav tilbakemelding om at jeg kunne komme til de, og intervjuene foregikk derfor i hjemmene til intervjupersonene, og i et tilfelle på arbeidsplassen. Det kan vise seg som en fordel, da foreldrene er i trygge omgivelser, og på sin «hjemmebane», som kan virke til fordel for at noe av asymmetrien kan viskes ut. Samtidig stiller det ekstra krav til meg som forsker, da det kan medføre risiko for at intervjupersonene åpner seg mer enn de ville gjort i en annen setting. Dette var jeg som forsker meget bevisst på, både i henhold til å presisere flere ganger at de kunne trekke seg når som helst hvis de skulle åpne seg mer enn det de skulle ønske, eller angre i ettertid, samtidig som jeg var mitt ansvar bevisst når jeg stilte spørsmål, og gjorde avveininger til hvor inngående disse kunne være. Fra et fenomenologisk perspektiv opplevde jeg at jeg kom nærmere innpå foreldrene, der

konteksten kunne bidra til å tilnærme meg deres livsverden, der de med sine opplevelser og beskrivelser var det forskningen skulle forankres i.

#### 4.4 Forskerrollen

Som forsker ved bruk av kvalitativt intervju, er jeg med å samprodusere kunnskap gjennom interaksjon med intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83; Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom en fenomenologisk tilnærming skal jeg tilstrebe å sette meg selv i parentes, for å få innblikk i foreldres livsverden gjennom fordypning i deres opplevelser i møte med PPT. Jeg kan likevel ikke nullstille meg, da valg av tema, problemstilling og informanter beror på min forforståelse. Dette vil være med i en hermeneutisk tolkningsprosess, basert på min ryggsekk av erfaringer som er både kulturelt og historisk betinget. Min barndom, utdanning, erfaring som førskolelærer, utdanning innen spesialpedagogikk og rollen som mor, er internalisert som en del av meg jeg ikke kan nøytralisere fullstendig. Holdninger og verdier, tidligere forskning og mitt engasjement er med og former prosessen. Likeledes de briller jeg har på meg, hva jeg ser etter, og om jeg er åpen for det som ikke nødvendigvis sammenfaller med min teoretiske forankring i tidligere forskning, mitt grunnsyn og forståelseshorisont. Derfor har jeg tilstrebet å være åpen og nysgjerrig, og fordype meg i det foreldre beskriver. Dersom jeg søker bekreftelse på min forforståelse og antagelser, kan jeg som forsker risikere å stå i veien for å få frem viktig kunnskap. En styrke med min forforståelse og bakgrunn, er imidlertid at den kan fungere som et teoretisk og erfaringsbasert grunnlag for å kunne stille relevante spørsmål til intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84).

Videre blir forskerrollen viktig i mitt møte med foreldre som intervjupersoner. Intervjuet innebefatter en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52; Thagaard, 2018, s. 91). Som forsker er jeg prisgitt at foreldre vil stille opp til intervju. Hvordan jeg fremtrer, og hvilke spørsmål jeg stiller har betydning for hvordan foreldre opplever seg møtt, og også hva slags datamateriale som blir resultatet av intervjuet. Videre vil det å komme nært innpå foreldres liv, kreve overveielser fra meg som forsker i intervjusituasjonen. Jeg vektlegger å møte foreldrene med respekt, ydmykhet og sensitivitet. Det innebærer å være aktiv lyttende, interessert og empatisk. Samtidig må jeg være bevisst på når jeg skal stille oppfølgende spørsmål, slik at foreldre kan utdype det som er relevant og interessant for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 170).

Videre er det relevant å trekke frem at enkelte av beskrivelsene foreldrene kom med berørte meg. Jeg opplevde det verken som mulig eller ønskelig å skrelle av disse inntrykkene, fordi

det var naturlig knyttet til at det omhandlet sårbare erfaringer relevante for studiens tematikk. Thagaard argumenterer det fordelaktige med innlevelse innen kvalitativ forskning, der forskeren ved å sette seg inn i de sosiale situasjonene intervjupersonene inngår i, kan utvikle en forståelse for fenomenene. Videre presiseres viktigheten av å være åpen og mottakelige for inntrykk som kan gi bidra til denne innsikten (Thagaard, 2018, s. 14). Det er likevel viktig å skille mellom rollen som medmenneske og forsker, og ha et bevisst og avklart forhold til dette. Det kan anvendes som en fordel i en hermeneutisk tolkning. Det krever riktignok en bevissthet og refleksjon rundt det, og jeg vil knytte det opp mot Røkens & Hanssen (2015, s. 247-248) sin skilnad mellom personlig og privat, der du kan tilstrebe å få en form for forståelse eller innsikt i hvordan den andre opplever sin verden og hvilke intensjoner personen handler ut ifra, og søke en personlig måte å fylle rollen på, uten å bli privat. Dertil samtidig holde en profesjonell distanse til det som forsker under etterarbeidet. Jeg uttrykte i en konkret intervjusituasjon at det var sterkt å høre beskrivelsen. Videre i intervjuet var jeg særdeles bevisst hva det var etisk å spørre videre om. På denne måten forsøkte jeg å bekrefte dette som var sårbare erfaringer, og vise anerkjennelse, men liketil beholde en forskerrolle, slik at det ikke skulle bli uetisk knyttet til intervjusituasjon dette utgjorde. Som forsker har jeg et særlig ansvar for å gjøre overveielser underveis i intervjuet, for å unngå etiske krenkelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 88)

#### 4.5 Kvaliteten på studien

Postholm & Jacobsen (2018, s. 219) beskriver forskning som en dynamisk prosess der vi gjennom å undersøke fenomener, oppnår økt innsikt og kunnskap om utsnitt av virkeligheten. Masterstudien min vil ha sine begrensninger i tid og ressurser, men kan likevel gi kunnskap om en levd virkelighet. For å bedømme forsknings kvalitet, er det naturlig å trekke frem reliabilitet, eller *pålitelighet* (Everett & Furseth, 2019, s. 135; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Denne undersøkelsen kan vanskelig gjentas likt, da situasjon, foreldre som intervjupersoner og forsker vil være faktorer som innvirker. Reliabilitet krever imidlertid transparens, gjennom god dokumentasjon og synlighet i prosessen, og kritisk refleksjon over min rolle som forsker i denne. Forskingen skal være pålitelig, og det krever redegjørelse for de faktorer som spiller inn. Hvem som deltar er relevant, og hvorvidt data fra intervjuene vil gi et sannferdig bilde, der informantene svarer ærlig ut fra egne opplevelser og betydning de tillegger disse, og ikke ut fra hva de tenker er riktig svar, påvirket av situasjonen eller meg som forsker. Jeg har derfor presisert ved intervjuenes start at det ikke er noe riktig eller feil svar, men at jeg er interessert i deres tanker og opplevelser, i den hensikt å kunne få innsikt i



foreldres erfaringer. Videre kan hvem som takker ja til deltakelse ha innvirkning, og det kan bero på spesielt positive eller negative erfaringer knyttet til samarbeidet. Hos foreldrene som deltok på intervju i denne studien var det overvekt av positive erfaringer, der flere beskrev gode erfaringer i første møte med PPT, med unntak av en forelder som beskrev erfaringer som mindre positive i sin helhet. Således kan det være at initiativet for å delta beror på sterke inntrykk basert på enten veldig positive eller negative erfaringer fra samarbeidet, som gjør at foreldre anser det viktig å få frem.

Videre kan det innvirke på funnene at alle deltakerne innehar en høyere grad av utdanningsnivå, noe som ved henblikk på tidligere forskning (Wolf, 2020) indikerer større grad av påvirkningskraft eller medvirkningsmuligheter. Funnene er basert på intervju med foreldrene som er tilknyttet denne spesifikke studien, og kunne vært annerledes med andre informanter, og likeså forsker og kontekst. Som forsker har jeg et ansvar for å formidle riktig informasjon, og utvise pålitelighet gjennom min rolle både underveis i intervjuer og i forskningsprosessen i sin helhet, der kritisk refleksjon og transparens kan muliggjøre at leseren selv kan tre inn i materialet og vurdere. Det handler også om beskrivelse av intervjusituasjonens kontekst og det å ha et metablikk på egen forskerrolle (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 224-228). Lydopptak samt notater fra prøveintervju, intervju og analyseprosess har vært konkrete hjelpemidler for å ha et rikt materiale som muliggjør metablikk.

Validitet, eller *gyldighet* (Everett & Furseth, 2019, s. 135; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223) utgjør også kriterie for studiens kvalitet, der datamateriale må være relevant for å svare på problemstilling. Da må jeg som forsker gjøre et grundig arbeid med datainnsamling, og ikke utelukke ved å ha tunnelsyn for det som svarer til min forforståelse (Everett & Furseth, 2019, s. 135; Nyeng, 2012, s. 115). Kritisk drøfting av funn og tolkninger, kan synliggjøre og avdekke potensielle feilkilder gjennom forskningsprosessen som kan forringe gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2019; s. 279, Nyeng, 2012, s. 112). I denne kvalitative undersøkelsen er ikke intensjonen å finne en fasit som er direkte generaliserbar for alle, men med en etisk forsvarlig utøvelse og en transparent forskningsprosess kan det argumenteres for å være overførbart og aktuelt for lignende grupper og sammenhenger. Etske dilemmaer som oppstår gjennom undersøkelsen, kan ikke elimineres (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 102), men åpenhet og transparens gjennom redegjørelse vil kunne stryke gyldigheten. Et aspekt som er viktig å få frem er at flere av intervjupersonene uttrykte at det opplevdes vanskelig å huske enkelte momenter under intervjuene. Dette var særlig angående hvorvidt foreldrene hadde

mottatt informasjon angående samtykke for oppmelding til PPT og utarbeidelse av sakkyndig vurdering. To av intervjupersonene uttrykte eksplisitt at dette kunne handle om at de var enige i at dette var nødvendig, og at de kanskje hadde vært mer opptatt av sine rettigheter til å samtykke eller motsette seg dette, hvis de hadde vært uenig i behovet for sakkyndig vurdering på barnets vegne. Et annet moment var spesifikt tidsrom for oppmelding. Da bladde de opp i papirer og fant spesifikk måned og årstall. Van Manen beskriver den fenomenologiske refleksjonen som retrospektiv, gjennom refleksjon over opplevelser som er gjennomlevd; «A person cannot reflect on lived experience while living through the experience» (2016, s. 10). Jeg ønsket derav ikke å intervju foreldrene som sto i innledende fase på nåværende tidspunkt. Knyttet til at det er hendelser som ligger 4 år tilbake i tid, må det likevel tas i betraktning at det omhandler menneskelig hukommelse. Kanskje ville jeg fått andre beskrivelser hvis det var tettere opp i tid. Jeg må imidlertid forholde meg til det datamaterialet studien baserer seg på. Likevel anser jeg det ikke essensielt at foreldrene husker alle detaljer, da fokuset gjerne er på prosessen som helhet og spesifikt knyttet til situasjoner og opplevelser som har gjort særlig inntrykk eller hatt spesiell innvirkning på opplevelsen av samarbeidet med spesialpedagogen i den innledende fasen.

#### 4.6 Etske hensyn

Forskning som involverer mennesker, vil ha implikasjoner for deltakerne. Ved intervju av foreldre om deres opplevelser, vil tema kunne berøre erfaringer som er sensitive for de involverte. Det kan være positivt å bli hørt av en interessert lytter, samtidig som det tar opp sårbare erfaringer. Med asymmetrien følger høye etiske krav til meg som forsker. Det finnes ingen klar fasit for etisk praksis, men det krever teoretisk innsikt, mentalisering og metablikk på egen forskerrolle, og kontinuerlige etiske vurderinger gjennom alle ledd av forskningsprosessen. Godt forskningsetisk skjønn betinger å synliggjøre gjennom å forklare og begrunne, i henhold til gjeldende prinsipper og retningslinjer for forskning (Fossheim, 2015, s.17). Det innebærer veloverveide avgjørelser i de situasjoner og etiske dilemmaer jeg som forsker støter på, for å sikre forsvarlig og ansvarlig forskning som ikke forvolder skade. I tillegg til egne kontinuerlige refleksjoner, er det en styrke å diskutere med veileder og medstudenter. Som grunnlag for å kunne utføre forskningen, har jeg satt meg inn i retningslinjer fra høgskolen som redegjør for mitt selvstendige ansvar som forsker (DMMH, 2017). Så vel som forskningsetiske retningslinjer som befester grunnleggende prinsipp i å fremme respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Utarbeidelse av prosjektskisse, intervjuguide og informasjonsskriv til

deltakere lå til grunn for søknaden til NSD. Informasjonsskriv skal gi informasjon om forskningen og hva opplysningene skal brukes til, og skal være oversiktlig og forståelig for foreldrene som mottar den (NSD, 2020). Derfor jobbet jeg grundig og systematisk med informasjonsskrivet, og skrev det ut og tok med på intervjuene slik at foreldrene også fikk den i papirform, og spurte om det var noe som var uklart eller om de hadde spørsmål.

Et grunnleggende prinsipp for etikk i forskning er informert samtykke. Deltakelse er basert på frivillighet, noe som eksplisitt må komme fram, både gjennom informasjonsskrivet og muntlig ved intervju. Det skal være enkelt å trekke seg for intervjupersonen, uten at det får konsekvenser (Thagaard, 2018, s. 114). Jeg uttrykte eksplisitt til intervjupersonene at jeg ved så tilfelle ville slette alle data relaterte til intervjuet. Informert samtykke, utgjør ikke bare underskrift som tillater forskningen, men det innebærer et ansvar jeg som forsker har for at informasjonen som er mottatt også blir forstått (Postholm & Jacobsen, 2018; s. 249, Ruyter, 2015, s. 40). Jeg gjentok derfor informasjon ved gjennomføringen av intervjuene og spurte om det er noe var uklart, eller om det var noen spørsmål. Samtykke må suppleres med kontinuerlig vurdering av forsvarlighet gjennom hele forskningsprosessen (Ruyter, 2015, s.47). Det innebærer ivaretagelse av foreldrenes autonomi, så vel som etisk overveielse av hvilke spørsmål jeg kan stille. Etske hensyn innebærer også behandling av datamateriale og personopplysninger gjennom prosjektet. For å sikre anonymisering av intervjupersonene har jeg anvendt pseudonymer (Thagaard, 2018, s. 115), og lagret datamateriale på institusjonens datamaskin med adgangspassord. Etisk forsvarlighet ved oppbevaring av personopplysninger krever bevissthet rundt hva som er nødvendig å samle inn og lagre av informasjon for å svare på problemstillingen (NSD, 2020). Jeg tar ikke med mer informasjon enn det jeg vurderer som høyst relevant, og har derfor unnlatt å inkludere opplysninger om hvilken kommune de tilhører, alder eller deres konkret yrke. Som forsker har jeg et ansvar i å sikre forsvarlig oppbevaring, ha en systematisk oversikt og veldokumentert forskning, og sikre at ingen uvedkommende har tilgang på datamaterialet, for å kunne sikre deltakernes kofidensialitet. Dette er essensielt både for deltakernes personvern, prosjektets etiske forsvarlighet, og det ansvar jeg har for å utføre en praksis som ikke svekker forsknings troverdighet og anseelse generelt.

