



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling LUNA

Ingrid Thoreid

## Masteroppgave

### **Gjensidig skole-hjem samarbeid**

- en kvalitativ undersøkelse om fire læreres refleksjoner om idealer og realiteter i et gjensidig skole-hjem samarbeid

Mutual school-home collaboration

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Et studieløp er over. En masteroppgave er skrevet. Det har vært utrolig lærerikt, og krevd mer enn jeg noen gang kunne forestilt meg. I oppdragelsen av barn sies det ”it takes a village”, dette gjelder også i denne prosessen:

Til heiagjengen. Jeg har vært utrolig heldig som i gjennom denne prosessen har hatt folk rundt meg som har heiet, jublet og gleda seg sammen med meg for hvert hinder jeg har overkommet eller steg jeg har tatt på veien. Takk til venninner, kamerater, familie og samboer – dere er gull verdt! En ekstra takk til familien som alltid stiller opp for å hjelpe til med barnevakt, middag og mer, og tusen tusen takk til deg Stian for din tålmodighet, trøst og raushet.

Til Kjerstin og Anna. Er det noe som bidrar til å bli kjent med hverandre fullt ut, på godt og vondt – og nærmest få en opplevelse å ha vært i krigen sammen - vil jeg si at man i alle fall kommer langt med å ta en bachelor- og masterutdanning sammen. Dere er helt unike og det har betydd utrolig mye å ha noen som lever i samme bobla, i tillegg til at dere er verdens morsomste, inspirerende og ærligste folka jeg kjenner. Takk for at dere alltid tar imot en diskusjon, takk for at dere alltid ser etter muligheter, takk for at dere alltid stiller opp. Jeg gleder meg til vi kan fortsette å diskutere pedagogikk, tv-serier, skoleutvikling, barn og reising om hverandre over vår første lønningspils!

Til veilederen min, Christina. Takk for alle råd og tilbakemeldinger. Du er suveren på å balansere en profesjonell veilederrolle samtidig som det er rom for å være uhøytidelig og ekte. Takk for at alle mine spørsmål har blitt tatt på alvor, og takk for at du pushet på!

Til slutt vil jeg takke alle mine informanter i denne studien. Det har vært utrolig lærerikt og spennende å få et innblikk i deres refleksjoner omkring foreldresamarbeid. Det er en sann inspirasjon å se hvor utviklingsorienterte lærere kan være, til tross for over 20 år i bransjen!

---

# Innhold

<b>FORORD.....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1 AKUTALITET.....	8
1.2 MITT FORMÅL MED OPPGAVEN.....	10
1.3 AVGRENSNING – PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	11
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	11
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	12
<b>2. TEORETISK RAMME .....</b>	<b>13</b>
2.1 NIVÅER I FORELDRESAMARBEIDET .....	14
2.2 TILLIT .....	15
2.3 RELASJONELLE FERDIGHETER .....	16
2.4 SYMBOLSK KAPITAL.....	17
2.5 ANERKJENNELSE.....	22
2.6 EMPOWERMENT .....	24
2.7 OPPSUMMERING.....	26
<b>3. METODE .....</b>	<b>28</b>
3.1 VITENSKAPELIG FORANKRING.....	28
3.2 KVALITATIV METODE .....	28
3.2.1 <i>Intervju</i> .....	29
3.2.2 <i>Utforming av intervjuguide</i> .....	30
3.2.3 <i>Utvalg og rekruttering av informanter</i> .....	32
3.2.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	33
3.3 ETISKE BETRAKTNINGER .....	36
3.4 ANALYSE.....	39
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET.....	42
<b>4. FORSKNINGSPØRSMÅL 1 – PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>44</b>

---

4.1	PRESENTASJON AV FUNN: IDEALER .....	44
4.1.1	<i>Relasjonelle ferdigheter</i> .....	44
4.1.2	<i>Åpen dialog</i> .....	46
4.2	DRØFTING AV FUNN: IDEALER .....	48
<b>5.</b>	<b>FORSKNINGSPØRSMÅL 2 – PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>52</b>
5.1	REALITETER .....	52
5.1.1	<i>Strukturelle rammer og handlingsrom</i> .....	52
5.1.2	<i>Praktiske og faglige avgjørelser</i> .....	54
5.1.3	<i>Engasjement</i> .....	55
5.2	DRØFTING AV FUNN: REALITETER .....	57
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>65</b>
6.1	VIDERE FORSKNING .....	67
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>68</b>
	<b>ANTALL ORD: 22812</b>	
<b>VEDLEGG</b> .....		<b>72</b>
VEDLEGG 1 .....		72
VEDLEGG 2 .....		74
VEDLEGG 3 .....		75

