

Barn med særlige behov : Foreldres opplevelse av samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater.

ELISE EDVANG AAS

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Det har vært spennende, lærerikt og utfordrende å skrive denne masteroppgaven.

Spennende fordi jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg synes er viktig, og som har gitt meg mye ny kunnskap. Utfordrende fordi det har krevd en stor innsats, særlig i det praktiske rundt å skrive oppgaven, endringer underveis, og enorme mengder med frustrasjon når jeg ikke helt skjønnte hvordan jeg skulle komme i mål. Jeg ønsker derfor å rette en takk til min veileder, David Lansing Cameron for å ha gitt god veiledning. For å ha vært tålmodig og satt meg på rett spor underveis i skriveprosessen, og for å ha gitt uvurderlige råd underveis.

Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene som tok seg tid til å stille opp til intervju og bidratt til at jeg har utviklet meg som student og fagperson. Fordi jeg selv hører dårlig, følte det som en takk å la de foresatte som deltok i studien stille spørsmål etter intervjuet. Å la dem spørre om hvordan jeg selv opplevde skolegang i forhold til tilrettelegging, hard jobbing og målrettet jobbet mot en høyere utdanning, var også en verdifull refleksjon. At de foresatte fikk tips eller råd følte som en måte å gi litt tilbake på for at de selv åpnet seg og bidro til verdifullt datamateriale til oppgaven.

Å skrive denne oppgaven har ikke bare vært utfordrende for meg, men også for min nærmeste familie. Derfor vil jeg rette en takk til mine to barn som har bidratt med positivitet og sprudlende humør når det har tatt på å skrive denne oppgaven. Og takk til min mann som har støttet meg hele veien og vært tålmodig, og har sørget for at hverdagen har gått rundt mens jeg har fortapt meg i oppgaven.

Kristiansand, desember 2019

Sammendrag

Brukere av velferdstjenester har ifølge politisk syn fått en sterkere rolle i utforming av velferdstilbudet. Som brukere av velferdstjenester har foreldrene som har barn med utfordringer en forholdsvis sterk medvirkningsmulighet i utformingen av barnets tilbud og tilrettelegging.

Hensikten med oppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan foreldre som har barn med særlige behov opplever samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater. Fordi informantene hadde kommet til forskjellige stadier i samarbeidsforløpet åpnet det muligheten for å kunne se om det er noen fellestrekk for hva foreldrene opplever eller vektlegger i de ulike stadiene av samarbeidet. Det ble derfor tilføyd et underspørsmål til problemstillingen. Problemstillingen ble dermed: *Hvordan opplever foreldre som har barn med særlige behov samarbeid med barnehage, skole og det offentlige støtteapparatet?* Med underspørsmålet: *Samsvarer opplevelsene på de ulike stadiene i samarbeidsløpet, i tilfelle hvordan?*

Den *metodiske* tilnærmingen i oppgaven er kvalitativ, og problemstillingen fokuserer på foreldrenes opplevelser og erfaringer i samarbeid med ulike offentlige støtteapparater. For å forsøke å finne svar på dette, ble kvalitativt intervju benyttet, og med en hermeneutisk tilnærming.

I den *teoretiske* delen tas det utgangspunkt i litteratur, teori og tidligere forskning om samarbeid generelt og ulike elementer som er viktig for samarbeidet, tverrfaglig samarbeid, samt hvordan dette samarbeidet oppleves fra foreldrenes synspunkt.

Kort oppsummert viser *funnene* i oppgaven at foreldre som har barn med særlige behov er opptatt av flere ting. Det er likevel det å bli hørt, forstått og tatt på alvor det av barnehage, skole og de offentlige støtteapparatene som vektlegges mest av foreldrene som ble intervjuet. Funnene viser også at de ulike stadiene i samarbeidsløpet kan ha fellestrekk selv om foreldre og foresatte har ulike opplevelser knyttet til disse.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1.0 Innledning.....	6
1.1 Samarbeidets relevans	8
1.2 Studiens formål	9
1.3 Bakgrunn for valg av tema og politiske føringer	9
1.3.1 Lovverk og politiske føringer	10
1.4 Tidligere forskning.....	12
1.5 Samarbeid med barnets hjem	15
2.0 Problemstilling.....	17
2.1 Begrepsavklaring	17
3.0 Studiens kontekst	19
3.1 Ansvarsgrupper	19
3.2 Aktører.....	20
3.2.1 Barnehage og skole	20
3.2.2 PP-tjenesten	21
3.2.3 HABU og BUP	22
4.0 Teori.....	24
4.1 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	25
4.2 Faktorer for et vellykket samarbeid	27
4.3 Felles tema og mål.....	29
4.3.1 Kommunikasjon og relasjon	30
4.3.2 Hvorfor kommunikasjon er viktig for samarbeid	31
4.3.3 Batesons metakommunikasjon	32
4.4 Relasjon, respekt og tillit i samarbeid	33
4.5 Når samarbeidet blir vanskelig.....	37
Oppsummering.....	38
5.0 Metode	41
5.1 Tematisering.....	41
5.2 Hermeneutisk vitenskapsteori	41
5.3 Valg av metode.....	43

5.4 Kvalitativt intervju	44
6.0 Forberedelser og gjennomføring av intervju	45
6.1. Rekruttering av foreldre til studien	47
6.1.2 Begrensninger i utvalget.....	47
6.2 Intervjuets fokus.....	49
6.3 Forskningsprosessen	49
6.4 Gjennomføring av intervju	51
6.4.1 Utfordringer i gjennomføringen av intervjuene.....	52
6.5 Transkribering og analyse av intervjuene	53
6.5.1 Analyseprosessen	54
6.6 Etske hensyn.....	55
6.7 Reliabilitet og validitet.....	57
Reliabilitet.....	57
Validitet	58
7.0 Funn og drøfting	60
7.1 Å bli hørt og inkludert.....	61
7.2 Samarbeidet i sin helhet.....	66
7.2.1 Foreldrenes ansvar i samarbeidet.....	68
7.2.2 Fordelen med 2.- og 3.linjetjenestene	69
7.3 Å bli snakket med og ikke til.....	71
7.4 Når de som sitter med makten feiler	73
7.5 Overgangen fra barnehage til skole	76
8.0 Avsluttende kommentar.....	78
Litteratur.....	83
Bøker	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Artikler/tidsskrifter	85
Lovverk og politiske dokumenter	86
Internetsider:	88
Vedlegg 1 – Politisk lovverk.....	89
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	91
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	92
Vedlegg 4 – Spørreskjema i intervjuene.....	94

1.0 Innledning

Det er bred enighet i norsk offentlig politikk at det er foretrukket at barn med særlige behov skal vokse opp i hjemmet. Det er derfor et mål at foreldre eller foresatte skal bli tilbudt tjenester som er koordinerte og fleksible, og som imøtekommer barnas og foreldrenes behov. Det vektlegges også at samarbeid mellom foreldrene og barnehagens personale blir betraktet som viktig for å kunne sørge for barnets beste (Lundeby og Tøssebro, 2008). Foreldre er også brukere av barnehagen, og har derfor rett til å kunne ha innflytelse på barnets hverdag. Denne retten gjelder for øvrig ikke bare barnehagen, men også innenfor alle offentlige institusjoner (Andersen og Rasmussen, 1996).

Det er ikke bare i barnehagen politikere er opptatt av at barn skal følges, det gjelder også skolen. Norsk politikk er opptatt av at barn med særlige behov har rett til å gå på skole i sitt nærmiljø og å få den samme muligheten til skolegang som andre barn. I tillegg vektlegges inkludering i form av barns rett til å delta i undervisningen, og skolens plikt til å tilpasse undervisning og læring etter ulike behov – den inkluderende skolen er for alle (Utdanningsdirektoratet, 2015; Opplæringsloven, 1998). Hesjedal, Hetland, Iversen og Manger (2015) skriver at selv om Norge i dag har et sterkt utdanningssystem med effektive systemer og tiltak, garanterer likevel ikke dette for et godt skoletilbud for det individuelle barnet. Ifølge Hesjedal m.fl. (2015) refererer barn med særlige behov til en gruppe med barn i barnehagen eller elever i de lavere skoleklassene, altså grunnskolen. Dette er barn med komplekse problemer, og som krever en utvidet støtte eller hjelp fra ulike offentlige støttetjenester. Et slikt tilbud er en sentralt prioritert tjeneste for disse barna. Gjennom det tverrfaglige samarbeidet kan en fokusere på inkludering, blant annet at lærere i tillegg til å undervise bør samarbeide med foreldrene for å forhindre ekskludering (Hesjedal m.fl., 2015).

Meld.St.19 (2015-2016) nevner viktigheten ved å være bevisst at ingen familier er like, hvilket vil si at barn møter barnehage og skole med ulike forutsetninger som dels kan tilskrives barnets hjemmemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2016). Å vise til barnets hjemmemiljø, gjelder blant annet foreldrenes forutsetning for å kunne stimulere sine barns utvikling og ferdigheter. Denne forutsetningen kan si noe om hvor mye kunnskap eller erfaringer foreldre har i forhold til å kunne støtte sitt barn i møte med utfordringer. For eksempel vil en forelder som er logoped inneha kunnskaper om hvordan man kan stimulere barns språk og uttale. Meld.St.19 (2015-2016) nevner også at flere studier blant annet viser at barnehagene med fordel i større grad kan involvere foreldrene i å støtte barns trivsel, utvikling

og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016), i tillegg til at det er barnet og foreldrene som skal være i sentrum for støtte fra det offentlige. En undersøkelse gjort av Lundeby og Tøssebro (2008) viser at i dag har brukere av velferdstjenester en mer aktiv og styrket rolle, og at det blir lagt vekt på et profesjonell-brukerforhold hvor brukerens perspektiv blir vektlagt. Derfor skal barnehage og skole bidra til å utjevne forskjeller ved å støtte og veilede foreldrene gjennom foreldreveiledning, og å bygge videre på foreldrenes kjennskap til barnet.

Både politiske dokumenter og forskning legger vekt på foreldresamarbeid både generelt og i forbindelse med barn med særlige behov. Barn med særlige behov stiller med ulike forutsetninger i forhold til andre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge Lundeby og Tøssebro (2008) vil foreldre som har barn med særlige behov ofte føle at de ikke blir hørt eller tatt på alvor i møte med profesjonelle, offentlige støtteapparater og lignende. Ladberg (1986) nevner at foreldrene vil være avhengige av at barnehagen fungerer på en god måte for å kunne stole på at de tar seg av barnet på en tilfredsstillende måte, og at de derfor kan tro på at barnet har det bra i barnehagen når det leveres. Det nevnes også at foreldre vektlegger at det er viktig for dem å bli hørt, eller godtatt av personalet. Videre påpeker hun at det er utfordrende for både barn og foreldre at personalet skifter fordi barnet vil i slike situasjoner kunne bli ekstra urolig da dette påvirker barnets trygghet og relasjon til de voksne. En kan også tenke seg at dette gjelder dersom barnets klasse opplever lærerbytte flere ganger i løpet av skoletiden.

Glaser (2013) påpeker at foreldre også vil kunne være følsomme for kritikk på samme måte som barna er. Derfor er barnehagens og skolens holdning viktig når det kommer til hvordan de ordlegger seg i møte med foreldrene. Videre skriver hun at hvordan foreldrene opplever at de møtes av de profesjonelle i barnehagen, har noe å si for hvordan foreldrene opplever tillit til de profesjonelle. Dette kan man også tenke i stor grad gjelder lærerens holdninger overfor eleven, og hvordan de uttrykker barnets utfordringer overfor foreldrene. I en rapport skrevet av Wendelborg m.fl. (2015) kommer det blant annet frem at foreldre som har barn med særlige behov ikke har samme valgfrihet når det gjelder valg av barnehage. Dette bunner i at forskerne fant at de kommunale barnehagene oftere får bedre midler fra kommunen enn de private barnehagene. At foreldre ikke har samme valgfriheten som de øvrige foreldrene kommer blant annet av at valget noen ganger vil stå mellom å la barnet gå i nærbarnehagen eller om det skal gå i en barnehage som vil kunne tilrettelegge bedre ut fra barnets behov.

1.1 Samarbeidets relevans

Øiestad (2011) skriver at ingen foreldre kan ha ansvaret for sine barns utvikling alene. Hun nevner videre at omsorg for barna i høy grad er et samfunnsanliggende, blant annet fordi alle barn påvirkes av kultur tidlig i livet. Det er ifølge Øiestad ikke bare foreldrene som er bærere av kultur, men også barnehage, skole, og samvær med andre påvirker barnet gjennom sin kultur. Også gjennom fritidsaktiviteter, media og å være til stedet i samfunnet påvirker barnet. Hun stiller også spørsmål om foreldrene får den hjelpen og støtten de trenger for i best mulig grad kunne utøve omsorg for sine barn. Kulturen setter rammer for foreldrenes mulighet til å utøve omsorg (Øiestad, 2011). Hesjedal m.fl (2015) argumenterer for inkludering gjennom tverrfaglig samarbeid, samt at for å forhindre ekskludering, bør lærere i tillegg til å undervise også samarbeide med foreldrene. Ifølge Grythe og Midtsundstad (2002) vil det kunne medføre flere uheldige konsekvenser for barnet og dets sosialisering og oppdragelse dersom samarbeid mellom barnets hjem og ulike institusjoner eller instanser mangler hvis partene i samarbeidet motarbeider hverandre.

At barn skal få et så godt barnehage- og skoletilbud som mulig, ligger også til grunn for et tett samarbeid med barnets hjem ifølge ulike lovparagrafer. Samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene er hjemlet i Lov om barnehager (Barnehageloven) §1 hvor det står at barnehagen skal:

...i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (...) Barna skal utvikle grunnleggende kunnskap og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger (Barnehageloven, 2005, § 1)

I denne lovpålagte paragrafen ligger derfor mye av det politiske grunnlaget for barnehagens samarbeid med barnas foreldre, enten det dreier seg som medfødte eller senere ervervede skader. I dag fokuseres det på at barn med funksjonshemninger skal få det samme tilbudet som andre barn gjennom tilrettelegging og støtte (Ravneberg, 2003). Ifølge Opplæringsloven §1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Meld.St.19 (2015-2016) beskriver barnehagen som en pedagogisk institusjon som skal være for alle barn, og Regjeringen har ambisjoner om å utvikle barnehagetilbudet slik at alle barn skal få et så godt tilbud som mulig. Likevel er det ikke alle som har et like godt utgangspunkt når de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ifølge Meld.St.19 (2015-2016) beskrives barn med særlige behov som en sammensatt gruppe, og behovet for tilrettelegging og støtte kan variere i løpet av barnets liv. Denne gruppen er sammensatt fordi den representeres av barn med medisinsk diagnose, fysiske eller psykiske funksjonshemminger, språkvansker, atferdsvansker, psykiske vansker som følge av traume, osv., og barn som ikke finner seg til rette i barnehagen av andre ulike årsaker. Det nevnes også at barnehagen gjennom tidlig innsats skal gi god støtte til barn ut fra deres individuelle behov, i tillegg er samarbeid med barnets foreldre og andre støtteinstanser av betydning. Mld.St.19 (2015-2016) fremhever også at det ikke er alle barn med behov for særskilt støtte og tilrettelegging som får et tilpasset tilbud i tide (Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.2 Studiens formål

Formålet med oppgaven er å utforske hvordan foreldre som har barn med særlige behov opplever samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater, samt om foreldrene har noen felles opplevelser ut fra hvor de er i samarbeidsløpet. De mest sentrale av disse offentlige støtteapparatene er Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Habilitering for barn og unge (HABU), og Barne- og ungdomspsykiatri (BUP). Målet med oppgaven er blant annet å få en dypere forståelse for hvordan et slikt samarbeid oppleves sett fra foreldre og foresattes ståsted. Ifølge Omdal og Thygesen (2018) skal foreldrene være en nær samarbeidspartner for både barnehagen og skolen dersom barnet har spesielle behov. I denne oppgaven legges det vekt på barnehagen fordi det er bedre å sette inn tiltak tidlig, enn lenge etter at vanskene har startet. Det er likevel relevant å se på de laveste trinnene i grunnskolen. Helland (2012) nevner for eksempel at selv om man kan snakke om språkvansker allerede i barnehagen, er dysleksi noe man ikke kan påvise før barnet har lært seg å lese og skrive. Det vil si at for å oppdage en vanske som dysleksi, forutsetter det at barnet lærer seg å lese og skrive.

1.3 Bakgrunn for valg av tema og politiske føringer

Felles for intervjuene i egen studie er at temaet er samarbeid. Men en av variasjonene er at noen av intervjuene omhandler samarbeid som har foregått for tiår siden, mens andre pågår på nåværende tidspunkt. Dette kan gi oppgaven et visst perspektiv på hvordan et samarbeid mellom foreldre og offentlige støtteapparater kunne oppleves før og nå.

To av informantenes samarbeid ble avsluttet for flere år siden da barna gikk ut av skolen. Informantene i de tre andre intervjuene har yngre barn, og deres samarbeid pågår fortsatt i dag. Det gir også mulighet for å få en oversikt over hvordan samarbeid kan oppleves på de ulike stadiene ut fra hvor langt i samarbeidsløpet foreldene har kommet. Ved at to av foreldrene har avsluttet sine samarbeid da barna gikk ut av skolen, var dette samarbeid som har gjennomgått hele samarbeidsforløpet fra begynnelse til slutt.

Det er i dag enighet i norsk politikk om at det beste for barn med funksjonshemminger er å vokse opp med familien. Fra 1960-tallet og utover har det vært viktige og omfattende endringer i sosial politikk så vel som i forskning angående tjenestebrukerens posisjon. Synet på disse har gått fra å se på brukeren av velferden som passive mottakere, til gradvis å bli sett på som aktive og reflekterende deltakere. På grunn av disse endringene har brukeren fått en mer aktiv og bemyndiget rolle (Lundeby og Tøssebro, 2008). Fordi utviklingen ifølge Lundeby og Tøssebro (2008) har gått fra at brukerne ble sett på som passive mottakere, samt at det er politisk enighet i at det beste for barnet er å vokse opp hos foreldrene, kan det være viktig å kunne se opplevelsen av samarbeidet fra foreldrenes ståsted. Dette er særlig relevant fordi brukerne (foreldre og barn) ikke lenger blir sett på som passive mottakere, men aktive deltakere. Dersom det skal kunne tas hensyn til deres deltakelse må de også inkluderes i samarbeidet. Hvordan dette samarbeidet oppleves, kan selvsagt variere fra person til person.

1.3.1 Lovverk og politiske føringer

Ifølge Utdanningsdirektoratets hjemmesider mottok 8700 barn i barnehagene spesialpedagogisk hjelp i 2017. Dette tilsvarer 3% av barna som går i barnehage. I tillegg har det de siste fem årene vært en jevn økning i antall barn som får spesialpedagogisk hjelp. Her kommer det også frem at andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp øker med alderen. I skolen er det derimot 7,9% av elevene (som tilsvarer 50.000 elever) som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i skoleåret 2017-2018. Her øker andelen fra 3,8% i første klasse til 10,7% i 10. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Barnehageloven (2005) og Opplæringsloven (1998) fastslår i ulike paragrafer hvilke rettigheter barn med særlige behov i barnehage og skole har i forbindelse med tilrettelegging og oppfølging. Lovparagrafene nevner også samarbeid med barnas foreldre. Barnehageloven §19a fastslår at barn med særskilte behov under opplæringspliktig alder har rett til

spesialpedagogisk hjelp. Opplæringsloven §5-1 nevner at dersom elevene ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har de krav på spesialpedagogisk hjelp. Både Barnehageloven §19b og Opplæringsloven §5-3 omhandler samarbeid med barnas foreldre i forbindelse med innhenting av samtykke, samt at foreldrenes syns skal vektlegges. Hvilke rettigheter barnet har, og pliktene til PP-tjenesten i forhold til barn med særskilte behov, gjøres rede for i Barnehageloven §19c og Opplæringsloven §5-6. I tillegg er fylkeskommunens plikter nevnt i Barnehageloven § 19g, mens Opplæringsloven §1-4 særlig nevner elever på 1.– 4. trinn som står i fare for å henge etter i lesing, og skolens ansvar overfor disse elevene (Barnehageloven, 2005, §19a-19c, §19g; Opplæringsloven, 1998, §1-4, §5-1, §5-3, §5-6) (Se paragrafene mer utdypet i vedlegg 1).

Regjeringen beskriver i ulike Statsmeldinger hvilke forventninger de har til landets barnehager og skoler, og hva Regjeringen mener ikke er godt nok, samt hva som går i riktig retning og hva som skal videreutvikles. For eksempel nevner Meld.St.19 (2015-2016) at barnehagen skal kunne bidra til god læring og utvikling hos det enkelte barn, samt støtte og veilede foreldrene gjennom god foreldreveiledning, og bygge videre på foreldrenes kjennskap og ønsker for barnet. Ifølge Meld.St.19 (2015-2016) viser flere studier at barnehagene i større grad kan involvere foreldrene i å støtte barns trivsel, utvikling og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Meld.St.21 (2016-2017) poengterer at det er langt mer virkningsfullt med tidlig innsats enn å prøve å kompensere for forskjeller senere i opplæringsløpet. Derfor er et godt barnehagetilbud en form for tidlig innsats for alle barn, og spesielt for de barna som av ulike grunner trenger særlig støtte og omsorg. Det nevnes også at alle barnehager og skoler må ha kompetanse og kapasitet til tidlig å finne ut hvilke barn og elever som vil kunne ha nytte av vedtak om spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017**).

Alle elever som får spesialundervisning har en individuell opplæringsplan (IOP). Denne skal bygge på enkeltvedtaket om spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen kan ikke inneholde nye eller andre rettigheter enn de som kommer frem av enkeltvedtaket for eleven. En IOP skal bidra til å sikre at eleven får et opplæringstilbud som er likeverdig og tilpasset, og er et arbeidsverktøy for skolen/læreren for å sikre at elevens opplæringstilbud samsvarer med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket, og består av mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering. Denne må samordnes med den ordinære opplæringsplanen for å sikre at eleven får et helhetlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med

noen endringer kan den også brukes i barnehage som en individuell utviklingsplan (IUP) (Statped, 2019).

1.4 Tidligere forskning

I egen studie benyttes det 5 semistrukturerte intervju med 7 foreldre for å vektlegge foreldrenes perspektiv. Det er derfor gjort gjennomlesning for å forsøke å finne tidligere forskning som gjennom intervjuer sier noe om foreldrenes synspunkter og hvorfor det er viktig med samarbeid mellom de profesjonelle og barnets hjem. Å lete etter slik forskning begrunnes med at det gjennom lignende fremgangsmåte, som ble gjennomført i en form for intervju, og som sier noe om funn sett fra foreldres ståsted var, gir mulighet til å sammenligne egne funn med det tidligere forskning viser.

En studie gjort av Cameron (2018) beskriver hvordan foreldre som har barn med funksjonshemninger opplever samarbeid med støtteapparatet rundt barna. Denne studien som benyttet seg av flere casestudier, besto av 26 individuelle og 2 fokusgrupper med foreldre og fagpersoner som støtter seks barn og deres familie. I denne undersøkelsen kom det frem at foreldrene opplever støtteapparatet som stivt, byråkratisk og tungvint. I tillegg la foreldrene vekt på at de måtte gjennom et komplekst nettverk av helse, velferd og utdanningsinstitusjoner for å sikre de nødvendige tjenestene og ressursene for barna sine. Det kunne også se ut til at det kunne være utfordringer knyttet til tilgjengelighet og informasjon for brukerne, altså foreldrene. Fra deltakernes perspektiv i undersøkelsen var tilgangen til informasjon kritisk i forhold til å avgjøre omfanget av hvordan foreldrene følte de hadde kontroll og innflytelse over deres barns utdanning og karriere. Cameron nevner også at det ble observert at folk med funksjonshemninger og deres omgivelser har liten kraft i forhold til byråene som skal hjelpe dem. I den samme studien kom det også frem at foreldrene følte at de måtte passe på at de profesjonelle faktisk gjorde det som skulle bli gjort, slik at ingenting av tester og undersøkelser som skulle gjennomføres, ble glemt. Det kom likevel også frem at dersom foreldrene er klare på hvilke behov og forventninger de hadde, var det lettere å oppnå enighet om hensiktsmessige tiltak.

Carter, Cummings og Cooper (2005) viser i sin studie at for å oppnå suksess ved samarbeid med ulike profesjonelle er det vesentlig at foreldrene ikke føler seg isolert eller overveldet. Noen av foreldrene forklarte også at det noen ganger var vanskelig å åpne seg opp for de

profesjonelle når de føler at de profesjonelle ikke håndterer alt sammen godt nok, og ikke nødvendigvis er i stand til å sette pris på helheten i oppgaven de skal gjøre. Videre understreker denne studien at byråene som er involvert i tjenesteytelse for barnet, bør arbeide på en samarbeidende og effektiv måte. Forskerne foreslår at dersom foreldre føler at de ikke takler å dele sine opplevelser og erfaringer med andre mennesker, kan det også til tider kunne være vanskelig å åpne seg opp for profesjonelle de skal samarbeide med. Deltakerne i denne studien la også merke til at å ha en koordinator til å hjelpe familien i å planlegge den framtidige reisen var fundamental for å forsikre seg om at ting skulle fungere bra. Det kommer frem i studien at ikke alle hadde behov for en koordinator. Det var ikke enighet blant deltakerne om hvem som burde ha rollen som koordinator (Carter m.fl., 2005).

Barns behov og opplevelse av hverdagen er noe som fokuseres på blant deltakerne i en studie gjort av Cameron m.fl. (2014). Bakgrunnen for denne studien var å undersøke norske barnehagers rolle og ansvar fra deltakerperspektivet i tverrfaglig samarbeid på vegne av barn med alvorlig funksjonshemminger og deres familie. Fordi barnehagen har barnet mesteparten av barnets våkne tid i løpet av dagen, ga deltakerne i studien uttrykk for å være opptatt av at barnet skal oppleve inkludering, mestring og å føle sosial tilhørighet i barnehagen på samme måte som barn uten funksjonshemminger. I tillegg kom det frem at det er et tett bånd mellom barnas foreldre og barnehagen på en annen måte enn det er med andre foreldre. Videre fant forskerne at både foreldre og andre deltakere mente at barnehagen er en viktig arena for barn med spesielle behov, da det er her barn oppholder seg mesteparten av dagen. I tillegg ble det nevnt av alle deltakerne, at av alle deltakerne i et tverrfaglig samarbeid, var det barnehagen som hadde størst mulighet til å komme inn på, og bli bedre kjent med barnet og dets behov (Cameron m.fl., 2014).

En studie gjennomført av Bjerkan m.fl. (2011) viser viktigheten med en Individuell plan (IP). En slik plan viser ulike mål som er satt for det enkelte barnet. I Norge ble IP innført ved lov i 2001. Dette ga rettigheter til å motta administrert og koordinert omsorg og å bli involvert i prosessen med å forme egne tjenester. Da denne studien ble gjennomført var det estimert at 30 av 10.000 mennesker, eller 0,3% sannsynligvis vil ha nytte av en slik individuell plan. Ifølge norsk politikk er bruk av en slik individuell plan en viktig indikator for kvalitet og fornøyde brukere (Bjerkan m.fl., 2011).