#### 4.7 Analyse

I analysedelen vil jeg redegjøre for den konkrete prosessen med bearbeiding av empirien etter de utførte intervju med 4 foreldre omhandlende deres erfaringer fra samarbeidet med spesialpedagoger i PPT. Her eksemplifiseres konkrete valg i arbeidet med transkripsjonen av

intervjuene, og det redegjøres for metode og analyseteknikk som er anvendt for å kode og kategorisere funn fra råmaterialet etter intervjuene.

#### 4.7.1 Transkribering

Under intervjuene brukte jeg, med intervjupersoners samtykke, lydopptaker. I tillegg skrev jeg ned observerte detaljer og inntrykk så fort som mulig, da det kan glemmes og det kan utgjøre et viktig bidrag i analyseprosessen. Den indirekte intervjusituasjonen kan tilføre nyansert tilgang til intervjupersoners meninger, og derav tilføre en verdifull kontekst for senere analyse av materialet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 161). Gjennom å transkribere kort tid etter utførelse av intervju, og før det neste, kunne jeg fordype meg i intervjuet og egen rolle, som derav hadde nytteverdi for videre utførelse og håndverk i de påfølgende intervjusituasjoner. Jeg lyttet gjennom flere ganger for å lære av hvert intervju (Thagaard, 2018, s. 113). Det åpner for å kunne oppdage nye elementer og nyanser i materialet. Det har gjort at jeg er godt kjent med råmaterialet, og opplever å nesten kunne høre stemmene og ordlaget mens jeg leser transkripsjoner. Jeg skrev ned hvert ord, markerte deltakerne la ekstra trykk på i talen med understrekingsfunksjonen i Word, og la inn parentes der jeg skrev inn for eksempel latter og sukk og ellers momenter som gjorde transkripsjonene mer levende og virkelighetsnære, for å få med alt som kom frem på lydopptaket. Dette anså jeg også som mest etisk forsvarlig praksis, knyttet til det ansvar jeg har ovenfor foreldrene som intervjupersoner gjennom å fremstille dette slik det er uttalt. For å sikre anonymisering, er dialekt gjort om til bokmål, med bevissthet om å ikke endre betydningen.

#### 4.7.2 Koding og kategorisering

Som tilnærming for analyse av datamaterialet er jeg ikke fast forankret i en spesifikk analytisk strategi, men finner meg sterkt inspirert av tematisk analyse (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018), og momenter fra Stegvis-deduktiv induktiv metode, også kalt SDI (Tjora, 2019). Dette ser jeg som et verktøy eller inngangsport til en dynamisk forskningsprosess bestående av systematiske så vel som fleksible prosesser, som tar til i ulike deler av forskningen. Det har vært fruktbart å lene seg til, som et arbeidsverktøy i en tidvis systematisk og kreativ prosess som ikke kan preges av fasitsvar, men består av valg som får konsekvenser for hvilke deler av det omfangsrike datamaterialet som tas med videre i og skrives frem i drøftingen av funn.

Høgheim (2020, s. 199) trekker frem at ordet analyse stammer fra det greske ordet *analysis*, som kan oversettes til oppløsning. For å undersøke helheten i materialet, er det derav

nødvendig å løse opp den sammensatte helhet til ulike deler, for å undersøke den mening eller betydning hver del har, og videre delenes gjensidige forhold. Således kan delene bidra til en forståelse eller mening med helheten, noe som kan knyttes opp mot den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012, s. 48). Her kan jeg muliggjøre en større og mer helhetlig innsikt i empirien, gjennom å analysere delene og oppdage nye nyanser og mening gjennom tolkningsprosessen. Koding av empirien handler om å få oversikt, oppdage nye momenter ved data, og tilrettelegge for kategoriseringsfasen (Johannessen, et al., 2018, s. 44). Videre beskrives den tematiske analysen til å handle om 4 faser, *der den første går ut på forberedelse, gjennom å skaffe data og å lese over*. Etter ha utført intervjuer og transkribert materialet, foretok jeg en grundig repetisjon av analyseteorien jeg skulle benytte meg av, da jeg vurderte det viktig å sette meg godt inn i analyseteori som inspirasjonsoppskrift og et grunnlag for kvalitetssikring. Det var viktig for meg å ikke falle for fristelsen i å gjøre forhastede funn ved det første som viste seg, jeg valgte derfor å skrive ned premature tanker og refleksjoner, men gjøre en grundig jobb videre. Jeg leste over transkripsjonsmaterialet, for å få en helhetlig oversikt og forståelse. Jeg skrev så et refleksjonsnotat med inntrykk og umiddelbare tanker om hva som viste seg av interessante refleksjoner etter gjennomlesing. *Den andre fasen kan beskrives som kodefasen*. Der leste jeg over igjen, og understreket med blyant interessante deler og poenger som virket interessante. Med enda en ny gjennomlesing markerte jeg med markeringstusj i tre ulike farger, som en gradering av viktighet/relevans. Samtidig foretok jeg koding, gjennom det som kan beskrives som en datanær, eller empirinær koding og oppsummering (Johannessen, et al., 2018; s. 39, Tjora, 2019, s. 36), der jeg traktet ut små setninger bestående av stikkord som i størst mulig grad gjenspeilet det konkrete innholdet i foreldrenes beskrivelser, som en meningsfortetning. Underveis benyttet jeg meg av det (Tjora, 2019, s. 45) beskriver som kodetest, som kontrollspørsmål for å sikre at kodene representerte konkret meningsinnhold fra informantenes utsagn, og ikke bare tom sortering som beskrev kategori. Dette fungerte veldig bra, da jeg så at jeg hadde kodet på en måte som tok vare på meningsinnholdet, noe som var viktig som et grunnlag for den videre prosessen. *Den tredje fasen av tematisk analyse kan befestes som kategoriseringsfasen*. Jeg skrev inn hver av de 180 kodene i et skjema i Word, og merket de med fargekoder, informantnummer og sidetall fra datamaterialet de tilhørte, for å enkelt kunne gå tilbake og lese utfyllende ved behov. Så klippet jeg ut hver del, og tematisere ut fra hvilket tema de kunne tilhøre og eventuelt være relevante innenfor, og hva som var sammenfallende funn eller momenter det var fokus på fra foreldre. Her jobbet jeg ut fra forskningsspørsmålene, som også leder an tema i intervjuguiden som har anført visse tema som er tatt opp under alle intervjuene. Samtidig var jeg opptatt av at

det skulle være en balanse mellom forskningsspørsmålene og empirien, og fant at interessante funn førte frem til nye underkategorier som var av relevans for å belyse forskningsspørsmålene. Noen meningsfortetninger kunne høre til flere plasser, og da prøvde jeg meg frem, for å finne ut hvor de ble mest relevante. *Den fjerde fasen* utgjør rapporteringsfasen, som vil bestå av neste kapittel med presentasjon av funn og drøfting i lys av teori. Selv om jeg ikke har fulgt fasene til punkt og prikke, men gått frem og tilbake ved behov, har det vært en trygghet å ha en metode å bli inspirert av som jeg kunnet profitere på bruk av, ved å benytte meg av kompetansen til erfarne forskere og teoretikere som teoretisk grunnmur.



3 Jeg har utviklet en modell som illustrerer strukturen for funn og drøfting. Problemstilling til venstre, forskningsspørsmål presentert som tema i midten, og kategorier fra empirien til høyre.

## 5 Presentasjon av funn og drøfting

Undersøkelsen er forankret i fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Jeg har benyttet semistrukturert intervju med åpne spørsmål innenfor tematikken, i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil gjennom en hermeneutisk tolkningsprosess, forsøke å knytte opplevelser fra foreldres livsverden og mening de tillegger den, til hva innledende fase i møtet med spesialpedagog i PPT kan bety som grunnlag for videre samarbeid. Intervjupersonene navngis som Forelder 1, 2, 3 og 4. Foreldrenes stemme skrives med innrykk og i *kursiv*, og benyttes som illustrasjon i drøftingsteksten for å eksemplifisere sentrale moment. Gjennom presentasjon av foreldresitater har jeg tatt bort små ord, som ‘eh’, ‘da’, men vært bevisst å unngå å endre meningsinnhold i foreldrenes beskrivelser. Parentes illustrerer anonymisering av detaljer, eller uttrykk som latter. Bruk av [...] viser at ord mellom beskrivelsene er tatt bort for å konsentrere frem det meningsbærende i beskrivelsene. Understrek er anvendt der intervjupersonene la ekstra trykk i uttalen.

### 5.1 Opplevelser gjennom innledende fase

For å belyse forskningsspørsmålet «Hvordan opplever foreldre innledende fase med oppmelding til PPT ved bekymring», trekker jeg her frem aspekter tematisert som *Erfaringer gjennom det første møtet*, *Foreldres opplevelser knyttet til oppmelding til PPT* og *Betydningen av informasjon og forventningsavklaring*.

#### 5.1.1 Erfaringer gjennom det første møtet

Forelder 1 beskriver det første møtet og hva som gjorde dette til et godt møte gjennom opplevelsen:

*«At man drar i samme retning. Jeg synes jo sånne møter er ganske krevende da. Det er emosjonelt også, fordi du blir sliten etter sånne møter mentalt, og du føler alltid at det er noe mer du skulle sagt. Så det er vanskelig å få et sånt møte til å bli 100% perfekt, fordi det skjer jo kun hvis barnet ditt ikke trenger noe mer hjelp»*

Forelder 2 beskriver opplevelsen:

*«Jeg synes det var veldig betryggende og godt, å få møte de og kunne bekrefte ‘Ja, vi ser at dere trenger hjelp her, og vi skal komme og hjelpe dere’»*

Videre ble runden der alle fikk ordet etter tur, tilført av PP-rådgivers synspunkter trukket frem av betydning.

*«At vi alle, alle får sagt sitt. Den medvirkninga. Og opplever egentlig møtene som veldig nyttige og bra, altså godt lagt opp da. [...] Jeg følte at vi fikk en veldig sånn enkel dialog. Det var ikke noe jeg følte at blir sånn ovenfra og ned, jeg følte at vi snakker sammen. Vi er likestilt, da»*

Forelder 3 beskriver hele prosessen sammenfallende, fra første møtet til det videre samarbeidet:

*«Jeg opplevde at de startet med oss som foreldre, at ikke de bare har begynt rett på; 'sånn her, nå skal vi gjennom lista' [...] Møtene våre har vært gode da, på at du føler at du får sagt det du vil si. Kommet gjennom listen vår også på en måte, og at vi føler at når vi er ferdige med møtet så er man enig om ting. Og at vi vet veien videre»*

Videre beskrev forelder PP-rådgiver som en tydelig møteleder, noe som var viktig for forelder gjennom at det gjorde at møtet opplevdes ryddig.

Forelder 4 uttrykte en annen opplevelse:

*«I begynnelsen så var det sånn, det var nytt. Måtte stå opp for barnet sitt, og si fra hele tiden. Når det er et godt møte er det vel det at alle.. (sukk). Alle på en måte er enige om hva som er bra for barnet, og hvordan man skal få det til. At det virker som man har en plan»*

### **Drøfting av Erfaringer gjennom det første møtet**

Foreldrene uttrykte ulike erfaringer av hvordan de opplevde den innledende fase. Slik jeg tolker funnene virker det likevel å være en fellesnevner at det er av betydning for foreldrene å få frem det de mener er viktig, og bli hørt i det de forteller. Det kommer også tydelig frem at foreldrene opplever det av betydning å komme til en enighet vedrørende veien videre. Det tolker jeg til å handle om det å bli hørt og sett, men også å komme til en intersubjektiv forståelse (jmfør Fire-perspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s. 39) av barnet og den beste veien videre. Empirien viser at flere foreldre opplever møtet som godt når det er lagt opp med god struktur, og de blir hørt og anerkjent i sin bekymring. Forelder 2 beskriver: *«veldig betryggende og godt, å få møte de og kunne bekrefte på en måte; 'Ja, vi ser at dere trenger hjelp her, og vi skal komme og hjelpe dere»*. Samtidig uttrykker Forelder 1 møtesituasjonen som emosjonelt, krevende, og en påkjenning mentalt. Barna er gjerne det kjæreste foreldrene har, og en kan bare se for seg hvor vanskelig det kan være å skulle beskrive barnet sitt, få frem nyansene og fremme en forståelse av hvem barnet er og hva det har behov for, gjennom et møte. Forelder 1 sa: *«det er vanskelig å få et sånt møte til å bli 100% perfekt, fordi det skjer jo kun hvis barnet ditt ikke trenger noe mer hjelp»*. Beskrivelsen av det perfekte møtet nærmest som en utopi, utvidet min horisont, og gjorde at jeg fikk en ny og dypere forståelse av den sårbare situasjonen foreldre står i, gjennom det første møtet med spesialpedagogen og PPT. Beskrivelsen kan stå som et tydelig bilde på hvor sårbart og krevende dette kan oppleves for foreldre. Hun ønsker ikke å være der, helst slippe å ha møte, vil ikke at det skal være noe særskilt behov hos sitt barn. Dette kan påstås å være implisitt, men er det nødvendigvis det for profesjonsutøvere som jobber med dette daglig, gjennom



spesialpedagogisk hjelp som sitt felt og med stor saksmengde og krav til faglig kvalitet i sakkyndighetsarbeid? Jeg tolker det til at foreldre er opptatt av at barnet skal få hjelp, og en intersubjektiv forståelse (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 49) og en klar plan videre. Slik Forelder 3 beskrev et godt møte: *«at vi føler at når vi er ferdige med møtet så er man enig om ting. Og at vi vet veien videre»* Likevel virker det relasjonelle å ha en betydning, hvordan de blir møtt, sett og forstått. Dette ser jeg i sammenheng med forskningsundersøkelser av Cameron og Tveit (2019) med interpersonlige interaksjoners påvirkning på foreldreopplevelsen av samarbeidet, og Cameron & Tveit (2013) der kvaliteten på aspekter i samarbeidsprosessen som dialog, respekt og likeverdig deltakelse også var av betydning. Forelder 2 sa: *«Jeg følte at vi fikk en veldig sånn enkel dialog. Det var ikke noe jeg følte at blir sånn ovenfra og ned, jeg følte at vi snakker sammen. Vi er likestilt»*.