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er tilknyttet studieprogrammet ”master i tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark, 2016. Oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan et gjensidig skole-hjem samarbeid utvikles hvor jeg tar utgangspunkt i fire læreres refleksjoner om idealer og realiteter i et gjensidig skole-hjem samarbeid. Den teoretiske rammen for oppgaven består av Pierre Bourdieus forståelse av symbolsk kapital og habitus, Axel Honneths anerkjennelsestypologi og teori omkring empowerment som begrep og ideologi. I tillegg benytter jeg teori om relasjonelle ferdigheter, tillit og Nordahls perspektiver på skole-hjem samarbeid. Materialet bygger på en kvalitative intervjuer som ble gjennomført våren 2016. Undersøkelsen viser at informantene vektlegger relasjonelle ferdigheter og åpen dialog som idealer for et gjensidig skole-hjem samarbeid. Videre reflekterte de over realitetene i et gjensidig skole-hjem samarbeid ved å vise til strukturelle rammer, handlingsrom, avgjørelser og foreldrenes engasjement. Funnene i denne undersøkelsen kan vise en tendens hvor manglende fokus på foreldremedvirkning, tillit og en støttende og utviklingsorientert skolekultur kan danne et uheldig utgangspunkt for utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Et slikt samarbeid krever et helhetlig perspektiv med fokus på maktfordeling, refleksjoner omkring holdninger og atferd i møte med foreldrene, samt utforskning og revidering av eksisterende maktstrukturer. En undervurdering av denne kompleksiteten kan ifølge denne undersøkelsen forplante seg i ulike samarbeidsområder, og forhindre utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

This master thesis is part of the master degree in Adapted Education at Hedmark University of Applied Sciences, 2016. By drawing upon four teachers' reflections on ideals and realities in a mutual school-home collaboration, this study examines how a mutual school-home collaboration develops.

The theoretical framework is composed of Pierre Bourdieu's understanding of symbolic capital and habitus, Axel Honneth's recognition typology, as well as theories on empowerment as a concept and ideology. Additionally, the thesis uses theories on relational skills, trust and Nordahl's perspectives on school-home collaboration. The empirical material consists of qualitative interviews conducted during spring 2016.

The thesis shows that the informants emphasized relational skills and open dialogue as ideals for a mutual school-home collaboration. Furthermore, they reflected on the realities of a mutual school-home collaboration by referring to structural framework, maneuverability within a framework, decisions and parental engagement.

The findings suggest that lack of mutual trust, parental involvement, and a supportive and development-oriented school culture, may weaken the school-home collaboration.

In order to create a functional cooperation, however, it is necessary to implement a holistic perspective and take into consideration the existing power distribution, reflection on attitude and behavior when facing parents, along with exploration and revision of existing power structures. Underestimating the complexity might, according to this study, propagate in different areas of cooperation and prevent the development of a mutual school-home collaboration.

# 1. Innledning

Underveis i studiene og i jobben som lærer har jeg alltid hatt en interesse for samarbeidsrelasjoner. Min erfaring er at lærerens kompetanse til å samhandle med andre er av stor betydning for hvordan relasjoner og samarbeid utvikles. Samtidig er jeg ydmyk for at hver situasjon er unik og samhandling representerer et komplekst og bredt område i lærerrollen.

I denne oppgaven var jeg interessert i å utforske samhandlingskompetanse innenfor konteksten av et skole-hjem samarbeid. I dette samarbeidet eksisterer det nærmest utallige komponenter som kan bidra til å øke kompleksiteten – lærer stiller som en profesjonell yrkesutøver, foreldre stiller som privatpersoner, interaksjonen skal omhandle noen andre enn de selv og samarbeidsrelasjonen har gjennom blant annet Opplæringsloven og læreplan formaliserte rammer som setter krav til hvordan samarbeidet skal være. Uavhengig av alle de dynamiske og bevegelige faktorene skal lærer skape et samarbeid preget av en felles medvirkning som videre kan defineres som et gjensidig samarbeid.