Ifølge Thorsen m.fl. (2007) forstås det at for barn er flytting fra hjemmet og over til barnehagen en ganske dramatisk overgang hvor kontekster og sammenhenger mellom kontekster til enhver tid arbeider. Dette har også banet vei for synet om at barn best oppnår potensiale for læring og vekst i et samspill med familie, venner, lærere, nabolag, kulturelle påvirkninger og fysiske omgivelser. I undersøkelsen til Thorsen m.fl. (2007) antok forskerne i begynnelsen at skolens ansatte ville ønske å vite mest mulig om skolestarterne, og de som fremfor alt kjenner disse barna er foreldrene på den ene siden, og barnehagepersonellet på den andre siden. Likevel finner forskerne at skolene, og til en viss grad barnehagene, legger mindre vekt på barns forventninger, familiebakgrunn og nærmiljøets egenskaper, enn på de andre elementene. Det kom frem en økende mistanke om at alle tre parter fortsatt er fanget i det gamle synet om hva skoleberedskapen handler om (Thorsen m.fl., 2007). Overgangen mellom hjem og barnehage, og fra barnehage til skole kan i denne studien tyde på at et samarbeid mellom barnets hjem, barnehagen og skolen er viktig, men at man også må vektlegge det enkelte barnets forventninger.

Ifølge Scheving og Egeberg (2019) er systematisk arbeid og planlegging av barnets overgang fra barnehage til skole viktig for å kunne utnytte ulike kunnskaper og erfaringer hos både foreldre og fagpersoner. På denne måten kan man øke mulighetene for et trygt og godt læringsmiljø for barnet da det begynner på skolen. Selv om det er mange utfordringer i både planleggingen og den praktiske gjennomføringen av overgangen mellom barnehage og skole, er det viktig at man setter av nok tid til samarbeid og planlegging, slik at skolen kan få oversikt over hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå. Slik kan skolen også bygge opp sine kunnskaper om hvilke muligheter som finnes innenfor tilrettelegging og tilpasning (Scheving og Egeberg, 2019).

Flere forskere har ifølge Hesjedal m.fl. (2015) hevdet at mangel på tverrfaglig samarbeid kan være en barriere mot inkludering overfor f.eks. barn «med risiko», som refererer til en gruppe elever i grunnskolen med komplekse problemer som krever utvidet hjelp fra fagpersoner. Forskerne fant også at det er mangel på koordinert og helhetlig tverrfaglig samarbeid for barn med særlige behov. Denne mangelen kom spesielt tydelig frem mellom skole og velferdstjenestene for barn.

1.5 Samarbeid med barnets hjem

Ifølge Grønning (1986) er det flere voksne som kjenner barnet godt i barnehagen, og barnehagens personale skal ut fra sin organisering kunne nås i bringe- og hentesituasjoner hvis foreldrene skulle ha behov for å snakke med dem. At barna ser at det er kommunikasjon og samspill mellom deres foreldre og de voksne i barnehagen, fører til at denne kontakten mellom barnehage og hjemmet gir en mer helhetlig opplevelse av dagen for barnet (Grønning, 1986). Et samarbeid med barnets hjem baserer seg også på hvilke oppfatninger barnehagen og foreldrene har i forhold til hva barnehagens oppgaver skal være (Grythe og Midtsundstad, 2002).

Likevel, ifølge Lundeby og Tøssebro (2008) hevdes det i litteraturen at profesjonelle ofte ikke anerkjenner foreldres kompetanse om sine barn med funksjonshemninger. Ifølge Ask, Løvli og Høydal (2006) hender det at fagfolk innen skole og PPT har så mye de skulle ha sagt i møter at de noen ganger glemmer å involvere og ta i bruk foreldrene som ressurs. En kan derfor også tenke seg at samarbeid mellom barnets hjem og offentlige støtteapparater til en viss grad vil kunne bære preg av ulike synspunkter, kunnskaper og erfaringer. Foreldrene kjenner barnet slik det er på hjemmebane og i sosiale sammenhenger på fritiden, mens barnehagen og skolen kjenner barnet slik det er i barnehagen og skolen. I begge tilfeller vil det være ulike omstendigheter som råder: hjemme kan foreldre og søsken være en trygg havn hvor det er mulig å trekke seg litt tilbake og samle krefter, mens i barnehagen og skolen er det flere voksne og barn å forholde seg til. Samtidig stiller barnehagen og skolens hverdag andre krav til barnet enn i hjemmet. I barnehagen er det planlagte aktiviteter, ulike læringssituasjoner, samlinger og lignende. På skolen er det forventet at barnet skal være i stand til å følge med på undervisningen.

Kolle, Larsen & Ulla (2010) skriver at i dagens samfunnskontekst har barnehagens rolle mer tydelige koblinger til utdanning enn familiepolitikk. Det er derfor viktig å ha fokus på barns mestring, evne og mulighet til å klare å henge med i barnehagens travle hverdag, slik at alle kan få et likeverdig tilbud uansett hvilken diagnose, funksjonshemming eller vanske barnet måtte ha. Foreldresamarbeid er ifølge Andersen og Rasmussen (1996) vurdert som noe som er viktig for kvaliteten i en barnehage, i tillegg til godt utbytte av pedagogiske og samarbeidsmessige anstrengelser. Tradisjonelt sett legger pedagogikken i barnehagen stor vekt på viktigheten av foreldresamarbeid, og med tanke på at barna er såpass unge, er det

derfor både nødvendig og naturlig med en kontakt mellom foreldrene og barnehagen (Andersen og Rasmussen, 1996).

Et generelt samarbeid med foreldrene vil derfor etableres allerede når barnet starter i barnehagen via blant annet korte samtaler i bringe- og hentesituasjoner, samt en foreldresamtale en gang i halvåret. Hvis barnet derimot har medfødte vansker eller diagnoser, vil som regel formelt samarbeid mellom ulike profesjonelle instanser begynne allerede kort tid etter at barnet er født (Cameron, 2018), i motsetning til om det skulle oppstå bekymringer etter at barnet har begynt i barnehagen.

Ifølge Bonnevie og Pålerud (1998) vil hvordan de voksne møter barn med spesielle behov være med å prege det utbyttet barnet får av barnehagetilbudet. Det som preger tilbudet er de voksnes syn på ressurser, ulikhet og mangfold. Videre nevner de at barn med spesielle behovs tilstedeværelse kan være bidragsytere for å høyne kvaliteten på barnehagetilbudet, ikke bare for barn med spesielle behov, men for alle barn. Dette er like relevant i skolen. De voksnes holdninger har mye å si for hvordan elevens hverdag blir.

2.0 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er som tidligere nevnt, å utforske hvordan foreldre som har barn med særlige behov opplever et samarbeid med barnehage og skole samt offentlige støtteapparater. Studiens tema retter seg i hovedsak mot foreldre som har barn med særlige behov og deres opplevelser. Fordi det var varierende hvor langt informantene hadde kommet i samarbeidsløpet, åpnet det seg en mulighet for en problemstilling med et underspørsmål.

Problemstillingen ble som følger:

Hvordan opplever foreldre som har barn med særskilte behov samarbeid med barnehage, skole og det offentlige støtteapparatet?

- Samsvarer opplevelsene på de ulike stadiene i samarbeidsløpet, i tilfelle, hvordan?

Selve hovedspørsmålet i problemstillingen fokuserer på hvordan foreldrene opplever samarbeidet med de ulike støtteapparatene og instansene. Underspørsmålet åpner for å se om det er noen likheter i hvordan foreldrene opplever eller vektlegger i de ulike stadiene ut fra hvor langt de har kommet i samarbeidsløpet. Samarbeidsløpet vil si fra helt i startfasen der barnets vanske eller funksjonshemming oppdages, og til barnet går ut av skolen. Dvs. at det kanskje vil variere på hvordan det oppleves i startfasen sammenlignet med når samarbeidet er godt i gang, eller at det kan være forskjell på samarbeid med støtteapparater i barnehage i forhold til i skolen. Dette skal forsøkes belyst gjennom oppgaven.

2.1 Begrepsavklaring

Barn med særlige behov for spesialpedagogisk hjelp er en sammensatt gruppe. Det finnes mange ulike varianter av vansker og utfordringer barn kan ha. Det kan være kognitive vansker, språkvansker, dysleksi, atferdsvansker (f.eks. ADHD), funksjonshemming eller handikapp i form av nedsatt hørsel, syn, eller f.eks. behov for rullestol eller krykker. Noen har også flere utfordringer som fører til sammensatte vansker. Eksempelvis kan en frustrasjon rundt en vanske føre til at barnet kan risikere å utvikle atferdsvansker.

I oppgaven kan det noen ganger være behov for å presisere om det er en vanske, diagnose eller funksjonshemminge, men generelt vil begrepet «særlige behov» brukes som et samlebegrep for å gjøre det enklere og mer oversiktlig.

Begrepet «lærer» vil brukes om både barnehagelærer og lærer i skolen dersom ikke annet presiseres.

Selv om det er foreldrenes opplevelser som er i fokus både i oppgavens tittel og problemstilling, vil det i oppgaven likevel omtales som foresatte dersom ikke foreldre blir brukt i litteraturen eller forskning. Begrunnelsen av å bruke begrepet foresatt på generell basis er fordi det i utvalget i egen studie var både foreldre, og en som var både forelder og foresatt representert. Foresatt vil derfor omfavne begge deler.

Samarbeid rundt et barn kan foregå på tvers av ulike profesjoner, etater, fag eller institusjoner. Et slik samarbeid kan samles under begrepet tverrfaglig samarbeid eller tverretatlig samarbeid. Ifølge Lauvås (1994) er tverrfaglig samarbeid en betegnelse på en arbeidsform som foregår på ulike nivåer i forhold til forskjellige arbeidsoppgaver. Altså kan tverrfaglig samarbeid forklares som et samarbeid på tvers av ulike profesjoner der fagpersonene har ulik faglig utdanningsbakgrunn. Det gir altså et bedre resultat ved å samarbeide på tvers av profesjoner eller instanser heller enn å skulle løse oppgaven alene. Også tverretatlig samarbeid blir brukt, men her foregår samarbeidet mer på tvers av etater og institusjoner som har forskjellige oppgaver og ansvar. I et tverretatlig samarbeid vil deltakerne som oftest ha forskjellig fagbakgrunn. I oppgavens brukes generelt begrepet tverrfaglig samarbeid dersom ikke tverrprofesjonelt samarbeid brukes i litteratur eller forskning.

Representantene fra de ulike fagområdene, eksempelvis barnehagelærer, lærer, konsulent fra PPT osv. vil omtales som profesjonelle som et samlebegrep fordi alle har en utdanning innenfor sitt felt. Begrepet fagfolk brukes om de som har en profesjonell kompetanse som spisser seg mer inn i en bestemt retning. Altså dersom det er snakk om de som jobber i PPT, BUP osv. Dette gir en mulighet til å skille om det er snakk om alle profesjonelle generelt som foreldre er i kontakt med i løpet av et samarbeid som barnehageansatte, skolens lærere, PP-rådgiver osv. Eller om det er snakk om fagpersoner innenfor de offentlige støtteapparatene som PPT, HABU og BUP.

3.0 Studiens kontekst

I et samarbeid rundt et barn med særlige behov er det flere ulike instanser som deltar. De ulike instansene har forskjellige arbeidsoppgaver og roller i samarbeidet, og disse instansene kan være barnehage, skole, PP-tjenesten, HABU og BUP. I tillegg har de ulike instansene forskjellige regler de må forholde seg til. I barnehagen og skolen er det ulike rammebetingelser, lovverk og politiske prioriteringer. Bonnevie og Pålerud (1998) argumenterer for at det er viktig, ikke bare for barnehage og skole å kjenne til barnehagens lover og rammeplanens innhold og oppgaver, samt skolens læreplan og innhold. Også andre instanser som PPT og lignende kan ha fordel av å ha innsikt i disse innhold, læreplaner og oppgaver. Det er også foreldre som kan ha kjennskap til barnehagen og skolens lover og regler. Videre skriver forfatterne at lærere slik i større grad vil kunne forstå sin rolle og sitt ansvar overfor barn med særskilte behov, samt sikre kvalitet til barnehage- og skoletilbudet. En skal ikke bare forstå og tolke de ulike rammene eller lovverket, men også være i stand til å iverksette ulike kriterier for at barn med særskilte behov skal få et fullverdig barnehage- og skoletilbud på lik linje med andre (Bonnevie og Pålerud, 1998).

Høigård (2009) skriver at en kontekst kan forklares som sammenheng eller situasjon som blant annet inneholder kulturbestemte normer som regulerer atferden, samt de sosiale og kulturelle rammene omkring konteksten. Man kan altså anta at konteksten er en viktig del av samarbeidet og kommunikasjonen mellom ulike aktører i en samarbeidsgruppe slik at de enkelte aktørene kan tolke og forstå hverandre i størst mulig grad.

3.1 Ansvarsgrupper

I intervjuene i egen studie snakket foreldrene om ansvarsgruppe når de beskrev samarbeidet, og hvem de måtte forholde seg til. Noen nevner ansvarsgrupper direkte, mens andre nevner bare at de var i møte der flere instanser deltok samtidig. Ansvarsgrupper er en samling av ulike aktører som samarbeider rundt det enkelte barnet og er en vesentlig del for tverrfaglig samarbeid der foreldre deltar. Det vil derfor redegjøres kort for dette temaet.

Ifølge Omdal og Thygesen (2018) er ansvarsgrupper en samling av ulike deltakere som deltar med den myndigheten som er satt av lovverket som styrer den etaten deltakerne som er representert i ansvarsgruppen. Det opprettes ansvarsgruppe når det oppstår et behov for støtte og tilrettelegging rundt et enkeltbarn. Slik kan både barnet og barnets familie få den hjelpen

og støtten de trenger. Kvaliteten på interaksjonen kan også være avgjørende når deltakerne i ansvarsgruppen skal «fremhandle en felles forståelse for hva som er et godt tjenestetilbud» (Omdal og Thygesen, 2018:63).

van Niejenhuis, Huitsing, Gijs og Veenstram (2009) argumenterer for at båndet mellom foreldrene og barnehagelærere og lærere bør styrkes. Slik vil båndet mellom lærer og foreldre kunne brukes til å diskutere barnets følelser i barnehagen, deres posisjon i gruppen, samt mulige intervensjonsstrategier dersom det er nødvendig. Pettersen (1984) minner om at det likevel er verdt å være bevisst på at vi formes av den utdanningen vi har. Selv om det er en fordel at en samarbeidsgruppe består av ulike faggrupper som kan utfylle hverandre, kan det også bli en kilde til spenning i form av kniving om hvem som har størst forutsetning til å best kunne håndtere ulike oppgaver og utfordringer en måtte møte på i samarbeidet (Pettersen 1984). Det er altså viktig at deltakerne i en ansvarsgruppe benytter seg av hverandres kompetanser og jobber for å opprettholde en god relasjon seg imellom, heller enn å konkurrere om hvem som har mest kompetanse dersom uenighet skulle oppstå.

3.2 Aktører

Willumsen (2009) påpeker at forhold til egen profesjon innenfor institusjoner og støtteinstanser er det viktig at man er tydelig på egen tjeneste og hva den aktuelle profesjonen kan bidra med. Selv om man må kjenne til hvor grensen går mellom de ulike tjenestene er det likevel viktig at man har kjennskap til andre profesjoners kompetanse og hva de kan tilby. Dette er en viktig forutsetning for at deltakerne i en sammensatt gruppe av profesjoner skal kunne ivareta helheten overfor brukeren i form av barnet og dets foreldre.

3.2.1 Barnehage og skole

Grythe og Midtsundstad (2002) skriver at det i en barnehage som regel alltid er barn som trenger ekstra støtte og hjelp på grunn av lærevansker, tilpasningsvansker, mangel på sosial integrering, eller utviklingshindringer som er varige eller går i perioder (Grythe og Midtsundstad, 2002). Barnehagen må sørge for å ha gode rutiner for dokumentasjon for best å kunne følge opp hvert enkelt barn. Dokumentasjonen som er knyttet til personalets arbeid og barnets utvikling, kan ligge til grunn for videre samarbeid med eksterne samarbeidspartnere. Tilbudet i barnehagen må tilpasses, og barnehagen må be om assistanse dersom det er behov

for det. Hvis barnehagen opplever at det oppstår behov for faglige vurderinger og videre oppfølging, vil det være en fordel med gode rutiner og et godt system innenfor tverrfaglig samarbeid når det blant annet gjelder å melde fra til PPT (Meld.St.19, (2015-2016); Kunnskapsdepartementet, 2016). Grythe og Midtsundstad nevner også at i noen tilfeller mangler personalet i barnehagen eller skolens lærere tilstrekkelige kunnskaper om hvordan de skal legge til rette for barn med særskilte behov, eller det er mangel på mulighet til å gi barnet eller skoleeleven et tilstrekkelig tilbud innenfor barnehagens eller skolens vanlige rammer. I slike tilfeller vil det være en fordel å søke råd eller støtte utenfor barnehagen eller skolen. Her vil det være en mulighet til å inngå et samarbeid med PPT (Grythe og Midtsundstad, 2002).

3.2.2 PP-tjenesten

Alle foresatte som ble intervjuet nevnte PP-tjenesten i løpet av intervjuet. Det var tydelig at PPT hadde vært en vesentlig del av alles opplevelse av samarbeidet enten det var på godt eller vondt. PPT var også den instansen som ble nevnt like ofte som barnehagen og skolen alt ettersom hvor gammelt barnet var og dermed hvor langt de var i «samarbeidsløpet». Ifølge Vogt (2016) er PP-tjenesten den viktigste sakkyndige samarbeidsinstansen til barnehagen og skolen for å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er representert både i Barnehageloven og Opplæringsloven, og det forekommer av retningslinjene til PP-tjenesten at dennes etatens arbeidsoppgaver hovedsakelig faller inn under rådgivningsarbeid i forbindelse med barn og unge (og voksne under opplæring) som trenger spesiell hjelp eller har særskilte behov. PP-tjenesten bedriver også forebyggende arbeid, i tillegg til at de har mye erfaring i rådgivning ovenfor enkeltforeldre (Grønning, 1986; Utdanningsdirektoratet, 2017). PP-tjenestens lovpålagte oppgaver er hjemlet i Opplæringsloven kapittel 5, og i ifølge § 5-6, første ledd, skal alle fylkeskommuner og kommuner ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (Opplæringsloven, 1998, §5-6; Vogt, 2016).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) består PP-tjenestens oppgaver i å hjelpe blant annet barn og elever som har behov for særskilt tilrettelegging, og dette skjer ikke bare gjennom samarbeid med barnehage og skole, men også gjennom samarbeid på lokalt nivå med blant annet helsetjenesten og barnevernstjenesten, og ellers Statped eller psykiatriske tjenester på statlig nivå (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kvello (2018) nevner at måten PP-tjenesten

ordner tiltak på (dette gjelder særskilt PPT) går gjennom individ- og systemrettede tiltak. Gjennom systemrettet arbeid bistår PPT de ansatte i barnehagen og skolen med å utforme innhold og organisering på en måte som kommer flere barn til gode (Kvello, 2018). De individrettede tiltakene går nærmere inn på det enkelte barnet/eleven gjennom ulike forskrifter og paragrafer hjemlet i Opplæringsloven og Barnehageloven (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre skriver Kvello (2018) at PP-tjenesten også kan tilby omsorgspersoner veiledning. De foresatte har mulighet til å ikke ønske slik bistand, og i slike tilfeller må PPT skrive i den sakkyndige vurderingen at effekten i barnehagen og skolen ikke vil fungere i like stor grad.

Helland (2012) påpeker at selv om barnehagen eller skolen er de instansene som kan legge til rette så godt de kan, er det likevel slik at elever i skolepliktig opplæringsalder har rett til spesialundervisning dersom det ligger en sakkyndig vurdering til grunn. Dette gjelder også barn i førskolealder. Det vil si at hvis en lærer eller barnehagelærer ikke kommer videre med barnet etter å ha prøvd alt de kan, og mener at det er behov for særskilt tilrettelegging, kommer PP-tjenesten inn og vurderer behovet for en slik tilrettelegging. Dersom dette behovet er gjeldende, blir en sakkyndig vurdering skrevet. Hun skriver videre at en sakkyndig vurdering av en vanske har en verdi i seg selv. Dette er fordi den hjelper vedkommende det gjelder, i tillegg til at den sakkyndige vurderingen kan gi svar på spørsmål vedkommende har slitt med. Ifølge Helland (2012) har mange uttalt at mye har falt på plass etter at en utredning har blitt gjort. Det nevnes også at denne sakkyndige vurderingen kan gi vedkommende større egeninnsikt, og hjelpe til med å sette ord på det som ofte kan være en diffus opplevelse. Likevel poengteres det at noen vil kunne komme til å hevde at en sakkyndig vurdering er med på å stigmatisere og klientifisere individene det gjelder. I tillegg gjøres det også oppmerksom på at den som skriver rapporten må være bevisst på hvordan rapporten skal brukes, og hvem den er skrevet for. Det kan noen ganger være utfordrende å skulle skrive en rapport til sakkyndig vurdering som skal kunne leses, forstås og faglig anerkjennes. Den skal ikke bare leses av faglig overordnende, politiske myndigheter og andre kollegaer og fagfolk på samme nivå, men skal også kunne leses av både klienter og pårørende (Helland, 2012).

3.2.3 HABU og BUP

Habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) og Barne- og ungdomspsykiatri (BUP) er to statlige hjelpeinstanser. I min studie nevnte flere foreldre at de hadde vært i kontakt med både HABU og BUP. Disse foreldrene hadde barn som hadde vansker knyttet til atferd på en eller

annen måte. HABU er en tjeneste som gir tverrfaglige spesialisthelsetjenester til barn og unge under 18 år som har nedsatt funksjonsevne, eller hvis det foreligger en bekymringsfull utvikling som krever å utredes nærmere. Noen av målene HABU jobber for er at barn skal oppnå selvstendighet, mestring og deltakelse i samfunnet i størst mulig grad. HABU jobber derfor med andre instanser og tilbyr en tverrfaglig utredning, diagnostikk, behandling og oppfølging. Dette gjøres gjennom samarbeid med andre tjenester som PPT, andre spesialisthelsetjenester, fastleger, barnehager, skoler og så videre for å oppnå dette. Noe av det HABU arbeider med er blant annet autismeforstyrrelser, Downs syndrom, atferdsvansker, utviklingshemming, forsinket motorisk utvikling og mye mer (Sørlandet Sykehus avd. Kristiansand, u.å.).

Helsedirektoratet (2017) beskriver BUP som en poliklinikk i psykisk helsevern for barn og unge som blant annet tilbyr utredning og behandling ved psykiske lidelser hos barn, unge og deres familier. En viktig del av BUPs tilbud er også samarbeid med omsorgspersoner og andre pårørende og ikke bare med barnet/ungdommen. I tillegg til å samarbeide med omsorgspersoner er også indre instanser som barnevern, helsestasjon- og skolehelsetjeneste samt barnehage og skole, i tillegg til den øvrige spesialisthelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2017). Eksempelvis vil barn og unge med alvorlige atferdsvansker som regel kreve bidrag fra mange etater, deriblant BUP (Kvelling, 2014).

4.0 Teori

Samarbeid med barnets hjem, er som tidligere nevnt forankret i både Barnehageloven og Opplæringsloven.

Ifølge Grelland (2014) handler samarbeidet om to eller flere mennesker som går sammen om å løse en oppgave. Som en konsekvens skapes det menneskelige relasjoner som er avgjørende for hvordan samarbeidet arter seg. Dette synet på samarbeid finner vi igjen hos Botnen Eide (2014), som forklarer samarbeid som en målrettet virksomhet. Denne virksomheten utføres av flere fordi selve oppgaven ikke kan løses av bare en person alene.

Hvis jeg skal undersøke betydningen av foreldresamarbeid nærmere, viser Grythe og Midtsundstad (2002) til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske helhetstenkning. Ifølge Bø (2012) består denne helhetstenkningen av ulike systemer på mikro-, meso-, ekso-, og makro-nivå.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan en se på miljøet som en russisk babusjkadukke. Et miljø består av flere ulike lag, det ene innenfor det andre. Bronfenbrenner forklarer de ulike nivåene slik: På det innerste nivået, mikrosystemet, finner vi den umiddelbare omgivelsen som omgir barnet. Dette kan være hjemmet, barnehagen og klasserommet. Så langt befinner barnet seg på kjent grunn. Neste nivå, altså mesosystemet, ligger over mikrosystemet. Dette fordi det ifølge Bronfenbrenner må ses utover enkelte miljøer og forholdet mellom dem. Han hevder at en slik sammenkobling er like avgjørende for utvikling hos barnet som en gitt setting. Altså avhenger barnets evne til å lære å lese like mye av hvordan barnet blir undervist i skolen, som båndet mellom skolen og hjemmet. Det vil altså si at samsvaret mellom de ulike miljøene barnet befinner seg i være er like avgjørende for barnets utvikling som hendelser innenfor de enkelte situasjonene hver for seg. Det tredje nivået, eksosystemet, er andre miljøer som ikke involverer barnet som en aktiv deltaker, men som likevel har betydning for barnets liv og utvikling. Dette kan beskrives som foreldrenes arbeidsplass, et eldre søskens skoleklasse, foreldrenes vennenettverk osv. Det ytterste nivået er makrosystemet. Dette nivået inneholder kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet rundt barnet, for eksempel tradisjoner, sosial organisering eller politikk. Bronfenbrenner forklarer makronivået som noe som kan være til stedet overalt, som skoleklasser, foreldres arbeidsplasser osv. Likevel vil innholdet kunne variere fordi de lavere nivåene, mikro, meso og ekso, vil variere fra kultur til kultur, eller land til land (Bronfenbrenner, 1979). Det kan forklares som at en norsk skoleklasse ikke

nødvendigvis opplever samme type undervisning som en tysk skoleklasse fordi undervisningskulturen kan variere selv om begge klassene undervises i et klasserom.

Denne tankegangen overfører altså Grythe og Midtsundstad (2002) over til foreldresamarbeid. De mener sjansene for en styrket utvikling av barnet kan øke dersom det er tilstrekkelig kontakt og kommunikasjon mellom hjemmet og barnehagen, noe som er ekstra viktig for barn med funksjonshemninger eller andre særlige behov (Grythe og Midtsundstad, 2002). I tillegg til foreldresamarbeidet vil det i forbindelse med barn med særlige behov noen ganger være nødvendig å kontakte andre instanser eller offentlige støtteapparater.

4.1. Tverrprofesjonelt samarbeid

Dersom barn har mer komplekse utfordringer vil de kunne kreve mer og bredere oppmerksomhet enn det barnehage og skole er i stand til å gi (Hesjedal m.fl. 2015.), og dermed må hjelp og veiledning fra andre instanser rekrutteres. Ifølge Willumsen (2009) dreier tverrprofesjonelt samarbeid seg om et samarbeid der ulike profesjoner jobber tett sammen, og har en felles oppgave eller et felles prosjekt (Willumsen, 2009). I tillegg er målet med tverrprofesjonelt samarbeid at offentlige velferdstjenester skal tilby integrerte tjenester, hvilket vil si å samordne instansene basert på hvert medlems spesifikke bidrag (Willumsen, 2009). Hesjedal m.fl. (2015) skriver at tverrprofesjonelt samarbeid består av flere faggrupper som samarbeider, og at tverrprofesjonelt samarbeid krever felles faglige mål, og at prioriteringer avklares på tvers av disse faggruppene.