Dette kan lede til en undring rundt hva dette møtepunktet mellom foreldre og spesialpedagogen som profesjonsutøver omhandler? Hva er spesialpedagogen opptatt av gjennom dette første møtet med foreldrene? Jeg har ikke intervjuet spesialpedagoger, og må forholde meg til det datamaterialet jeg har som grunnlag. Likevel finner jeg det interessant når jeg ser hvordan politiske dokumenter legger føringer for spesialpedagog som PP-rådgiver og PPT som institusjon. Spesialpedagogen skal samarbeide med foreldre i prosessen frem mot sakkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, §32; Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2016) stiller kvalitetskriterium til faglig kompetanse, kjennskap til regel og rammeverk, gode kommunikasjonsferdigheter og utforming av sakkyndig vurdering innen rimelig tid. Det skal hentes inn dokumentasjon fra foreldre, og videre skal PP-rådgiver samarbeide med foreldrene i prosessen mot sakkyndig vurdering. Det står imidlertid ingenting om det relasjonelle, hvordan PPT skal møte foreldrene og legge til rette for det første møtet. Dette ser jeg i lys av modellen for samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017, s. 58). Det er knyttet spesifikke krav til aspektene teoretisk innsikt og yrkesspesifikke ferdigheter innen spesialpedagogens profesjonsutøvelse. PPT er en institusjon, politiske føringer presiserer den formelle gangen i prosessen mot en god sakkyndig vurdering. Kan dette føre til en vekting på å drifte saksgangen frem mot sakkyndigvurdering? Er det rettet søkelys på det mellommenneskelige, det relasjonelle, legge til rette for at foreldrene opplever en god prosess? Det kan virke som vektleggingen i politiske dokumenter ligger i å samarbeide med foreldre i prosessen, med sakkyndig vurdering som mål. Min tolkning av empiri tilsier at dette er viktig for foreldre også. Samtidig kan det for foreldre muligens være at den relasjonen de får gjennom det første møtet også vektlegges. Både foreldre og spesialpedagogen kan virke å

ha samme mål, det beste for barnet. Funn fra analysen tolker jeg til å hentyde at det relasjonelle er av betydning for opplevelsen av den innledende fase, der momentet personlig kompetanse kan utgjøre et viktig aspekt gjennom spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, i interaksjon med teoretiske innsikt og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017, s. 68).

Videre fremheves relasjonen av betydning for opplevelsen av god hjelp (Groven, 2013, s.161; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 9). Derav også profesjonsutøvers relasjonskompetanse, der den faglige delen og menneskelige aspektet er sammenbakt (Kinge, 2009, s. 60; Røkenes & Hanssen, 2015, s.9). Således kan spesialpedagogens profesjonsutøvelse risikere å fungere som kontroll mot bestemte mål, heller enn interesse for å skape forståelse og frigjørende refleksjon gjennom kommunikativ praksis (Habermas i Røkenes & Hanssen, 2015, s.33). Herunder anser jeg det relevant å hentyde til posisjonen PP-rådgiver innehar, som portvakt for velferdsgoder (Eriksen & Molander, 2019, s. 167). Det kan forstås som en maktrelasjon (Molander & Terum, 2019, s. 14). Gjennom denne maktposisjonen stilles det høye krav til spesialpedagogen gjennom ansvaret for etisk profesjonsutøvelse i form av menneskeverd, respekt og likeverd (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 30). Herunder anser jeg grunn til å hentyde at det i det første møtet ligger risiko for å behandle foreldre som objekt (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 52), en vei til målet, ved å bli så profesjonell at det mellommenneskelige kan havne i skyggen. På samme måte ligger det muligheter for samarbeid basert på likeverd, anerkjennelse og et intersubjektivt møte som fremmer grobunn for en god relasjon.

### 5.1.2 Foreldrenes opplevelser knyttet til oppmelding til PPT

Alle foreldrene i undersøkelsen uttrykte å ha hatt en form for undring eller bekymring knyttet til barnets utvikling i forkant av oppmelding til PPT. De beskrev seg enige, og henstilte seg positive til at barnet skulle få hjelp. Forelder 3 beskrev:

*«Vi har hele tiden vært med den magefølelsen, følt at det har vært noe annet. Også ble det sagt at, 'nei, men nå ønsker vi at noen andre hjelper oss og kikker på (barnet). [...] Det var jo ikke noe overraskelse for oss»*

Videre meddelte forelder 2 at utredning kunne vært utfordrende dersom de ikke hadde vært enige om behovet. Det var sammenfallende utsagn hos foreldrene at de ønsket at PPT skulle observere barnet i sitt miljø, og derav kunne hjelpe. Både tilknyttet barnet og systemet rundt. Forelder 2 gav uttrykk for dette:

*«Jeg var veldig interessert og positiv til at PPT skulle komme inn å se på utfordringene til (barnet), og hva kan de hjelpe til med. For de var jo der også for å hjelpe personalet og veilede dem»*

Videre hadde foreldrene vanskelig for å erindre hvorvidt de hadde mottatt informasjon om rettigheter tilknyttet krav om foreldresamtykke før oppmelding til PPT. Én forelder opplyste å ha fått god informasjon, resten uttalte å ikke huske. Forelder 2 beskrev videre:

*«Hadde jeg eventuelt vært litt uenig i noe, så hadde jeg kanskje satt meg inn i det (haha). Det kan godt hende at de har spurt om det, uten at jeg har tenkt over at det er en rettighet jeg har. For jeg var bare så glad for å få hjelp»*

Samtidig som det ble ønsket hjelp fra PPT, var det ikke noe udelt positivt. Forelder 1 sa:

*«Det var jo bra, for jeg var enig. Men samtidig er det veldig sårt, når noe ikke er helt sånn som det skal være [...] Hvis de vil finne ut av noen ting, så er jeg enig i at de skal ha den muligheten. For det er jo det som er best for barnet også, tenker jeg»*

Oppsummert var alle foreldre i denne undersøkelsen enige i behovet for henvisning til PPT. Det som skiller seg ut, er at forelder 4 beskriver gjentatte forsøk på å søke hjelp til sitt barn, gjennom ulike instanser, før samarbeidet med PPT er en realitet:

*«Også fant vi etter hvert ut, eller jeg ble sikker på at det var noe galt med (barnet) da. [...] Hele den, den prosessen var veldig, veldig lang, for vi ble ikke hørt av de som jobbet (nevner ulike instanser). Men til slutt så ble det slått fast da, (diagnose)»*

Erfaringen går ikke direkte inn på innledende fase i samarbeidet med PP-rådgiver, men er med som erfaring denne foreldereren har med seg inn i det videre samarbeidet, gjennom opplevelsen av å ikke bli lyttet til. Tidsaspektet blir også trukket frem av de andre deltakerne, to av de gjennom beskrivelse av en prosess som gikk raskt etter oppmelding, noe de omtalte som positivt. Forelder 3 beskrev derimot opplevelsen av byråkrati og lang behandlingstid.

*«Det tok jo faktisk ganske lang tid.. fra vi henviste, til de tok kontakt. Jeg tror nesten et halvår. Og det beklaget de veldig da, det synes vi var godt, og når det først kom i gang, da gikk det på løpende bånd. Sånn at det på en måte har rettet opp saksgangen fra at det tok ganske lang tid»*

Jeg tolket det som at tidsaspektet ble lagt vekt på av foreldrene under intervjuet, da dette var noe alle nevnte vedrørende opplevelsen av den innledende fase. Ved at dette ble snakket mye om, oppfattet jeg det som at det var viktig for foreldrene å få frem. Dette ble forsterket gjennom følelsesuttrykk som smil og verbal formidling av en positiv opplevelse når de hadde opplevd at prosessen gikk raskt, og det ble også snakket mye og utfyllende om når de hadde opplevd lang ventetid.

## **Drøfting av foreldrenes opplevelser knyttet til oppmelding til PPT**

Foreldenes egen magefølelse med undring rundt barnets utvikling kom frem gjennom alle intervjuene i denne undersøkelsen. Det kan hentyde at dette er foreldre som er i gang med erkjennelsesprosess, gjennom å uttrykke en bekymring for barnets utvikling, og derav være åpen for at barnet trenger ekstra hjelp og støtte. Dette betyr ikke at foreldre ikke har en sorgreaksjon. Som Forelder 1 uttrykker: *«jeg var enig. Men samtidig er det veldig sårt, når noe ikke er helt sånn som det skal være»*. Den beskrevne bekymringen, kan medføre at foreldre anser PP-rådgiver som et gode, en ressurs for barnet. Dette kan sees i lys av det Bø (2011, s.179) benevner som makt i positiv forstand, knyttet opp mot profesjonsutøvers makt i form av kompetanse og som portvakt for velferdsgoder (Molander & Terum, 2019, s.14).

Samtidig finner jeg det interessant at flere foreldre uttrykker å ikke kunne erindre hvorvidt de har mottatt informasjon om deres juridiske rettigheter. Barnehageloven befester krav om foreldresamtykke ved oppmelding til PPT for sakkyndig vurdering, samt at tilbudet om spesialpedagogisk hjelp skal utformes i samarbeid med foreldre der deres syn skal tillegges stor vekt (2005, §32). Da dette er 2-4 år tilbake i tid, kan det vanskelig stadfestes grunnen til at foreldrene ikke husker. En mulig grunn kan være at det ikke er informert om, eller at det er gitt mye informasjon samtidig, som har gjort det vanskelig for foreldre å få med seg alt. Funnene får meg også til å undre om dette kan bunne i foreldres åpenhet til å ta imot hjelp, slik foreldre selv beskrev at rettighetene kanskje hadde vært viktigere dersom de var uenige i behovet for henvisning. Forelder 3 uttalte at det utgjorde forskjell om en er enig eller ikke, da det kan være utfordrende at noen skal utrede barnet dersom en ikke ser behovet selv. Således kan muligens det positive synet på spesialpedagog og PPT, ha påvirket opplevelsen av prosessen.

Videre ble tidsaspektet trukket frem, der opplevelsen av tiden det tar fra henvisning til sakkyndig vurdering, er av relevans for hvordan foreldre opplever innledende fase. Mens to av intervjupersonene beskrev en rask prosess som opplevdes positiv og som et godt samarbeid, trakk forelder 3 frem den lange ventetiden. Dersom en venter på at spesialpedagogen skal utføre sakkyndighetsarbeid, kan en se for seg at et halvt år er lang tid å vente. Likevel fremhever forelder en opplevelse av et vellykket resultat, da spesialpedagogen beklaget ventetiden, og gjorde et godt og grundig arbeid som kom barnet til gode, når det først var i gang. Det kan sees i lys av Cameron og Tveit (2013) sin forskning vedrørende profesjonsutøvelses påvirkning på samarbeidet, der funn hentydet at resultatet for barnet opplevdes viktigere enn selve samarbeidet. Videre fant de også at dialog og respekt var viktig

for samarbeidskvaliteten. Det at spesialpedagogen beklaget, kan tolkes som respekt for foreldre, og forståelse for utfordringer dette har medført, gjennom å ta Andreperspektivet (jmfør Fire-perspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s. 38). Det at den videre prosessen opplevdes bra, og at resultatet også ble beskrevet som tilfredsstillende fra denne forelderen, sammenfaller med Cameron og Tveit (2013) sine funn, gjennom at tidsaspektet her ble underordnet i forhold til barnet.

### 5.1.3 Betydningen av informasjon og forventningsavklaring

Betydningen av forventningsavklaring gjennom innledende fase var et gjentakende moment gjennom intervjuene. Dertil tydelig informasjon.

Forelder 1 omtalte det som en grei opplevelse.

*«Hun forklarte hva de gjorde. Hva som var hensikten med PPT. Også var jo måten hun så han på veldig grei å ha»*

Forelder 2 beskrev at PP-rådgiver hadde formidlet informasjon, forklart, og spurt hva foreldrene ønsket ut av samarbeidet. Forelderen uttalte å oppleve dette som ryddig og greit, og videre ble det løftet som viktig:

*«Det har vært avtalt møter i god tid i forveien, og det har ikke vært noen sånne overraskelser»*

Likeledes utdypet Forelder 3 en god opplevelse gjennom dialog, der PP-rådgiver hadde ringt på forhånd for å forklare og avklare formulering i den første sakkyndige vurdering.

*«Spurt om jeg synes det er greit at det står sånn. Og at vi ikke må oppfatte feil, fordi det må stå litt sånn. Hun var veldig ålreit når hun skrev den vurderingen, så det var ikke noe overraskelse'' [...] 'Så har hun jo hele tiden informert om at, dette er jo dette vi tenker, men det er jo ikke alltid det blir som man... Det er jo noen andre også som skal vurdere»*

Forelder 4 uttrykte eksplisitt å gjerne skulle fått en telefon med forklaring, da det opplevdes vanskelig å skjønne forskjellen på sakkyndig vurdering og vedtak:

*«Sakkyndig vurdering opplevde vi at det ble snakket mye om. Men vedtaket kommer litt sånn 'deng'! Der har vi vedtaket, ja»*

Videre opplevde forelderen det som stressende med usikkerhet rundt prosessen, og beskrev behov for betryggelse:

*«Litt mer forklaring, hva er det PPT gjør, hvordan fungerer dette samarbeidet da'. Også være tydelig på hvem man er og hva man kan gjøre og ikke gjøre, og hva man har krav på da. Sånn at man får tillit»*

## **Drøfting av betydningen av informasjon og forventningsavklaring**

Funn fra empirien som viste seg gjennom analysen, var betydningen av forutsigbarhet gjennom informasjon og forventningsavklaring. Foreldre som beskrev å ha fått informasjon opplevde det positivt og som en ryddig og grei prosess. Der det manglet skapte det grobunn for usikkerhet og bekymring. Foreldres tilgang til informasjon utpekes som en sentral faktor for et fruktbart og godt foreldresamarbeid (Bø, 2011, s. 179; Cameron, 2018; Cameron & Tveit, 2019; Nordahl mfl., 2018, s. 42; Vogt, 2016, s. 320). Samtidig trekkes tillit og forventningsavklaring frem som essensielle aspekt for å fremme et godt foreldresamarbeid til fordel for barnet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Forelder 4 uttrykte å savne tryggheten: *«være tydelig på hvem man er og hva man kan gjøre og ikke gjøre, og hva man har krav på da. Sånn at man får tillit»*. Foreldres viktige posisjon og rett til deltakelse i samarbeidet vedrørende deres barn er bredt forankret (Barnehageloven, 2005, §32; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl mfl., 2018). Foreldre og profesjonelle stiller imidlertid ikke likt i samarbeidet, da de inne har ulike roller, noe Vogt (2016, s. 163) betegner som relasjon preget av komplementaritet. Dette kan lede til en asymmetri i form av ujevn maktbalanse, som kan hindre foreldres likeverdige og aktive deltakelse i samarbeidet. En kan se for seg at det for forelder 4 som opplevde usikkerhet og manglende trygghet gjennom prosessen ikke følte like stor grad av likeverd i den tidlige samarbeidsrelasjonen med prosessutøver.