## 1.1 Akutalitet

Rammene for skole-hjemsamarbeidet er nedfelt i blant annet Opplæringsloven, forskrifter til Opplæringsloven, i læreplanverkets generelle del og i prinsipper for opplæringen. Formålet med elevenes opplæring beskrives i Opplæringsloven §1-1 (1998, avsnitt 1) slik: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». I forskriftet til Opplæringsloven konkretiseres rammene for foreldresamarbeidet, i tillegg til at det gjøres rede for hva effekten et godt samarbeid kan være;

Skolen skal sørgje for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring. (Forskrift til Opplæringsloven, 2006 §20-1)



---

I læringsplakaten som presenterer prinsipper for opplæringen i læreplanverket trekkes skolens rolle inn igjen ved at skolen har ansvaret for å tilrettelegge foreldresamarbeidet og at institusjonen er ansvarlig for å sikre foresattes medansvar i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). I prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet blir foreldresamarbeidet ytterligere beskrevet;

«Foreldre/ de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen(...) Opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldrene/ de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28)

Det delte ansvaret er formalisert gjennom læreplanverket hvor det blir fastslått blant annet at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet, og at dette ansvaret ikke kan overlates til skolen. I et historisk perspektiv ser man likevel at dagens skole har en større del i elevenes liv med bakgrunn i at vi nå er inne i en tid hvor storfamilien spiller en noe mindre rolle, og at skoledagen med dens SFO-tilbud og leksehjelp kan sies å ha en større betydning enn tidligere. I lys av dette trekkes det fram i Kunnskapsløftet hvordan skolen må se foreldrene som en del av elevenes læringsmiljø, hvor oppfostringen av barna skal skje i samarbeid mellom skolen og hjemmet, basert på dialog og gjensidig samarbeid (Generell del i læreplanen; Prinsipper for opplæringen i læreplanen; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det uttrykkes at et kvalitativt godt foreldresamarbeid er av betydning for elevens utvikling, og derfor en viktig del av lærerens jobb. I stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) vises det til rapporter som hevder at det eksisterer store variasjoner i hvilken kvalitet skole-hjem samarbeid har, og i hvilken grad foreldrene får mulighet til å medvirke i samarbeidet. Utfordringene kan ifølge Kunnskapsdepartementet ses i lys av uklare nasjonale krav og retningslinjer, og omhandle en usikkerhet både hos foreldrene og lærerne i hvilke forventninger de har til hverandre og hvordan samarbeidet skal gjennomføres. Utvalget foreslår en rekke tiltak for å styrke foreldrenes rolle, imidlertid blir disse tiltakene kritisert på bakgrunn av at det representerer et ”skoleperspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2004, kapittel 11,1). Høringsinstansene understreker betydningen av et såkalt foreldreperspektiv som består av et fokus på likeverd og et gjensidig samarbeid, hvor lærere og lærerstudenter må utvikle deres ferdigheter og kompetanse i

samarbeidsrelasjoner, i lys av dette perspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Imidlertid velger departementet å fastholde på de opprinnelige rammene, på bakgrunn av at de ikke ønsker å gi detaljerte nasjonale retningslinjer om hvordan skole-hjem samarbeid skal gjennomføres. I et slikt tilfelle påpeker departementet at læreren kan stå i fare for å miste sitt handlingsrom til å finne gode løsninger tilpasset sin foreldregruppe (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Rapporteringen om at foreldrene opplever liten medbestemmelse i skole-hjem samarbeidet, og kunnskapsdepartementets avgjørelse om å bevare skolens og lærerens handlingsrom, understreker betydningen av at den enkelte skolen og læreren fokuserer på utvikling for å finne gode løsninger som bidrar til et foreldreperspektiv, med fokus på et samarbeid preget av likeverd, dialog og medvirkning.

## 1.2 Mitt formål med oppgaven

Med utgangspunkt i forståelsen av skole-hjem samarbeid som svært komplekse prosesser, og hvilken betydning læreren kan ha for det aktuelle samarbeidet, har jeg kjent et behov for å øke min innsikt og forståelse av et skole-hjem samarbeid, i henhold til kravene om en felles medvirkning og medbestemmelse fra begge parter. Min hensikt er at læreres refleksjoner omkring idealer og realiteter i et gjensidig skole-hjem samarbeid vil bidra til en utvidet forståelse og at forholdet mellom teori og praksis bringes nærmere hverandre. Formålet med oppgaven er at min bearbeiding av temaet kan belyse diskusjonsområder i forholdet mellom teori, praksis og formaliserte krav som kan bidra til en økt innsikt i hvordan et gjensidig samarbeid utvikles, og hvilken kompetanse det krever av læreren.