Vogt (2016) forklarer at tverrfaglig samarbeid ofte vil innebære at flere etater er involvert i samarbeidet, men for at personavhengighet innenfor samarbeidet skal kunne motvirkes, og for å sikre kontinuitet, må ledelsen innen de ulike etatene involvere seg i samarbeidet. Han skriver videre at en må fordele konkrete arbeidsoppgaver, og lage en klar fremdriftsplan som en del av prosesskravene til samarbeidet. Dette er avhengig av å ha en arbeidsgruppe som er nokså stabil, og som møtes regelmessig for vurdering av oppfølging og tiltak (Vogt, 2016). Likevel poengterer Willumsen (2009) at tverrprofesjonelt samarbeid kan være krevende fordi det forutsetter høy grad av bevissthet om sin egen kompetanse i forhold til egen profesjon (2009).

En kan derfor si at tverrfaglig samarbeid er å gå sammen på tvers av instanser med ulik kompetanse. Disse ulike instansene må være bevisst sine muligheter og begrensninger når det kommer til å fordele arbeidsoppgaver seg imellom fordi de må kjenne til både egne arbeidsoppgaver og egen kompetanse, samt kjenne til andres arbeidsoppgaver og kompetanser. Slik kan man gjennom å jobbe mot et felles mål utfylle hverandre så mottakeren, eller klienten får et best mulig tilrettelagt tilbud.

Hvis barnehagen eller skolen skulle komme fram til at de ser behov for hjelp, råd eller støtte fra andre instanser utenom barnehagen eller skolen som f.eks. PP-tjenesten, skal alltid de foresatte være kjent med dette. De foresatte skal også samtykke i at det kan settes inn spesielle tiltak overfor barnet (Grythe og Midtsundstad 2002). Det kan for eksempel dreie seg om at PPT kontaktes i forbindelse med et barn som har atferdsvansker. Eller det kan oppstå behov for å samarbeide med en logoped eller spesialpedagog dersom et barn har språkvansker. Et viktig reglement for samarbeid vil være at barnet har en IOP. Andersen og Rasmussen (1996) poengterer at selv om foreldre og foresatte aktivt skal trekkes med i utformingen av IOP, er det ikke nødvendigvis slik at foreldrenes interesse ligger i å få mye formell innflytelse. Videre kan det tyde på at foreldrene er mer opptatt av det nære samarbeidet rundt barnets konkrete hverdag. Altså er det ikke de organisatoriske og administrative oppgavene foresatte vektlegger mest.

Noe av det en må tenke på i tverrprofesjonelt samarbeid, er forskjellen på teoretisk og praktisk kunnskap hos de ulike deltakerne. Det vil kunne variere noe mellom foresattes kunnskaper, barnehagen og skolens kunnskaper og de ulike profesjonelle fra støtteinstansenes kunnskaper. Dette vil kunne komme til syne gjennom praktiske og teoretiske kunnskaper om de ulike feltene. Grimen (2008) argumenterer for at praktisk kunnskap er noe som ikke lar seg løsrive fra den som bærer den, og fra de situasjonene hvor den praktiske kunnskapen har blitt lært og anvendt. Han skriver videre at kunnskapen peker på kunnskapsbæreren og situasjonen den brukes i, noe som da kalles den praktiske kunnskapens «indeksikalitet» (peke mot). Altså, «praktisk kunnskap opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den anvendes til og hvem som har den» (Grimen, 2008). Denne praktiske kunnskapen kan derfor tolkes som at det er individuelt tillært. Man kan anta at selv med samme utdanning vil de ulike erfaringene hos ulike mennesker kunne variere, noe som kan føre til at en med mer praktisk erfaring vil kunne vite mer om ulike tiltak, idéer som kan prøves ut, og kjenne igjen ulike symptomer hos barn det virker som det er noe ekstra mer. Eksempelvis kan det nevnes at en som har vært

borti flere barn med aspergers kan kjenne igjen symptomene og kunne notere seg dette, mens en som ikke har tidligere erfaring med dette syndromet er det ikke sikkert like lett vil kunne komme til samme idé eller konklusjon. Ifølge Grimen (2008) er derimot teoretisk kunnskap uavhengig av hvem som har den og hva den anvendes til.

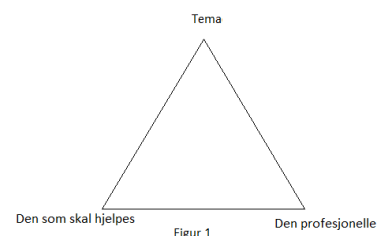
Hovedforskjellen på teoretisk og praktisk kunnskap blir dermed at innenfor teoretisk kunnskap kan kunnskapsbæreren ifølge Grimen (2008) skrives ut. Dette er fordi alle kan lære seg det samme gjennom bøker, studier og lignende. Den praktiske kunnskapen er derimot noe man bygger opp gjennom ulike erfaringer i møte med mennesker og situasjoner i arbeidslivet og i hverdagen. Med andre ord er det noe mer individuelt hvilke kunnskaper man sitter med utover den teoretiske kunnskapen som alle i teorien har tilgang på.

4.2 Faktorer for et vellykket samarbeid

I et samarbeid finnes det ulike faktorer. Ved gjennomlesning av teori som var relatert til samarbeid på en eller annen måte, var det ulike elementer som gikk igjen. Disse, som jeg har valgt å fokusere på, var tillit, felles mål og tema, relasjon, og kommunikasjon. Selv om et samarbeid består av flere ulike faktorer, var det ikke bare fordi de ble nevnt flere ganger i litteratur om samarbeid at de blir trukket frem. Det er også flere av disse faktorene som dukket opp ved gjennomlesning av tidligere forskning. Tillit, felles mål og tema, relasjon, og kommunikasjon ble derfor vurdert som mest relevant for egen studie. Også i gjennomføring av egne intervju dukket disse elementene opp i informantenes beskrivelse av sin opplevelse av samarbeid.

Grimen (2008) skriver om tillit og dens virkninger, og fokuserer på forholdet mellom profesjon og tillit, mens Baklien (2009) nevner tillit som en vesentlig del i forbindelse med samarbeid med barnevern, men nevner også PP-tjenesten. Andersen og Rasmussen (1996) nevner at gjensidig respekt mellom partene, et felles ønske om å jobbe mot det samme, og en gjensidig åpenhet kan føre til at partene opplever trygghet til hverandre. Ifølge Haugen og Hestbek (2014) referer tillit til noe relasjonelt som oppstår i et møte mellom mennesker. Glaser (2013) derimot, nevner at tillit er «å gjøre den andres verden så romslig som mulig» og for å kunne gjøre dette må man kunne ta i bruk sin egen erfaring og livsforståelse (2013:85).

Vogt (2016) beskriver ulike faktorer for et vellykket samarbeid via praktisk gjennomføring av hjelpetiltak, og at dette er avhengig av koordinering og god ledelse. Det må legges vekt på klarhet og konkretisering av målsettingene i arbeidet, samt arbeidsmåter og hvem som skal gjøre hva. Ifølge Botnen Eide (2014) må man samarbeide om noe, og mot et felles saksforhold som alle parter skal forholde seg til. Også Skjervheim (1976) vektlegger samarbeidets mål og felles tema i bruken av sin treleddede relasjon for å forklare hvordan man kan samarbeide mot et felles saksforhold. Figur 1 kan illustrere hvordan budskapet i denne relasjonsmodellen er å bevisstgjøre de ulike samarbeidspartene om hva som er samarbeidets tema. Den illustrerer forholdet mellom den profesjonelle hjelper på den ene siden, mens på den andre siden er den som skal hjelpes. Sammen skal de jobbe i fellesskap om et tema (Skjervheim 1976, Grelland m.fl. 2014). Denne trekanten viser også at uansett hvordan man snur den viser at det ikke er slik at det ene punktet, eller hjørnet, er mer viktig enn det andre. Det vil si at dersom man skal samarbeide om noe, må en ta hensyn til at de ulike «hjørnene» i figuren henger sammen i en relasjon som en forutsetning for at samarbeidet skal fungere.



Thorsen m.fl. (2006) nevner at etablering og utvikling av et samarbeid er en viktig faktor for et godt samarbeid mellom hjem-barnehage-skole. Vogt (2016) beskriver etablering av gode relasjoner som en del av å etablere et godt samarbeid. For å forklare relasjon, blir Skjervheims (1976) treleddede relasjon brukt av flere som en måte å forklare sammenhengen mellom to subjekter og et objekt i en relasjon. Eksempelvis viser Aasland (2014) til hvordan Skjervheim bruker den treleddede relasjonen for å forklare at det er to ulike måter man kan forholde seg til den andre. Skjervheim (1976) på sin side nevner at grunnleggende respekt for den andre er en del av tilliten.

Kommunikasjon er en stor del av samhandlingen mellom mennesker. Ifølge Helland (2012) er språket et kommunikasjonsmiddel, og hun forklarer kommunikasjon som bestående av mer enn muntlig tale og skriftspråk. Hun påpeker at språket består av kroppsspråk i form av gester og holdninger, og tegnspråk som brukes av døve. Videre består kommunikasjon av verbalspråk som brukes av de som hører, mens skriftspråket er en visualisering av det muntlige språket. Høigård (2006) påpeker at signal og symbol (kroppsspråk) er en del av kommunikasjon, og desto bedre man kjenner noen, desto lettere er det å forstå den andres

kroppsspråk. Innenfor samarbeid med foresatte vektlegger Grythe og Midtsundstad (2002) at kommunikasjon er grunnleggende for et foreldresamarbeid.

4.3 Felles tema og mål

En anerkjent forståelse beskriver samarbeid som bestående av to komponenter. På den ene siden er samarbeidets subjekt, og på den andre siden er samarbeidets objekt. I denne sammenhengen er objektet saksforholdet eller temaet (Skjervheim, 1976; Pettersen, 1984; Grelland m.fl. 2014). Subjektet i samarbeidet forklares som at deltakerne i et samarbeid ikke er objekter, men subjekter som i en viss forstand må utgjøre en felles enhet. Altså nærmere forklart: «jeg» og «den andre» i et samarbeid (Skjervheims treleddede relasjon) utgjør samarbeidets subjekt (Skjervheim, 1976; Grelland m.fl. 2014). Aasland (2014) forklarer at i større hendelser der det kan være sterke følelser og opplevelser involvert, blir det ikke lenger «jeg» og «den andre». I en slik krisesituasjon vil individene i neste omgang ikke bare lenger være individuelle, men formes av hvordan en forsto situasjonen, og sammen fant de beste løsningene. Kort oppsummert blir altså subjektet deltakerne, men ikke som ulike aktører som handler hver for seg, men som en enhet som i enighet samarbeider om og mot det samme målet. Dersom man ikke samarbeider som ett subjekt mot samme mål og retning, vil det heller kalles parallellarbeid – to som jobber hver for seg i stedet for sammen (Aasland, 2014).

For et fungerende samarbeid mellom barnets hjem og offentlige støtteapparater, kreves det derfor at aktørene samarbeider om et felles tema eller mot det samme målet (Kvelling, 2018). Likevel er det ikke bare å ha et felles tema eller mål å jobbe mot, men en forutsetning er også å kunne vise evne og vilje til å samarbeide, og se seg selv som en større enhet (Skjervheim, 1976; Pettersen 1984; Grelland, 2014). Det bør også påpekes at den samarbeidende gruppens målsetninger og metoder ikke bare skal være et uttrykk for en av partenes synspunkter (Pettersen, 1984), eller at en av partene føler for å markere sin posisjon i gruppen (Omdal og Thygesen, 2018), men også å ha respekt for de andre partene i samarbeidet (Skjervheim, 1976).

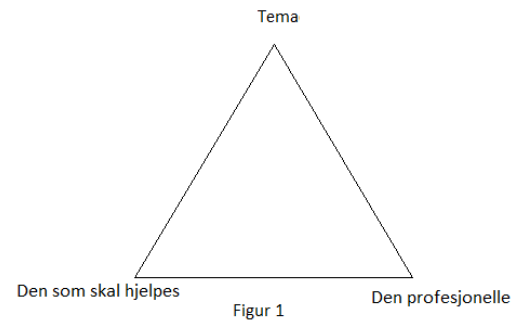
Pettersen (1984) beskriver hvordan en møter foreldre; Dersom det skal være mulig for foreldrene å uttrykke sine egne meninger, må det innarbeides muligheter for deltakelse både på det formelle og det uformelle plan. Det formelle planet består av deltakelse i møter, mens det uformelle går ut på å ta seg tid til å lytte til foreldrenes syn på de ulike tingene som er

temaet eller grunnlaget for samarbeidet. I tillegg må den profesjonelle oppmuntre foreldrene å ha egne meninger og å tenke selvstendig, slik at foreldrene kan få utvikle et større medansvar i samarbeidet (Pettersen, 1984).

Tidligere ble Skjervheims treleddede relasjon nevnt.

Figur 1 viser hvordan det i denne oppgavens sammenheng kan forklares hvordan et samarbeid kan illustreres. I det ene hjørnet finner man den profesjonelle.

I denne sammenhengen er dette instanser som PP-tjenesten, BUP osv. I det andre hjørnet er den som skal hjelpes, altså foreldrene (gjennom samarbeid om barnet). I det tredje hjørnet er temaet som to de andre partene skal samarbeide om. Det felles saksforholdet i dette prosjektet er barnets



utfordringer og utredninger, samt hvordan det kan tilrettelegges for barnet og lignende. Denne illustrasjonen viser hvordan foreldrene og støtteinstansen både samarbeider med hverandre direkte, og hvordan de samarbeider om et felles tema.

Ifølge Grelland m.fl. (2014). vil det i et samarbeid bringes ulike mennesker sammen, men det at man er ulike, og tenker og vurderer ulikt, trenger ikke å bety at dette er negativt for samarbeidet. Likevel vil et samarbeid mellom ulike instanser og barnets hjem bære preg av ulike synspunkter i større eller mindre grad. Pettersen (1984) påpeker at dersom man ikke liker personen(e) man samarbeider med, må dette ikke påvirke relasjonen eller samarbeidet mellom deltakerne, da dette må være underordnet og uvesentlig for saken fordi man gjennom et samarbeid har et avhengighetsforhold til hverandre som gjør det nødvendig at man revurderer negative holdninger overfor samarbeidspartene – det vil alltid kunne være store variasjoner i oppfatninger og meninger.

4.3.1 Kommunikasjon og relasjon

Watzlawick (i Bae, 1996) hevder at man gjennom innholdets aspekt og et forholds-aspekt mellom partene som kommuniserer, kan forstå kommunikasjonen. Likeledes kan rammene eller konteksten som kommunikasjonen foregår i, påvirke hvordan budskapet skal oppfattes. Løvlie (i Bae, 1996) viser at enhver kommunikasjon kan analyseres og forstås ut fra tema, følelser i forhold til temaet og definisjon av forholdet mellom partene i kommunikasjonen. Alle disse tre formidles samtidig, hvor det verbale formidler innholdet eller temaet, mens det

nonverbale formidles av følelser og det som bidrar til å definere forholdet (Bae, 1996). Ifølge Tudge (1989) kan vi derfor skille mellom en verbal (muntlig) form for kommunikasjon og en nonverbal (kroppsspråk og ansiktsmimikk) form for kommunikasjon. Den verbale formen for kommunikasjon er den raskeste formen for kommunikasjon, samt den mest presise måten å kommunisere på. Gjennom den verbale kommunikasjonen kan vi meddele oss til hverandre og dele tanker, idéer og informasjon.

Uri (2005) forklarer at mennesker kan kommunisere både ved hjelp av språket, og gjennom kroppsspråk, samt ved en kombinasjon av både språklige og ikke-språklige handlinger. Det kan føre til forvirring hos mottakeren dersom ikke språk og kroppsspråk uttrykker det samme. Ifølge Haugstvedt og Stordal (1994) kommer ordet kommunikasjon fra det latinske ordet *communis* som betyr «felles» og som igjen ligger til grunn for ordet *communicare* som betyr «å gjøre felles». Videre forklarer de begrepet kommunikasjon som at når en person meddeler et budskap til en person eller flere, blir det at dette budskapet blir oppfattet og forstått, noe disse har til felles. Haugstvedt og Stordal (1994) mener også at kommunikasjon innebærer at vi bringer med oss våre tidligere erfaringer, menneskesyn, samt vår innstilling til oss selv eller de personene vi snakker med. Den bringer også med innstillingen til den kommunikasjonen som skal foregå.

4.3.2 Hvorfor kommunikasjon er viktig for samarbeid

Glaser (2013) nevner at et godt samarbeid og en god kommunikasjon mellom foreldrene og barnehagen er grunnleggende for barnets trivsel og utvikling. Hun skriver videre at kommunikasjonen, eller dialogen med foreldrene, handler om en god informasjonsflyt, en god dialog og å gi foreldrene en mulighet for medvirkning. Videre skriver hun at det uformelle samarbeidet ofte oppstår gjennom spontan dialog og samtale mellom barnehagen og foreldrene, og at dette er særlig viktig for foreldrene. Dette er fordi gjennom uformelle samtaler kan både foreldrene og barnehagens personale bli trygge og tydelige for hverandre. Denne kommunikasjonen mellom foreldrene og barnehagen gir mulighet til at foreldrene kan få innblikk i hvordan barnehagen er og hva de gjør, og om barnets behov og interesser blir ivaretatt. Samtidig som foreldrene får innblikk i barnehagens hverdag og arbeidsmåter, kan barnehagen få innsikt i hva foreldrene er opptatt av og hvordan foreldrene er. Glaser (2013) nevner også at gjennom denne spontane og uhøytidelige samtalen er heller ikke terskelen for å dele det man har på hjertet så høy. I tillegg skriver Haugstvedt og Stordal (1994) at sansene

våre er helt avgjørende i møte med andre. Vi bruker øynene for å tolke kroppsspråk, ørene til å lytte og munnen til å snakke med. De viser også til det gamle visdomsordet om at vi har to ører og en munn, og poengterer med dette at det er dobbelt så viktig å lytte som å snakke selv. Haugstvedt og Stordal nevner også at når vi kommuniserer så foregår det kontinuerlig en vurdering om det vi sier når frem til mottakeren, og om vi blir hørt og forstått.

Linell og Luckmann (1991) diskuterer asymmetri i kommunikasjon. Denne asymmetrien dreier seg blant annet om skjevhet i hvilke kunnskaper den ene parten i dialogen sitter inne med. De poengterer at begrepet asymmetri i må bli tatt som et nøytralt konsept med hensyn til suksess, eller ikke-suksess i kommunikasjonen. I tillegg kan asymmetrier føre til hindringer, problemer og kommunikasjonssvikt. Det poengteres likevel at en slik asymmetri uten tvil er nødvendig for å utvikle seg (Linell og Luckmann, 1991).

4.3.3 Batesons metakommunikasjon

Ifølge Bateson (1972) refererer metakommunikasjon til kommunikasjon om kommunikasjonen. At noe er meta i forhold til noe annet, vil si at noe er på høyere nivå i forhold til det andre. Batesons teori om metakommunikasjon har et underliggende mål om å få en forståelse av det menneskelige sinnet, og slik kunne forstå den menneskelige atferden. Dette inkluderer også samspillet mellom et menneske og et annet (eller med andre) ut fra det miljøet som er innlevd. Alle disse samhandlingene involverer kommunikasjon. Hvordan språket brukes kan føres tilbake et grunnleggende syn eller menneskesyn, Bateson (1972) referer til det uartikulerte, altså det som ikke blir sagt høyt, og understreker på den måten at slike grunnsyn ofte er skjult for det enkelte individet. Han er altså kjent for å introdusere begrepet metakommunikasjon. Denne metakommunikasjonen defineres i hans bok «Steps to an ecology of mind» fra 1972.

A metalogue is a conversation about some problematic subject. This conversation should be such that not only do the participants discuss the problem but the structure of the conversation as a whole is also relevant to the same subject. Only some of the conversations here presented achieve this double format. Notably, the history of evolutionary theory is inevitably a metalogue between man and nature, in which the creation and interaction of ideas must necessarily exemplify evolutionary process. (Bateson, 1972:1)

Denne definisjonen bruker Bateson til å forklare metakommunikasjon som en samtale om et emne som oppleves problematisk, samtidig som strukturen i samtalen også er avgjørende. Det er ikke slik at deltakerne i samtalen bare skal diskutere det aktuelle problemet, men at selve strukturen i samtalen som helhet også er relevant for det samme emnet som diskuteres. Det er likevel ikke slik at alle samtaler oppnår dette kriteriet for å kunne klassifiseres som metakommunikasjon. Løvlie Schibbye (2001) poengterer at menneskesynet danner grunnlag for holdning, og at denne holdningen ikke bare skaper grunnlag for hva vi kommuniserer til den andre i en samtale, men også hvordan det blir sagt. En kan derfor anta at kommunikasjon på metanivå også preges av vår holdning i møte med den andre. Videre inkluderer kommunikasjon for Bateson (1972) alle sammenhengende fenomener, samt at hans idéer om kommunikasjon er mye mer omfattende enn generelle definisjoner av kommunikasjon pga. hans forestillinger om sinn, organisme, tanke, kunnskap og læring. Basert på Batesons teori om metakommunikasjon, kan en derfor ta sikte på at en god måte å kommunisere på ikke bare består av det en kan klassifisere som en samtale eller dialog mellom to parter, men også at den skal forstå kommunikasjonen ved å kunne være i stand til å diskutere samtalsinnhold, slik at kommunikasjonen oppleves som givende for begge parter. Ifølge Batesons (1972) «Steps to an ecology of mind» kan en tenke seg at en god kommunikasjon innebærer mulighet for å utvikle seg og sin kunnskap og forståelse om det som er samtals tema gjennom utforskning og utvikling gjennom samtalen på et meta-nivå.

4.4 Relasjon, respekt og tillit i samarbeid

Baklien (2009) belyser hvorfor tillit er viktig når både foreldre, barnehage og skole skal samarbeide med ulike støtteapparater, og hvorfor en god informasjonsflyt på en likeverdig måte er med på å skape tillit mellom de ulike partene. Han trekker frem faktorer som er viktig for hvordan det videre samarbeidet blir, enten om det blir på en positiv eller negativ måte. Disse faktorene er mangel på dialog og informasjon, samt hvilke holdninger man møter på hos de andre partene. Uri (2005) påpeker at den daglige dosen med nyheter vi får om ulike temaer, påvirker vår oppfatning av virkeligheten som blir framstilt i media. Ulempen med disse framstillingene er ifølge Uri (2005) at media kan gi feilinformasjon, del-informasjon eller unnlater å gi informasjon, noe som påvirker tolkningsprosessen hos mottakerne. Dermed kan det antas at det er viktig at de ulike representantene fra de forskjellige offentlige støtteapparatene er bevisst hvordan de møter foreldre, barnehage og skole.

Skjervheim (1976) nevner blant annet at det i et samarbeid er viktig å ha respekt for andre. Denne respekten er en forutsetning for å kunne bygge en god relasjon mellom samarbeidsdeltakerne. I et samarbeid om barn med spesielle behov, vil en slik respekt kunne være ekstra viktig, særlig fra de ulike profesjonene/profesjonelles side da foreldrene er i en veldig sårbar situasjon. Et eksempel på dette vil kunne være at man skiller mellom sak og person. Fordi foreldrene er følelsesmessig knyttet til barnet, vil det derfor kunne bli følelsesladet dersom det er veldig sårt å snakke om enkelte hendelser og utfordringer barnet måtte ha, eller vil kunne møte på. Her må eksempelvis representantene fra de andre instansene (for eksempel barnehage, skole og PP-tjenesten) skille mellom sak og person. Alle deltakerne i et samarbeid har ulik tilknytning til barnet, slik at dersom foreldrene skulle bli emosjonelle, bør likevel de andre deltakerne holde på sin profesjonalitet, selv om de utviser empati og forståelse for foreldrenes situasjon. Ifølge Skjervheim (1976) vil det å ta andre på alvor utvise vilje til å ta den andres meninger til ettertanke, og eventuelt diskutere disse.

Det er to ting som er viktig å tenke på, ifølge Grimen (2008:197): «hva tillitsgivere gjør, og hva tillit gjør i relasjoner mellom personer». En følelse av tillit vil kunne føre til at vi kan konsentrere oss om å være til stedet her og nå (Aronsson, 2015). Tillit er også med på å redusere kompleksiteten fordi livet blir enklere dersom man kan stole på andre, eller ulike systemer. Grimen (2008) omtaler systemtillit som å stole på systemet slik at det ikke avhenger av å ha tillit til personer man kjenner godt, men heller ha en garanti for at systemet og dets internkontroller fungerer godt. I relasjoner bygges tillit altså på hva tillitsgivere gjør, de overlater noe til noen andre i god tro, for eksempel å overlate barnet sitt til en barnevakt eller i barnehagen forutsetter at man kan gi tillit til en annen voksen. Man skal kunne stole på at den man overlater barnet til vil utvise skjønn og gjør det som er best for barnet (Grimen 2008).

Luhmann (i Grimen 2008) hevder at tillit er psykologisk enklere å bære enn mistillit. Dersom man går rundt og konsekvent mistror alt og alle vil dette føre til større psykologiske omkostninger i form av mer aktsomhet (Grimen 2008). Dette kan man tenke seg vil kunne føre til et veldig høyt energiforbruk, og at det i det lange løp vil være veldig utmattende å ikke kunne kjenne tillit. Ifølge Baklien (2009) kan en slik mistillit bunne i at klienten opplever å ikke bli tatt på alvor når de først tok kontakt, og satt igjen med en følelse av at de kunne gjort det bedre selv (Baklien 2009). Slike negative erfaringer påvirker ikke bare innstillingen en måtte ha mot den enkelte personen som førte til de negative erfaringene, men hele tjenesten.

Dette kan føre til at en flere år senere kvier seg for å ta kontakt på grunn av enkeltepisoder. Pettersen (1984) minner om at manglende respekt og toleranse kan risikere og ødelegge samarbeidet.

Noe av det Baklien (2009) nevner er også når barnehage og skole ikke har tillit til den instansen som de skal melde fra til for å få hjelp. Denne mistilliten kan bunne i at man opplever den andre parten som et «lukket» system der man må gi informasjon, men ikke får noe informasjon tilbake. Dette kan oppleves som at de blir fratatt muligheten til å være i dialog med den aktuelle instansen. Det fører til at det kan blir vanskelig å være i dialog med foreldrene om hvilke forventninger de skal kunne ha, og virkningen av samarbeidet med denne instansen.

Ifølge Ravneberg (2003) har mange barns behov blitt feilvurdert og usynliggjort. Dette har ført til at barna har blitt kasteballer – ikke bare mellom ulike skolesystemer, men også mellom kategorier, klassifisering av atferd, evner og intelligens på grunn av ulike måter å formulere avvik på (Ravneberg, 2003). Derfor er et viktig fundament for et fungerende, og i størst grad likestilt samarbeid (særlig også for foreldrenes del) at samarbeidet er preget av tillit (Pettersen, 1984; Grelland m.fl. 2014). Hvis foreldrene skulle oppleve å ikke bli tatt alvorlig, at representantene fra de ulike fagområdene i form av offentlige støtteinstanser ikke lytter, eller at saksgangen tar for lang tid uten at det kommer noen oppdateringer, vil en kunne risikere at tilliten uteblir. Man stoler på at de ulike fagpersonene man møter i løpet av et samarbeid med ulike instanser skal kunne sitt fagfelt, og at man derfor også skal kunne få hjelp, eller svar på den nagende uroen om at noe ikke er som det skal.