Ufullstendig informasjon tilknyttet prosessen er ikke det nødvendigvis utslagsgivende for at foreldre ikke har medvirkningsmulighet. Men det kan gi begrensninger, og redusere foreldres mulighet for aktiv deltakelse. En kan stille spørsmål til hvorvidt det i det hele tatt er mulig med likeverdig deltakelse hvis foreldre ikke er informert eller kjenner prosessen? Foreldre har mulighet til å søke informasjon selv, men vet ikke nødvendigvis hva de skal spørre om ved første møte med PPT som instans. Foreldres mulighet for aktiv deltakelse og medvirkning i samarbeidet rundt deres barn kan avhenge av deres mulighet for å tilegne seg en forståelse (Cameron & Tveit, 2012). God og utfyllende informasjon fra spesialpedagog kan fremme et likeverdig samarbeid med foreldre som aktive deltakere (Bø, 2011, s.179). I lys av dette kan det virke essensielt for foreldre med informasjon og forventningsavklaring. Her knyttet til tydelig definerte roller og informasjonsflyt for å fremme godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81). Slik jeg tolker empirien her, er det sammenfallende at det oppleves viktig for foreldre med en innledende samarbeidsprosess kjennetegnet av tydelig informasjon, forutsigbarhet, dialog og forventningsavklaring. Illustrert gjennom beskrivelsene

til Forelder 3: «*Vært veldig god dialog, hun har ringt meg i forkant når hun skulle skrive. Spurt om jeg synes det er greit at det står sånn*». Her tolker jeg det som at forelderen opplever utfyllende informasjon, tydelig forventningsavklaring og anerkjennelse for foreldres posisjon som barnets nærmeste. Jeg forstår det som spesialpedagogen fremmer en anerkjennende dialog, fremfor definisjonsmakt (Kinge, 2009, s.75; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 52). Det uttales eksplisitt fra foreldre i denne studien at det å oppleve prosessen i den innledende fase uten overraskelser var positivt og ryddig. Der en forelder opplever usikkerhet, beskriver forelderen å savne mer utfyllende informasjon om prosessen som helhet. Det kan hentyde at foreldrenes opplevelse av trygghet i relasjonen kan veie tungt i en situasjon hvor foreldrene står i en noe uoversiktlig, ukjent og sårbar situasjon der de søker ivaretagelse av sitt barns beste.

Gjensidighet og interesse er viktige elementer i samarbeid mellom foreldre og profesjonelle (Drugli & Onsøien, 2010, s. 40; Vogt, 2016, s. 320). Det formelle ansvaret for å initiere og fremme et godt samarbeid ligger likevel hos profesjonsutøver (Vogt, 2016, s. 319). Videre stilles det bestemte krav til kommunikasjon gjennom profesjonsutøvelse (Røkenes & Hanssen, s.9; Skau, 2017, s.82). En kan se for seg det som utfordrende for spesialpedagogen å møte mange ulike foreldre med forskjellige behov. Rutiner kan da fungere som struktur og skape systematikk. Likevel, kan det tenkes at spesialpedagogen i en travel hverdag har mye som skal følges opp, og herav risikerer å gjøre praksisen instrumentell og metodisk. Kan det bli implisitt og hverdagslig for spesialpedagogen, i lys av egenperspektivet (jamfør Fireperspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s. 39), og derav ikke nødvendigvis uttalt og informert inngående om for foreldre som ikke kjenner prosessen? På den andre side har spesialpedagogen en mulighet for å møte foreldre gjennom å forsøke å ta andreperspektivet. For foreldre kan det oppleves usikkert, dersom de ikke har kjennskap til PPT, deres mandat og saksgang fra tidligere. Med mye å sette seg inn i, følelsesmessig påvirkning, foreldreansvar og kanskje i tillegg egen jobb kan det bli mange inntrykk for foreldre å ta inn kan. Da kan spesialpedagogen muligens lette dette ved å møte foreldre med forståelse, og fremme en ryddig og forutsigbar prosess.

Sett i lys av forskning og teori, tolker jeg empirien til at forutsigbarhet gjennom informasjon og forventningsavklaring er av stor betydning for foreldrenes opplevelse av samarbeidet gjennom den innledende fase. Dette kan indikere at foreldresamarbeidet kan styrkes ved at spesialpedagogen informerer om sin rolle, PPTs mandat, saksgang og prosedyrer i innledende møter. Tilførende også gjerne legge opp til rom for ytterligere dialog før ferdigstilling av

sakkyndig vurdering. Herunder, basert på denne intervjuundersøkelsen, virker konteksten (jamfør Fire-perspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s.39) mindre viktig, da informasjon og dialog mot slutføring av sakkyndig vurdering fint kan foregå telefonbasert. Dette kan virke betryggende og skape grobunn for tillit, og derav fremme muligheter for foreldres likeverdige og aktive deltakelse som kan komme samarbeidet, og derav også barnet til gode.

## 5.2 Aspekter ved foreldremedvirkning

Gjennom forskningsspørsmålet «Hvilke opplevelser har foreldre knyttet til medvirkning i det tidlige samarbeidet med spesialpedagog i PPT?», søkte jeg å utdype foreldres livsverden og den mening de tillegger den. Under analysearbeidet viste medvirkning, empowerment og sakkyndig vurderings seg som sentrale momenter. Jeg har valgt å presentere disse sammen i en felles drøfting, da de er tett knyttet opp mot hverandre. Her presentert som *Foreldrerollen i lys av medvirkning og empowerment i samarbeidet med PPT*.

### 5.2.1 Foreldrerollen i lys av medvirkning og empowerment i samarbeidet med PPT

Flere foreldre gir uttrykk for opplevelsen av å bli hørt i det tidlige samarbeidet med spesialpedagogen i PPT. De beskriver å ha blitt spurt om sin mening, og at det har vært rom for å påvirke gjennom samarbeidet med spesialpedagogen i form av samtaler, men også gjennom utfylling av spørsmål i kartleggingsskjema. Videre beskriver flere at den utformede sakkyndig vurdering er basert på det de har sagt, og at de opplever å ha hatt medvirkning på prosess og resultat.

Dette kan illustreres gjennom opplevelsen Forelder 1 meddelte i forbindelse med utforming av sakkyndig vurdering:

*«Det følte jeg selv at hun baserte, ikke bare på hennes egne tester, men også på hva vi sa da»*

Forelder 2 sa:

*«Jeg tenker i alle fall det er veldig bra at de er interessert i å høre på oss som foreldre, og virkelig lytte, og komme med tilbakemeldinger på det'' [...] Altså, du føler jo at det har litt å si det der at de vil.. Høre, ja, be deg fortelle. Jeg føler at det må være det der altså. For det har jeg egentlig ikke tenkt over så mye før du stilte meg det spørsmålet om medvirkning. At det er kjempebra at de tar den runden da, med personalet og hjemmet. Alle får sagt.. De tar seg tid»*



Videre fremmet hun dialogen:

*«Jeg tror det er superviktig jeg, med den dialogen. Jeg følte i alle fall at vi fikk medvirkning da. Jeg følte meg ikke overkjørt, eller at de liksom bare gjør, 'ja, nå gjør vi dette her for barnet deres, også får dere ikke si noe liksom. Så det synes jeg har vært veldig bra»*

Forelder 3 ga uttrykk for å ha blitt hørt, der spesialpedagogen eksplisitt hadde uttalt at deres følelse som foreldre sto sentralt, som de som ser og kjenner barnet best.

*«Så jeg føler at de liksom har vært veldig.. ja, latt oss påvirke da'' [...] Jeg tror det handler om hvordan du stiller spørsmål selv i møter, og hvor fremtredende og tydelig man er i møter selv da»*

Forelderens beskrev opplevelsen av å ha påvirket mye, gjennom å ha lest seg opp angående frister, og stilt krav slik at møteprosessen ble fremskyndet. Dette skal ha ført til raskere saksgang slik at innvilgelse av spesialundervisning var på plass før overgangen fra barnehage til skole.

*«Men da ble det litt sånn, hvordan hadde det blitt hvis man ikke... Hadde de (PPT) gjort det selv da, eller hadde de ikke gjort det. For det er jo frister hele tiden»*

Videre beskriver forelder 3 en opplevd god dialog hele veien, der de føler seg heldig gjennom å ha hatt god medvirkning.

*«Jeg prøver å fremsnakke, det trenger ikke være så vanskelig, men man må, det tar jo tid da. Det er jo sånn, du må ha det ryddig, du må ha orden i sysakene, du må vite hva du har rett på, du må.. Sjekke ut litt selv. Og det krever jo, hvis du er kjempesliten, og er man helt nedfor så tenker jeg at folk orker jo ikke dette her»*

En annen intervjuperson, forelder 4, gir uttrykk for å ha fått tid og rom for deltakelse i møte med PPT og øvrige instanser som var påkoblet i den tidlige fase. Likevel beskrives opplevelsen av manglende medvirkning frem mot sakkyndig vurdering:

*«Jeg får vel egentlig inntrykk av at det er litt sånn dialog mellom eksperter da. Også har vi jo følt at det har vært sånn at vi må lære veldig mye for å kunne gi gode innspill i den da'' [...] ''Den eneste typen medvirkning var egentlig at vi skrev en klage. Og det er jo en type medvirkning det også»*

Videre beskrev forelder 4 at det hadde vært mye å følge opp, og at en ikke alltid kunne stole på at barna får det de trenger. Gjennom videre utdyping kom det frem:

*«Vi bruker utrolig mye tid, jeg tror vi har skuffe vis med papirer og, ja. (haha) det er veldig mange ting»*

## **Drøfting av foreldrerollen i lys av medvirkning og empowerment i samarbeidet med PPT**

### Foreldre medvirkning

Foreldres rett til medvirkning tilknyttet barnets tilbud om spesialpedagogisk hjelp er bredt forankret gjennom politiske dokumenter (Barnehageloven, 2005, §32; Barnekonvensjonen, 1989; Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre fremheves foreldres posisjon som ressurs for barnet, og viktige samarbeidspartnere for profesjonelle (Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl mfl., 2018).

Ravn fremmer et likeverdig samarbeid mellom profesjonelle og foreldre bestående av gjensidig tillit, ansvarsfølelse og beslutningstaking (1995, s. 204). Likeverd trekkes frem som sentralt for dialog (Drugli & Onsøien, 2010, s.39; Kvale & Brinkmann, 2019, s.354; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 51). Det betyr ikke at likeverd er synonymt med å være like, men omhandler rett til egne følelser, opplevelsesverden, og til å behandles som et subjekt (Schibbye, 2013, s.40). Analysen av empirien viser at hovedvekten av studiens foreldre uttrykker en opplevd medvirkning i prosessen frem mot første sakkyndig vurdering i samarbeidet med spesialpedagog. Foreldre opplevde å bli hørt, hvorav spesialpedagogen opplevdes som en interessert lytter der dialogen stod sentralt. Deres bidrag fikk betydning som medvirkning i den videre prosessen mot sakkyndig vurdering, og derav også for barnets tilbud. Dette står i motsetning til forelder 4 som opplevde dialogen som noe som foregikk mellom profesjonelle, benevnt som eksperter. «*Den eneste typen medvirkning var egentlig at vi skrev en klage*». Selv om forelder 4 uttrykker å ha fått rom til å prate, slik også de andre foreldrene beskrev, førte ikke dette til en opplevd reell medvirkning i praksis.

I rollen som profesjonsutøver, følger det bestemte krav til kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, s.9; Skau, 2017, s.82). Profesjonelle har ansvar for å fremme medvirkning, gjennom samarbeid og samhandling, så vel som å lytte til, og involvere foreldre (Nordahl m.fl, 2018; Røkenes & Hanssen, 2015, s.18). Dette sammenfaller med den opplevde livsverden beskrevet av foreldre som var fornøyde gjennom medvirkningsmulighet, men står således i motsetning til beskrivelsene fra Forelder 4. Her tolker jeg en forskjell på hvordan samhandlingen foregår i praksis, knyttet til det Røkenes & Hanssen (2015, s. 248) trekker frem med at innsikt i foreldrenes opplevelsesverden med meninger, tanker og følelser kan fungere som fruktbart grunnlag for profesjonsutøvers handlinger. Dette anser jeg interessant å tolke i lys av Røkenes & Hanssens bruk av Habermas teori, knyttet til kommunikasjonspraksis. Sett i lys av

momentene *kontroll, forståelse og frigjøring*, kan det utgjøre en forskjell ut fra hvorvidt profesjonsutøver gjennom kommunikasjonen søker *kontroll* mot bestemt mål, har underliggende interesse i å *forstå* foreldre, eller søken etter *frigjørende refleksjon* som grobunn for oppdagelse av ny innsikt og mening (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 33). Jeg tolker empirien til å vise en markant forskjell i foreldres opplevde medvirkningsmulighet i møte med spesialpedagogene gjennom innledende fase.