Selv om problemstillingen og forskningsspørsmålene er knyttet til temaet foreldresamarbeid, håper jeg at oppgaven kan ses som relevant for flere sider av læreryrket. På bakgrunn av refleksjonene til informantene, teorien jeg har vektlagt samt drøftingen av materialet håper jeg at resultatet vil bli en økt bevissthet over egne holdninger og atferd i møte med andre, og hvilke strategier som kan være hensiktsmessig for å bidra til en gjensidig relasjon, om det så gjelder elev, foreldre, kollegaer eller andre.

---

## 1.3 Avgrensning – problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne oppgaven er et gjensidig skole-hjem samarbeid. Som nevnt tidligere er jeg opptatt av å favne både det teoretiske aspektet ved dette temaet, samtidig som læreres refleksjoner og praksiserfaringer er i fokus. Denne intensjonen resulterte i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvordan utvikle et gjensidig skole-hjem samarbeid?*

- Hvilke idealer vektlegger lærere i deres refleksjoner om et gjensidig skole-hjem samarbeid?
- Hvilke realiteter vektlegger lærere i deres refleksjoner om et gjensidig skole-hjem samarbeid?

Målet med oppgaven er å belyse fire læreres refleksjoner om idealer og realiteter i et gjensidig skole-hjem samarbeid, hvor problemstillingen vil fungere som en overordnet ramme. Det vil si at forskningsspørsmålene, som kan betegnes som mer deskriptive, vil drøftes og ses i lys av utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Samarbeid mellom hjem og skole kjennetegnes ved at det er en relasjon mellom skole og hjem og at det eksisterer en form kommunikasjon mellom partene. Forholdet mellom hjem og skole kan beskrives ved hjelp av ulike begreper, blant annet foreldreinvolvering og foreldresamarbeid (Nordahl & Drugli, 2013). Foreldreinvolvering fokuserer på foreldrenes rolle i samarbeidet, og deres engasjement og aktiviteter for å støtte barnet sitt i skolegangen. Bakgrunnen for foreldrenes involvering og kontakt med skolen kan ofte deles inn i to kategorier; proaktiv og reaktiv (Nordahl & Drugli, 2013). Når foreldrenes involvering og kontakt er en respons på skolens kontaktinitiativ kjennetegnes involveringen som reaktiv. I de tilfellene hvor foreldrene selv tar initiativ til kontakt med skolen er kommunikasjonen proaktiv. Kommunikasjonen og foreldrenes engasjement påvirkes i stor grad av deres holdninger til skolen, og deres tanker og mål for barnets skoleløp. Med bakgrunn i dette ser man at foreldreinvolvering inneholder flere aspekter; foreldrenes aktiviteter og holdninger. Nordahl og Drugli (2013) viser til at lærere ofte fokuserer på tiltak som omfatter foreldrenes

aktivitet for å øke deres involvering. For eksempel kan et slikt tiltak være leselekser som skal gjøres sammen med foreldrene.

Sammenlignet med foreldreinvolvering er foreldresamarbeidet et videre begrep som i større grad antyder et gjensidig samarbeid mellom partene. Foreldresamarbeid kjennetegnes ved at skolen og hjemmet har delte roller og delt ansvar for barnets utvikling (Nordahl & Drugli, 2013). Foreldreinvolvering beskriver aktiviteter og holdninger hos den ene parten som kan påvirke skole-hjem samarbeidet, mens foreldresamarbeidet inkluderer begge parter. Jeg vil på bakgrunn av dette bruke begrepene skole-hjem samarbeid og foreldresamarbeid med forståelsen om at begge begrepene omhandler samhandlingsprosesser som inkluderer både foreldre og skolen.