Ravneberg (2003) skiver at f.eks. spesialpedagogisk ekspertise blant annet handler om at foreldrene skal få en forklaring på det de syns er ubegripelig, uhåndterlig eller vanskelig, og at deres behov vil bli ivaretatt på best mulig måte. Pettersen (1984) påpeker at hvis samarbeidet skal fungere på en tilfredsstillende måte, må kontakten derfor være åpen i alle retninger, for gjensidig forståelse mellom samarbeidspartene skaper en grobunn for en god kontakt videre mellom partene. Hvis tilliten uteblir kan det risikeres at foreldrene ikke vil åpne seg helt og fortelle alt som er nødvendig for de andre deltakerne i samarbeidet og gi den informasjonen som trengs. Dersom det er noen som holder tilbake informasjon som andre i samarbeidet har behov for, eller at en av partene nekter å ta imot informasjon, ødelegges en forutsetning for godt samarbeid (Pettersen, 1984). La oss tenke oss at foreldrene ikke stoler på barnehagen

eller skolen, og dette fører til at foreldrene ikke klarer å åpne seg helt for denne, eller at foreldrene ikke stoler på andre profesjonelle, og derfor sliter med å åpne seg for PPT, kan en tenke seg at dette vil kunne slå uheldig ut. Dette kan være at foreldrene av en eller annen grunn holder igjen informasjon bevisst, eller om de ikke oppfatter informasjonen som relevant. En annen måte foreldrene kan holde igjen informasjon, kan være at det er foreldrenes første, barn og at de er vant til barnets atferd, og dermed ikke ser på denne informasjonen som relevant der og da. For dårlig dokumentasjon fra barnehagen eller skolens side, slik at barnets situasjon ikke er godt nok dokumentert og beskrevet kan være til ulempe for videre samarbeid. En kan i verste fall tenke seg at dette kan føre til at PP-tjenesten skriver en sakkyndig vurdering hvor det avvises at det er behov for spesialpedagogisk hjelp. Det hjelper heller ikke at en i beste intensjon arbeider for barnets beste dersom barnehagen/skolen, PP-tjenesten eller andre samarbeidsparter ikke klarer å innfri tillit hos foreldrene.

Ifølge Skjervheim (1976) hjelper det ikke å prøve å skape tillit for tillit kan ikke skapes, altså må man handle på en slik måte at man er verdig tillit. Dette er blant annet fordi en slik væremåte bunner ut i en grunnleggende respekt for den andre. En må passe på å ikke se på et menneske som et objekt eller en ting, fordi dette ville brutt med prinsippet om gjensidig respekt da det oppstår et moralsk aspekt i form av hensyn til den andre som person (Skjervheim, 1976). Ifølge Andersen og Rasmussen (1996) kan en forutsetning for å oppnå tillit hos foreldrene være at de opplever at for eksempel barnehagen holder foreldrene oppdatert ved at personalet forteller det som er relevant i forhold til deres barn. De fleste foreldre ønsker ofte informasjon om sitt barn, både det som er positivt og negativt. Dersom foreldrene føler at barnehagen holder tilbake informasjon vil naturlig nok foreldrene kunne føle seg utrygge ved tanken på at personalet ikke er helt ærlige overfor dem. Altså må fagpersonen fremstå som en person med overbevisning og opptre ansvarlig, tørre å være direkte i møte med foreldrene når det kommer til problemer, samtidig som fagpersonen gjør et godt arbeid. Samtidig skal også den aktuelle saken tas alvorlig sammen med foreldrene. Slik kan en bli verdig tillit hos foreldrene (Skjervheim, 1976; Glaser, 2013).

En annen forutsetning for tillit kan være hvordan man kommuniserer til den andre. Uri (2005) poengterer at noe av den viktigste grunnen til at vi kommuniserer gjennom språk, er at vi vil at andre skal forstå det vi tenker eller skriver. Hun skriver videre at å bruke språk er en mellommenneskelig handling. En kan derfor tenke seg at hvis det man sier, og det man gjør ikke stemmer overens kan det oppstå usikkerhet og mistillit mellom partene. Det kan forklares

slik at dersom man kommer med et utsagn, men kroppsspråket viser det motsatte av dette utsagnet, vil det kunne oppfattes enten forvirrende eller lite oppriktig.

Grimen (2008) påpeker at noen ganger har vi ikke noe annet valg enn å stole på de profesjonelle til tross for at en av partene har mer «makt» slik at det oppstår asymmetri. Videre skriver han at asymmetri mellom en profesjonell og en ikke-profesjonell egentlig ikke kan kalles tillit fordi det ikke er en relasjon mellom to likeverdige parter. Altså, når man overlater barnet sitt til en som står sterkere enn en selv, f.eks. når man leverer barnet i barnehagen. Det poengteres også at i forbindelse med asymmetrisk praktisk kunnskap, er det vanskelig å utjevne. Dette er fordi man ikke kan lese seg opp til den praktiske erfaringen, selv om en f.eks. som forelder kan lese seg opp på teorien om eksempelvis hvordan det er å jobbe i barnehage, eller hvordan PPT arbeider (Grimen, 2008).

Glaser (2013) skriver at en sensitiv fagperson møter foreldrene med en ikke-dømmende holdning. De møter også foreldrene med respekt og anerkjennelse for foreldrenes syn og verdier, også i situasjoner der foreldrene har totalt forskjellige meninger og verdier enn ens egne. I tillegg poengteres det at det er mulig å anerkjenne den andre, men samtidig gjøre foreldene kjent med alternative handlemåter uten å fremstå som en moraliserende bedreviter eller autoritet på oppdragelsesfeltet. Viktigheten av at fagpersoner er sensitive overfor foreldrene bunner i at foreldre som har barn som opplever problemer er like følsomme for kritikk som barna er. Glaser (2013) skriver videre at kravet for tillit er at en gjør den andres verden så romslig som mulig, noe som krever at man tar i bruk sin egen livsforståelse, erfaring og fantasi. Dette innebærer også at en fagperson i møte med foreldrene fremstår som en person med overbevisning, er stabil i sin væremåte, og som tar saken like alvorlig som foreldene, opptrer ansvarlig og tør å være direkte i forhold til problemene og gjør et faglig solid arbeid.

4.5 Når samarbeidet blir vanskelig

Ifølge Pettersen (1984) kan manglende selvtillit være en vanlig hindring for samarbeid, noe som innebærer at en kan oppfatte seg selv som mindre verdifull eller underlegen i samarbeid med andre. Manglende selvtillit vil lett kunne slå ut i passivitet, for eksempel i utformingen av arbeidet. Dette er noe man kan være oppmerksom på i samarbeid med barnets foreldre. En kan anta at dersom foreldre for eksempel er usikre, kan en risikere at de ikke tør å ytre sine

meninger, selv om de skulle ha gode idéer å komme med i utforming av planer og lignende. Dette kan det, ifølge Pettersen (1984) skyldes en frykt for å dumme seg ut, eller at det kan ha sin bakgrunn i frykt eller utrygghet overfor andre.

Dersom foreldrene skulle tvile på de profesjonelles kunnskaper, og på om barnets utfordringer og vansker blir håndtert riktig, må disse profesjonelle ifølge Grimen (2008) kunne gi grunner for at dette er riktig og sant. Dette plasserer han inn under praktisk kunnskap, og ikke bare teoretisk kunnskap lært gjennom utdanning. En kan anta at en med mange års erfaringer vil kunne komme med idéer både basert på sin teoretiske utdannelse, og utstråle trygghet og sikkerhet på seg selv, som følge av sin praktiske erfaring, eller kunnskap. Dette kan bidra til at foreldrene vil føle seg trygge på at dette er en person som vet hva han/hun driver med. Derimot kan man tenke seg at en nyutdannet profesjonell som nettopp har begynt å jobbe ikke nødvendigvis innehar samme praktiske kunnskap, og derfor kan føle seg noe mer usikker selv om de innehar samme teoretiske kunnskap.

Oppsummering

For å oppsummere teorien i korte trekk: Samarbeid består av to eller flere deltakere som kommer sammen fordi oppgaven ikke kan løses av en person alene. Et samarbeid kan også bestå av ulike typer samarbeid som foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid.

Foreldresamarbeidets viktighet ligger i at dersom barnehage og skole samarbeider godt med barnets hjem vil kunne føre til en styrket utvikling hos et barn med særlige behov. Noen ganger må andre instanser kontaktes dersom barnehage og skole ikke klarer å legge til rette for barnet alene. Når et samarbeid består av ulike instanser med sine kompetanser, og består av eksempelvis barnehage eller skole, og PPT og HABU, kalles dette tverrfaglig samarbeid. Det vil si at samarbeidet foregår på tvers av ulike instanser som hver har sine spesielle kompetanser og arbeidsoppgaver.

Når det opprettes et samarbeid rundt et barn med særlige behov, opprettes en ansvarsgruppe. Denne ansvarsgruppen vil kunne bestå av styreren og pedagogisk leder i barnehagen eller kontaktlærer og skolens rektor, samt foreldrene. I tillegg vil gjerne PPT delta i slike ansvarsgrupper da det er PPT som skriver den sakkyndige vurderingen som fastslår om barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp.

Et samarbeid mellom flere ulike parter vil også kreve en del av deltakerne, derfor vil tillit være en viktig faktor sammen med gjensidig respekt. Denne tilliten og respekten vil være viktig dersom samarbeidet skal fungere best mulig. Hvis tilliten til hverandre er fraværende, vil det være vanskelig å stole på at hver part i samarbeidet utfører sine oppgaver på en tilfredsstillende måte. Foreldrene skal også kunne ha tillit til at systemet fungerer, og at barnet faktisk kommer til å få den hjelpen det trenger. For at denne tilliten skal oppstå, må fagpersonene opptre på en måte som innfrir til tillit. Det kan være å vise oppriktig interesse for barnet og dets utfordringer.

Relasjonen i et samarbeid er også viktig fordi den skaper samholdet i gruppen. En god relasjon mellom partene vil kunne legge grunnlag for en god og åpen dialog, som igjen kan legge til grunn hvordan kommunikasjonen foregår mellom partene. Denne kommunikasjonen legger også grunnlaget for foreldresamarbeidet. I kommunikasjonen er det like viktig å lytte til hverandre som å komme med forslag til hvordan man kan gå frem for å nå målene.

At de samarbeidende partene samarbeider mot et felles mål er en viktig forutsetning for samarbeidet. Det kan være at alle jobber mot å utrede barnet for å sette en diagnose. Når diagnosen er satt, vil neste skritt være å finne ut neste målet. Det kan være hvordan hverdagen skal tilrettelegges for barnet, eller hva barnet skal lære. Eksempler kan være at barnet skal utvikle språket, sin sosiale kompetanse, eller lære seg å lese og skrive. Dette jobbes det sammen om i en enhet, selv om de ulike partene har forskjellige oppgaver. Skjervheims relasjonsmodell ble også brukt til å illustrere hvordan de ulike partene kan samarbeide om eller mot et felles mål.

Noen ganger kan det likevel oppstå vanskeligheter i samarbeidet. Dette kan bunne i manglende tillit til de andre deltakerne i samarbeidet. At en part ikke gjør jobben tilfredsstillende kan også bunne i at de mangler selvtillit i arbeidet. Dersom foreldrene stiller spørsmål ved måten fagpersonene legger opp til en tilrettelegging eller lignende og foreldrene er i tvil om dette er til det beste, må fagpersonene kunne begrunne hvorfor det er til det beste, og ikke bare påstå at de vet best.

Disse faktorene legger fundamentet i oppgaven fordi det vil være vanskelig å samarbeide uten tillit til hverandre, en god relasjon og en god dialog og kommunikasjon mellom partene. Å forstå forskjellen på ansvarsgruppe og tverrfaglig samarbeid vil også kunne legge til grunn

forståelsen for hvordan samarbeid rundt et barn med særlige behov foregår. Noen foreldre har knapt hørt om ansvarsgrupper og tverrfaglig samarbeid før de nesten blir kastet inn i det.

Oppgaven sikter mot å se samarbeidet fra foreldre og foresattes perspektiv. Derfor vil det være naturlig å finne ut hvilke faktorer som er viktig i et samarbeid i sin helhet, men også hvilke faktorer som kan påvirke foreldrenes opplevelse av samarbeidet. Dermed kan en begrunne med at tillit, relasjon, kommunikasjon og respekt er viktige faktorer i et samarbeid. Det samme er også trygghet på egne arbeidsoppgaver, samt å ha innsikt i hvilke arbeidsoppgaver de andre partene har. Slik kan samarbeidets deltakere både utfylle hverandre, og bidra med nye måter å se ting på. En kan anta at disse faktorene vil være viktige både for samarbeidet, og for å komme i mål med å gjøre hverdagen til et barn med særlige behov best mulig.

5.0 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for vitenskapelig metode gjennom den hermeneutiske vitenskapsteorien, samt valg av metode som er relevant når jeg skal forsøke å finne svar på problemstillingen:

Hvordan opplever foreldre som har barn med særskilte behov samarbeid med barnehage, skole og det offentlige støtteapparatet? Og, samsvarer opplevelsene på de ulike stadiene i samarbeidsløpet, i tilfelle hvordan?

5.1 Tematisering

Den første delen av forskningsprosessen gikk ut på å finne et tema. For å kunne formulere fornuftige spørsmål til intervjuguiden ut fra valgte tema, var det derfor nødvendig å sette seg mest mulig inn i ulik litteratur og forskning på forhånd. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er tematisering en viktig prosess som finner sted før intervjuet starter og lydopptaket settes på. De forklarer tematisering som en avklaring av forskningsspørsmål og avklaring av den teorien som er relevant for undersøkelsen. Videre nevner de tre spørsmål man må stille seg i forbindelse med planlegging av intervjuets spørsmål som intervjuguiden består av. Det som må avklares er:

- Hvorfor: Klargjøre formålet med studien.
- Hva: Innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes.
- Hvordan: Innhente kunnskap om ulike teorier og intervju- og analyseringsteknikker, og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker.

(Kvale og Brinkmann, 2015:140)

5.2 Hermeneutisk vitenskapsteori

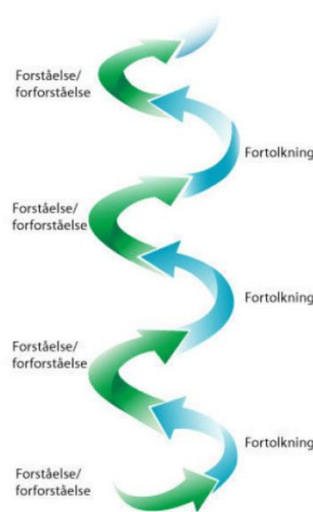
I studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i den hermeneutiske vitenskapsteorien fordi tolkning av intervjuene vil være en stor del av å lokalisere hva som er funnene i oppgaven.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og mennesker fortolker hele tiden inntrykk, ifølge den hermeneutiske tankegangen (Bae 1996). Det vil si at fordi vi er språklige aktører er det å forstå, og å fortolke en evne vi alle har (Kittang og Aarseth, 1979). Det betyr at vi ikke kan oppfatte noe der ute, uten at vi fortolker og gir det mening for oss selv samtidig, samt at denne fortolkningsprosessen er en del av all menneskelig erkjennelse (Bae, 1996).

Ifølge Kittang og Aarseth (1979) oppsto hermeneutikk som en disiplin i antikken, og ble fornyet i renessansen da det oppsto spørsmål om hvordan man skal stille seg overfor skriftlig overleverte tekster som på en eller annen måte har blitt vanskelige eller uleselige for samtida. Videre skriver de at hermeneutikkens funksjon viser seg i et historisk perspektiv, og sier oss mye om grunnene til at tolkning i det hele tatt er nødvendig. De poengterer at behovet for tolkning springer ut av den situasjonen som oppstår når en tekstleser innser at tekstens mening ikke gir seg selv, eller ikke gir en umiddelbar tolkning av teksten mens en leser. Ifølge Bae (1996) er noe av det som står sentralt i hermeneutikken at ulike deler må forstås i lys av den helheten de hører hjemme i. Det er også avhengig av hva slags helheter delene tolkes i lys av, fordi dette vil kunne gi delene forskjellig mening. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at den hermeneutiske filosofien fremhever at menneskers liv og deres opplevelser er kontekstuelle, altså kan man ikke automatisk overføre kunnskap som er oppnådd i en situasjon, over til en annen.

Å inneha kunnskaper om relevant litteratur ville også kunne gjøre det lettere å oppfatte om informantene sa noe interessant som enten understreket tidligere forskning eller teori, eller om de tilførte noe nytt til egen kunnskap, og dermed også utvide forståelsen for de ulike temaene. Slik ville tolkningen av teksten kunne ses i lys av både «gammel» kunnskap og «ny» kunnskap. Den hermeneutiske metoden å forstå tekster på, forutsetter at en sitter med en form for forforståelse som en tolker ut fra. Derfor var det for egen del nødvendig å lese litteratur, teori og tidligere forskning om de aktuelle temaene som deltakerne i studien skulle spørres om. Å inneha disse forkunnskaper var en forutsetning for å kunne tolke transkripsjonene og stille oppfølgingsspørsmål.

Tolkning skjer ifølge Gadamer, Heidegger og Ricoeur (i Steinsholt, 1997) innenfor den hermeneutiske sirkel (se figur 2). Denne illustrerer hva vi vet, eller tror vi vet på forhånd – både antagelser og fordommer – og vil bestemme hva vi vil se, slik at en tolkning vil skje innenfor en kontekst, bestemte rammer eller sammenhenger gjennom vår forforståelse, og gir meningsfull tilgang på det som skal forstås. Altså gir for-forståelsen oss mulighet til å forstå en



Figur 2: Den hermeneutiske spiral.
Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen
Hentet fra: forskning.no
<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

tekst, og uten denne for-forståelsen vil det mangle en kontekst eller springbrett som vi kan forstå det vi leser ut fra (Steinsholt, 1997).

5.3 Valg av metode

Det finnes ulike forskningsmetoder for å finne svar på en problemstilling, og det kan virke naturlig å dele opp i kvantitativ metode og kvalitativ metode. Det kvantitative forskningsdesignet søker ofte å finne ut hvor hyppig en variabel opptrer (Creswell, 2014), og er opptatt av blant annet tall, tabeller og statistikker. Dette ville utvilsomt gitt svar på hvor mange som mener hva på de ulike spørsmålene, mens en kvalitativ studie vil kunne gi svar på hvorfor deltakerne mener og/eller svarer som de gjør. Kvantitativ metode ville nok kunne skaffe generelle svar fra mange deltakere i form av spørreundersøkelse. Dette ville dog gitt et litt mer overflatisk svar på problemstillingen i motsetning til kvalitativ metode som kan gi mer dyptgående og reflekterte svar selv om utvalget er mindre.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) sikter et kvalitativt intervju mot intervjupersonens livsverden gjennom ord, og ikke gjennom tall, samt at intervjueren oppfordrer til å beskrive så nøye som mulig hvorfor de svarer som de gjør. Siden bakgrunnen for oppgaven lå i å undersøke hvordan foreldre opplever samarbeid med ulike offentlige støtteapparater, var det nødvendig å finne ut hvordan den enkelte forelder opplevde samarbeidets ulike faktorer i samsvar med teori. Målet var ikke bare å finne ut hva de opplevde, men også hvorfor de svarte som de gjorde i intervjuene. Derfor ble kvalitativt intervju valgt som mest naturlig valg for det problemstillingen søker svar på.

Fordi den hermeneutiske metoden går ut på å forstå tekster påpekes det at en alltid sitter med en form for forståelse som vi tolker ut fra. Det var derfor nødvendig å lese seg opp på ulik litteratur om temaene som deltakerne i studien skulle spørres om. En slik forkunnskap var ikke bare for å best mulig kunne forstå de transkriberte intervjuene etterpå, men også for å kunne ha mulighet til å formulere relevante oppfølgingsspørsmål underveis. Å inneha slik kunnskap om relevant litteratur ville også kunne gjøre det lettere å oppfatte om informantene sa noe interessant som enten understreket tidligere forskning eller teori, eller om de tilførte noe nytt til egen kunnskap. Dermed også utvide forståelsen for de ulike temaene. Slik ville tolkningen av de transkriberte intervjuene kunne ses i lys av både «gammel» og «ny» kunnskap.

5.4 Kvalitativt intervju

I kvalitativ forskning er en avhengig av å kunne bruke en tilnærming på intervjuer eller observasjoner, slik at ikke deltakernes syn begrenses. Gjennom kvalitativ forskning samles det inn data med noen få åpne spørsmål som forskeren selv designer (Creswell, 2014). Hvordan man forhånds-strukturerer spørsmålene avhenger av i hvor stor grad man er ute etter å oppnå informasjon om noe spesifikt.

Mine intervju dreide seg om hvordan foresatte som har barn med særlige behov opplever samarbeid med offentlige støtteapparater. Fordi formålet var å finne ut hva deltakerne i studien virkelig mente om de ulike temaene, ble semistrukturert intervju valgt som metode. Det semistrukturerte intervjuet, kjennetegnes av å være en samtale med bestemte hensikter (Ryen, 2002), men består også av åpne spørsmål. Samtalene basert på et slikt intervju vil sjelden foregå likt for hver informant som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Formålet med et dybdeintervju, eller samtaleintervju, er ikke å måle teoretiske variabler, men å innhente informasjon (Ringdal, 2016). For å unngå at intervjuene blir for åpne og dermed vanskelig å sammenligne og analysere etterpå, kan det ifølge Ringdal (2016) stilles noen like, og konkrete spørsmål i hvert intervju. Formålet med å bruke et kvalitativt intervju er derfor at en skal søke å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv (Kvale og Brinkmann, 2015).

I intervjuene ble det brukt en intervjuguide med korte spørsmål relatert til temaene for å sørge for en viss struktur, men likevel ha et dialogpreg, eller følelsen av en samtale over intervjuet (se vedlegg 2). Fordelen med semi-strukturert intervjuer ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er målet er å finne ut om informantenes perspektiv på de ulike spørsmålene. Dermed vil veldig forhåndsstrukturerte spørsmål kunne låse intervjueren fast i spørsmålene. Man kan dermed bli mindre oppmerksom på informantenes svar ved at det blir en tendens til at intervjueren stiller et spørsmål mens informanten svarer på det konkrete spørsmålet. I et kvalitativt intervju er også mye av poenget å ta hensyn til konteksten, noe som lite eller ingen grad av struktur åpner for. Likevel kan det være nødvendig å ha noen forhåndsbestemte temaer man skal spørre om for ikke å gå glipp av muligheten til å fange opp viktige fenomener underveis i intervjuet. Dersom man har for strukturerte spørsmål, eller samler inn for mye og unødvendig informasjon fordi man ikke hadde noen temaer eller spørsmål på forhånd, vil det gjøre analysejobben mye vanskeligere i ettertid (Kvale og Brinkmann, 2015).

6.0 Forberedelser og gjennomføring av intervju

I dette kapittelet forklares det hvordan prosessen gikk i forhold til forberedelser og gjennomføring av intervjuene.

For å kunne finne informanter som det ville være nyttig å intervju, måtte de fylle noen kriterier. Fordi studien dreide seg om hvordan foreldrene eller foresatte opplever samarbeid med offentlige støtteinstanser, ble kriteriene for å delta derfor satt til å være:

1. Foreldre som har barn med særlige behov.
2. De er, eller har vært med i et tverrfaglig samarbeid med offentlige støtteinstanser.
3. Samarbeidet (eller forsøk på samarbeid) måtte ha startet i 0-5 årsalder selv om tiltakene ikke nødvendigvis ble satt inn før senere.
4. Offentlige støtteinstanser som PPT, HABU eller BUP (i tillegg til andre profesjonelle som f.eks. spesialpedagog, logoped o.l.) må ha vært med i samarbeidet.

Litt grundigere forklart ble kriteriene valgt ut å starte i barnehagealder fordi det som tidligere nevnt er enighet om at det er bedre å starte med tiltak tidlig enn å prøve å kompensere for manglende tiltak senere (Kunnskapsdepartementet, 2017**). Fordi tidsperspektivet også er en faktor som undersøkes i studien, ville det være relevant å ta hensyn til at begynnelsen eller starten på et samarbeid, kunne variere. Uenigheter hvorvidt det er nødvendig å sette inn tiltak, eller å utrede barnet, kan forekomme mellom foreldrene eller helsestasjon/barnehagen fordi den ene parten kan se noe den andre ikke ser. En slik uenighet vil kanskje kunne avhenge av konteksten fordi det vil være forskjell på hvordan barnet oppleves eller fungerer i for eksempel hjemmet i forhold til barnehagen eller skolen.

I tillegg til at samarbeidet måtte ha startet på barnehagenivå, måtte også foreldrene ha opplevd å samarbeide i et tverrfaglig team rundt barnet, hvor deltakerne i samarbeidet var representert av barnehage/skole, PP-tjenesten, HABU og/eller BUP. Naturlig vil det kunne variere hvilke andre som deltar i et slikt samarbeid ut fra barnets vanske eller behov.

Det var til sammen sju foreldre som ble intervjuet gjennom fem intervju, to foreldrepår og tre mødre. For å tydeliggjøre hvilke foreldre som er fra de avsluttede samarbeidene og hvilke som pågår i dag, omtales foreldrene senere i oppgaven etter barnets alder fra eldst til yngst hvor de to første er de avsluttede, det tredje har barn i småskolealder, og de to foreldrepårene har barn i barnehagen.

To av mødrenes barn er voksne i dag, og samarbeidene er avsluttet. En felles ting for begge disse mødrene var at de fikk barn når de var i begynnelsen av 30-årene.

Mor 1 forteller at dette barnet var svært etterlenget. Hun forteller at det tidlig ble tatt opp bekymringer rundt barnet, med samarbeidet kom ikke ordentlig i gang før etter skolestart. Hun forteller også at hun ikke hadde noen erfaringer om samarbeid eller ulike diagnoser fra tidligere. Mor 2 derimot hadde to barn hun fortalte om. Det ene barnet begynte samarbeidet ved skolestart, mens det andre startet samarbeidet allerede i barnehagen. Det var ulike utgangspunkt for samarbeidene så hun hadde forskjellige opplevelser til hvert enkelt barn. Hun var også utdannet pedagog og forteller at hun de senere år har reflektert veldig rundt dette med samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater.

Mor 3 forteller at hun har to barn, og forteller at fordi den eldste hadde mye energi, tenkte de ikke over atferden til den yngste. De var vant med et høyt tempo. Det barnet hun hadde samarbeidet med ulike instanser om, gikk i 2. klasse da intervjuene ble gjennomført. Hennes samarbeid startet da barnet gikk i barnehagen, og fortsatte videre inn i skolen ved skolestart. Hun var også veldig opptatt av åpenhet rundt barnets diagnoser og hvordan det påvirker barnets væremåte.

Forskjell på de to foreldrepårene var at Mor og far 4 bare hadde ett barn, mens Mor og Far 5 hadde to. Barna til begge parene gikk i barnehage da intervjuene ble gjennomført.