Funnene knyttet til foreldrene som opplevde at deres bidrag ble tatt med som medvirkning til utforming av sakkyndig vurdering, kan knyttes til momentene *forståelse og frigjøring* (Røkenes & Hanssen, 2015, s.33). Foreldrenes bidrag kan her ses som delkompetanse (Bø, 2011, s. 119), en nødvendig brikke for å skape helhet. Foreldre beskrev å ha blitt lyttet til, hørt og hatt medvirkning. Forelder 1 beskrev: «*Det følte jeg selv at hun baserte, ikke bare på hennes egne tester, men også på hva vi sa da*». Likeledes, frembringer det for meg refleksjon rundt hva som var målet for samarbeidet for spesialpedagogen forelder 4 møtte i den innledende fase. På den ene siden kan det ha bunnet i at PP-rådgiver søkte kontroll av veien videre, til barnets beste gjennom tro på egen kunnskap, som kan ses i lys av spesialpedagogisk profesjon i epistemisk drift som ekspertrolle (Arnesen & Simonsen, 2011, s.124; Kinge 2009, s.94; Skau, 2017, s.38). At spesialpedagogen derav ikke lyttet til foreldrenes stemme. En annen tolkning kan være at spesialpedagogen søkte å oppnå forståelse, gjennom å åpne for foreldrenes bidrag, men ikke evnet å benytte dette som en frigjørende refleksjon med betydning for innsikt og medvirkning. Dette kan knyttes opp mot Buber's teoretisering, som Røkenes og Hanssen (2015, s. 49-52) lener seg til tilknyttet dialogen. Buber skiller mellom Jeg-Du-møte hvor foreldre kan ses som subjekt, kontra å begrense foreldre til et 'Det', som et objekt gjennom at møtet i realiteten foregår som en monolog, uavhengig av om det var spesialpedagogens intensjon.

Motsetningen kan sies å være intersubjektivitet, beskrevet som møte mellom subjekter, der de gjennom gjensidig kommunikasjon og dialog kan skape en ny forståelse (Drugli & Onsøien, 2010, s.40; Buber i Røkenes & Hanssen, 2015, s.51). Det intersubjektive møtet kan således gjennom dialog og felles utforskning føre til en mer helhetlig og nyansert forståelse av barnet og barnets situasjon, slik flere foreldre beskriver, når deres perspektiv er medbrakt og har fått betydning. Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2015, s.38) illustrerer perspektiver knyttet til kommunikasjon og samhandling, som det må tas høyde for i kommunikasjon når subjektene møtes. Både forelderen og spesialpedagogen trer inn i møtet med egenperspektivet, med det de som subjekt bringer inn i situasjonen. For å tilnærme seg en

forståelse av den andres livsverden og perspektiv, kreves det å ta andreperspektivet. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet oppstår når subjektene møtes, og kan utvide forståelseshorizonten med nye perspektiver. Forelder 2 sa: «*Jeg tenker i alle fall det er veldig bra at de er interessert i å høre på oss som foreldre, og virkelig lytte, og komme med tilbakemeldinger på det*». Det er ikke ensbetydende med at subjektene må tenke likt, men søke å forstå hverandre. Jeg tolker funnene til å indikere at forelder 4 savnet aspektet med å bli møtt gjennom et intersubjektivt og likeverdig fellesskap: «*Jeg får vel egentlig inntrykk av at det er litt sånn dialog mellom eksperter da*». Det kan tolkes dithen at Forelder 4 til en viss grad opplevde det som Honneth beskriver som den rettslige sfære ved å få oppfylt rettigheten til å uttale seg i forhold som vedrører barnet, men det uten å bli anerkjent gjennom den solidariske sfære som en verdsatt og fullverdig deltaker som tilfører samarbeidet i den innledende fase noe unikt og betydningsfullt og, noe som kan fremme forelderens følelse av selvverd i samarbeidet (Pettersen & Simonsen, 2010, s.23-29; Åmot & Skoglund, 2019, s.21-22). Empirien indikerer at flertallet av de andre foreldrene i denne undersøkelsen har opplevd anerkjennelse gjennom begge disse sfærene. Muligheten for medvirkning, det å bli tatt på alvor og kunne påvirke prosessen, kan her hevdes å betinges av spesialpedagogen som profesjonsutøver gjennom den innledende fase frem mot første sakkyndig vurdering.

Spesialpedagogen er i kraft av sin profesjon, kunnskap, og rolle som forvalter av velferdsgoder, i en maktrelasjon (Molander & Terum, 2019, s. 14), som kan utgjøre en risiko for å utøve definisjonsmakt, kjennetegnet av manglende anerkjennelse (Kinge, 2009, s.75; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 52). Dersom foreldres rett til å bli hørt reduseres til en rutine, kan det fungere som en struktur for det tidlige samarbeidet uten at foreldre har reell medvirkning eller anerkjennes med sitt bidrag. Motsetningen kan da illustreres nettopp gjennom forelder 3 som både opplevde eksplisitt uttalt anerkjennelse av posisjon som den som kjenner barnet best, og erfarte sin egenverdi og selvverd gjennom å medvirke med sitt unike bidrag som forelder. Dette tolker jeg til å kunne fungere som et sentralt grunnlag for likeverd gjennom å møtes som subjekt, og kan videre knyttes til empowerment (Nordahl mfl., 2018) gjennom medvirkning.

## Empowerment

Empowerment er beskrevet som å gi makt til, gjøre i stand til eller tillate (Helsedirektoratet, 2018; Nordahl mfl., 2018), som også begrepsfestes som myndiggjøring (Vogt, 2016, s.153). Det sammenfaller med Befring og Tangen, som beskriver det til at spesialpedagogen skal styrke og støtte individer som aktive aktører, kompetente til å forstå utfordringer og derav selv

komme frem til løsninger (2019, s.181). Et godt foreldresamarbeid beskrives signifikant for barnets beste, der foreldremedvirkning løftes som sentralt for foreldres mulighet for empowerment (Nordahl m.fl., 2018, s. 42). Videre kan foreldremedvirkning medføre kvalitetssikring av tjenesten gjennom et mer nyansert og helhetlig bilde (Helsedirektoratet, 2018; Nordahl m.fl., 2018, s.43). Her løftes profesjonelles rolle i å fremme medvirkning og involvere foreldre.

Jeg forstår her medvirkning og empowerment som goder til det beste for barn og foreldre, og det var derav også en del av min forforståelse i forkant av intervjuene, at det var av betydning for barnets tilbud at spesialpedagogen jobbet for å fremme dette. I lys av funn fra empirien, med beskrivelser av arbeidsmengden og krav som kan følge med for aktiv deltakelse og medvirkning på vegne av sitt barn, setter det for meg i gang en undring rundt fenomenet empowerment. Forelder 2 sa: *«det tar jo tid da. Det er jo sånn, du må ha det ryddig, du må ha orden i sysakene, du må vite hva du har rett på, du må... Sjekke ut litt selv. Og det krever jo..»*. Dette finner jeg interessant å se i sammenheng med tidligere forskning, som fremmer betydningen av medvirkning og at foreldrestemmen blir lyttet til (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2016). Videre beskrives informasjon og dialog som viktige grunnstener for å fremme empowerment (Cameron, 2018). Likevel indikeres det at medvirkning og empowerment ikke utelukkende kan ses som et gode, gjennom å kreve mye tid, forberedelser og kapasitet fra foreldre for å kunne delta som en aktiv part i samarbeidet med spesialpedagogen (Cameron 2018, Cameron & Tveit, 2012). Dette aspektet sammenfaller med funn som viste seg da jeg analyserte datamaterialet fra de fire intervjuene. Fellesnevnerne finner jeg også knyttet til at foreldre opplever at de må følge opp og stille krav for at barna skal få det de har rett på, slik tidligere forskning også indikerer (Cameron, 2018). Det fremkommer av empiri fra min forskning at to av foreldrene beskriver at medvirkning og aktiv deltakelse krever mye. Gjennom Wolfs (2020) doktorgradsavhandling forstår jeg det som foreldres kulturelle kapital ser ut til å påvirke muligheter for medvirkning og anerkjennelse gjennom samarbeidet med profesjonelle. Selv om Wolfs forskning er tilknyttet barnehage, finner jeg det interessant å se i sammenheng med intervjuene med foreldrene i møte med hjelpeapparatet. Det er et tankekors hvordan utfordringene beskrives av foreldrene her, slik de for meg som forsker fremstår som to ressurssterke foreldre i form av høyt utdanningsnivå og med relevant erfaring. Det anser jeg til å kunne illustrere hvor krevende prosessen kan oppleves for foreldre til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, i møte med spesialpedagog som profesjonsutøver i PPT.

Jeg har hatt et syn på medvirkning og empowerment knyttet til foreldresamarbeid gjennom den innledende fase som en form for positiv diskurs, som fremmer foreldres deltakelse og påvirkning på forhold vedrørende eget barn. At foreldres posisjon kan styrkes til barnets fordel. Sett med et annet sett briller, med forankring i tidligere forskning, kan medvirkning også operere som en negativt ladet diskurs, i form av et skifte, eller en sameksisterende diskurs der foreldremedvirkning og empowerment fungerer som krav og ansvar foreldre blir pålagt. Noe som kan utgjøre en tilleggsbør ved bekymring for eget barn. Kanskje er det ikke medvirkning og myndiggjøring som intensjon som her kan ses utfordrende, men heller hvordan det forstås, hvordan det utøves i praksis? Hvordan spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT forholder seg til det? Forelder 4: *«Jeg får vel egentlig inntrykk av at det er litt sånn dialog mellom eksperter da.. Også har vi jo følt at det har vært sånn at vi må lære veldig mye for å kunne gi gode innspill i den da»*. Samtidig kan en stille seg kritisk til det jeg av Nordahl (2018, s. 42) og Befring og Tangen (2019, s. 181) forstår og leser som en fremstilling av profesjonsutøvers rolle i å fremme og betinge foreldres medvirkning og empowerment. I tillegg til tidligere forskning (Cameron 2018), eksemplifiserer funn fra empirien i denne studien også det motsatte. Forelder 4 opplevde ikke å bli hørt eller få medvirkningsmulighet i møte med spesialpedagogen gjennom den innledende fase. *«Den eneste typen medvirkning var egentlig at vi skrev en klage. Og det er jo en type medvirkning det også»*. Gjennom egne ressurser og driv sikret forelderen medvirkning og et bedre tilbud for sitt barn ved å klage på en sakkyndig vurdering som ikke opplevdes tilfredsstillende. Ved å fremstille empowerment som noe som individet utvikler i kraft av seg selv, basert på medvirkning betinget av spesialpedagogen som profesjonsutøver, kan det bli lite nyansert. Det kan risikere å redusere nyansen med foreldre som selv står som leverandør av medvirkning og myndiggjøring. Videre finner jeg det interessant at foreldre beskriver seg som heldige når de opplever å medvirke, og at det hos en av foreldrene ble uttalt å ikke ha reflektert over betydningen av dette. Funnene fra analyse av empirien indikerer således at medvirkning fra foreldrenes side ikke oppleves som implisitt, basert på grunnleggende likeverdighet og som rettighet de har som skal oppfylles, men heller som et gode de er heldige å få eller ha.

### 5.3 Profesjonsutøvers betydning for det opplevde samarbeidet

Underveis i prosessen med analyse av empirien og kategorisering, var det flere beskrivelser som virket å ha en tydelig forankring til profesjonsutøvers rolle. Samlet utgjorde disse bakgrunn for underkategorier som kunne belyse forskningsspørsmålet; Hvilke erfaringer har foreldre i møte med profesjonsutøver i PPT som er av betydning for samarbeidet? De presenteres gjennom underkategoriene, *Kompetanse, fagspråk og makt, Se og hjelpe barnet og Profesjonsutøvers betydning gjennom engasjement og tilgjengelighet.*

#### 5.3.1 Kompetanse, fagspråk og makt

Gjennom intervjuene ble kompetanse nevnt som en faktor vedrørende samarbeidet med spesialpedagogen i PPT.

Forelder 1 beskrev en tro på at folk kan jobben sin, ønsket hjelp til barnet sitt og beskrev å føle seg avhengig av PPT for at barnet skulle få det det hadde krav på. Hun smilte og trakk det frem som et opplevd positivt aspekt:

*«Også sier PPT; 'Hvis dere vil starte utredning, så er det lurt å gjøre det nå'. Så får man litt sånn vennlige dytt i den retningen de mener du burde gå da, det synes jeg er bare fint»*

Alle foreldre i denne undersøkelsen beskrev at de stort sett hadde opplevd PP-rådgivers faguttrykk som forståelig, men Forelder 1 utdypet likevel å ha tenkt under et møte med spesialpedagogen:

*«Ja, nå brukte du det ordet, hva var det igjen? Kan heller bare si; der vi kartla språket, det hadde vært enklere»*

Videre uttrykte foreldereren:

*«Foreldre vet som regel at det er noe og, men bare å ha det i bakhodet at det er ganske såre øyeblikk, så å være forsiktig med å bruke store ord og fagterminologi»*

Forelder 2 beskrev at hun følte det var trygt og godt å møte fagfolk som hadde kompetanse og visste hva de snakket om, og utdypet:

*«Noen som forstår problemene til barnet da. Jeg følte selv at, det var veldig godt, å få hjelp og veiledning»*

Forelder 3 beskrev sin erfaring slik:

*«Spesialpedagogen er veldig ryddig og tydelig i referatene sine, grundig arbeid, du føler at hun har virkelig undersøkt da. Og det henger sammen med det vi også ser da, sånn at du kan stole på fagligheten. Det skaper tillit»*

Forelder 4 fremla en opplevelse av at PPT hadde hatt god kompetanse ved kartlegging av hjelpemidler. Tilknyttet diagnosekompetanse beskrev imidlertid forelderen et gap spesialpedagogen ikke virket villig til å fylle. Videre uttrykte forelderen:

*«Man bør ikke si i første møte at; 'dette har vi aldri gjort før, veien blir til mens vi går'. Det er veldig stressende, og det fikk vi høre mange ganger. Så det var ikke særlig betryggende. Så de skulle heller ha møtt oss; 'Ja, nå skal vi gjøre sånn! Dette kan vi gjøre, og dette har vi ikke kompetanse på, så det skal vi hente'. For vi mistet litt troen når de uttalte seg på ting som de opplagt ikke hadde kompetanse på»*