## 1.5 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske ramme, som utgjør grunnlaget for videre drøfting og avsluttende refleksjoner. Dernest vil jeg i kapittel 3 belyse undersøkelsen metode. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine valg knyttet til metoden og analyseprosessen, vise til oppgavens vitenskapelige forankring samt diskutere etiske forhold og oppgavens validitet og reliabilitet. I kapittel 4 og 5 presenterer og drøfter jeg funn som er relevante for å besvare oppgavens forskningsspørsmål og studiens overordnede problemstilling. På bakgrunn av at denne strukturen (kapittel 4 og 5) kan betraktes som noe utradisjonell ser jeg det som relevant å gi en kort redegjørelse av intensjonen med denne inndelingen. I dette masterprosjektet har jeg vektlagt en gjennomsiktighet, hvor intensjonen min er at leseren skal få en innsikt i mine resonnement, slik at de i større grad kan forstå mine slutninger i oppgavens ulike faser. I lys av dette har jeg sett det som en sentral oppgave å velge en struktur som er kongruent med egne betraktninger og tankeprosesser, hvor strukturen skal bidra til å gi rammebetingelser som skaper en helhet i redegjørelsen, hvor leseren får mulighet til å følge ”tankerekken” fra start til slutt. På bakgrunn av dette vurderte jeg at det ville være hensiktsmessig å skille mellom de to hovedkategoriene. I motsetning til å presentere alle funnene i samme hovedkapittel, kunne jeg på denne måten få en sterkere tilknytning mellom presentasjonen og drøftingen innenfor hver enkelt hovedkategori. I siste hovedkapittel vil jeg vise til mine avsluttende refleksjoner og områder jeg mener kan være relevante med tanke på videre forskning.

## 2. Teoretisk ramme

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget undersøkelsen bygger på. Sandbæk (2002) har gjennom sine studier påpekt at foreldre opplever samarbeidet med skolen som læreravhengig. Foreldrene beskriver blant annet at lærerens valg og strategier har stor påvirkning for i hvilken grad foreldrene opplever at de ble inkludert i avgjørelsene rundt barna, og utviklingen samarbeidet hadde. Funnene antyder at lærerens handlingsvalg og holdning mot foreldrene avgjør hvilken maktfordeling samarbeidet får. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvordan ulike ferdigheter ved læreren kan påvirke samarbeidsvilkårene med foreldrene. Samtidig som fokuset vil være på forhold omkring den enkelte læreren, vil jeg også gjøre rede for ulike ytre faktorer som kan påvirke muligheten for å realisere et gjensidig skole-hjem samarbeid.

Gjensidig samarbeid utgjør en sentral kjerne i problemstillingen, og danner dermed et avgjørende utgangspunkt for den teoretiske rammen jeg har valgt. Intensjonen med dette kapitlet er å vise til teorier som kan belyse kompleksiteten i samhandlingen mellom mennesker, og videre den konkrete maktfordelingen i et skole-hjem samarbeid. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for Nordahls (2007) nivåer i skole-hjem samarbeidet, som bidrar til å danne klare kriterier for hva et gjensidig foreldresamarbeid består av. Videre vil jeg gi en kort redegjørelse av hvordan tillit og lærerens relasjonelle ferdigheter kan ses i lys av målet om et likeverdig samarbeid, før jeg redegjør kapitlets hovedbegreper; symbolsk kapital, habitus, anerkjennelse og empowerment. Jeg vil belyse hvordan makt oppstår i relasjoner ved å vise til Pierre Bourdieus teorier om symbolsk kapital og habitus. Videre vil jeg gjøre rede for Axel Honneths teorier om anerkjennelse for å belyse hvilke konsekvenser ulik maktfordeling kan ha, før jeg til slutt redegjør for hvordan empowerment som ideologi og begrep kan ses som relevant i kampen mot en jevnere maktfordeling. Med intensjon om å styrke tilknytningen mellom teoriens hovedbegreper og den aktuelle konteksten om et gjensidig foreldresamarbeid har jeg valgt å diskutere begrepene i lys av Nordahls perspektiver på skole-hjem samarbeid.

## 2.1 Nivåer i foreldresamarbeidet

Nordahl (2007) viser til at de nasjonale føringene for foreldresamarbeidet, belyser ulike nivåer eller dimensjoner for hva samarbeidet skal bestå av. Han har brukt retningslinjene fra Opplæringsloven og Kunnskapsløftet til å dele inn skole-hjem samarbeidet i tre nivåer; informasjon, dialog og drøftinger og medvirkning og medbestemmelse.