Mor i par 4 hadde til en viss grad erfaring fra samarbeid tidligere gjennom sitt yrke. De la tidlig merke til at det var noe med barnet, og startet derfor samarbeidet veldig tidlig, allerede før barnet begynte i barnehagen.

Par 5 derimot, fulgte magesfølelsen da de følte at det var noe med barnet som de ikke helt klarte å sette fingeren på i starten fordi barnet var litt annerledes enn de var vant med i forhold til det eldste barnet. De tok derfor opp sine bekymringer med barnehagen.

(Se også tabell i 7.0 Funn og drøfting for en kort oversikt over de ulike deltakerne.)

Selv om samarbeidene til to av mødrene var eldre og avsluttet, ble det likevel valgt å inkludere disse som deltakere fordi disse intervjuene kunne gi et bilde av samarbeidet over et lengre tidsperspektiv da de pågikk fra barna gikk i barnehagen til de gikk ut av skolen. De tre andre intervjuene hadde yngre barn, og derfor hadde de ikke kommet like langt i samarbeidet selv om den ene pga. alder har kommet lenger i samarbeidet enn de to andre. Dermed vil disse gi en beskrivelse av opplevelser og erfaringer innenfor en kortere tidsperiode sammenlignet med de avsluttede samarbeidene som pågikk over langt flere år.

6.1. Rekruttering av foreldre til studien

Målet var å komme i kontakt med 4-6 foreldre som ønsket å delta som informanter til oppgaven. Det ble skrevet et informasjonsskriv slik at eventuelle interesserte kunne få informasjon om hva studien dreide seg om, og få en anelse om hva de kunne bli spurt om dersom de var villige til å stille opp i et intervju.

For å komme i kontakt med potensielle informanter ble det i første omgang forhørt seg litt rundt i egen omgangskrets om noen kjente noen som passet innenfor disse kriteriene. De som kjente noen fikk tilsendt informasjonsskrivet med kontaktinformasjon, samt spørsmålene slik at de kunne levere dette til de foreldrene som var interesserte i å vite mer om studien og hva jeg var ute etter å finne ut om. På denne måten ville de være anonyme for min del, helt til de eventuelt tok kontakt med meg direkte. Dette førte likevel ikke frem i tilstrekkelig grad da tre viste interesse, men bare en tok kontakt. Derfor ble det lagt ut en forespørsel på det sosiale mediet, Facebook hvor jeg kort presenterte hva masteroppgaven dreide seg om, og at jeg ønsket å komme i kontakt med foreldre som hadde erfaring i samarbeid med barnehage/skole og offentlige støtteapparater som for eksempel PPT. Jeg ba også om at andre gjerne måtte dele videre slik at denne forespørselen kunne nå ut til flere. Bruk av et slikt sosialt medium som Facebook kan nok synes utradisjonelt, men allerede fem minutter etter at innlegget ble lagt ut, hadde den første forelderen meldt sin interesse. Det var overraskende hvor effektiv en slik forespørsel var, for allerede etter en til to dager hadde tre stykker tatt kontakt. Noen dager senere var det en som sendte melding på SMS og med ønske om å delta i studien. Dermed var en forelder rekruttert gjennom egen omgangskrets, en forelder og et foreldrepar to tok kontakt via innlegget på facebook, mens ett foreldrepar sendte SMS da de så at bekjente hadde delt innlegget. Den siste deltakeren ble rekruttert via en bekjent.

6.1.2 Begrensninger i utvalget

Selv om denne fremgangsmåten ga nok informanter til studien, var det likevel en form for begrensning i utvalget av de som tok kontakt, da alle som deltok meldte seg selv. Tanken bak å legge ut en forespørsel på et sosialt medium var at det skulle være mindre «skummelt» å ta kontakt i forhold til om de hadde fått en slik forespørsel tilsendt fra en offentlig instans som Statped eller lignende. En interessant refleksjon i forhold til utvalget er om resultatet av intervjuene, eller det som ville kommet fram i intervjuene ville vært annerledes dersom jeg

hadde kontaktet for eksempel Statped eller PPT og spurt om de kunne sendt ut forespørsel til aktuelle deltakere som fylte kriteriene. Det kunne vært interessant å sett om det hadde meldt seg noen flere dersom det hadde blitt sendt ut forespørsel og informasjon på en annen måte. Likevel ble det valget tatt om å gjennomføre disse fem intervjuene da dette var noen som av egen vilje stilte opp i intervju, og derfor forhåpentligvis også ville ønske å være så ærlige som mulige.

Selv om flere av informantene var fullstendig ukjente, var likevel en begrensning at jeg til en viss grad kjente noen av informantene fra før. Selv om det ikke er et nært bekjentskap, kan dette ha påvirket informantenes svar på den ene eller den andre måten. Det kan ha vært en ulempe at de visste hvem jeg var på forhånd i den forstand at det kan være skumlere å åpne seg for en person det er sannsynlig at en vil møte på igjen før eller senere. Likevel opplevde jeg informantene som oppriktige og ærlige, uavhengig av om de ble rekruttert gjennom bekjenskaper, var delvis bekjente, eller helt fremmed. Jeg var også veldig nøye på å presisere at alt som ble fortalt var taushetsbelagt og at det som ble fortalt skulle anonymiseres. Om det påvirket resultatene at jeg kjente noen av informantene fra før, kan jeg likevel ikke vite med sikkerhet. I og med at intervjupersonene hadde lest gjennom hvilke temaer de ville bli spurt om før vi startet lydopptaket, så kan dette ha påvirket måten de svarte på. Selv om temaene ble tatt opp i samme rekkefølge, var det varierende hvor mye samtalen dreide seg om ett og ett tema. Noen snakket hovedsakelig om det som var temaet der og da, mens andre kunne svare på to eller tre forskjellige ting i samme svar.

Min forskerrolle kunne også stå i fare for å påvirkes av at jeg hadde kjennskap til noen av informantene på forhånd. Dette kunne enten føre til at de ikke ville fortelle alt som kunne vært relevant for temaene de ble bedt om å fortelle om. I teorien kan en tenke seg at det å delta i et slikt intervju vil kunne føre til ubehagelighet for deltakernes del dersom de skulle møte på meg senere. Underveis i intervjuene var jeg derfor veldig bevisst på å behandle alle likt. Jeg prøvde å legge fokuset på at jeg kjente noen av informantene fra før til side, slik at intervjuene skulle kunne gjennomføres på samme måte som om de som var helt fremmede. Jeg var også veldig oppmerksom på at det var viktig for meg som forsker å holde meg til selve intervjuet og det som var tema for samtalen. Slik kunne jeg i størst mulig grad unngå å føre samtalen, eller at informantene begynte å snakke om private ting som ikke hadde noe med temaene de skulle snakke om.

6.2 Intervjuets fokus

I utgangspunktet var det meningen at fokuset i intervjuene skulle være på samarbeidet mellom barnets hjem, barnehagen og offentlige støtteinstanser. Intervjupersonene som deltok i prosjektet hadde samarbeid og erfaringer som var representert i ulike samarbeidsløp i form av to avsluttede som hadde vart helt til barna gikk ut av skolen, og tre pågående. Dette åpnet opp for å kunne sette intervjuene og foreldrenes erfaringer i et tidsperspektiv. Dette tidsperspektivet kommer frem i form av hvordan de foresatte opplever samarbeidet gjennom de ulike stadiene. Fordi to av samarbeidene var «eldre» da barna gikk ut av skolen for flere år siden ga det også en mulighet til å kunne se om det var noen forskjell på hvordan opplevelser og erfaringer varierer i de avsluttede samarbeidene og de pågående. Jeg kunne valgt å kun fokusere på de pågående sakene fordi de gjennomgår samarbeid slik de oppleves i dag, men valgte å åpne for å kunne sette slike erfaringer inn i et «historisk» perspektiv for å se om det er endringer i måten foreldre opplever samarbeid med offentlige instanser på, eller om det ikke er noen forskjell på de avsluttede samarbeidene i forhold til de pågående.

6.3 Forskningsprosessen

Etter å ha satt meg inn i litteratur og tidligere forskning var de første forberedelsene som ble gjort i forbindelse med intervjuene i studien, å skrive en intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden inneholdt beskrivelse av hvilke temaer deltakerne ville bli spurt om, og eksempler på spørsmål som ville stilles. Sammen med intervjuguiden skulle det også lages et informasjonsskriv. Dette informasjonsskrivet inneholdt en invitasjon til å delta i studien, hvorfor de ble spurt om å delta, samt hva som var formålet med studien. I dette skrevet fikk også potensielle deltakere min kontaktinformasjon slik at de kunne si fra dersom de ønsket å stille opp til intervju. En samtykkeerklæring ble også utformet og måtte signeres før et intervju kunne starte.

Fordi det er strenge krav om personvern, må det sendes søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning av både intervjuguide, spørsmål og samtykkeskjemaet (se vedlegg 3). Dette måtte sendes inn og godkjennes av NSD før intervjuguide og samtykkeskjemaet kunne sendes ut til deltakerne.

Å sende ut disse dokumentene til gjennomlesning av foreldrene som ønsket å la seg intervjuet var en viktig mulighet for deltakerne ikke bare kunne se hva prosjektet handlet om, eller

spørsmålene de ville bli spurt om, men også om hvilke rettigheter de hadde i forbindelse med studien. I informasjonsskrivet som ble lagt ved intervjuguiden ble det forklart at ved å underskrive samtykkeerklæringen ga de tillatelse til å transkribere, analysere og bruke intervjuene til forskningsprosjektet. Creswell (2014) påpeker at å intervjuer ikke bare handler om å samle data gjennom et intervju, eller å lokalisere informanter, det handler også om å innhente deres samtykke til å intervjuer dem. I samme informasjonsskriv ble det understreket at ved å signere fikk de også rettighet til å trekke seg fra studien når som helst.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil ofte intervjupersonene ha en klar oppfatning av hva intervjuet dreier seg om, før de legger ut om egne opplevelser og følelser for en fremmed person. Før de ble intervjuet hadde de derfor fått et informasjonsskriv med en beskrivelse av hva oppgaven handlet om, samt spørsmålene de ville bli stilt. At deltakerne hadde fått spørsmålene på forhånd kunne føre til både fordeler og ulemper i deltakernes svar. De fikk mulighet til å tenke litt gjennom hva de kunne fortelle om de ulike temaene, men samtidig kan det tenkes at det også lå en begrensning i det. Dette fordi de fikk tid til å tenke gjennom hvordan de kunne svare for å utelate eventuell informasjon de ikke ville fortelle om. Selv om alle hadde fått både informasjon om studiet og spørsmålene på forhånd, ble det likevel kort gjennomgått med alle intervjupersonene hvorfor de ble bedt om å bli intervjuet før intervjuet startet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver også at før et intervju starter, introduseres det med en briefing hvor intervjueren forteller litt om formålet med oppgaven, bruk av lydopptaker og lignende informasjon (Kvale og Brinkmann, 2015). En måte å starte intervjuet er derfor å ta vare på de forskningsetiske sidene ved intervjuet (Ringdal, 2016). Jeg ba også informantene om å se på det som en samtale og ikke et intervju, og derfor ikke tenke på at samtalen ble tatt opp. Opptaket var til for å lettere kunne få med alt som ble sagt underveis. Jeg forklarte også at ved å ta opp samtalen, og transkribere etterpå gir meg som forsker mulighet til å i større grad kunne ha så presise funn som mulig. Dessuten poengterte jeg at jeg heller ville fokusere på det de sa, og ikke måtte avbryte flyten i samtalen ved å sitte og notere underveis. Jeg hører også dårlig, noe som gjør at jeg som intervjuer er avhengig av å se på mennesker når de snakker.

Formålet med å fortelle litt om intensjonen med intervjuet, og om prosjektets formål var et forsøk på å skape en god relasjon, og å få foreldrene til å slappe av før intervjuet startet. Å vite på forhånd om hva intervjuet gikk ut på, samt hvilke rettigheter de hadde i etterkant av intervjuet kunne være med på å få foreldrene til å senke skuldrene. Det ble også understreket

at vi hadde god tid til å gjennomføre intervjuene, så det var ingen grunn til å stresse med å svare, men heller ta seg god tid til å finne svar de følte seg fornøyde med. Under hvert intervju ble det benyttet lydopptak. Dette ble alle deltarkene spurt om de var komfortable med før intervjuet startet. Det ble understreket at selv om intervjuene skulle transkriberes så var dette kum til bruk i prosjektet, og ville bli slettet så snart oppgaven var levert. Både lydopptak og transkribering var taushetsbelagt, og ingen andre ville ha tilgang til noen av delene.

Annen informasjon som ble gitt var hvilke rettigheter de hadde som deltakere i prosjektet. Det ble vektlagt å formidle at de når som helst kunne trekke seg fra studien, og dersom de skulle ønske å trekke sin deltakelse ville lydopptak, transkribering og notater gjort i forbindelse med intervjuet slettes umiddelbart. At det var fullstendig anonymt å delta var også en måte å sikre deres identitet. Ingen lydopptak, notater eller transkriberinger ville lagres med navn eller kontaktinformasjon, og ville heller ikke oppbevares samlet. Kontaktinformasjonen ville kun være notert på et papir i tilfelle det skulle bli behov for å kontakte informantene pga. for stor rom for tolkning i svarene o.l. Ifølge Ringdal (2016) kan en slik måte å innlede intervjuet på, berolige informantene dersom de er bekymret for hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet vil bli brukt.

6.4 Gjennomføring av intervju

Informantene ble spurt om hvor de ville gjennomføre intervjuene. Alle informantene valgte å bli intervjuet hjemme, og tidspunkt ble avtalt ut fra når det passet informantene best.

Intervjuene ble gjennomført etter fastlagte temaer. Temaene ble utformet i en tabell (se vedlegg 4) med ulike former for stikkord for hvert tema slik at informantene kunne være i fokus og ikke intervjuguiden. Likevel inneholdt arket mer konkrete spørsmål dersom det skulle bli nødvendig, noe det ifølge Ringdal (2016) kan oppstå en mulighet for gjennom et intervju.

En av teknikkene som ble brukt underveis i intervjuet var oppfølgingsspørsmål. Dette gir mulighet til å få intervjupersonen til å utbrodere eller komme med en dypere forklaring på svarene sine, samt gi rom for refleksjon mens de forteller. Ryen (2002) nevner ulike måter å drive samtalen fremover, blant annet ved å be om mer informasjon, eller omformulere det informantene sier i et nytt spørsmål. Ulike spørsmål som «Har jeg skjönt det riktig når du sier at..?» eller «Kan du si noe mer om...?» kan stilles for å få informantene til å utbrodere.

Dersom noe er uklart og det blir for stor rom for tolkning kan en omformulere det informantene sier og be om en respons for å se om man har oppfattet det riktig, eller be om en forklaring på det som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at aktiv lytting er en like spesifikk del av intervjuprosessen som å beherske spørreteknikker, fordi en må lytte til både hva som sies, og hvordan det sies. Det å stille gode oppfølgings spørsmål forutsetter at intervjueren har forkunnskaper om temaet og vet hva man vil spørre om (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette ga mulighet til å kunne bekrefte det intervjupersonen sa dersom noe var litt uklart eller tvetydig. Tvetydig vil si at informantene sa noe som kunne tolkes på flere måter. Ifølge Ringdal (2016) må også intervjueren improvisere ved å følge opp informantenes svar på spørsmålene.

Målet for intervjuet var ikke bare at jeg som intervjuer skulle oppfatte informantene korrekt, men også at informantene skulle sitte igjen med en positiv følelse etter intervjuet, og ikke føle at de ikke fikk sagt alt de hadde ønsket å si, eller med en følelse av at noe de sa kunne bli misforstått. Intervjuet skulle ikke være en ubehagelig opplevelse for foreldrene som stilte opp og fortalte om sine opplevelser og erfaringer. Likevel, som Ryen (2002) nevner, må den som intervjuer være bevisst at å stille slike spørsmål kan ligge tett opp mot å lede informanten. Videre presiserer hun også at informantene tross alt er eksperter på seg selv, sin kunnskap, forståelse og sine følelser. Jeg var derfor veldig bevisst på å følge med på informantens kroppsspråk, gester og mimikk, slik at dersom det så ut til at informanten var ukomfortabel med å forklare nærmere, gikk jeg videre.

6.4.1 Utfordringer i gjennomføringen av intervjuene

Fordi jeg, som tidligere nevnt hører dårlig, er jeg vant til å lese kroppsspråk og ansiktsmimikk. Utfordringen her var å ikke bare følge med på, og være bevisst informantens kroppsspråk underveis i samtalen, men også være bevisst på mitt eget kroppsspråk. Det opplevdes også som litt utfordrende å forholde seg nøytral til det foreldrene fortalte, og samtidig anerkjenne det de sa. Et eksempel kan være at det var vanskelig å ikke få tårer i øynene når foreldrene fortalte om vanskelige opplevelser. At jeg selv er mor gjorde at jeg lett kunne relatere meg til mye av det som ble sagt. Det ville neppe være til særlig hjelp for informanten dersom jeg begynte å snufse når de selv var tydelig beveget, samtidig som jeg ikke kunne opptre helt likegyldig for å distansere meg til de vanskelige og såre tingene noen

av dem fortalte om. For de foresatte ville kanskje en slik likegyldig distansering kunne oppfattes som at det de fortalte ikke var viktig nok.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir det å intervjuet ofte sett på som en metode, men fordi kunnskapen og samtalen i intervjuet produseres i en interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, er derfor intervjuerens kunnskaper og ferdigheter likeså viktig som metoden. Alle kan lese seg til metoden, så man kan derfor tenke seg at intervjuerens ferdigheter kan variere ut fra blant annet erfaring. Å holde maska og ikke la seg påvirke synlig av det informantene forteller underveis i intervjuet, og samtidig drive samtalen fremover, var det jeg syntes var vanskeligst. Dette var også noe jeg opplevde litt som et etisk dilemma, da en kan spørre seg om kunnskapene man er ute etter skal gå på bekostning av foreldrenes opplevelser av intervjuet. Når man ikke har særlig erfaring i å intervjuet, var det ikke lett og sitte der når noen forteller om såre opplevelser rundt barna sine, uten å bli påvirket. Jeg merket at dette er noe jeg trenger mer trening i dersom jeg skal gjennomføre intervju ved en senere anledning. Jeg forsøkte derfor å vise at jeg virkelig var oppriktig interessert i det de hadde å si, og dersom det så ut til at informantene ble for beveget av det de snakket om og trengte litt tid, så lot jeg dem samle seg og peilet samtalen diskret inn på et annet tema. Jeg lærte mye selv, både i forhold til hvordan man intervjuer, og hvordan man selv skal opptre i en slik setting. Ifølge Ringdal (2016) er intervjupersonens svar og opplevelse av intervjuet er også viktig for hvor vellykket intervjuet blir.

6.5 Transkribering og analyse av intervjuene

Alle intervjuene ble transkribert. Fordelen med å transkribere fremfor å kun ha intervjuet som lydfil, er at man får muligheten til å sortere og analysere intervjuene på en annen måte. Ryen (2002) nevner at rett transkripsjon, og at deltakerne skal ha en viss innflytelse på analysen og tolkningene som gjøres, mens Kvale og Brinkmann (2015) nevner at når intervjuene transkriberes struktureres intervjusamtalene og egnes bedre for analyse. I dette prosjektet fikk derfor alle informantene beskjed om at de kunne få tilsendt intervjuet ferdig transkribert dersom de skulle bli usikre på om det var noe de ikke ville skulle være med, eller om det var noe de skulle få behov for å forklare litt nærmere. Selv om ingen benyttet seg av dette tilbudet, kunne det likevel se ut til at dette fikk flere av foreldrene til å senke skuldrene litt. Det ble understreket at i transkriberingsprosessen er det full taushetsplikt som gjelder, og at hverken lydopptak av intervju eller transkripsjonen skulle oppbevares tilgjengelig for andre.

I forbindelse med transkribering minner Kvale og Brinkmann (2015) om at intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to personer ansikt til ansikt, mens i transkripsjonen blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, omgjort og abstrahert til skriftlig form. Det ble derfor også tatt notater etter hvert intervju for å lettere huske hvordan samtalen foregikk i forhold til sinnsstemninger og lignende hos deltakerne. Talt språk og tekster som er skrevet innebærer forskjellige språklige spill. Å ta notater etter intervjuet hadde også den fordel at jeg slapp å bli distraheret av å ta notater, men heller kunne fokusere helt og fullt på samtalen med foreldrene. En antagelse er at det ikke bare ville blitt distraherende for egen del å ta notater underveis i intervjuet, men at det også kunne oppleves stressende for foreldrene fordi det også ville distraheret dem. Målet var at intervjuet ikke skulle føles som et intervju, men en samtale der foreldrenes opplevelser var i fokus.

6.5.1 Analyseprosessen

For å finne ut hva som kunne tolkes som hovedfunnene i intervjuene, ble det foretatt en nøye gjennomlesning av alle de transkriberte intervjuene, samt notatene som ble skrevet etter intervjuene. Dette var for å få oversikt over hva foreldrene snakket mest om og la mest vekt på. Da transkripsjonene var ferdig gjennomlest satte jeg opp et skjema der ulike stikkord ble notert. Disse stikkordene skulle senere brukes til å sortere innholdet til det som var de ulike temaene i intervjuene. For å kunne sammenligne hva de ulike informantene sa om de forskjellige temaene, ble intervjuene også delt opp i den forstand at informantenes svar på de ulike temaene ble samlet slik at de kunne leses og gransket tematisk etter intervjuguidens temaer. Dette ga en mulighet til å lettere kunne sammenligne likheter og forskjeller i det informantene sa om de ulike tingene. Slik ble det også vurdert hvor ofte ulike utsagn forekom, og hva informantene vektla.

Fordi noen av intervjuene hadde «historisk» perspektiv og derfor var eldre og avsluttet da barna under intervjuet er voksne da intervjuene ble gjennomført, måtte dette tas hensyn til i analyseprosessen når dataene skulle sammenlignes. Fordi de avsluttede samarbeidene strakte seg over et lengre tidsperspektiv, ble disse to analysert og sammenlignet først. De tre pågående samarbeidene ble analysert etterpå. Denne fremgangsmåten var for å unngå at det kunne vise et feil bilde av hvordan samarbeid med offentlige støtteinstanser oppleves i dag i forhold til for 15-20 år dersom det skulle vise seg å være tydelige forskjeller, og fordi det

analyseprosessen også ville bli mer kronologisk tidsmessig sett. På denne måten vil alt kunne sammenlignes, men samtidig vil det historiske tidsperspektivet ivaretas der forskjellene er store, slik at en som ikke har lest intervjuene vil kunne skjønne at svarene informantene gir, har noe med den historiske konteksten å gjøre, selv om det ikke nødvendigvis er tilfellet. Derfor vil det komme tydelig fram om det gjelder opplevelser generelt, eller om det er en tydelig forskjell eller utvikling i forhold til hvilke opplevelser, tanker og erfaringer foreldrene fra de eldre eller pågående samarbeidene sitter inne med i forhold til deres erfaringer med andres holdninger.

6.6 Etske hensyn

Ifølge Ryen (2002) er etiske dilemma i forholdet mellom partene i en forskningsprosess knyttet til tillit, som igjen refererer til partenes emosjonelle holdninger til hverandre mens Kvale og Brinkmann (2015) minner om at intervjupersonene påvirkes i det menneskelige samspillet. Å ta hensyn til intervjupersonen er derfor fra et etisk perspektiv særdeles viktig å ta i betraktning, særlig med tanke på at det var en veldig sårbar gruppe som skulle intervjues. I tillegg er andre deler av forskningen påvirket av etiske utfordringer. Planleggingen av intervjuet innebærer blant annet å innhente intervjupersonenes samtykke i deltakelse i studien, konfidensialitet og hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for deltakerne. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkriberingen, i form av lojalitet i forhold til hvor nøye man skal være med avskrivningen avgjørende for hvor korrekt og ordrett informantenes uttalelser blir skrevet ned. I analysedelen kan en stille spørsmålet om hvorvidt intervjupersonene skal være med på å avgjøre hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Fordi det er så viktig å ivareta informantenes anonymitet, må det innhentes samtykke til deltakelse. I tillegg må prosjektet meldes til NSD. Forberedelse som dette innebærer en stor del av å ivareta og sikre intervjudeltakernes rettigheter.

Når det gjelder intervjupersonenes samtykke, altså informert samtykke, går dette ifølge Kvale og Brinkmann (2015), ut på mulige risikoer og fordeler for deltakelse, at en sikrer seg at intervjupersonene deltar frivillig, og at de når som helst kan trekke seg. Særlig fordi foreldrene snakker om en tredjepart, altså barna, er det ekstra viktig at de vet hva de går til, og at de i dette tilfellet også får all nødvendig informasjon. I tillegg minner Kvale og Brinkmann (2015) oss på at man bør være klar over at intervjupersonene kan reagere på at sitatene blir ordrett gjengitt. Derfor kan det være lurt på forhånd å forklare hvorfor intervjuene

transkriberes ordrett, og at dette for eksempel vil kunne få fram deres meninger på en autentisk måte. Også transkripsjonen av intervju har et etisk aspekt fordi man som intervjuer kan ta opp følsomme temaer hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten til mennesker eller institusjoner, og det derfor er viktig at både opptak og transkripsjoner lagres trygt, og slettes når det ikke lenger skal brukes (Kvale og Brinkmann, 2015).

Alle intervjuene ble også gjennomført hjemme hos foreldrene noe som krever en viss finfølelse fra intervjuerens side fordi en faktisk kommer inn i informantens hjem, slik at man bør være bevisst på å utvise respekt og hensyn. Det bidro til at intervjupersonen følte seg mer på hjemmebane, og at de er i trygge omgivelser. Likevel poengterer Grelland m.fl. (2014) at etikk, uansett intensjon om objektivitet, ikke nødvendigvis noe man kan vite om på forhånd hvordan vil utarte seg da det «oppstår i en gitt situasjon, uavhengig av, og ofte på tross av, den enkeltes rasjonelle overlegninger» (Grelland m.fl. 2014:49).

Etisk kan man også stille spørsmål ved egen objektivitet til studien dersom en har erfaringer med slike samarbeid rundt egne barn. Samtidig kan det være nyttig å ha noen forhåndskunnskaper slik at man kan stille enkelte oppfølgingsspørsmål som intervjupersonen ikke nødvendigvis ser på som viktig, eller kanskje glemmer å nevne der og da. Med tanke på at det også var følsomme temaer som foreldrene måtte snakke om, var det viktig som forsker å akseptere deres opplevelser slik de var, samt å utvise respekt og empati. Slik ville forhåpentligvis få foreldrene til å føle at det de fortalte var viktig. Det var tross alt foreldrenes erfaringer og opplevelser som var sentralt for samtalen.