### **Drøfting av Kompetanse, fagspråk og makt**

Funn fra empirien hentyder at spesialpedagogisk kompetanse var av betydning for disse foreldrene. Herav kom det frem som et sentralt og likeartet funn at kompetanse ble opplevd som en fordel for deres opplevelse av samarbeidet. Dette ser jeg i sammenheng med tidligere forskning, der den eksterne faktoren benevnt som kompetanse og resultater hadde innvirkning på foreldres opplevelse av samarbeidet, gjennom den profesjonelle ekspertisen (Cameron & Tveit, 2019). Forelder 1 beskrev det som fint med vennlige dytt, basert på faglige råd. Videre ble det av Forelder 2 eksplisitt beskrevet til å fremme trygghet, og en utgjøre en god opplevelse å ha tilgang til faglig kompetanse, som derav kunne utgjøre et godt grunnlag for å forstå barnet. Gjennom det Forelder 3 uttrykte ble det beskrevet som at grundige undersøkelser og struktur tilfalt å kunne stole på fagligheten, noe som fremmet tillit. Et tillitsfullt grunnlag er viktig for et godt samarbeid, beskrevet av Hjelmbrække (2020, s. 144) som selve bærebjelken. Disse funnene tilknyttet kompetanse tolker jeg samlet i lys av Bø (2011, s. 179), som makt i positiv forstand, der foreldre har tilgang på spesialpedagogen som en ressurs for barnet. Veiledning basert på faglig kompetanse, til gode for deres unike barn tolker jeg herav til å være av betydning for foreldrenes opplevelse. Forelder 4 virket likevel å uttrykke en ambivalens tilknyttet kompetansen. Dette gjennom det jeg tolker som at kompetansen opplevdes viktig for barnets beste, men at spesialpedagogen virket å mangle kompetanse tilknyttet diagnose, uten å virke villig til å søke denne. Min tolkning av dette er at Forelder 4 her savnet tryggheten gjennom en faglig forankret og tydelig prosess, og at det derav gikk utover tilliten til profesjonsutøver: *«For vi mistet litt troen når de uttalte seg på ting som de opplagt ikke hadde kompetanse på»*. En opplevd mangelen på faglige kompetanse og en tydelig trygghetsbærende ledelse, noe jeg ser i lys av momentene med profesjonsutøvers faglige kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017, s. 58). Forelder 4 sine beskrivelser tolker jeg i sammenheng med tidligere forskning som viser at



foreldre kan føle at de må stille krav og sikre at profesjonelle oppfyller oppgavene sine, som kan fungere som barriere for godt samarbeid og gå utover evnen til å kunne være bare foreldre (Cameron, 2018). PP-rådgiver beskrives å fungere som portvakt for velferdsgoder (Eriksen & Molander, 2019, s. 167; Molander & Terum, 2019, s. 14). Noe også Forelder 1 uttaler: «*Du er jo avhengig av de, for at ungene skal få det de har krav på*». Dette kan utgjøre en maktrelasjon, der spesialpedagoen i kraft av kunnskap og rolle som profesjonsutøver skal forvalte dette ansvaret på best mulig måte (Molander & Terum, 2019, s. 14).

Kvalitetskriterium for PPT (Utdanningsdirektoratet, 2016) fremhever tjenestens ansvar i å skulle samarbeide med foreldre, ha faglig kompetanse, hente inn kompetanse utenfra når det trengs, og ha gode kommunikative evner. Herunder er også fagspråket et viktig aspekt. Tidligere forskning fremtyder spesialpedagogens fagspråk som viktig for å synliggjøre profesjonell ekspertise, der et forenklet språk kunne synes å virke mot sin hensikt (Cameron & Tveit, 2013). Vogt (2016, s. 334) fremmer betydningen av en transparent prosess, ved at PP-rådgiver forklarer funn og vurderinger på en tydelig måte, lite preget av fagterminologi. Slik jeg forstår funnene her ble både kompetanse og synliggjøring av denne gjennom fagspråk opplevd positivt og som en styrke, men tilførende kan gjerne faguttrykk konkretiseres.

Eksemplifisert gjennom hva de ulike testene gikk ut på, beskrevet av Forelder 1: «*nå brukte du det ordet, hva var det igjen? Kan heller bare si; der vi kartla språket*». Forståelsen trekkes frem som viktig for foreldres aktive deltakelse i samarbeidet (Bø, 2011, s.179; Cameron & Tveit, 2012). Knyttet til empirien jeg presenterer kan intervjupersonenes høyere utdanningsnivå likevel nevnes å kunne være en påvirkende faktor på deres opplevelse. Dette befester likevel betydningen av en etisk profesjonsutøvelse. Groven (2013, s 159) beskriver profesjonsetikkene til å utgjøre samspillet mellom kompetanse, handling og relasjon, som kan knyttes til modellen for samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017, s. 58). Den synliggjør hvordan momentene påvirker og avhenger av hverandre, og sammen utgjør en helhet. Dette er særdeles viktig i møte med foreldre i sårbare situasjoner med bekymring for sitt barn, slik Forelder 2 beskrev eksplisitt: «*Ha det i bakhodet at det er ganske såre øyeblikk*». Røkenes og Hanssen (2015, s. 159) fremholder at profesjonell praksisutførelse bør utvise fagetisk forsvarlighet, og forankres i gyldig kunnskap på området. Slik jeg tolker kompetanseaspektet i lys av empiri, teori og forskning kan spesialpedagogen påvirke foreldres opplevelse av maktrelasjonen i det tidlige samarbeidet, ved å heve eller senke forelderens følelse av makt (Skau, 2011, s.38). Det kan således lede til å hentyde at spesialpedagogen til fordel for samarbeidet kan anvende sin samlede profesjonelle kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personlige, unike kompetanse i møte med foreldre (jamfør Kompetansetrekanten, Skau,

2011, s.58). Derav kan spesialpedagogen tilstrebe å være en ressurs som fremmer et godt foreldresamarbeid til gode for barnet.

### 5.3.2 Se og hjelpe barnet

Av erfaringer i møte med spesialpedagog som var av betydning for samarbeidet nevnte alle foreldrene aspektet med å se barnet.

Forelder 1 uttrykte eksplisitt ønsket om sakkyndig vurdering som kunne gi barnet ekstra hjelp i barnehagen. Videre beskrev forelder sin opplevelse knyttet til spesialpedagogens sakkyndighetsarbeid som var av betydning:

*«Jeg føler at det ble tatt hensyn til hvordan (barnet) er, ikke bare de prinsippene som hun sikkert har»*

Forelder 2 plasserte tydelig det å forstå barnet som viktig i den innledende fasen. Videre beskrev forelder:

*«En ting var nå mitt behov, men det viktigste for meg var, kan dere hjelpe barnet mitt? Vær så snill, hjelp barnet, først og fremst. Hva kan vi gjøre for barnet'' [...] 'Du merker at de; 'vi er her for ungen deres, vi ønsker det beste for (navn)''»*

Forelder 3 beskrev tillitsforholdet som utviklet seg gjennom at spesialpedagogen ble kjent med foreldre og barnet selv, og opplevelsen av at profesjonsutøver kjempet barnets sak.

Videre sa forelder:

*«Hun hadde hele tiden barnet i fokus, og var veldig opptatt av å bli godt kjent med han, for å kunne vurdere han. Hun var veldig opptatt av, ville se han for seg, og ikke bare sitte å snakke om han. Du så at hun var engasjert da, når hun hadde sett han og' [...] For da følte du at det ikke bare var noen som hadde saken liksom»*

Videre beskrev Forelder 3 at spesialpedagogen hadde sett det unike ved deres barn:

*«Vi syntes at ordlyden var kjempefin, og de beskrev han godt, vi kjente han igjen i hele den sakkyndige vurderingen. Det tror jeg er viktig»*

Forelder 4 forteller at som foreldre var de opptatt av en spesifikk tilpasning tilknyttet diagnose gjennom den første sakkyndige vurderingen, med en opplevelse av å ikke bli møtt av PP-rådgiver på det. I den senere tid, men ny PP-rådgiver beskrives det motsatte, med fokus på at dette tydelig var noe barnet trengte og skulle ha. Den nåværende opplevelsen er ikke tilknyttet den innledende fase, men illustrerer endringen:

*«De første møtene vi hadde var ikke så bra. Nå, når PPT er inne i møter, så opplever vi PPT som, veldig på (barnet) sin side da. Så sa jeg til far sist vi var på møte at det er*

*veldig overraskende opplevelse for meg å ha PPT med som, i en sånn rolle. Så det har jo utviklet seg veldig positivt»*

Derneft beskrev Forelder 4 hva hun i den tidlige fasen hadde savnet, og som var av betydning for denne forelderen:

*«Prøve å sette seg inn saken da. Og sette seg inn i akkurat hva det er som er unikt med det barnet»*

### **Drøfting av Se og hjelpe barnet**

Gjennom intervjuene ble barnet og dets behov trukket tydelig frem. Det ble snakket mye om, knyttet til flere tema i intervjuguiden. Inntrykket mitt av at dette var av stor betydning ble forsterket gjennom foreldres kroppsspråk. Flere smilte når de beskrev en opplevelse av at barnet hadde blitt sett. Jeg tolker her den dypere mening i foreldrenes opplevelser å innebefatte to hovedmomenter. Jeg forstår det som av betydning at spesialpedagogen *ser og forstår det unike barnet, og hjelpe barnet*. Herunder kobler jeg det å se og forstå det unike barnet opp mot Honneths solidariske sfære, som et individ som verdsettes med sin egenverdi og unike bidrag. Videre aspektet hjelpe barnet i sammenheng med den rettslige sfære, med barnet som rettighetshaver til spesialpedagogisk hjelp, og til å bli møtt med respekt og likeverd (Pettersen & Simonsen, 2010, s.23-29; Åmot & Skoglund, 2019, s.21-22). Tidligere forskning hentyder at eksterne faktorer i samarbeidet mellom foreldre og profesjonelle, gjennom nærhet til barnet, det å skape muligheter, så vel som kompetanse og resultater har betydning for foreldres opplevelse av samarbeidet (Cameron & Tveit, 2019). Derunder ble også kvaliteten på støtten, profesjonell ekspertise og oppfølging av barn og familie benevnt til å være av betydning. Cameron og Tveit (2013) fant at det foreldre vektla sterkest i samarbeidet var resultatet for barnets utvikling, men likevel hadde engasjement og faglig kompetanse innvirkning på opplevelsen av samarbeidet. Noe jeg finner til å understøttes gjennom det Forelder 2 beskriver: *«En ting var nå mitt behov, men det viktigste for meg var, kan dere hjelpe barnet mitt?»* Forelder 3 meddelte: *«Hun var veldig opptatt av, ville se (barnet) for seg, og ikke bare sitte å snakke om barnet. Du så at hun var engasjert da»*. I lys av forskning tolker jeg empiriske funn til at spesialpedagogens faglige kompetanse som fører til et godt sakkyndighetsarbeid og utløser rett til hjelp for barnet, og nærheten til det unike barnet er viktige for foreldres opplevelse av samarbeidet. Men er det det et skille her? Er det mulig å hjelpe barnet, uten å forstå det? En kan reflektere rundt hvorvidt spesialpedagogen kan utforme sakkyndig vurdering som et godt faglig produkt som utløser rettigheter og derav hjelper barnet, uten å ha forstått barnet. Eller om dette er en dualisme der nettopp å se og

forstå barnet må ligge til grunn for en god vurdering? Er det for store krav til spesialpedagogen i en stor saksmengde å skulle føre en god prosess og med utforming av en faglig god sakkyndig vurdering som utløser rettigheter, i tillegg til at det skal gjenspeile barnet med sine nyanser?

Spesialpedagogen som PP-rådgiver skal være faglig kompetent, samarbeide med foreldre og utføre sakkyndighetsarbeid innen rimelig tid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den sakkyndige vurderingen skal innebefatte helhetlig og forsvarlig vurdering, basert på kommunikasjon med barn og foreldre, tilførende spesialpedagogens eget observasjons- og kartleggingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan medføre mange krav for profesjonsutøvelse, tilførende stor saksmengde. Samtidig befester Barnekonvensjonen (1989) gjennom artikkel 3 at handlinger som involverer barn skal være basert på barnets beste, så vel som artikkel 12 med barns rett til å bli hørt gjennom administrativ saksbehandling som vedrører det. Dette medfører mange og høye krav til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse. Slik jeg forstår foreldres beskrevne erfaringer her er det at deres unike barn blir sett og forstått essensielt for å hjelpe barnet: *«de beskrev (barnet) godt, vi kjente (barnet) igjen i hele den sakkyndige vurderingen»* (Forelder 3). Noe som muligens kan rammes inn med det Forelder 4 beskrev å ha savnet: *«sette seg inn i akkurat hva det er som er unikt med det barnet»*. Kinge (2009, s. 212) fremholder refleksjon, nysgjerrighet og opplevelsestrang som nødvendig for å forstå barnet, og derav det naturlige i å samarbeide med barn og foreldre. Det kan sådan tilfalle å ikke bero på en ren fagteoretisk, metodisk vurdering for profesjonsutøver, men innebære forståelseelementet. Ved å komme til en forståelse, kan den bygges videre på for å utføre en oppgave best mulig (Hjelmbrekke, 2020, s. 98). Røkenes og Hanssen fremhever at en god fagperson møter hele mennesket, og derav i samarbeidet kan bidra til trygghet, tillit, respekt og anerkjennelse (2015, s. 18). På den ene siden muliggjøres anerkjennelse av barnet som et unikt subjekt, på den andre side er det risiko for å krenke gjennom å utøve definisjonsmakt, der spesialpedagogen kan definere barnet og derav behandle som et objekt (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 52). Gjennom å tilstrebe å ta andreperspektivet kan spesialpedagogen søke en økt forståelse for det unike barnet, gjennom å møte det innenfor sin kontekst, i søken etter en intersubjektiv forståelse og ny innsikt (jamfør Fire-perspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s. 39). Som Forelder 1 sa: *«Jeg føler at det ble tatt hensyn til hvordan (barnet) er, ikke bare de prinsippene som hun sikkert har»*. Her kan en undre seg om dette krever ekstra tid og ressurser, eller hvorvidt det omhandler engasjement og det personlige elementet i profesjonsutøvelsen? Det kan muligens også være til fordel for barnets utbytte av den

sakkyndige vurderingen at den skreddersys basert på en forståelse av det unike ved barnet, og ikke med tyngdepunkt i spesialpedagogens egen kunnskaps- og erfaringsbaserte forståelsesramme. Honneth vektlegger intersubjektivitet, og argumenterer at mennesket blir til i møte og relasjon med andre (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 22; Åmot & Skoglund, 2019, s. 20). Således kan spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT påvirke barn og foreldre, gjennom om møtet med barnet blir et konkret og praktisk mål på veien mot sakkyndig vurdering, eller gjøres til et betydningsfullt møte på et mellommenneskelig plan. Dette kan belyses gjennom kompetansetrekanten (Skau, 2017, s. 58). Her beskriver foreldre det jeg tolker som både et godt faglig sakkyndighetsarbeid som jeg ser i lys av spesialpedagogens teoretiske innsikt og yrkesspesifikke ferdigheter, og den vel så viktige personlige kompetansen, som beror på subjektive og personlige egenskaper og holdninger spesialpedagoen besitter (Skau, 2017, s. 61). Dette ser jeg i sammenheng med relasjonskompetanse, gjennom at spesialpedagogen kan forstå og samhandle med mennesker basert på faglig kunnskap og menneskelig innsikt (Kinge, 2009, s. 60; Røkenes & Hanssen, 2015, s.9). Således kan spesialpedagogen muliggjøre et godt sakkyndighetsarbeid ved å tilstrebe å *se og forstå det unike barnet i sin egenart, og hjelpe barnet* til å få skreddersydd hjelp og støtte. Det kan forankres i både formelle krav, og faglig kompetanse i interaksjon med forståelse av det unike barnet som foreldre i denne undersøkelsen virker å erfare som betydningsfullt for deres opplevelse av samarbeidet med spesialpedagogen.