I forskrift til Opplæringslova §20-3 (1998) står det at skolen har ansvar for å informere foreldrene blant annet om innholdet i opplæringen og skolens rutiner. Informasjonsutvekslingen kan komme fra begge parter hvor for eksempel foreldrene gir informasjon om barnets behov og hvordan han/hun opplever skolen, eller at læreren informerer om hva de har gjort den dagen og lignende. Kommunikasjonen er preget av en enveis-kommunikasjon hvor en av partene har et budskap og den andre parten mottar budskapet. Nordahl beskriver dette nivået i foreldresamarbeidet som ”det klart laveste nivået i samarbeidet” (Nordahl, 2007, s.29). Når kommunikasjonen heves til å være mer basert på sannferdig og reell kommunikasjon, i et klima som gir både læreren og foreldrene mulighet til å fremme sine synspunkter og oppfatninger, hvor den andre parten spiller videre på disse innspillene med hensikt om å komme fram til en enighet, er foreldresamarbeidet på et dialog og drøftinger-nivå. Nivået medvirkning og medbestemmelse er nivået som fostrer muligheten for det Nordahl kaller et ”reelt samarbeid” (Nordahl, 2007, s.29). Han argumenterer for at et gjensidig samarbeid er avhengig av at begge partene har en påvirkningskraft som gir konsekvenser for både skolen og foreldrene. Med hensikt om å visualisere forskjellene mellom de ulike samarbeidsnivåene vil jeg vise til Nordahls figur, hvor framstillingen viser hvilke kriterier hvert nivå består av.

	<b>Formalisering</b>	<b>Felles mål</b>	<b>Forpliktelser</b>	<b>Felles beslutninger</b>
<b>Gjensidig informasjon</b>	<b>X</b>	-	-	-
<b>Dialog og drøftinger</b>	<b>X</b>	-	<b>X</b>	-
<b>Medbestemmelse</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

<b>og medvirkning</b>				
-----------------------	--	--	--	--

Figur 1: Kriterier og nivåer i samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 37)

Som nevnt tidligere, har skolen det formelle ansvaret for samarbeidet med foreldrene. Imidlertid gis det en noe mer detaljert beskrivelse av denne rollefordelingen i Kunnskapsløftet, hvor det står at samarbeidet er et gjensidig ansvar mellom skolen og hjemmet, men skolen er ansvarlige for å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Generell del: Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse rammene gir tydelige delte roller og uttrykker hvordan oppfostringen av skolebarna skal skje på bakgrunn av et gjensidig samarbeid. Nordahl (2007) viser til at samarbeidet derfor må bære preg av forpliktelse fra begge parter og felles mål. Figuren ovenfor (Fig.1) viser hvordan medbestemmelse og medvirkning er det eneste nivået i foreldresamarbeidet som innehar disse avgjørende kriteriene for et kvalitativt godt og gjensidig samarbeid mellom skolen og hjemmet. I lys av dette rangeres medvirkning og medbestemmelse som det høyeste nivået i foreldresamarbeidet.

## 2.2 Tillit

Å skape et likeverdig og gjensidig samarbeid med foreldre er en stor og viktig oppgave for skolen. Kristiansen (1995) viser til hvordan samfunnsutviklingen har gitt skolen en utfordring med tanke på en økende kompleksitet i elevgruppene, og dermed i foreldregruppene skolen forholder seg til. Hva er det som gjør dialog og samarbeid mulig til tross for denne ulikheten og kompleksiteten? Kristiansen (1995) mener svaret på dette spørsmålet er tillit. Tillit beskrives som en brobygger og et fundament for samarbeidet mellom skolen og hjemmet, hvor begge partene må gi av seg selv, og dermed stille seg sårbare ovenfor hverandre, og som tidligere nevnt; gi makt til hverandre som gir konsekvenser for begge parter.

Bakgrunnen for samarbeidet omhandler foreldrenes egne barn, som Drugli og Onsøien (2015) påpeker kan oppleves som et svært personlig og privat område å snakke om. I den forstand må tillit ses på som et minstemål for at dialogen og samarbeidet om barnet i det hele tatt skal eksistere. Men tillit kan ikke være et mål i seg selv. Kristiansen (1995) viser til at tillit må forstås som et fenomen som vokser til som et biprodukt av handlinger. Skolen og lærerens daglige møte med foreldrene, samtalene og hvilken betydning foreldrene tildeles vil

i stor grad kunne påvirke tillitsforholdet mellom partene, og dermed gi gode eller dårlige vekstvilkår for samarbeidet.