Et dilemma som oppsto i analysen av intervjuene, var det som ble sagt etter at lydopptaket ble avsluttet. Det kunne virke som om alle informantene hadde behov for å snakke etterpå, og å drøfte nye refleksjoner de gjorde seg som følge av intervjuet. Dette dilemmaet ble også til et etisk spørsmål; skulle analysen og funnene kun baseres på selve intervjuet og observasjoner gjort underveis, eller skulle også samtalen som dreide seg om de ulike temaene som ble drøftet og reflektert etterpå også være en del av funnene? Fordi alle informantene fortsatte å komme med både nye og relevante opplysninger og erfaringer, ble det valgt å inkludere eventuelle refleksjoner som kom i etterkant av intervjuet som en del av analysen. Mye fordi dette var ting som informantene selv sa at de plutselig kom på etterpå, og derfor ønsket å tilføye denne informasjonen i tillegg til det som ble sagt mens lydopptaket gikk. En annen

begrunnelse for å innlemme denne informasjonen var at det etter mine observasjoner var flere ting som informantene sa som gikk igjen i perioden direkte etter at intervjuet ble avsluttet.

Et annet argument for at både de transkriberte intervjuene og observasjonene gjort etterpå ble en del av samme analyseprosess var fordi det kunne se ut til at noen av informantene ubevisst ble litt stresset av vissheten om det de sa ble tatt opp på lydbånd, noe flere av foreldrene også sa etterpå. Dermed kom de plutselig på flere ting de ville si, eller noe de ønsket å forklare litt nærmere, særlig fordi det var noen av temaene informantene var litt ekstra opptatt av, og at det for dem var det viktig at det de sa ble forstått og framstilt korrekt. Det gjaldt tross alt samarbeid rundt deres eget barn, et samarbeid de hadde sterke følelser rundt. Det som var veldig positivt med at foreldrene ønsket å forklare noen av sine utsagn nærmere etter at lydopptaket ble avsluttet, var at dette ga en mulighet til å få en enda dypere forståelse, og bredere forklaringer på noen av temaene eller hendelsene.

Det er også en del forskningsetiske aspekter i forhold til det å skrive en oppgave, og å tolke og formidle livshistoriene til intervjudeltakerne og deres barn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en del av intervjuerens praktiske ferdigheter å kunne forstå den sårbarheten som oppstår i spesielle situasjoner. Videre påpeker de at det er knyttet et moralsk spørsmål i forhold til midlene som brukes for å nå målene for undersøkelsen. De nevner også at forskeren må ta hensyn til mulige konsekvenser intervjuet kan ha for deltakerne. For eksempel kan deltakerne dersom man ikke trår varsomt i intervjuet, oppleve stress eller endret selvbilde. Altså må man være bevisst at foreldre er i en sårbar situasjon når de forteller om hvordan de opplever samarbeidet rundt barnet sitt.

6.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet

Reliabilitet kan forklares som forskningens pålitelighet. Ifølge Leseth og Tellmann (2018) knytter forskningens reliabilitet, eller pålitelighet seg til vurderingen til datainnsamlingen, og til selve fremgangsmåten man samler inn data på. For at dataenes reliabilitet i størst mulig grad skal kunne vurderes som pålitelige, bør forskeren være tydelig på sin rolle i innsamlingen av dataene, samt fremgangsmåten som har blitt benyttet. En skal kunne kritisk vurdere valgene man har tatt underveis i prosessen (Leseth og Tellmann, 2018). For at

dataene i høyest mulig grad skal være pålitelige har jeg som forsker gjennom hele oppgaven forsøkt å beskrive fremgangsmåte for hele forskerprosessen så tydelig og korrekt som mulig.

Det å få til en så nøyaktig transkribering som mulig var en måte å sikre transkriberingenes pålitelighet. Det var vesentlig at alt informantene sa ble skrevet ned ordrett med pauser og lignende til stedet i teksten. Dette var en måte å sikre at det uten å høre på opptaket av intervjuene skulle komme frem at deltakerne tok pauser for å tenke eller eventuelt nølte før de svarte. Slik kunne deltakernes måte å svare på til en viss grad anes i transkriberingen og dermed øke muligheten for å tolke deltakernes utsagn mest mulig korrekt. Kvale og Brinkmann (2015) bruker transkripsjon av intervju som eksempel for å forklare transkripsjonens reliabilitet. I dette eksemplet hevdes det at hvordan man velger å sette komma, punktum, pauser og lignende faktorer kan påvirke hvordan teksten tolkes i analyseprosessen. Dette kan igjen føre til at dersom to forskjellige personer skal transkribere det samme intervjuet kan likevel noe av betydningen av de intervjupersonen sier, variere. Et forslag til metode for å sjekke reliabiliteten kan være å la et dataprogram telle antall ord som avviker og lage en liste på dette.

Validitet

Der reliabilitet er å vurdere tekstens pålitelighet, er validitet å vurdere tekstens gyldighet. Creswell (2014) forklarer validitet som utviklingen av forsvarlig bevis for å demonstrere at den tiltenkte testtolkningen (av konseptet eller konstruksjonen som testen antas å måle) stemmer overens med det foreslåtte formålet med testen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er umulig å besvare hva som er korrekt transkripsjon, men at man konstruktivt heller bør spørre seg om hva som er nyttig transkripsjon for min forskning? Altså, for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres, er strengt ordrette transkripsjoner nødvendige. I tillegg er å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall relevant for den psykologiske fortolkningen av transkripsjonen. Dette viser intervjupersonens nivå av engstelse eller betydningen av benektelser. I tillegg vil å overføre intervjuene fra muntlig til skriftlig være en måte å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne. Å kunne sikre at det informantene sa ble oppfattet riktig er også en del av intervjuets pålitelighet eller gyldighet.

Leseth og Tellmann (2018) påpeker validitet overfor de hensiktene man hadde å måle, og tolkningen av resultatene. Måler eller undersøker man faktisk det man skal undersøke? Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at ulike måter å transkribere på, også gir ulike måter å analysere på. Dersom man skal studere det psykologiske aspektet ved informantene vil det være nødvendig å ta med pauser og lignende i forhold til om man skal formidle meningen i historiene som fortelles slik at leseren forstår dem. Likevel er det ikke mulig å si hva som er korrekt transkripsjon, så hvordan man transkriberer har noe å si for hvilke muligheter for analyse som gjelder (Kvale og Brinkmann, 2015). Fordi jeg var ute etter å få kunnskap om foreldrenes opplevelser av samarbeid med offentlige støtteapparater, var det for denne studiens del nødvendig å kunne se nølende pauser, hvor de vektlegger enkelte ord eller meninger og lignende.

7.0 Funn og drøfting

For å gjøre det enklere å lese og forstå funnene har jeg valgt omtale informantene som mor og far, og nummerert dem etter antall intervju da det ble gjennomført. Informantene ble også nummerert noenlunde kronologisk etter barnets alder, altså eldste barn først som nr 1 og de yngste sist som nr. 4 og 5. Nr 4 og 5 er foreldrepårene, mens 1-3 er mødre som gjennomførte intervjuet alene.

Denne oversikten er for at leser lettere skal kunne holde følge med på hvor langt i samarbeidsløpet de ulike samarbeidene har kommet. De foresatte som har gjennomgått et samarbeid fra barnehage og gjennom årene barnet gikk på skolen, vil naturligvis kunne ha flere erfaringer og opplevelser i forhold til de andre deltakerne som ikke har kommet like langt i samarbeidet. Det har derfor blitt satt opp en tabell for å vise en oversikt over foreldrene og alder på barna slik at en kan få inntrykk av hvem som er eldre og avsluttet, og hvilke som fortsatt pågår i dag. Jeg har valgt å inkludere om foreldrene har bare det ene barnet, eller om de har flere barn og i tilfelle om barnet er eldst, yngst eller mellomst i søskenflokket da de foresatte noen ganger nevnte barnet i forhold til andre søsken. Det kunne være at barnet virket annerledes enn de andre søsknene eller at de bare hadde det ene barnet, og derfor ikke visste hvordan det ikke var å ha et barn uten særlige behov.

Intervju 1	Mor 1	Barnet er voksent, og gikk ut av skolen for 10+ år siden. Samarbeidet ble forsøkt startet tidlig. Barnet er eldst av flere barn. Samarbeidet er avsluttet.
Intervju 2	Mor 2	Denne moren hadde to barn hun snakket om, men snakket for de meste generelt, da det var en del likt i opplevelsen rundt begge to. Det ene samarbeidet startet i barnehagen og det andre på skolen. Barna er voksne, og gikk ut av skolen for 3-6 år siden. Samarbeidene er avsluttet.
Intervju 3	Mor 3	Barnet går i 2. klasse i småskolen. Barnet er yngst av to barn. Samarbeidet startet i barnehagen.
Intervju 4	Mor 4 og far 4 (Foreldrepar 4)	Barnet går i barnehagen, og er enebarn. Samarbeidet startet før ett års alder, og før barnet begynte i barnehagen.
Intervju 5	Mor 5 og far 5 (Foreldrepar 5)	Barnet går i barnehagen. Samarbeidet startet i barnehagen.

7.1 Å bli hørt og inkludert

For å kommunisere deltakernes opplevelser på en god måte, blir begrepene «å bli hørt» og «lyttet til» brukt som begreper da det var disse de foresatte selv brukte i intervjuene. Da de ble bedt om å forklare hva de la i dette begrepet, svarte de foresatte at de profesjonelle skulle kunne lytte til det de sa, og å ta det de sa på alvor. Altså mente de ikke bokstavelig talt at de bare skulle sitte og høre på det foreldrene sa, men faktisk ta til seg det de fortalte om deres bekymringer rundt barnet sitt. Det ble også forklart som at de profesjonelle skulle ta det med seg videre det de foresatte fortalte dersom det var nyttig, eller at de tok til seg foreldrene og foresattes kunnskaper om sitt eget barn. De vektla også at en forutsetning for å bli hørt var at de profesjonelle tok deres bekymringer på alvor. Derfor brukes stort sett begrepene «hørt» eller «lyttet» videre i analysen og drøfting av funnene, med mindre andre ord ble brukt av foreldrene selv. Dette for å være tro mot de foresattes egne meninger og ytringer.

På spørsmål om hva de så på som aller viktigst i samarbeidet, svarte alle at de ville bli hørt.

«Ja om jeg skal si noe så må det være å lytte, og forstå.» (*Far 4*)

«Nei jeg er jo fortsatt på det her med å høre på, at de hører på hva vi sier, og skjønner hva vi sier. Og ikke bare trumfer gjennom hva de tenker.» (*Mor 3*)

En studie gjort av Lundeby og Tøssebro (2008) viser at foreldre vektlegger opplevelsen av å bli hørt og tatt på alvor av de profesjonelle. Dette viste seg også å være et forholdsvis stort tema i intervjuene som ble gjennomført. På spørsmål om hva foreldrene så på som viktig for at et samarbeid med faglige støtteinstanser, svarte alle foreldrene «å bli hørt» i en eller annen form.

Uavhengig av hvilken opplevelse foreldrene hadde av samarbeidet, positivt eller negativt, så vektla alle at dette var en viktig faktor i samarbeidet. Dette var også noe av det foreldrene snakket mest om, eller kom tilbake til flere ganger underveis i samtalen. Ifølge Grythe og Midtsundstad (2002) har foreldre i et samarbeid med barnehage rett til å bli lyttet til. De som startet samarbeidene i barnehagen vektla at det å bli møtt med forståelse hos barnehagens ansatte var en vesentlig faktor for en positiv opplevelse av samarbeidets begynnelse. På denne måten ble deres rolle som foreldre ivaretatt da alle de i barnehagen var flinke til å lytte til det de sa, og ta deres bekymringer på alvor. I løpet av intervjuene var foreldrene innom dette temaet flere ganger. Noen snakket om at både de i barnehagen eller skolen var flinke til å lytte

til deres bekymringer og å ta disse bekymringene på alvor. Det kan derfor se ut til at det å «bli hørt» og «lyttet til» er et stort og gjennomgående tema. Dersom foreldrene gir uttrykk overfor en barnehageansatt eller pedagogisk leder i barnehagen eller en lærer i skolen at de er bekymret for barnet, var en forutsetning for foreldrenes tillit til disse at de faktisk lyttet til det de og sa og tok det på alvor. Dette gjaldt for øvrig alle de var i samarbeid med.

Flere ga uttrykk for at dersom de ikke ble hørt og tatt på alvor, greide de heller ikke å riste av seg følelsen av at barnet ikke hadde det bra. Dersom foreldrene opplevde at de ulike menneskene de samarbeidet med ikke hørte etter på det de sa, ville et samarbeid med instansene, ifølge foreldrene, bli vanskelig. Det kan derfor se ut til at når foreldrene blir spurt om hva de ser på som aller viktigst i et samarbeid og de svarer «å bli hørt» kan en derfor anta at dette var det mest fremtredende funnet i hele studien. Dette fordi det gikk igjen så ofte, og ble nevnt både direkte og indirekte flere ganger mens de snakket. Altså er kommunikasjonen mellom barnets foreldre og den parten(e) som deltar i samarbeidet en forutsetning for at barnet skal oppleve trivsel og utvikling. Også ulike forskere som Carter m.fl. (2005) og Cameron (2018) viser i sin forskning at foreldre vektlegger å bli hørt av de profesjonelle de skal samarbeide med fordi de er opptatt av barnets muligheter for inkludering og dets opplevelse av mestring.

Mor 3 forteller om hvordan de opplevde å bli hørt og tatt på alvor av alle menneskene og instansene de har møtt på i samarbeidet.

«Jeg, altså vi har jo bare positive erfaringer med både PPT og BUP vi da. Men jeg skjønner jo det når vi prater med andre, at kanskje vi har vært veldig heldige. Men vi har jo møtt folk som på en måte har hørt oss. De har liksom, det å bli møtt av personer hvor de skjønner at dette her er vanskelig, ”vi skal prøve å hjelpe deg så godt vi kan” altså de på en måte, de har ikke vært sånn, hva skal jeg si for noe da? Belærende, eller sånn voldsomme. De har liksom hele tiden skjønt at det har vært vanskelig å finne veier vi kan gå, og på en måte vært flinke til å gi oss råd på hva som er lurt å prøve å gjøre. Så vi har blitt møtt av både PPT og BUP på en kjempefin måte. Vi har hadde utrolig fine personer som vi har vært med.» (Mor 3)

Ifølge Lundebj og Tøssebro (2008) er følelsen av å ikke bli hørt eller tatt seriøst den følelsen som ofte er til felles hos foreldre som har barn med spesielle behov, noe som også gjorde at

foreldrene ble oppmerksomme på hvor viktig det var med dette forholdet mellom forelder og profesjonell. I tillegg til at foreldrenes syn skulle komme frem, skulle de profesjonelle ikke bare sikre seg foreldrenes synspunkt, men også komme med teorier om hva som var problemet eller utfordringen. Videre nevnes også maktforholdet mellom forelder og profesjonell som en avgjørende faktor i samarbeidet som må tas hensyn til.

På en annen side påpekte også noen av foreldrene at det ikke er bare de profesjonelle som skal lytte til foreldrene, men også at foreldrene må lytte til de profesjonelle. Selv om å bli hørt var det som var felles for alle deltakerne i studien, var det derimot forskjell på hvordan foreldrene opplevde dette. Mor 1 og Mor 2 vektla at de måtte kjempe for å bli tatt på alvor og for at de ulike institusjonene skulle høre etter på det de prøvde å fortelle om deres bekymringer eller meninger. De ble ikke alltid tatt på alvor, og noen ganger opplevde de å bli avfeid. Mor 1 fortalte at de ikke fikk vite noen verdens ting, og at det hadde vært greit å vite hva som foregikk.

«Det som var feilen at vi ikke ble inkludert. Mulig dem gjorde mye bra, men vi visste ikke noe.» (Mor 1)

Mor 2 forteller at hun ble inkludert i samarbeidet, men følte likevel at hun ikke ble hørt enda så mange ganger hun prøvde å si fra. Hun opplevde at hun sa fra om sine bekymringer, men ble møtt med en «vente-og-se-holdning».

«(...) jeg ville vel egentlig at alt skulle det skulle ta litt raskere tak i det, for jeg syns at jeg så det sjøl. Men så ville ikke de andre se det på samme måten, hvis du skjønner?»
(Mor 2)

Ulike forskere som Carter m.fl. (2005) og Cameron (2018) viser i sin forskning at foreldre nevner å bli hørt av de profesjonelle de skal samarbeide med fordi de er opptatt av barnets muligheter for inkludering og dets opplevelse av mestring. I intervjuene til Mor 1 og Mor 2 kom det tydelig frem at de måtte kjempe mye mer for å få hjelpen barnet trengte i forhold til foreldrene i de pågående samarbeidene. De ble for eksempel avfeid med «nei da, dette går seg til», og Mor 2 forteller at som konsekvens for denne holdningen lærte ikke barnet hennes seg å lese før i tredje klasse, og dette påvirket hele den videre skolegangen. I tillegg til at lesingen ble et stort problem, førte dette til at barnets atferd begynte å utvikle seg i en negativ retning.

Det ble også observert at begge disse følte at de antagelig ble oppfattet som masete eller som en hysterisk forelder. Mor 1 forteller om sitt møte med helsestasjonen som eksempel på hvordan hun ble avvist da hun forsøkte å ta opp sine bekymringer; De var bekymret for barnet sitt som de syntes var unormalt urolig, og samme hva de gjorde for å prøve å få han til å roe ned tempoet, så fikk de det ikke til. De gjorde ikke annet enn å løpe etter han hele tiden. Derfor gikk de til helsestasjonen og fortalte om sine utfordringer med barnet, og at de syntes at det måtte være noe der:

«(...) og det var derfor jeg masa på det til helsesøster og, men vi ble ikke hørt for de sa det, jammen en unge må da få røre på seg. Og så var det slutt der.» (*Mor 1*).

Mor 3, Mor og Far 4, samt Mor og Far 5 derimot, forteller en annen historie. De forteller at de både blir sett, hørt og inkludert underveis i alt sammen som skjer i de ulike stadiene av utredning, planlegging og lignende. Slik har de fått være med i alle delene i prosessen hele veien. Det kan for eksempel være en forelder som tar opp noe med barnehagen eller omvendt. Eller de opplever at det bare er å ringe PPT dersom de lurer på noe eller er bekymret.

«I et tilfelle der jeg har kjent litt usikkerhet i noen situasjoner. Og da har jeg ringt, og da har jeg nesten kommet til på et møte nesten etter bare noen dager. Og så får jeg kommet opp dit og så pratet om problemet som det var da. (...) Og vi ble godt mottatt der og, ja. Så det var veldig bra. Nei vi har kjent oss trygge hele veien egentlig.» (*Mor 4*)

Å bli lyttet til og tatt på alvor ser også ut til å være det som setter i gang samarbeidet på et vis, enten det går den ene eller andre veien, ettersom hvem som tar initiativ først. Dersom det er foreldrene som har reagert først, har det ikke skjedd noe før de har tatt kontakt selv, men heller ikke dersom de ikke godkjenner videre handling fra f.eks. barnehagen om å ta kontakt med PP-tjenesten. Noen foreldre fortalte i intervjuet at de også syntes det var godt å møte en legespesialist, en lærer eller saksbehandler fra PPT som tok dem på alvor, og skjønnte hvordan de følte det med sine bekymringer. Mor 1 forteller at hun sitter igjen med mange dårlige minner fra ca 25 år siden, i tiden før barnet fikk diagnosen. Hun forklarer det slik når hun endelig ble tatt på alvor av en spesialist etter å ha måtte mase på ulike instanser og endelig møte noen som så det samme:

«Da fikk jeg en følelse av en veldig lettelse. Og gudsjelov er det som, som har hørt på meg, og tror det samme som meg. Da fikk jeg, da han fikk diagnosen da, det var så lettelse at man skal ikke tro at, hva skal jeg si, at foreldre juble og skal bli så glad for å høre at det var noe, at det var noe med ungen. Det hjalp veldig mye da.» (Mor 1)

Det at foreldrene la så stor vekt på å bli hørt og å bli tatt på alvor tolkes også som at det ikke bare er det at de ulike støtteinstansene eller de profesjonelle i form av barnehagelærere eller lærere som er viktig, men også å få bekreftet at man ikke er alene med å se at det er noe som ikke helt stemmer. Noen foreldre forteller at de merket at det var noe som skurret med en gang, mens andre foreldre forteller at de ikke oppdaget det før senere. Enkelte hadde også muligheter for at barnet skulle oppleve utfordringer på grunn av mulige arvelige faktorer som eksempelvis dysleksi. For de som hadde de litt mindre konkrete opplevelsene hvor det ikke nødvendigvis var selvsagt hva som kunne være galt, eller de hadde en anelse om hva det kunne være, opplevdes uvissheten i seg selv som slitsomt. Særlig før en eventuell diagnose ble satt. En av mødrene forklarer:

(...) og så fikk vi på et vis bekreftet da, at det vi hadde, altså at det vi hadde antatt da, eller at det var, at det stemte liksom.» (Mor 5)

I svarene foreldrene ga i løpet av intervjuene var det mye, både direkte og indirekte, som antydte at det å bli hørt og forstått gjennomsyrrer hvordan foreldre opplever møtet med offentlig støtteinstanser og samarbeidet med disse. Dermed kan det se ut til at dette var noe av det foreldrene så på som viktigst uansett hvilken vanske eller diagnose barna deres hadde fordi det var en forutsetning for at barnet deres skulle få den hjelpen og tilretteleggingen det hadde behov for.

7.2 Samarbeidet i sin helhet

Et av spørsmålene de deltagende foreldrene ble stilt, var hvordan de opplevde samarbeidet med barnehage og/eller skole og de ulike støtteinstansene ut fra hvor langt de hadde kommet i samarbeidsforløpet. Ansvarsgruppemøter var noe som ble omtalt flere ganger når de møtte de ulike fagpersonene, og at det å kunne delta i disse møtene også var en forutsetning for å føle seg inkludert og ivaretatt som foreldre. Relasjonen og hvordan de opplevde samarbeidet gikk ofte igjen i intervjuene mens de diskuterte og fortalte om sine ulike opplevelser i de ulike møtene, enten det var i ansvarsgruppemøte, eller møte med de enkelte instansene. At fagfolkene skulle lytte til det de sa og bry seg om barnet var noe foreldrene snakket mye om, samt hvordan de opplevde samarbeidet generelt.

Mor 1 og Mor 2 hadde mye negativt å si om sitt møte med det offentlige, og vektla også her at det å ikke bli tatt på alvor var en stor del av helheten av opplevelsen i samarbeidet med barnehage, skole og de offentlige støtteapparatene. Foreldrene i de pågående samarbeidene derimot, var svært rosende i sine beskrivelser av hvordan de opplever samarbeidet rundt barna. Ifølge Vogt (2016:1) vil opplevelsen av en god relasjon mellom de samarbeidende partene være sammen om noe, noe som innebærer at dette fellesskapet mellom foreldre, skole, barnehage og de ulike etatene er preget av gjensidig respekt, likeverdighet, samt åpenhet for, og verdsetting av andres synspunkter.

Det kan tyde på at hvordan foreldrene fremstilte sine opplevelser av relasjonen til de ulike instansene bunner ut i hvordan de blir møtt av de ulike menneskene de må forholde seg til i samarbeidet. Det ble vektlagt at det var viktig at støtteapparatene de møtte på i løpet av utredninger, ansvarsgruppemøter og enkeltmøter med de ulike instansene, brydde seg om barnet. Andre ting de vektla var om fagfolkene utstrålte trygghet på sin kompetanse, men samtidig vektla foreldrenes mening og kunnskaper om barnet sitt. Opplevelsen av å kunne være en ressurs og ikke en masete forelder, var også en forutsetning for en god opplevelse innad i samarbeidet. Mor 1 og Mor 2 følte de måtte mase på barnehagen, skolen og de ulike instansene. Mor 2 forteller at hun måtte mase mye på skolen fordi hun syntes at de ikke tok hennes bekymringer for sønnens lesevaner på alvor.

«Dem oppfatta meg nok snart som en masete mamma for jeg minna dem stadig på at min sønn har ikke lært å lese, hva har dere tenkt å gjøre med det?» (Mor 2)

Mor 4 forteller at hun er svært fornøyd med hvordan de har blitt møtt, men at de som foreldre likevel har måtte stå på for å få hjelp.

«Nei det var veldig bra på møtene når det først kom i gang. Men jeg har hatt noen telefoner rundt omkring for å få hjelp altså, det har jeg hatt. Det har vært noen tårer i telefonen.» (Mor 4)

De tydeligste forskjellene i foreldrenes opplevelser av samarbeidet var at mødrene i de avsluttede samarbeidene vektla mer opplevelse av frustrasjon i sine møter med de ulike instansene og støtteapparatene enn foreldrene med de yngste barna gjorde.

Forskjellen på opplevelsen til mødrene med voksne barn, var at den ene følte at hun fikk hjelp, men ikke ble hørt på eller tatt alvorlig. Den andre opplevde å ikke ble tatt på alvor i det hele tatt før etter mye mas på barnehage, skole, PP-tjenesten og leger, helt til de omsider kom til en spesialist som faktisk hadde greie på den aktuelle diagnosen, og som derfor også var den første til å ta dem på alvor.

Mor 1 forteller at styreren i barnehagen og den ene læreren på skolen ga uttrykk for at det måtte være noe, men det var ikke noen hjelp å få. Det var heller ikke noe hjelp å få hos de andre støtteinstansene de var i kontakt med. Mor 2 hadde sine diskusjoner med skolen, og mente at de hadde en for avslappet holdning til det hun tok opp med dem når barnet begynte på skolen. Begge mødrene ga uttrykk for at de ble møtt med en avvisende holdning, noe som fikk dem til å føle at det var foreldrene det var noe galt med.

«(...) så var det veldig vanskelig.. det var litt den følelsen av at.. hvordan skal dette gå da.. at vi kom ikke noe sted.. jeg ble sprø rett og slett. For jeg begynte å tenke på det, at var det noe galt med meg? Er det noe galt med oss? Eller, eller er det ungen det er noe galt med? Så, så den følelsen, den var veldig vond.» (Mor 1)

Ifølge Glaser (2013) må profesjonelle erkjenne at de som fagperson har en påvirkningskraft og definisjonsmakt over foreldre, og minner om at det for foreldrenes del er det ofte bedre at fagpersoner støtter og oppmuntrer foreldrene. Hun påpeker også at foreldre ofte sitter med mye unødig skyldfølelse, og at dette er noe det er viktig at fagpersoner prøver å gjøre noe med ved å prøve å se ting fra foreldrenes synspunkt på en sensitiv og empatisk måte.

7.2.1 Foreldrenes ansvar i samarbeidet

Mor 3, og foreldrepar 4 og 5 vektla i større grad sine positive opplevelser. De gir uttrykk for at alle samarbeider bra, og at det nærmest går av seg selv. Likevel er det fellesnevnerne for alle foreldrene, både de med voksne barn, og de med barn som fortsatt går i barnehage og skole. Noen foreldre måtte ringe rundt til ulike instanser og insistere på at enkelte ting skulle bli gjort eller undersøkt, og forteller at de måtte bidra med informasjon. Andre måtte mase litt på barnehagen eller skolen for å få fortgang i ting. Å, høre på det de ulike fagfolkene hadde å si og stille med åpent sinn, ble i større grad vektlagt at foreldrene som er i et samarbeid i dag, mens mødrene med voksne barn vinklet det motsatt. De ønsket mer åpenhet og interesse fra fagfolkenes side.

«Mor: Nei det blir vel å stille med åpent sinn da. Og ikke være-

Far: Ikke være redd for å ta kontakt.