### 5.3.3 Profesjonsutøvers betydning for samarbeidet gjennom engasjement og tilgjengelighet

Gjennom intervjuene kom det frem beskrivelser av personavhengige faktorer ved spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, liketil at engasjement og tilgjengelighet kunne være av betydning for foreldrene.

Forelder 1 beskriver samarbeidet til å fungere bra, der spesialpedagogen opplevdes profesjonell og effektiv. Dernest:

*«De er jo fryktelig travle, så jeg tenker på henne som veldig effektiv (hehe). Så det er sikkert derfor hun ikke får forklart så mye om hva disse tingene (kartlegging) går ut på»*

Videre uttalte forelder en tanke om at PPT kunne hatt evaluering fra foreldres erfaringer:

*«Jeg har jo ingenting å kritisere de for, bare tenkte sånn som dette her er sikkert ekstremt lærerikt for de også. Når de sender fra Elkjøp, 'hvordan var kunde.. (haha). Så går det sikkert an».*

Forelder 2 har hatt fast samarbeid med to spesialpedagoger som jobbet sammen, og beskriver samarbeidet som en solskinnshistorie.

*«Det virker som de er engasjerte. Jeg tenker at de sikkert er glad i jobben sin. De ønsker virkelig å bidra da, og er interessert i det. Og jeg føler ikke at jeg, hvis jeg henvender meg til de, 'nei nå maser jeg' eller noe. Man får ikke den følelsen»*

Videre uttaler Forelder 2 at det føles godt med den opplevde lave terskelen for å ta kontakt, gjennom PP-rådgivers oppfordring til dette.

*«Og de svarer ganske raskt altså, jeg har til og med fått svar på kveldstid! Oi, jøss!»*

Forelder 3 opplever å være særdeles fornøyd, og beskriver å tenke at det er litt personavhengig. Videre beskriver foreldereren å ha fått et mobilnummer til PP-rådgiver, der det oppleves lettvis med mulighet for direktekontakt:

*«Det at du har den muligheten gjør ikke nødvendigvis at en bruker den, men at du vet at du har den. Litt sånn beroligende da»*

Foreldereren meddeler at PP-rådgiver sendte melding på forhånd og avklarte tid for oppringning.

Forelder 4 beskrev manglende svar på mailhenvendelser fra PP-rådgiver i den innledende fase:

*«Vi fikk ikke noe svar. Det har skjedd noen ganger i starten. Men det har blitt bedre».*

Foreldereren har hatt flere PP-rådgivere, og beskriver å oppleve personavhengig variasjon knyttet til støtte og medvirkningsmulighet.

*«Det var to ulike da, ene var veldig sånn: ''Jeg har jobbet her veldig lenge, og her er det mange andre ting enn (diagnose) som er viktig', på en måte. Ville gjøre som hun pleide å gjøre det da. Mens hun andre var mer åpen. Det hjalp veldig når det ble en ny ansatt»*

### **Drøfting av profesjonsutøvers betydning gjennom engasjement og tilgjengelighet**

Funn fra analyse av datamaterialet viste at foreldrene hadde erfaringer i møte med spesialpedagogen knyttet til personavhengig profesjonsutøvelse, engasjement og tilgjengelighet. Dette tolker jeg til å vise seg av betydning, gjennom vektlegging, emosjonelle uttrykk, og at det gikk igjen hos flere. Cameron og Tveit (2012) fremhever det essensielle med bevissthet rundt relasjonen mellom profesjonelle og foreldre, gjennom de høye krav som medfølger det å møte foreldre i sårbare situasjoner og krevende hverdag. Videre indikerer tidligere forskning at interne faktorer, gjennom interpersonlige interaksjoner med hyppig

kontakt og god informasjonsflyt, er av betydning for foreldres opplevelse av godt samarbeid (Cameron & Tveit, 2019). Likeledes respekt, likeverdig deltakelse og profesjonelles engasjement (Cameron & Tveit, 2013). Dette ser jeg opp mot Forelder 2 sin beskrevne gode erfaring og opplevelse: «*Det virker som de er engasjerte. Jeg tenker at de sikkert er glad i jobben sin*». Kinge (2009, s. 210) trekker frem tilgjengelighet, engasjement, det å gi av seg selv og vise foreldre tillit til å karakterisere de gode hjelperene. Videre belyses tillit mellom foreldre og profesjonelle som byggestein for et godt samarbeid til fordel for barnet (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2016). Jeg tolker empiriet til at foreldre opplevde tilgjengelighet gjennom lav terskel for kontakt som som positivt og overraskende. Det å svare raskt, eller gi ut et direktenummer heller enn at foreldre skal ringe sentralbord, kan se ut til å være faktor som ikke bare fremmer tilgjengelighet, men tillit og trygghet. Som Forelder 3 beskrev: «*Det at du har den muligheten gjør ikke nødvendigvis at en bruker den, men at du vet at du har den. Litt sånn beroligende da*». Jeg undrer om det for foreldre kan oppleves som en tillitserklæring, en handling som viser at spesialpedagogen er tilgjengelig, bryr seg og er genuint opptatt av å legge til rette for et godt samarbeid? Å gi noe ekstra, utover det som forventes. Er dette rutine, eller kan det bero på et personlig engasjement for jobben, for å møte og forsøke å trygge foreldre i en sårbar situasjon? Jeg ser det i sammenheng med indre anerkjennelse, der profesjonsutøver gjennom forståelsesfull og empatisk holdning kan fremme trygghet og tillit i det interpersonlige forholdet (Schibbye, 2013, s. 37). Skau fremholder personlig kompetanse som viktig aspekt innen profesjonsutøvelsen i møte med mennesker, som beskrives vanskelig å begrepsfeste og lite dokumentert og vurdert (Skau, 2013, s. 60). Kan det være nettopp det foreldre er inne på her? Beskrivelsene fra Forelder 2 kan muligens illustrere aspekter ved dette: «*De ønsker virkelig å bidra da, og er interessert i det*». Dette kan tolkes til å være utover det Forelder 1 beskriver, med PP-rådgiver som profesjonell og effektiv. Profesjonell kan i hverdagslig tale sees som en dyktig fagperson som behersker rollen på en korrekt måte (Molander & Terum, 2019, s. 18). I lys av kompetansetrekanten (Skau, 2013, s. 58) tolker jeg profesjonell og effektiv i sammenheng med profesjonsutøvers teoretiske kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter.

Føringer legger opp til at PP-rådgivere skal være tilgjengelig og tydelig knyttet til hvor og når de kan nåes, samtidig skal sakkyndige vurderinger utformes innen rimelig tid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det stiller høye krav til profesjonsutøvelsen i henhold til tilgjengelighet, faglighet og effektivitet. Dertil skal den spesialpedagogiske profesjonsutøvelsen fremholde høye etisk verdier (Groven, 2012, s. 158;

Utdanningsforbundet, 2012), og profesjonelle kan utføre rollen ulikt (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 243). Forelder 4 beskriver en annerledes nyanse tilknyttet tilgjengelighet: «*Vi fikk ikke noe svar*». Det at to av foreldrene beskriver sine erfaringer som personavhengige, tolker jeg i lys av spesialpedagogens personlige kompetanse (Skau, 2017, s. 60), og liketil relasjonskompetanse (Kinge, 2009, s. 60; Røkenes & Hanssen, 2015, s. 9). Dette kan se ut til å handle om mer enn den faglige og metodiske profesjonsutøvelse, men også fleksibilitet og relasjonelle aspekter. Hvem foreldre har mulighet for å være i det mellommenneskelige møtet, påvirkes av profesjonsutøvers subjektive kvaliteter, egenskaper og holdninger (Skau, 2017, s. 60-61). Kan PP-rådgiver bli så profesjonell og metodisk at det menneskelige aspektet kommer i skyggen? En dyktig fagperson møter hele mennesket, og kan gjennom samarbeid med andre fremme trygghet, tillit og åpenhet (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 18). Forelder 4 konkretiserte det hun opplevde som personavhengig profesjonsutøvelse: «*Det var to ulike da [...] Ville gjøre som hun pleide å gjøre det da. Mens hun andre var mer åpen*». Her tolker jeg åpenhet for et intersubjektivt møte som av betydning for forelderen (jamfør Fire-perspektivmodellen, Røkenes & Hanssen, 2015, s.39). Dersom spesialpedagogen definerer seg som ekspert, foreligger det allerede en ubalanse, men posisjonering over den andre, som derav kan hindre en likeverdig dialog (Kinge, 2009, s. 92-93). Det kan være interessant å se dette i lys av definisjon på makt, som kan beskrives som «sannsynligheten for å få igjennom sin egen vilje i en sosial relasjon tross motstand» (Weber, 1964 i Svensson, 2019, s. 137). Det kan eksistere metoder og strukturer for en helhetlig sakkyndighetsprosess. Samtidig ligger et relasjonelt ansvar gjennom denne maktposisjonen i møte med foreldre i en sårbar situasjon med bekymring for sitt barn. Her kan relasjonen gjennom det mellommenneskelige virke å utgjøre stor forskjell for foreldrenes opplevelse.

I lys av tidligere forskning og teori, tolker jeg empirien til å hentyde at personavhengig profesjonsutøvelse med engasjement og tilgjengelighet var av betydning for foreldrenes opplevelse av samarbeidet med spesialpedagogen i PPT. Dertil kunne det vært interessant som Forelder 1 fremmet, med evalueringsskjema fra PPT tilknyttet faglige og relasjonelle faktorer gjennom foreldres erfaringer i samarbeidet med spesialpedagog.



## 6 Avslutning

I denne studien er intensjonen å søke kunnskap om hvordan foreldre opplever innledende fase i møte med spesialpedagog i PPT, hvordan de blir møtt og lyttet til i forhold til spørsmål og bekymring omhandlende eget barn. Det å lytte til foreldres egne opplevelser og hvordan de beskriver opplevelsen av sin livsverden i samarbeidet med spesialpedagog i en innledende fase krever en spesiell innstilling og holdning fra meg som forsker. Dette innebærer at intervjuene for foreldrene har skjedd innenfor trygge rammer, der de har blitt tatt imot på en åpen og tillitsfull måte gjennom møte og samtale med meg.

Jeg vil nå belyse problemstillingen;

*Hvordan opplever foreldre samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT?*

Dette vil jeg gjøre gjennom å trekke frem det sentrale fra forskningsspørsmålene, som er som følger:

- *Hvordan opplever foreldre innledende fase i forbindelse med oppmelding ved bekymring?*
- *Hvilke opplevelser har foreldre knyttet til medvirkning i det tidlige samarbeidet med spesialpedagogen i PPT?*
- *Hvilke erfaringer har foreldre i møte med spesialpedagog i PPT som er av betydning for samarbeidet?*

### 6.1 Oppsummering

Funn viser at foreldre opplever den innledende fase som en sårbar situasjon. Det er her av stor betydning at spesialpedagogen tilstreber å forstå, og dernest kunne komme til en felles forståelse og plan for veien videre. Selv om foreldrene i denne undersøkelsen var enige i behovet for oppmelding, ble det likevel beskrevet som veldig sårt. Betydningen av tidsaspektet, knyttet til tiden det tok fra oppmelding til samarbeidet startet, ble meddelt av alle foreldrene i intervjuundersøkelsen. Likevel var det tydelig at opplevelsen av at barnet fikk hjelp var aller viktigst. Tidsaspektet ble underordnet resultatet for barnets tilbud.

Videre viser funn at tydelig informasjon og forventningsavklaring var av stor betydning, da foreldre opplevde at det fremmet trygghet i en ellers sårbar situasjon med bekymring for sitt barn. Informasjon og avklaring kunne bidra til foreldres forståelse, og fremme mulighet for aktiv deltakelse i prosessen frem mot sakkyndig vurdering.

For foreldrene jeg intervjuet var medvirkning et viktig moment for godt samarbeid. Selv om alle foreldrene hadde fått tid og rom for deltakelse, var det svært ulike opplevelser knyttet til opplevd mulighet for likeverdig dialog og reell medvirkning. Jeg merket meg at en forelder beskrev opplevelsen av at spesialpedagogen var interessert i å lytte, virkelig høre, og gi tilbakemeldinger. Dette illustrer godt det foreldrene la frem av betydning gjennom samarbeidet med spesialpedagogen i PPT. Det er interessant at medvirkning ikke virket opplevd som implisitt rettighet for foreldrene, men heller et gode de var heldig å få. Medvirkning kunne fremme myndiggjøring og påvirkning av barnets tilbud, men krevde samtidig mye av foreldrene, både organisatorisk og emosjonelt.

Knyttet til profesjonsutøvers betydning for samarbeidet, var det et sentralt funn at spesialpedagogens kompetanse var viktig for foreldres opplevelse. Jeg forstår det som at kunnskap ble ansett som en ressurs til gode for barnet, og dette fremmet trygghet og tillit for foreldrene. Manglende relevant kunnskap kunne skape stor grad av stress og bekymring, og dette senket tilliten. Dette kan omhandle foreldres behov for trygghet i en sårbar situasjon. At det er av betydning at spesialpedagogen kan lede prosessen, og inneha nødvendig faglig kompetanse som kan anvendes komplementært til foreldres kjennskap til barnet. For å bruke en metafor: foreldre her ønsket ikke at stien skulle tråkkes opp underveis, de ønsket at spesialpedagogen skulle stille med kartet, slik at de sammen kunne gå den beste veien for barnet.