## 2.3 Relasjonelle ferdigheter

I diskusjonen om hvordan skolen kan fremme et konstruktivt samarbeid med foreldrene introduserer Petersen (2007) begrepet ”relasjonsprofesjonell”. I lys av at skolen har det formelle ansvaret for samarbeidsprosessen med foreldrene og at de som lærere er profesjonsutøvere er det avgjørende for samarbeidskvaliteten i hvilken grad lærerne er oppmerksomme på foreldrenes følelser, tanker og reaksjoner. Denne evnen til å forstå og samhandle med foreldre på en hensiktsmessig og god måte, kjennetegnes som å være relasjonsprofesjonell (Petersen, 2007). Når lærere ikke mestrer disse relasjonelle ferdighetene vil man ifølge Drugli og Onsjøen (2015) sannsynligvis havne i konflikt med foreldrene. Juul og Jenssen (2002) forklarer dette ved at maktbalansen og tilliten svekkes eller ødelegges når den profesjonelle er utrygg i relasjonen med foreldrene, og dermed ikke klarer å ”se” foreldrene på deres premisser, men heller er opptatt av å få gjennom egne standpunkter.

Meyer (2014) trekker også frem et relevant begrep i denne sammenhengen, hvor hun peker på situasjoner hvor den ene partens følelsesreaksjoner får styre samarbeidsprosessen, forkledd som ensidig ”saklig argumentasjon”. I slike tilfeller har partene fått det hun kjennetegner som ”låste posisjoner”, og samme fenomen kan gjenkjennes i Nordahl og Drugli (2013) sin artikkel hvor de hevder at i tilfeller hvor skolen ikke tilrettelegger for foreldremedvirkning kan resultatet bli at når foresatte er uenige med skolen eller lærerens praksis ikke har noe annet alternativ enn å bli konfronterende eller passive og uinvolverte. De understreker at det er skolens ansvar å sikre at foreldrene får anledning til å innta andre roller enn en passiv eller konfronterende forelder (Nordahl & Drugli, 2013). I lys av dette kan mangelen på foreldremedvirkning og gjensidig samarbeid skape en svært negativ spiral, hvor læreren muligens oppfatter foreldrene negativt på bakgrunn av deres konfronterende eller passive atferd i samarbeidet, uten at læreren er bevisst på hva som har ledet foreldrene inn i denne rollen, og hvordan lærerens negative oppfatning vil kunne danne barrierer for videre utvikling.

Et krav om enighet fra lærerens side kan også resultere i en form for låste posisjoner. I tilfeller hvor den profesjonelle er mer opptatt av å ha konfliktfrie samtaler, på bakgrunn av



---

egne sannheter om at harmoniske samtaler er et tegn på et godt samarbeid, kan læreren stå i fare for å hindre foreldrene eller seg selv fra å ta opp viktige, men dog utfordrende temaer (Drugli & Onsøien, 2015). Et tiltak for å forhindre dette er at skolen fokuseres på å utvikle relasjonelle ferdigheter og metoder for å takle uenigheter og konflikter (Nordahl, 2007; Drugli & Onsøien, 2015). På denne måten kan hver lærer ha en verktøykasse med strategier han/hun kan ta i bruk i foreldresamarbeidet, eventuelt at de selv tar ansvar for å melde ifra til ledelsen at de ikke føler seg kompetente og eller trygge nok i situasjonen til å håndtere den utfordrende situasjonen alene (Nordahl & Drugli, 2013; Drugli & Onsøien, 2015).