Mor: Nei, og ikke være redd for at det heter PPT.» (*Mor og far 5*)

Flere foreldre gir uttrykk for at dersom man som forelder opplever at en instans, for eksempel barnehagen eller helsestasjonen tar kontakt og gir uttrykk for bekymringer rundt barnet deres, så er det viktig som foreldre og deres ansvar, å ikke avvise dette blankt. En mor forteller at da barnehagen tok kontakt og fortalte om sine bekymringer rundt barnets atferd, og at de ønsket å ta kontakt med PPT, avviste foreldrene dette blankt fordi de ikke så det samme selv. Helt til de plutselig en dag begynte å se denne atferden hjemme, og sa derfor fra til barnehagen at de kunne kontakte PPT likevel. Da var det betryggende å vite at barnehagen hadde sett det samme, og at de var enige i at dette måtte tas tak i.

«Og det var i barnehagen når han var to år, da begynte han med et voldsomt sinne, som vi hjemme ikke oppdaget, men de oppdaget det i barnehagen. Så da kom styrer til meg og lurte på om de kunne få ta kontakt med PPT, og da kjente jeg at jeg var litt sånn "nei vet du hva, han må jo få lov til å være sint" Men så begynte vi å merke det hjemme, og da sa jeg "åh, nå skjønner jeg hva de mener". Så da var det faktisk barnehagen som tok kontakt med PPT.» (*Mor 3*)

Likevel påpeker de foresatte at foreldrene ikke bare må stille med åpent sinn dersom barnehagen eller skolen forsøker å få i gang en dialog i forbindelse med en mistanke om at barnet kanskje vil kunne få behov for tilrettelegging. De må også være i forkant dersom de vet

at barnet kan ha arvet en vanske eller har en diagnose som vil kunne bli veldig «synlig». Mor 2 for eksempel, ga beskjed ved skolestart om at barnets far har dysleksi, så dette var noe de måtte være obs på. Mor 3 ønsket at lærerne skulle kurses slik at de var rustet til å håndtere barnets diagnoser på best mulig måte. Hun ønsket å være i forkant fordi hun var klar over at ADHD og Tourettes ville kunne by på utfordringer for lærerne dersom de ikke hadde nok kunnskaper om diagnosene. Foreldrepårenes barn hadde nedsatt hørsel, mens den andre var svaksynt, og nevnte at de hadde tenkt på om skolen hadde nok kompetanse til å kunne legge best mulig til rette for barnets funksjonshemming. Også Cameron (2018) fant i sin studie at det var lettere å oppnå enighet om hensiktsmessige tiltak dersom foreldrene var klare på hvilke behov og forventninger de hadde.

7.2.2 Fordelen med 2.- og 3.linjetjenestene

Ut fra det foreldrene forteller når de snakker om f.eks. samarbeid mellom barnehage-hjem-PPT opplevde de at en tredjepart kunne være god å ha. Særlig dersom de følte at barnehagen eller skolen ikke helt skjønte hva foreldrene ønsket. Noen foreldre gir uttrykk for at barnehage og skole noen ganger hadde lettere for å høre på andre instanser enn foreldrene. Da syntes de det var godt å ha disse støtteinstansene som f.eks. PPT i ryggen som støtte, slik at alle kunne komme fram til en enighet og jobbe i samme retning. Ifølge Carlsson (1996) har fagpersonene sin spesialkunnskap som de kan bringe inn i samarbeidsgruppen. Slik kan de utfylle hverandre faglig, og se på hverandres bidrag som likeverdige. Dette er utgangspunktet for gjensidig respekt (Carlsson, 1996).

Noe kan tyde på at hvis foreldrene slik som i dette tilfellet hvor barnehagen ikke tok foreldrene på alvor, var løsningen å ta kontakt med en annen instans. Hvis denne instansen, i dette tilfellet PPT, tar dem på alvor, vil antagelig barnehagen åpne seg mer opp og bli mer lydhøre. Dette fordi de vet at her er det noen som faktisk sitter inne med kompetanse og kunnskap.

«Jeg syns, jeg hadde mer problemer da med styrer i den barnehagen, som ikke skjønte hva jeg mente. Og så kom PPT inn, og så sier dem akkurat det samme til styrer som jeg hadde sagt, og da ordnet alt seg. Så de kom på en måte inn og bare gredde opp hele forholdet føler jeg. Og vi fikk en helt annen måte å bli møtt av de i barnehagen på, for da var på en måte, det var PPT da som var inne og egentlig korrigerer mye av hva de gjorde rundt *...*, som jeg som mor hadde prøvd å se først. Men at jeg da kanskje

ikke var, dem tenkte at "dette her har ikke hun noe greie på" men når det kom en i fra PPT og sa det samme, så var det på en måte akseptabelt da. Ja. Så jeg føler at de har vært kjempeflinke.» (Mor 3)

Ifølge Drugli og Nordahl (2016) vil ofte samarbeidsproblematikk mellom skole og hjem kunne i maktproblematikk. Videre nevner de at makt er noe som det forstås at samfunnsinstitusjoner som eksempelvis skolen, er i besittelse av. Dette kan vi tenke oss kan gjelde barnehagen også ut fra det flere av foreldrene forteller.

Det kan tyde på at hvis foreldrene opplever at det i slik som dette tilfellet hvor barnehagen ikke tar dem på alvor, så kan en ta kontakt med en annen instans. Og hvis disse derimot tar foreldrene alvorlig og kommer inn og informerer barnehagen, vil antagelig barnehagen åpne mer opp fordi de vet at her er det noen som faktisk sitter inne med kompetanse og kunnskap. To av mødrene kommenterte at PPT har mer kompetanse og «makt» enn barnehagen og derfor måtte barnehagen/skolen ta det PPT sa på alvor. Likevel kan man stille spørsmålsteget ved om hvorfor ikke foreldrenes kunnskaper om sitt barn også ble oppfattet som en like verdifull-kompetanse av barnehagen, på lik linje med barnehagens pedagogiske utdanning, og eksempelvis PP-tjenestens spesialpedagogiske utdanning. Glaser (2013) nevner viktigheten i å møte foreldre med en holdning om at de viktige ressurser for barnet sitt. I bunn og grunn kan man snakke om det slik Carlsson (1996) beskriver, at fagpersonenes kunnskap er det som ligger til grunn for gjensidig respekt, men at en ikke må glemme respekten for barnets foreldre som en part. Glaser (2013) nevner også at det finnes «et nett av ekspertsystemer og kunnskapsforvaltere» (2013:43), og de ulike fagpersonene har diskutert hvilken kunnskap som er gyldig eller sann, og hva som faktisk virker. Videre nevner hun at eksperter og profesjoner besitter en unik og spesialisert kunnskap samtidig som det også kan være en styrke i et samarbeid (Glaser, 2013). Det kan være tilfeldig, men dersom man sammenligner de eldre og nyere samarbeidene er det mulig at det med å verdsette foreldrenes bidrag ikke var noe som ble satt like høyt for 15-20 år siden sammenlignet med i dag.

7.3 Å bli snakket med og ikke til

Foreldrene snakket ikke bare om at de profesjonelle i samarbeidet skulle lytte til hva de sa, men vektla også selv å kunne forstå hva de profesjonelle snakket om. Ifølge Haugstvedt og Stordal (1994) må det være minst to personer som snakker til hverandre hvis det skal være en samtale, og at det ved kommunikasjon møtes to eller flere ulike erfaringsverdener. Det var varierende hvor mye erfaring foreldrene hadde med slik samarbeid fra før når det kom til prosedyrer i saksgangen, ulike fagbegreper, utredning av diagnoser, samt hvilke rettigheter barnet hadde.

Far 4 nevner som forutsetning for et godt samarbeid at det er viktig at støtteinstansene ikke snakker over hodet på en. Flere ga uttrykk for at de ikke hadde utfordringer med å forstå hva som ble sagt fordi det var rom for å innrømme at de ikke forsto. Det opplevdes derfor ikke som vanskelig å be om en nærmere forklaring på hva det var de profesjonelle mente. Likevel var det noen av foreldrene som poengterte at det ikke bare var viktig at de profesjonelle kunne ordlegge seg på en slik måte at foreldrene som ikke hadde samme forutsetning forsto begrepene. Flere mente at de profesjonelle også hadde ansvar for at de foreldrene som ikke turte å si fra at de ikke klarte å henge med, også blir sett. Mor 3 forklarer det slik:

«Ja det gjorde de jo ofte, men da er jo jeg og far sånn "Hæ? Senk det ned på et visst nivå, vi kan ikke, ja, ja, selvfølgelig" og da var dem kjempeflinke til å forklare på en forståelig måte, for en person som ikke kan dette fagspråket da. Jeg kan jo en del av det, men altså, noen er jo bare sånn "ja, hva sa du egentlig nå? nå skjønnte vi ingenting?" men det er klart at det hadde ikke de gjort hvis ikke vi som foreldre hadde sagt at "nå skjønner vi ikke hva dere mener" Så hvis du er den forelderen som på en måte, ja som du ser da ikke er ressurssterk nok da, så du bare sitter der og tar imot, så kan du jo gå ut igjen og å ha den erfaringen av at "nå prater de over huet på meg, så jeg skjønnte egentlig ingenting" så det er klart at det gjorde vi. Vi gikk jo inn og sa "dette forstod vi ikke" men da var de jo veldig flinke til å på en måte oversette til et språk som vi forstod da». (Mor 3)

Dette var det flere foresatte som tok opp etter at lydopptaket ble avsluttet. I intervjuet ble de spurt om hva de så på som viktig i et samarbeid, samt om de hadde noe mer de ville tilføye. Det var flere foreldre som snakket om de profesjonelles ansvar overfor foreldre som ikke har samme selvtillit etter at lydopptaket ble stoppet. At tre stykker tok opp dette etterpå kan tyde

på at de så på dette som viktig, selv om de ikke husket på å nevne det under selve intervjuet. Haugstvedt og Stordal (1994) minner om at forutsetningene til ethvert menneske består av de samlede erfaringene og egenskapene til vedkommende, og derfor møter begge parter med sine forutsetninger i en samtale. Selv om flere foreldre var fornøyd med at måten de profesjonelle tok hensyn i forhold til bruk av fagbegreper, ga likevel Mor 1 og Mor 2 uttrykk for at de ikke alltid syntes de profesjonelle var særlige flinke til å ta hensyn til foreldrene.

I forhold til foreldrenes rolle i dialogen, kan det tolkes som at foreldrene er klar over at det er viktig å stå på selv, og å tørre å være en synlig del i samarbeidet, og stole på at de faktisk har noe de kan bidra med. De er likevel klar over at noen foreldre er mer usikre eller ydmyke slik at de ikke helt tør å si imot noen som har mer, eller en annen kompetanse enn dem selv, dersom det er noe de er uenige i. Ifølge Haugstvedt og Stordal (1994) er kunnskapene vi har tilegnet oss, en del av våre forutsetninger for å delta i kommunikasjonen, og at for å oppnå kontakt med den/de andre er det nødvendig at foreldrenes møte er preget av trygghet og interesse. Flere sa rett ut at dette var noe jeg som fagperson kunne ta med meg videre, slik at alle barn får hjelpen de trenger, selv om ikke alle har foreldre som er like sterke. Noen av foreldrene la til at dette særlig gjaldt de barna som ikke hadde foreldre som brydde seg like mye. Noen barn har foreldre som av ulike grunner ikke klarer å følge dem opp.

Ifølge Vogt (2016) må bidragsytere i et samarbeid være villig til å gå inn i en åpen dialog, og at man gjennom denne åpenheten noen ganger må være i stand til å legge til side særtrekk ved egen faglig tilnærming. Dette kan tolkes som at profesjonelle fagpersoner med høy utdanning og som innehar mange vanskelige ord og begreper, evner å tilpasse seg etter foreldrenes forutsetninger både i forhold til språkbruk og tempo informasjonene gis i. At det er viktig for foreldrene å forstå hva som blir sagt var noe flere av foreldrene snakket mye om.

Mor 5: Ja det måtte vel være det om forståelsen. Altså at fagpersonene forstår foreldrene og problematikken liksom.

Far 5: At de klarer å gjøre seg forstått, at de ikke prater over hodet på en da.

Mor 5: Ja.

Far 5: At vi forstår hva de prater om og. (*Mor og far 5*)

Noen la også vekt på at det kan være stor forskjell på foreldre. Noen er flinke til å si det rett ut hvis det er noe av det fagpersonene sier eller snakker om som de ikke forstår, mens andre

foreldre ikke tør å innrømme at de ikke forstår enten begrepene de bruker eller at de rett og slett ikke henger med på all informasjonen. Dette var noe foreldrene var opptatt av at de som jobber i ulike faginstanser er bevisst på. Både i intervjuene og i samtalene etterpå, er det flere foreldre som snakker om dette. En mor snakker om at alle foreldre er forskjellige, og at man som fagperson i møte med ulike foreldre må være i stand til å klare å oppfatte det dersom de virker usikre på det man snakker om, slik at man kan tilpasse seg, eller omformulere så foreldrene forstår hva man snakker om. I tillegg satte den ene moren blikket rett i meg og sa «dette er noe du som fagperson kan ta med deg videre», for dette var noe hun var veldig opptatt av som en viktig del fra fagpersonenes side. Hun sa at hun og mannen ikke er redde for å si rett ut at de ikke forstår eller henger med, men at det er viktig å ta vare på alle foreldre, og at det i stor grad er like mye fagfolkene sitt ansvar å fange opp de foreldrene som er mer usikre og «ydmyke» som at det er foreldres ansvar for å si fra at de ikke forstår den andre.

Flere av foreldrene mente at det var begge parter ansvar at dialogen mellom foreldre og fagfolk gikk for seg på en måte som ivaretar foreldrenes posisjon som likeverdig deltaker i samarbeidet. Likevel kunne det virke som at det kunne virke som at det til en viss grad var mest de ulike fagfolkene som satt med mesteparten av ansvaret for å sørge for at foreldrene fikk med seg alt, og forsto alt. Dette kunne være enten i form av pedagogisk leder eller lærer som kjenner foreldrene best og vet hvordan de er som personer, eller representantene fra de ulike støtteinstansenes som har mest kompetanse innenfor sitt felt. Et par av foreldrene nevnte også at det var viktig at ulike fagpersoner innehar gode kommunikasjonsevner, og at de er gode til å lese foreldrene, og til å snakke med foreldrene, og ikke til foreldrene. En kom med noe som ble oppfattet som et lettet sukk at det var så godt at de ulike fagpersonene tok så godt vare på dem som foreldre.

7.4 Når de som sitter med makten feiler

En ting som flere foreldre tok opp etter intervjuet var når forholdet mellom foreldre og de ulike fagfolkene ikke fungerer. Videre nevner foreldrene at de følte de hadde vært heldige med hvilke fagpersoner de hadde møtt på. De hadde hørt om andre foreldre som har opplevd å ikke bli lyttet til, at de har måtte «kjempe ned nebb og klør for å få hjelp til barnet sitt» som en mor formulerte det. Det var to ting som gikk igjen som flere foreldre ga uttrykk for at de hadde tenkt på, og derfor stilte spørsmålsteget ved.

1. Er det lokale fenomen i form av manglende kompetanse hos enkeltmennesker som gjør at noen foreldre må kjempe så hardt for barna?
2. Er det ikke mange nok ansatte i de ulike instansene i kommunen/fylket til å ta vare på de barna som faktisk trenger hjelp, eller har det noe med holdning og prioritering å gjøre?

Ifølge Haugstvedt og Stordal (1994) er det mange forutsetninger som ikke er konstante, men som heller kan variere med situasjonen eller dagsformen. Videre skriver de at det er nødvendig at møte med mennesker er preget av både trygghet og interesse. Flere foreldre gir uttrykk for at de synes det er veldig synd overfor barn som trenger hjelp dersom det er enkeltmennesker som har dårlige holdninger, eller ikke trives i jobben sin.

Mor 1 og Mor 2, som avsluttet sine samarbeid for flere år siden ga flere ganger i intervjuene uttrykk for hvordan de reagerte på de profesjonelles holdninger mot foreldrene. De fortalte at de hadde reflektert litt over sine opplevelser i årene etterpå. Begge nevner at de noen ganger følte at menneskene de møtte på fra f.eks. helsestasjonen, barnehagen og skolen ikke nødvendigvis hadde den kompetansen de trengte, og at de kanskje hadde vært uheldige og møtt på noen som hadde mangelfull kompetanse, og derfor ikke helt skjønnte hva som var problemet. Dette, eller at de faktisk ikke klarte å se at barnet hadde utfordringer og at det derfor var nødvendig for barnet å få hjelp på et vis. De gir uttrykk at det kanskje var på grunn av manglende kompetanse og kunnskaper at de opplevde det som utfordrende og vanskelig å få hjelp til barnet, selv om de understreket at de ikke kan vite sikkert at det var derfor. De har likevel tenkt mye på dette ifølge mødrene selv. Ifølge Andersen og Rasmussen (1996) var f.eks. barnehagen tidligere mer opptatt av å informere foreldrene enn å faktisk lytte til dem, mens i dag ønsker barnehagen et reelt samarbeid med foreldrene – i dag står brukerinnflytelsen i sentrum. Denne brukerinnflytelsen gjelder institusjoner generelt, og ikke bare barnehagen. Mor 2 forteller at hun selv har jobbet mange år i barnehage, og har opplevd å ha barn i barnehagen som det senere har vist seg å ha vansker, diagnoser eller atferd som ikke ble «oppdaget» før barnet begynte på skolen. Dette var en interessant refleksjon, da hun selv poengterer at hun som pedagog ikke la merke til barn med utagerende atferd og forteller at hun har tenkt på at barnehagen kanskje har litt større takhøyde for barn som utagerer og bråker mer enn andre.

«Jeg har jo jobba i barnehage i mange, mange år. Det er der hovedgeskjeften min har vært..har hatt til de siste 10 åra. For jeg jobba i skoleverket i stedet. Og da skjønte jeg det at jeg klarte ikke å være i barnehage mer da. For det første så hadde jeg blitt ganske mye gamlere så jeg tålte sikkert mye mindre støy og slikt og jeg syns at samme .. holdningen .. var der som da jeg jobba der sjøl ... for at det var med unger med avvikende atferd skal det være rom for.» (Mor 2)

Mor 3, samt foreldrepar 4 og 5 derimot hadde ikke opplevd å møte på noen slike mennesker, men hadde likevel hørt venner og bekjente helt fortvilet fortelle at de har slitt i flere år for å få hjelp til barnet. Det er tross alt de profesjonelle, ifølge foreldrene, som sitter med makten til å ødelegge oppveksten til barn som trenger hjelp, tilrettelegging og støtte. Cameron (2018) påpeker at noen foreldre kan oppleve et slikt samarbeid som byråkratisk og tungvint, og at det er nettverk av ulike tjenester som er vanskelig å finne ut av. Det kan tyde på at selv om de foreldrene som har pågående samarbeid i dag innehar positive opplevelser, er de likevel opptatt av at alle skal få hjelp, og at en forutsetning for å få den hjelpen foreldre og barn trenger skal være prisgitt at man møter på de riktige personene innenfor de ulike støtteapparatene.

Det var også noen foreldre som stilte seg undrende til at det skulle være så vanskelig for noen å få hjelp. Foreldrene drøftet om det dreide seg om at barnets vanske ikke var alvorlig nok, eller om det var fordi kommunen eller fylket ikke hadde nok fagpersoner til å ta seg av alle, og at det derfor ble tilfeldig prioritert. Wendelborg m.fl. (2015) fant i sin undersøkelse at kommunene til en viss grad kan prioritere å gi ressurser til kommunale barnehager i større grad enn de private. Selv om kommunen ønsker å ta hensyn til økonomi, er det likevel ikke lov å avslå en søknad om spesialpedagogisk hjelp av økonomiske årsaker. En slik søknad kan kun avslås dersom det kommer frem av barnet ikke har behov for spesialpedagogisk hjelp. En kan anta at kommunens økonomi kanskje også kan spille inn på saksbehandlingen i form av for få ansatte som har kompetanse til å gjennomføre saksbehandlingen.

Selv om en ikke skulle ha kapasitet, kan en tenke seg at foreldrene som søker hjelp setter pris på å få ordentlig tilbakemelding. Ifølge det politiske notatet til Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) (2014) erfares det at tjenestetilbudene ofte kan være mangelfulle, vanskelig å få tilgang til, samt at det kan variere fra kommune til kommune. Det påpekes

også at enkelte kanskje ikke vet hva de har krav på, og det kan oppleves som følelsesmessig utfordrende for foreldre å ha et barn som trenger litt ekstra. Det hjelper heller ikke at det kan oppleves som vanskelig å orientere seg i de ulike tilbudene og tjenestene som finnes, noe som også fører til en ekstra belastning for foreldrene, ifølge FFO (2014) I det samme dokumentet gjør også FFO oppmerksom på at 90% av kommunene ikke oppfyller kravene til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

7.5 Overgangen fra barnehage til skole

Moren som hadde barn i skolen, snakket også om hvordan skolestart hadde vært. Begge foreldreparene som har barn i barnehage var opptatt av hvordan overgangen fra barnehage til skole ville bli for barnet. Dette var noe disse foreldrene bekymret seg litt for. De ga uttrykk for at de følte det på et vis var lettere å ta hensyn til barnets utfordringer i barnehagen enn de så for seg at det ville bli i skolen. Her var foreldrene opptatt av et tett samarbeid mellom barnehage, hjemmet og PPT, eller andre aktuelle instanser som er inne i bildet rundt skolestart. De vektla at det måtte være en god dialog og åpenhet mellom de ulike partene i forbindelse med barnets skolestart. Særlig det ene foreldreparet snakket om dette med dialog fordi barnet deres har utsatt skolestart, og de mente derfor at det var ekstra viktig med et tett samarbeid mellom de ulike samarbeidspartene.

«Ja, og at samarbeidet dem imellom, for jeg tenker at nå skal jo hun, vi har jo utsatt skolestart, og nå skal vi til skolen til høsten igjen. Og da må jo PPT fortsette samarbeidet videre med skolen. At det blir en smidig overgang her og tilrettelegging der, det samme som det har vært i barnehagen, tenker jeg da.» (Mor 4)

De nevnte også at de så for seg at åpenhet fra foreldrene og barnehagen og PPT, samt interesse fra skolen var en viktig faktor for en smidig overgang for barnet. Ut fra egne observasjoner kunne det se ut til at denne bekymringen lå i at skolen venter seg mer av barnet enn det barnehagen gjør. Det var derfor viktig for foreldrene som hadde barnehagebarn at både skolen, barnehagen og PPT forsto deres bekymringer, at dette var noe som var viktig for foreldrene. Særlig fordi de er klar over at skolen forventer at elevene skal kunne følge med i timen, sitte fint på plassen sin. Foreldrepar 5 snakket om sine tanker rundt hvordan skolestart ville bli i forhold til tilrettelegging, og om lærerne hadde gode nok kunnskaper om barnets utfordringer. Dette barnet hadde nedsatt hørsel, så foreldrene var derfor opptatt av om skolens

lærere hadde kunnskaper om hvordan de skal forholde seg til et hørselshemmet barn, og hvilke krav en slik utfordring stiller fra lærernes side.

«Ja jeg tenker litt på hvordan det blir når han begynner på skolen. Om de klarer å tilrettelegge. Og om læreren ser at han kanskje ikke får med seg alt.» (Mor 5)

Mor 3 forteller at hun hadde vært veldig på skolen i forhold til at de måtte skaffe seg de nødvendige kunnskaper rundt barnets atferd og diagnoser. I tillegg forteller hun at de andre barnas foreldre ble en utfordring i forhold til barnets vennsrelasjoner. Hun forteller at de opplevde at andre foreldre nektet barna sine å leke med barnet på grunn av en atferd de ikke forsto. Her var denne moren veldig klar på at åpenhet rundt barns diagnoser er viktig, ellers kan man risikere at barnet ender opp alene og uten venner.

«Altså jeg er sånn "vær åpen rundt problemet rundt barnet ditt. Rundt problemer du har hjemme. For jo mer åpen du er rundt barnet ditt, jo bedre blir det for ungen" Du må bare legge unna skam. Du må legge unna at du liksom føler at du ikke greier det sjøl, og at du må ha hjelp. For du må ha hjelp når det er sånn. Og hvis du er dønn ærlig på det, så får du den riktige hjelpen, og jeg tror det er derfor at vi har hatt et så bra samarbeid da. For vi har vært helt åpne på alt, og vi har jo valgt å trekke inn bup på storforeldremøte på skolen, for at de skal få lov til å fortelle om *...* og *...* sine diagnoser. Og hvorfor *...* gjør som han gjør. Og hvorfor han sier ut som han gjør. Så de kan få lov til å dra hjem igjen og å prate med sine unger. Så når ungene da kommer hjem til mamma og pappa og sier "åh i dag har *...* gjort det" så kan de i stedet for å møte sine unger med sånn "åh nei, fy skam, da får du ikke være med han mer, det er ikke lov" så kan de møte barna med "Ja det gjør han, men det gjør han fordi han har Tourette og ADHD. Det er ikke greit at du sier det, for du har ikke det. Men han sier det fordi at han har det. Så det må vi bare forstå"» (Mor 3)

Ifølge Thorsen m.fl (2007) forstås det at for barn vil flytting fra hjemmet til barnehage kunne oppleves som en veldig dramatisk overgang der kontekster og sammenhengene mellom kontekstene påvirkes hele tiden. Det kan ut fra det de foresatte forteller tolkes slik at det å begynne på skolen ikke bare er spennende, men også til en viss grad skumlere for barn med særlige behov. Og om ikke barna er bekymret for skolestart, så kan det se ut til at foreldene til en viss grad er det.

8.0 Avsluttende kommentar

Hvordan opplever foreldre som har barn med særskilte behov samarbeid med barnehage, skole og det offentlige støtteapparatet?

- Samsvarer opplevelsene på de ulike stadiene i samarbeidet, i tilfelle hvordan?

Ifølge funnene varierer det fra forelder til foreldre hvilke opplevelser de hadde om samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater selv om det i sin helhet blir beskrevet som positivt. Det kom likevel noen negative opplevelser, selv om de fleste deltakerne fokuserte på det positive i sine opplevelser.

Det informantene vektla mest gjennom intervjuet var «å bli hørt» og dette tolkes derfor som *hovedfunnet* i analyse av intervjuene. Også studien til Lundeby og Tøssebro (2008) viser at foreldre er opptatt av å bli hørt av de profesjonelle. I forhold til å bli hørt hadde de foresatte som har samarbeid som pågår i dag mye positivt å si om hvordan barnehage og PP-tjenesten tok imot deres bekymringer rundt barnet. De følte at de ble hørt og godt ivaretatt av de profesjonelle. Dette hadde ifølge informantene selv, mye å si for hvordan de opplevde startfasen i samarbeidet.

Det at de foresatte følte at de ble møtt av profesjonelle med gode evner til å lytte, førte til at samarbeidet nesten gikk av seg selv. De måtte riktignok ta noen telefoner, mase litt, delta i møter og bidra med informasjon, men sett i en helhet opplevde de starten og fortsettelsen på samarbeidet som positivt. De mødrene som hadde avsluttet sine samarbeid fortalte derimot ikke om like positive opplevelser. De måtte i varierende grad kjempe for å bli hørt og tatt på alvor. De forteller i intervjuene at deres opplevelse av samarbeidets startfase bar preg av mye frustrasjon og fortvilelse. De opplevde å bli avfeid med «dette går seg til» og manglende informasjon fra de profesjonelle. Det var likevel forskjeller i de negative opplevelsene. Den ene ble ikke hørt eller inkludert i samarbeidet, mens den andre ble inkludert, men ikke hørt. Det vites ikke hvorfor mødrene i de avsluttede samarbeidene hadde opplevd så mye mer negativt i starten av sine samarbeid, sammenlignet med foreldrene i de pågående samarbeidene.