Det var et gjennomgående funn at det viktigste for foreldrene var at barnet fikk hjelp, og at spesialpedagogen så det unike med barnet i prosessen frem mot sakkyndig vurdering. Prosessen dreier seg ikke bare om faglig sakkyndig vurdering som produkt, gjennom å utløse ressurser for spesialpedagogisk hjelp, men ivaretagelse av det unike barnet for å kunne gi god hjelp. Å kunne kjenne igjen beskrivelsene og oppleve at utformingen av sakkyndig vurdering var basert på barnets behov var svært viktig for foreldrene i undersøkelsen. Det omhandlet behovet for et betydningsfullt møte med ivaretagelse av barnet.

Videre var profesjonsutøvers engasjement av stor betydning for det opplevde samarbeidet. Min forståelse er at relasjonelle forhold ved profesjonsutøvelse var sterkt vektlagt, derav å møte en spesialpedagog som var genuint interesse i å tilstrebe å møte foreldre på en god måte gjennom å være åpen for deres bidrag, vise respekt, anerkjennelse og forståelse for en sårbar situasjon. Dette utgjorde et meningsfullt samarbeid for foreldre. Opplevelsen ble beskrevet positiv og overraskende når spesialpedagogen gjorde noe ekstra, utover det profesjonelle og

korrekte som var forventet. Her var særlig tilgjengelighet sentralt, der lav terskel for kontakt og raskt svar var betryggende i det tidlige samarbeidet.

Gjennom å belyse foreldres opplevelser i samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT, kan min studie bidra til refleksjoner omkring utøvelse av profesjonen i møte med foreldrene. Derav foreldrenes mulighet for medvirkning i en situasjon som oppleves både sårbar og uforutsigbar.

I PP-rådgivere har, i tillegg til stor saksmengde, mange føringer og krav å forholde seg til for en faglig og helhetlig kartlegging med sakkyndig vurdering som mål. Sakkyndig vurdering ser også ut til å være viktig for foreldre, men studien viser betydningen av kommunikasjon bestående av dialog, og viktigheten av det relasjonelle aspekt i møtet. Det forstår jeg som at det ikke er manualer, prosedyrer, kontroll og rasjonalitet alene som utgjør det gode møtet, men interaksjonen med medmenneskelighet og fleksibilitet. Dette stiller høye krav til etisk profesjonsutøvelse, i møte med foreldre ved bekymring for det kjæreste de har, nemlig barnet.

## 6.2 Videre implikasjoner

Studien har søkt innsikt i foreldres opplevelser gjennom den innledende fase av samarbeidet med spesialpedagog ved oppmelding til PPT.

Knyttet til videre forskning, kan en interessant innfallsvinkel være å belyse foreldrenes identitet i møte med spesialpedagogen i PPT. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i foreldreperspektivet i samarbeidet. En studie av spesialpedagogens opplevelser i møte med foreldrene i den tidlige fasen ved oppmelding til PPT kan belyse et annet perspektiv fra feltet.

## Referanser

- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011, 02). Spesialpedagogikk- merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (2)115-128.
- Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: UNIKURS.
- Barne- og familiedepartementet. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E., Tangen (red.), R., & Næss, K.-A. B. (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, D. L. (2018). Barriers to Parental Empowerment in the Context of Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Preschool Children with Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*.20(1), 277-285.
- Cameron, D. L., & Tveit, A. D. (2012). Utfordringer når foresatte skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn. *Nordic Studies in Education*, 32,(3-04) 321-332.
- Cameron, D. L., & Tveit, A. D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *FoU i praksis*, 7, (1), 9-26.
- Cameron, L. D., & Tveit, A. D. (2019). 'You know that collaboration works when ... ' identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early child development and care*, 189,(7), 1189-1202.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2016). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. København: Rosendahls.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 02 10). [www.forskningsetikk.no](http://www.forskningsetikk.no). Hentet fra Generelle forskningsetiske retningslinjer: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2017, 10 23). [www.dmmh.no](http://www.dmmh.no). Hentet fra Forskningsetikk ved DMMH: <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>
- Drugli, M., & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, E. O., & Molander, A. (2019). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (ss. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E., & Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

- Fossheim, H. J. (2015). Regler, begrunnelse og ansvar i forskningsetisk skjønn. I H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (ss. 11-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2017). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/brukermedvirkning>
- Helsedirektoratet. (2018). *Forebygging.no*. Hentet fra Kunnskapsbase og publiseringskanal for folkehelse- og rusforebyggende arbeid: <http://www.forebygging.no/ordbok/a-e/empowerment/>
- Hjelmbrekke, H. (2020). *Laget rundt barnet. Samarbeid til barnets beste*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse og foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Meld. St. 26 (2014-2015) *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015-2016). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnehage og SFO* (Meld. St. 6). Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Molander, A., & Terum, L. (2019). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (ss. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, O. (2017). *Tung tids tale*. Samlaget.
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). *www.nsd.no*. Hentet fra Sjekkliste før innsending av meldeskjema: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-innsending-av-meldeskjema>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi. I F. Nyeng, *Hva er det med mennesket? Om mening, forståelse og handling*. (ss. 187-236). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I P. Arneberg, & B. Ravn (red.), *Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit* (ss. 204-227). Oslo: Praxis Forlag.

- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. Ingierd (red.), & H. J. Fossheim, *Etisk skjønn i forskning* (ss. 39-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2015). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (ss. 37-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svensson, L. G. (2019). Profesjon og organisasjon. I A. Molander, & L. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (ss. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 09 21). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 03 29). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Utdanningsforbundet.no*. Hentet fra Lærerprofesjonens etiske plattform: <https://www.utoanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Left Coast Press.
- van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience. Human science fir an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Routledge.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. . Oslo: Cappelen Damm.
- Vaage, L. A. (2012). *Syngja*. Oktober.
- Wolf, K. D. (2020). Alle foreldre med? Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen. Doktoravhandling, OsloMet.
- Åmot, I. (2019). Barns perspektiver, sakkyndighetsprosesser og systemarbeid i barnehagen. I M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (ss. 100-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I I. Åmot (red.), & R. I. Skoglund, *Anerkjennelsens kompleksitet* (ss. 18-40). Oslo: Universitetsforlaget.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Foreldresamarbeid innen det spesialpedagogiske feltet

### Referansenummer

681766

### Registrert

07.01.2021 av Helen Gärtner - 062290@dmmh.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

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

Mariann Doseith, mdo@dmmh.no, tlf: 73568342

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Helen Gärtner, 062290@dmmh.no, tlf: 90049598

### Prosjektperiode

04.01.2021 - 01.07.2021

### Status

09.02.2021 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 09.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

20.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om utvalg 1 (foreldre til barn med særskilte behov) frem til 01.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under intervjuene med utvalg 1 kan det fremkomme personopplysninger om barn med særskilte behov i barnehagealder. Det skal registreres alminnelige kategorier av personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse om disse barna. Barna vil motta muntlig informasjon om prosjektet gjennom foreldrene sine.

For alminnelige personopplysninger om barna vil lovlig grunnlag være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALGET

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art. 21).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt



20.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Intervjuguide

Foreldresamarbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet.

*Fortelle om hvem jeg er, og undersøkelsens formål.*

*Tusen takk for at du stiller opp til intervju, og vil dele og gi innblikk i dine opplevelser gjennom erfaring som forelder i samarbeid med spesialpedagog i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Din kunnskap innen tema er nyttig, og av betydning for undersøkelsen. Foreldresamarbeid er viktig, derfor ønsker jeg gjerne å lære og få mer innsikt fra foreldres perspektiv.*

*Frivillig deltakelse, anledning til å trekke deg når som helst.*

*Noen spørsmål før vi begynner?*

### **Bakgrunnsinformasjon**

- Alder, litt om familien (antall og alder).

### **Innledende fase ved henvisning til PPT**

- 1) Når ble det opprettet kontakt med PPT knyttet til ditt barn?
- 2) Hvem tok initiativ til henvisning til PPT?
- 3) Kan du fortelle om hvordan du opplevde situasjonen og samtalene i den innledende fasen før barnet ditt ble henvist til PPT?
- 4) Hvordan forstår du samtykke? (henvisning krever foreldres samtykke)
  - Kan du si litt om hvilke tanker du gjør deg omkring (dette med) samtykke?
- 5) Hvordan opplevde du informasjonen i prosessen før du ga ditt samtykke?

### **Medvirkning i prosessen frem mot sakkyndig vurdering**

- 6) Hvordan forstår du medvirkning?
- 7) Kan du beskrive dine erfaringer knyttet til medvirkning i prosessen *før* henvisning til PPT?
- 8) Kan du utdype hvilke erfaringer du har knyttet til medvirkning i samarbeidet med spesialpedagog i PPT, frem mot sakkyndig vurdering? (*etter* henvisning)
  - Kan du utdype hvordan dette opplevdes i praksis?
- 9) Hva tenker du som forelder angående muligheten for å ha reell medvirkning i prosessen frem mot sakkyndig vurdering?
- 10) Er du kjent med rettigheter du har som forelder?
  - Hva ble opplyst om?

11) Hvordan opplevde du informasjonen du fikk?

- (Tydelig? Åpen? Forståelig?)

### **Profesjonsutøver/ PPT**

11) Kan du fortelle om den første kontakten med PPT knyttet til henvisningen?

12) Hva opplevde du at du hadde behov for gjennom samarbeidet med spesialpedagogen i PPT?

13) Kan du beskrive erfaringer fra møtet med spesialpedagogen som profesjonsutøver, som er av betydning for samarbeidet?

14) Kan du beskrive din opplevelse av kommunikasjonen i møte med spesialpedagog i PPT?

15) Hvordan opplevde du prosessen frem mot sakkyndig vurdering?

16) Hva er for deg et godt møte?

- Kan du si litt om dine erfaringer rundt gode møter?

17) Er det noe du vil fremme som positivt i møte/samarbeid med PPT?

18) Er det noe du kunne ønske hadde vært annerledes i møte/samarbeid med PPT?

- (Oppmelding, samarbeid, kommunikasjon, informasjon)
- (Skulle det vært mer/mindre av noe?)

19) Hvis du skulle gitt råd til en spesialpedagog i PPT, i møte og samarbeid med foreldre. Hva ville det vært?

### **Avslutning**

20) Er det noe vi ikke har snakket om, som du synes er viktig å få med?

*Etter båndopptakeren er skrudd av: Oppsummering av intervjuet. Spørre om det er noen spørsmål, om hvordan det har vært å delta. Gjenta muligheten for å trekke seg når som helst uten at dette får noen konsekvenser.*

*Takk for at du har stilt opp til intervju, og for ditt viktige bidrag.*

## **Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt**

### *Foreldresamarbeid innen det spesialpedagogiske feltet*

Kjære foreldre. Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å beskrive foreldres opplevelser og erfaringer gjennom samarbeid med spesialpedagog i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I dette skrivet vil jeg informere om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg heter Helen Gärtner, og er student innen fagområdet spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom. Jeg skal skrive en masteroppgave, der jeg skal utforske problemstillingen: Hvordan opplever foreldre samarbeidet med spesialpedagogen som profesjonsutøver i PPT?

Det er behov for mer forskning angående foreldres perspektiv og erfaringer innen spesialpedagogisk felt. Formålet med prosjektet er få mer innsikt i samarbeidet fra foreldreperspektivet. Med mine forskningsspørsmål søker jeg kunnskap om foreldres opplevelser av samarbeid, foreldres medvirkning i den tidlige fase av samarbeidet, og erfaringer i møte med spesialpedagogen som profesjonsutøver innen PPT. Det kan gi viktig og nyttig kunnskap for spesialpedagoger i møte og samarbeid med foreldre.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er jeg som utfører studien, under veiledning av førsteamanuensis Mariann Doseh. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg søker 4 intervjupersoner til individuelle intervju. På bakgrunn av studiens formål, som går ut på å få innsikt i foreldrestemmen i samarbeid, er det ønskelig å intervju deg som er forelder. Det er du som er eksperten, som sitter på kunnskap og erfaringer som kan belyse foreldres opplevelser i forbindelse med samarbeid med spesialpedagog i PPT.

Bakgrunn for deltakelse: Du er forelder til barn med behov for ekstra hjelp og støtte, og har hatt samarbeid med spesialpedagog i forbindelse med henvisning til PPT og utarbeidelse av sakkyndig vurdering, i løpet av de siste 5 år. Du har fått invitasjon til å delta gjennom leder i en PP-tjeneste.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på intervju, som vi vare omtrent en time. Jeg vil anvende lydopptaker, og ta notater underveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til innledende fase ved henvisning til PPT, foreldre medvirkning gjennom foreldres mulighet for deltakelse og innflytelse, kommunikasjon og opplevelser i møte og samarbeid med spesialpedagog innen PPT.

Dine svar vil bli transkribert til skriftlig materiale.

#### **Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til materialet fra intervju. Transkribert tekst som er anonymisert vil kunne forevises veileder under bearbeiding gjennom analyse og tolkning av datamaterialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, innelåst, adskilt fra øvrige data. Transkribert skriftlig materiale fra intervju og notater lagres på en trygg dataenhet låst med passord, som bare jeg har tilgang på. Det som kommer frem gjennom masteroppgaven vil være anonymisert, slik at ikke andre kan gjenkjenne deg eller din situasjon.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juli 2021.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta gjerne kontakt med meg, min veileder eller personvernombud ved DMMH:

- **Student:** Helen Gärtner [062290@dmmh.no](mailto:062290@dmmh.no). Tlf.: 90 04 95 98
- **Veileder:** Mariann Doseth, [mdo@dmmh.no](mailto:mdo@dmmh.no).
- **Personvernombud DMMH:** Ingar Pareliussen, [ipa@dmmh.no](mailto:ipa@dmmh.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du vil delta på intervju, og dersom dette er interessant, ta gjerne kontakt med meg. Tid og sted kan da avtales etter hva som passer for deg.

Med vennlig hilsen

*Mariann Doseth*  
(Veileder)

*Helen Gärtner*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Foreldresamarbeid innen spesialpedagogisk felt*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymisert intervju lagres på sikker dataenhet til prosjektets slutt, juli 2021

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av intervjuedtaker, dato)