Når samarbeidet var i gang, viser funnene at også her var det varierende hvordan de foresatte opplevde samarbeidene. Det var tydelig forskjell mellom de avsluttede samarbeidene og de som pågår i dag. Selv om mødrene i de «eldre» samarbeidene også her opplevde en del

frustrasjon, kan det likevel se ut til at de foresatte med voksne barn hadde noen lyspunkter i fortsettelsen av samarbeidet sammenlignet med startfasen. Mor 1 opplevde endelig å møte en profesjonell som så det samme som henne, og barnet fikk endelig en diagnose. Nå var det omsider noe konkret å forholde seg til. Mor 2 hadde to barn hun fulgte opp i samarbeidet, og forklarte at det var ulike opplevelser knyttet til barna fordi utgangspunktet for diagnoser eller vansker var forskjellig. Selv om det var mye jobb, kunne hun likevel se at barnet med atferdsvansker fikk seg venner og trivdes i det sosiale.

De foresatte som hadde barn i barnehage og skole under gjennomføringen av intervjuene, opplevde mye positivt i starten av samarbeidet. Noen ga uttrykk for at de fikk mer hjelp enn de trodde de skulle få, og at de ble både overrasket og rørt. Flere ga også uttrykk for at de trodde saksbehandlinger og lignende ville ta veldig lang tid, og at det derfor ville ta lang tid før PPT hadde tid til å komme inn i samarbeidet. Dette gikk fortere enn ventet, noe som opplevdes som veldig positivt.

Selv om de foresatte vektla sine positive opplevelser rundt samarbeidet, kan det likevel se ut til at funnene viser at det var noen av de foresatte som hadde noen kommentarer til barnehagens og skolens holdninger. De opplevde at lærerne noen ganger lyttet mer til PPT enn til de som foreldre. Dette kan kanskje oppfattes som det Drugli og Nordahl (2016) omtaler som samarbeidsproblematikk mellom hjem og barnehage og skole som bunner i en maktproblematikk. En av foreldrene sa rett ut at de kontaktet PPT da barnehagen ikke ville høre etter når foreldrene forsøkte å snakke om barnets behov i forhold til diagnosen. Da PPT kom og sa det samme som foreldrene endret barnehagens holdning seg plutselig. Det kan se ut til at det kanskje kan være rom for en liten holdningsendring når det kommer til hvem barnehage og skole skal lytte til. Kanskje noen trenger å bli mer bevisst å lytte like mye til foreldrene som f.eks. PPT selv om PPT har mer kompetanse enn foreldrene i forbindelse med tilrettelegging osv? Dette er bare en antagelse, for det vites ikke om det var derfor foreldrene følte de måtte gå til PPT i stedet for å få det gjennom hvilke behov hos barnet som måtte tas hensyn til. Den eneste forklaringen som ble gitt av barnets foresatte når det gjaldt dette, var at PPT hadde mer makt enn barnehagen og skolen, og derfor gikk de direkte til PPT for å få hjelp når de opplevde at barnehagen ikke helt skjønnte hvilke behov hadde i forhold til diagnosen.

I funnene kommer det også frem at alle foresatte tok opp overgangen mellom barnehage og skole. Fordi de foresatte som var fornøyde med samarbeidet med barnehagen, lå det også en forventning i hvordan skolen ville videreføre samarbeidet med både barnets hjem og støtteapparatene. For de foresatte som hadde vært gjennom et samarbeid med skolen var de klare på at det var viktig med åpenhet mellom foreldre, barnehage og skole i forbindelse med skolestart. Moren som hadde kommet så langt i samarbeidsløpet at hun er i samarbeid med skolen, vektla også at de som foreldre måtte bidra med informasjon, og stille krav til skolen i forhold til barnets behov for tilrettelegging, og måten diagnosen påvirker væremåten til barnet. Begge foreldreparene som fortsatt hadde sine barn i barnehagen, nevnte at de hadde tenkt på hvordan overgangen til skolen ville bli, og hva de kunne forvente seg av samarbeid mellom skole og barnehage. Det kom frem i alle intervjuene at det ikke bare er viktig å samarbeide med skolen. Overgangen mellom barnehage og skole, i tillegg til dialogen og samarbeide mellom barnehagen og skolen seg imellom var viktig ifølge de foresatte. Også forskere som Thorsen m.fl. (2006) finner ulike tanker og holdninger hos foreldre, barnehageansatte og lærere i skolen når det gjelder barn med særlige behovs overgang mellom barnehage og skole.

Ut fra det funnene viser kan det se ut til at hvilke diagnoser, funksjonshemninger eller vansker barnet har, til en viss grad kan si noe om hvordan foreldre opplever samarbeidet med barnehage, skole og offentlige støtteapparater. Det kan se ut til at samarbeidsløpets ulike stadier kan ha ulike forventninger og utfordringer. Ut fra barnets diagnose eller funksjonshemming kan det derfor se ut til at det vil variere når det er relevant å starte samarbeidet. Ettersom St.meld. 21 (2016-2017) påpeker at tidlig innsats er viktig for barn med særlige behov fordi det vil være mer effektivt å starte tidlig fremfor å sette inn tiltak senere, vil det antagelig være naturlig at samarbeidet starter tidligere dersom barnet har en klar diagnose eller funksjonshemming. Informantenes samarbeid startet på ulike tidspunkt blant annet fordi barna hadde ulike diagnoser eller funksjonshemninger. Der det tydelig var atferdsvansker, eller en overdrevet forsiktighet utløste en «alarm» hos de foresatte veldig tidlig ble bekymringene tatt opp med helsestasjonen. Foreldrene som hadde barn med nedsatt hørsel gikk ikke i gang med samarbeidet før etter at barnet startet i barnehagen, mens samarbeidet rundt barnet med dysleksi ikke startet før ved skolestart.

Selv om flere foresatte i sin helhet opplever samarbeid med offentlige støtteapparater som positivt, kan funnene tyde på at det likevel er rom for forbedringer. Koordinasjon av tjenester

og hvordan en legger opp til gjennomføringen av møter kan se ut til å være noe av det. Dette er mye fordi alle foreldre møter med ulike forutsetninger til å forstå det som blir sagt av informasjonen, og at det derfor vil kunne være bedre med få mennesker å forholde seg til i hvert møte, slik at det er mer åpent for mulighet for å stille spørsmål hvis det er noe foreldrene ikke forstår. Altså en samtale mellom foreldre og profesjonelle – og ikke at de profesjonelle holder forelesning for å få unnagjort mest mulig i løpet av tiden som er satt av til å gjennomgå sine saker. Det kan derfor tyde på at de offentlige støtteinstansene virkelig er på rett vei i samarbeid og møte med foreldrene, men at det er rom for endringer i måten det blir gjort. Koordinasjon av tjenester er også, som tidligere nevnt, noe Carter m.fl. (2005) finner behov for i ulik grad i sin forskning, mens Hesjedal m.fl. (2015) finner at det er behov for koordinering av tjenester, og at en slik mangel kan slå uheldig ut. Far 4 forteller om at de måtte sitte og høre på 10 stykker som skulle legge frem sine saker i løpet av et møte. Selv om det var imponerende at det var så mange som brydde seg, ble likevel dette for mye å forholde seg til på en gang.

Til slutt: På slutten av hvert intervju ble de foresatte spurt om det var noe de ville legge til, eller om de hadde noen råd til andre foreldre som skulle gjennomgå et slikt samarbeid. Flere foresatte nevnte at det var viktig at foreldrene sto på og kjempet for barnet sitt. Selv om det skulle oppleves vanskelig å få hjelp til barnet måtte en ikke gi opp. Noen nevnte også at det er viktig at de profesjonelle er bevisst at noen foreldre ikke er like sterke som andre. De foreslo at noen kunne være veldig usikre eller ydmyke overfor fagpersoner «som har høyere utdanning enn man har selv» som den ene moren formulerte det. Likevel burde ikke dette være til et hinder for at alle barn som trenger hjelp eller tilrettelegging skal få det. To av mødrene sa at dette med ved å være bevisst at foreldre er forskjellige når det gjelder å ha styrken til å kjempe for barna sine, var noe jeg som fagperson kunne ta med meg videre.

Det kan konkluderes med at denne oppgaven ifølge foreldre og foresatte tar opp et viktig tema. Funnene viser at opplevelser av et samarbeid kan variere fra person til person, og antagelig kan faktorer som ulike diagnoser og funksjonshemminger hos barna til en viss grad spille inn. I funnene kommer det frem at noen foreldre opplevde å få svar veldig fort på hva som var barnets vanske. F.eks. hadde foreldrene som hadde barn med nedsatt hørsel en mistanke om at det kanskje var noe hørselsrelatert, men det var likevel godt å få det bekreftet. I forhold til barna med diagnoser relatert til en atferdsvanske som ADHD eller Tourettes tok utredningen lengre tid, og flere instanser var inne i bildet. Disse foreldrene eller foresatte

opplevde i større grad samarbeid med flere instanser, og flere møter enn de andre foresatte. Selv om flertallet vektla positive opplevelser i samarbeidet, kan det likevel se ut til at foreldre og foresattes opplevelser kan variere ut fra hvilke diagnoser eller vansker hos barnet som er utgangspunktet i samarbeidet, men også hvilke instanser de er i kontakt med. Derfor vil noen kunne oppleve saksganger og lignende samt graden av samarbeidet ut fra hvor «stor» vanske barnet har.

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan egne funn viser hva foreldre og foresatte opplever samarbeid med barnehage, skole og offentlige støtteapparater. Det at deltakerne som ble intervjuet i egen studie forteller om det samme som andre forskere finner i sine studier, kan tyde på at dette er faktorer eller temaer som er svært tilstedeværende og vesentlige for foresattes opplevelse av samarbeidet med ulike instanser. Eksempelvis kan nevnes at Lundeby og Tøssebro (2008) fant at foreldre er opptatt av å bli hørt mens Hesjedal m.fl. (2015) og Carter m.fl. (2005) nevner koordinasjon av tjenester, og disse temaene var blant funnene i egen studie.

Oppgaven bekrefter derfor til en viss grad det litteratur og tidligere forskning viser. Og selv om flere foreldre og foresatte i egen studie hovedsak omtaler et samarbeid med ulike instanser som positivt, kan det likevel se ut til at det alltid er rom for endringer eller forbedringer. Denne oppgaven er også forsøkt skrevet slik at den kan komme til nytte både for foreldre og fagpersoner. At andre foreldre kan se at de ikke er alene med sine opplevelser, mens fagpersoner får mulighet til å se samarbeidet fra foreldres ståsted.

Litteratur

- Aasland (2014) *Hvem er vi?* i Grelland, Hans Herlof., Botnen Eide, Solveig., Kristiansen, Aslaug., Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag Gjerløw. (2014). *Samarbeidets filosofi*. Gyldendal Akademisk
- Andersen og Rasmussen (1996). *Mer foreldresamarbeid*. Pedagogisk forum
- Bae, Berit (1996). *Det interessante i det alminnelige – En artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Botnen Eide, Solveig (2014). *Om å samarbeide – også med seg selv* i Grelland, Hans Herlof., Botnen Eide, Solveig., Kristiansen, Aslaug., Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag Gjerløw. (2014) *Samarbeidets filosofi*. Gyldendal Akademisk
- Bonnevie, Kari og Pålerud, Turid (1998). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. ad Notam Gyldendal
- Brofenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development. Experiemts by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Carlsson, Yngve (1996) *Tverrfaglig team – samarbeid eller revirkamp?* Norsk institutt for by- og regionsforskning. Nordberg AS
- Creswell, John W. (2014). «*Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*». Pearson New International Edition.
- Glaser, Vibeke (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen I et mangfoldig samfunn*. Universitetsforlaget
- Grelland, Hans Herlof., Botnen Eide, Solveig., Kristiansen, Aslaug., Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag Gjerløw. (2014) *Samarbeidets filosofi*. Gyldendal Akademisk
- Grimen, Harald (2008). *Profesjon og kunnskap*. Fra Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.) Profesjonsstudier. Universitetsforlaget
- Grythe, Jon og Midtsundstad, Jorunn H. (2002). *Foreldresamarbeid i barnehagen. Muligheter og begrensinger – idealer og realiteter*. Høyskoleforlaget
- Grønning, P. H. (1986) *Foreldresamarbeid barnehage-hjem-skole*. Oslo, Pagina Forlag.
- Haugen, Cecilie Rønning og Hestbek, Tine Arntzen. (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Universitetsforlaget
- Haugstvedt, Karen Terese og Stordal, Sigrid M. (1994). *Omsorg som arbeid. Kommunikasjon*. NKS Forlaget
- Helland, Turid (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget
- Hellesnes, Jon (1988). *Hermeneutikk og kultur*. Samlaget, Oslo

Høigård, Anne (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget

Kittang, Atle og Aarseth, Asbjørn (red.) (1979). *Hermeneutikk og litteratur*. Universitetsforlaget

Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - Inspirasjoner til bevegelige praksiser* Fagbokforlaget: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S og Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk

Kvelling (2018) i Omdal, H., & Thygesen., R. (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*: Universitetsforlaget

Lauvås, Kirsti. (1994). *Tverrfaglig samarbeid*. TANO. Oslo.

Leseth, Anne Birgitte, og Tellmann, Silje Maria (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk

Linell, Per og Luckmann, Thomas (1991). *Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries*. Fra; Marková, Ivana og Foppa, Klaus (red.). (1991) *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf, Barnes & Noble Books

Munthe-Kaas, Bitten (1990). *Rettigheter for barn med funksjonshemninger*. Rådet for funksjonshemmede. A.S Reistad Offset, Oslo

Omdal, H., & Thygesen., R. (2018). *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*: Universitetsforlaget

Pettersen, F. (1984). *Samarbeid* (i J. F. Christiansen ed.)

Ravneberg, B. (2003). *Spesialpedagogene og velferdsstaten* (P. H. E. Benum, H. Ibsen, H. Schøitz & E. Schrumpf. Ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rieber, Robert W. (1989). *The Individual, Communication, and Society. Essays in Memory of Gregory Bateson*. Press Syndicate of the University of Cambridge

Ringdal, Kristen (2016). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3. utgave. Fagbokforlaget

Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget (4. opplag)

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschenhoug

Steinsholt, Kjetil (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Tapir, Trondheim

Strøm, Anita og Fagermoen, May Solveig (2011). *Brukermedvirkning som medtjenesteytelse – brukerrepresentanter som samarbeidspartnere*. I Lerdal, A., Fagermoen, M.S. (red.) (2011) *Læring og mestring, - et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 4

Tudge (red.) (1989). *Vitenskapens verden. 12 : Mennesket og naturen*. Norsk Fogtdal A/S

Uri, Helene (2005). *(Nesten) alt du trenger å vite om norsk*. Kunnskapsforlaget, Aschenhoug og Gyldendal.

Vogt, Adam. (2016). «Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge» Cappelen Akademisk.

Westwood, P. (2003). *Adapting curriculum and instruction*. I Topping, Keith, og Maloney, Sheelagh, (red.) *The RoutledgeFalmer. Reader in Inclusive Education*. Routledge

Willumsen, Elisabeth. (2009) *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget

Øiestad, Guro (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal

Artikler/tidsskrifter

Aronsson, Gunnar (2015). *Tillit*. Psykisk Hälsa 2015:3. Årgang 56

Baklien, Bergljot (2009). *Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Norges barnevern 2009 86 (4) : 236-244 0800-1014

Bjerkan, J. Richter, M. Grimsmo, A. Hellesø, R & Brender, J. (2011). *Integrated care in Norway: the state affairs years after regulating by law*. International Journal of Integrated Care. Volume 11, 2011

Cameron, David Lansing (2018). *Barriers to Parental Empowerment in the Context of Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Preschool Children with Disabilities*. Scandinavian Journal of Disabilities Research, 20(1), pp. 277-285.

Cameron, David Lansing. Tveit, Anne Dorthe. Midtsundstad, Jorunn. Nilsen, Ann Christin E. og Jensen, Hanne Cecilie (2014). *An Examination of the Role and Responsibilities of Kindergarten in Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Children With Serve Disabilities*. Journal Research in Childhood Education

Carter, Bernie. Cummings, Julie. og Cooper, Lorraine (2005). *An exploration of best practice in multi-agency working and the experiences of families of children with complex health needs. What works well and what needs to be done to improve practice for the future?* Journal of Clinical Nursing. (Blackwell Publishing Ltd, 2007)

Drugli, May Britt og Nordahl, Thomas (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.

Heckman (2008). *School, Skills and Synapses*. Economic Inquiry, Western Economic Association International, vol. 46(3), pages 289-324, 07, NBER Working Papers and Publications. Hentet fra: <https://www.nber.org/papers/w14064>

Hesjedal, Elisabeth., Hetland, Anette Christine Iversen., og Manger, Terje. (2015). *Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents*. International Journal of Inclusive Education

Lundeby, Hege & Tøssebro, Jan (2008). *Exploring the Experiences off “Not Being Listened To” from the Perspective of Parents with Disabled Children*. Scandinavian Journal of Disability Research Vol. 10, No. 4, 258-274

Løvlie Schibbye, Anne-Lise. (2001). *Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi*. Tidsskrift for norsk psykologforening.

Olsson og Roll-Pettersson (2012). *‘No no, you cannot say that!’ Perceptions and Experiences of parents of preschool children with intellectual disabilities in Sweden*. European Journal of Special Needs Education

Thorsen, Arlene Arstad., Bø, Inge., Løge, Inger Kristine og Omdal, Heidi (2006) *Transition From Day-Care Centres In Shcool: What Kind Of Information do Schools Want From Day-Care Centres and Parents, and What Kind of Information do the Two Parties Want to Give Schools?* European Early Childhood Education Research Journal Vol. 14, No.1 2006

van Niejenhuis, Coby. Huitsin, Gijs. & Veenstram René. *Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation*. 2019. Scandinavian Journal of Psychology <https://doi.org/10.1111/sjop.12522> (Journal article)

Lovverk og politiske dokumenter

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (2014). *FFOs notat om Foreldre med funksjonshemmede barn*. Politisk notat nr. 03/04. Hentet fra: <https://www.ffe.no/globalassets/ffe-mener/politiske-notat/politisk-notat---foreldre-med-funksjonshemmede-barn.pdf>

Kunnskapsdepartemenet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Meld.St.19 (2015-2016) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21 (2016–2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Scheving, Finnborg og Egeberg, Espen (2019). *Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov*. Statped. Hentet fra: https://www.statped.no/globalassets/fag/sammensatte-larevansker/dokumenter/scheving_egeberg_overgang_og_skolestart_spesialpedagogikk_04_2015.pdf

Statped (2019). *Veileder. En deltakelsesfokusert IOP – mal, spesielt tilpasset elever med omfattende og kombinerte læreversker*. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/Deltakelsesfokusert-IOP-mal-ved-omfattende-og-kombinerte-larevansker/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialundervisning, kapittel 8 Planlegging og gjennomføring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-5/> (IOP)

Utdanningsdirektoratet (2018). *Tall og analyse av barnehager 2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/spesialpedagogisk-hjelp/>

Wendelborg, Christian., Caspersen, Joakim., Kittelsaa, Anna M., Svendsen, Stina., Haugset, Anne Sigrid., Kongsvik, Trond. og Reiling, Rune Borgan. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. Trøndelag Forskning og Utvikling, Trøndelag R & D Institute., NIFU og NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf

Internettsider:

BUP:

Helsedirektoratet (2017). *"Psykisk helsevern for barn og unge - om BUP."* Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helsevern/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>.

HABU:

Sykehus Sørlandet Kristiansand (u.å.). *Habilitering for barn og unge*. Hentet fra: <https://sshf.no/avdelinger/somatikk-kristiansand/barne-og-ungdomsavdelingen-bua/habilitering-barn-og-unge>

Vedlegg 1 – Politisk lovverk

Barnehageloven og Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet)

Barnehageloven § 19a slår fast at dersom barn under opplæringspliktig alder har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, har de rett til det. Formålet med å gi spesialpedagogisk hjelp tidlig er for å gi barn støtte og hjelp i utviklingen av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Denne hjelpen skal også omfatte foreldrerådgivning. Opplæringsloven §5-1 fastslår også at elever som ikke har eller som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning. Det skal særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis.

§ 19b i Barnehageloven omfatter samarbeid med barnets foreldre. Her kommer det frem at det skal innhentes samtykke fra barnets foreldre før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Denne spesialpedagogiske hjelpen skal så langt som mulig utformes i samarbeid med både barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. En gang i året skal det også utarbeides en skriftlig oversikt over den spesialpedagogiske hjelpen barnet har fått samt en vurdering av barnets utvikling. Denne oversikten og vurderingen skal også foreldrene få. Sakkyndig vurdering står også beskrevet i Opplæringsloven § 5-3 hvor det nevnes at før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning skal det legges til grunn for en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til barnet. Opplæringsloven på sin side nevner i § 5-4 at eleven eller foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelsene som er nødvendige for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, samt hva slags opplæring eleven eventuelt trenger. I tillegg fastslås det at før det skal innhentes samtykke fra foreldrene før det blir gjort sakkyndig vurdering samt vedtak om å sette i gang spesialundervisning.

§ 19c omhandler PP-tjenesten. Her slås det fast at dette er en sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp, som skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. PPT skal også bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov. Opplæringslovens § 5-6 omhandler og PP-tjenesten. Her står mye av det samme som i Barnehageloven; f.eks. at tjenesten skal hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn med særlige behov.

I barnehagelovens § 19g står det at kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud. Denne plikten omfatter likevel ikke tiltak som innebærer en uforholdsmessig byrde for kommunen. Dersom det oppstår en slik uforholdsmessig byrde ved tilretteleggingen, skal det særlig legges vekt på tilretteleggingens effekt for å nedbygge funksjonshemmedes barrierer samt de nødvendige kostnadene ved tilretteleggingen og virksomhetens ressurser.

Opplæringslovens § 1-4 nevner særlig elever på 1. – 4. trinn. Her fastslås det at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing eller regning skal få en egnet intensiv opplæring, noe som også kan gis som eneundervisning over en kortere periode dersom det er nødvendig. (Barnehageloven og Opplæringsloven).

Intervjuguide til foreldre

Innledning

Forklare litt om temaet for intervjuet/samtalen, og hva intervjuet skal brukes til – alt anonymiseres, ingenting skal kunne kjennes igjen. Begrunne hvorfor det er relevant å vite alder på barnet (hvor lenge siden er det dette samarbeidet pågikk?) og hva barnet trengte støtte for. Det informeres om bruk av lydopptak og eventuelt videoopptak, og at personvern blir ivaretatt – intervjuet slettes når oppgaven er levert.

Bakgrunnsspørsmål – starter med litt hvem, hva, hvor

- Hva var bakgrunnen for samarbeidet, og ca når pågikk dette?
- Hvilke instanser var dere i kontakt med og samarbeidet med?
- Hvem deltok i samarbeidet mellom støtteinstansen og barnehagen?

Utfyllende spørsmål


- Hvordan føler dere at dere ble møtt av de ulike fagpersonene?
 - Viste de empati og forståelse for deres situasjon?
 - Lyttet de til deres kunnskaper om deres barn?
 - Ble dere tatt på alvor i deres bekymringer?
- Hvem vil dere si tar initiativ til samarbeidet dere imellom?
- Hva vil du mene er særlig viktig i samarbeidet mellom deg/dere og barnehagen og støtteinstansen?
- Hva mener dere er viktig i en god samarbeidsrelasjon?
 - Hva var dere fornøyd med, og hva kunne blitt gjort annerledes?
- Har dere noen råd til andre som går/skal gå gjennom det samme samarbeidet? Kan dere gi eksempler?

Oppsummering

- Hadde dere/fikk dere all informasjonen dere trengte for at oppfølgingen av deres barn skulle bli optimalt?
 - Hvor mye informasjon og kunnskaper satt dere med på forhånd – hadde dette betydning for hvordan dere opplevde samarbeidet?
- Hvilke erfaringer, tanker og følelser sitter dere igjen med etterpå? (+/-)
- Nøste opp tråder, oppsummere funn og avklare dersom noe er uklart – unngå mistolking av data.
- Eventuelle oppfølgingsspørsmål om det er mer jeg lurer på som ikke kom frem i løpet av intervjuet. Legge litt ekstra vekt på hvordan foreldrene opplevde de andre samarbeidspartners holdninger og empati da dette er noe en rådgiver/støtteapparater burde utvise i møte med sårbare foreldre.

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Samarbeid mellom familier, barnehage og ulike offentlige tjenester

Referansenummer

765445

Registrert

08.01.2019 av Elise Edvang Aas - eliseg10@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David Lansing Cameron, david.l.cameron@uia.no, tlf: 90706154

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Edvang Aas, eliseg10@student.uia.no, tlf: 48253790

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.01.2020

Status

11.07.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

11.07.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.07.2019.

Vi har nå registrert 01.01.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. 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 viderebehandles 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

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 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.

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).

Det vil bli brukt transkriptør i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 – Spørreskjema i intervjuene

TEMA	STIKKORD	SPØRSMÅL
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Bakgrunn - Når - Hvilke instanser 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva var bakgrunnen for samarbeidet? - Ca. når pågikk samarbeidet? - Hvilke instanser var dere i kontakt med i løpet av samarbeidet? - Hvem deltok evt. i møter/samarbeid med barnehage/skole?
Inkludering	<ul style="list-style-type: none"> - Empati - Lytte/tatt på alvor - Imøtekommelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ble du møtt av de ulike fagpersonene? - Lyttet de til dine erfaringer og meninger om eget barn? Tatt på alvor? - Var dere en likeverdig del av samarbeidet?
Relasjon	<ul style="list-style-type: none"> - God relasjon - Initiativ 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva mener du er særlig viktig i samarbeidet, og for en god relasjon? - Hvem vil dere si tar initiativet til samarbeidet dere imellom?
Kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Språkbruk 	<ul style="list-style-type: none"> - Forsto du hva de snakket om? (Fagbegreper)
Informasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Saksbehandling - Informasjon og oppfølging 	<ul style="list-style-type: none"> - Ble det sagt noe om hvor lang saksbehandlingen kunne ventes å bli? - Fikk du informasjon om hvordan barnet kunne følges opp optimalt?
Forhåndserfaringer	<ul style="list-style-type: none"> - Tidligere erfaringer - Betydning 	<ul style="list-style-type: none"> - Har du tidligere erfaringer fra slike samarbeid? (eldre barn, arbeid, vært innenfor pga. en selv) - Hadde dette betydning for samarbeidet?
Opplevelser	<ul style="list-style-type: none"> - Tanker og følelser - Positive/negative erfaringer 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer, tanker og følelser sitter du med/sitter igjen med underveis?
<p>Avslutning: Har du noen råd til andre foreldre som skal/holder på å med å gå gjennom et slikt samarbeid?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler? <p>Noe jeg har glemt å spørre om?</p>		