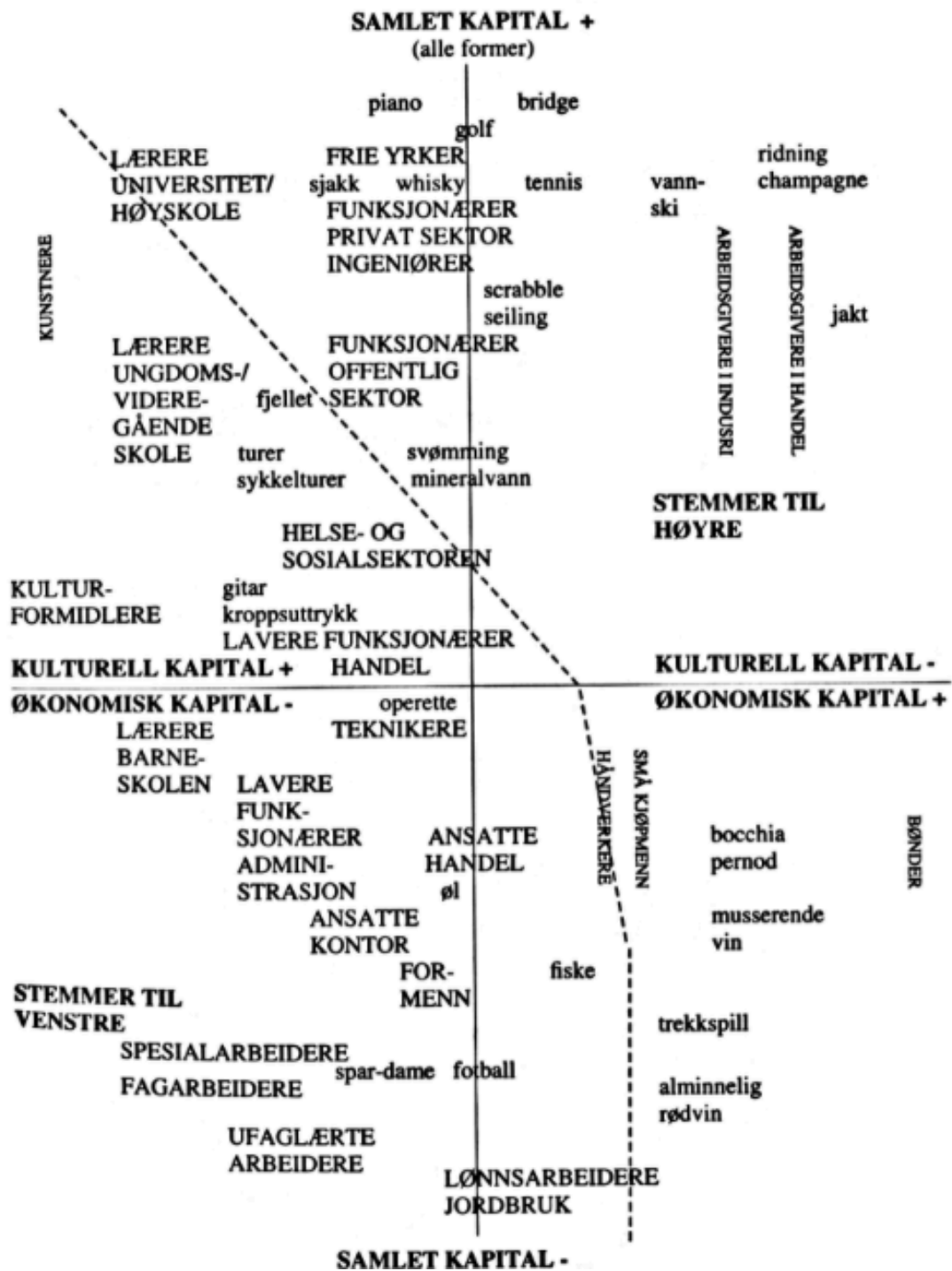
Utviklingen av relasjonelle ferdigheter mener jeg kan ses i sammenheng med forståelsen av hvordan læreres oppfatninger av foreldrene og seg selv, preger deres relasjon. I denne kompetanseutviklingen vil det også kunne være relevant å undersøke hvordan læreres handlinger kan påvirke vekstvilkårene for samarbeidet. På bakgrunn av dette vil jeg i de neste delene gjøre rede for Bourdieus teorier om symbolsk kapital og habitus, samt Honneths perspektiver om hvordan anerkjennelse påvirker menneskets tro på seg selv og dets bidrag i fellesskapet. Begge teoretikerne belyser maktstrukturer og dens kraft i relasjonen mellom mennesker, og jeg vil i lys av dette avslutningsvis vise til Askheim og Rønnings (2007) forståelse av empowerment som kan bidra til et større perspektiv utover den enkelte relasjonen, på hvordan maktstrukturer opprettholdes og hvordan de bekjempes.

## 2.4 Symbolsk kapital

Bourdieu sine studier har avdekket skjulte maktforhold og mekanismer som befinner seg i samfunnet. Han regnes som en betydningsfull bidragsyter i den internasjonale samfunnsforskningen og hans perspektiver på makt og livsstils-forskjeller i Frankrike har vist seg å være relevante for flere samfunn og institusjoner (Danielsen & Hansen, 1999). I min undersøkelse hvor jeg vil se på utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid mener jeg det er interessant å se på Bourdieu sine teorier om symbolsk kapital, habitus og hvordan dette kan påvirke vekstvilkårene og mulighetene for skole-hjem samarbeidet.

Slik Danielsen og Hansen (199) forstår Bourdieu setter han spørsmål ved hvordan interessene og sannhetene til dem som har tilgang til kapital, påvirker samfunnsforholdene. Kapital som tradisjonelt knyttes til økonomiske ressurser inkluderer i denne konteksten kulturelle og sosiale forhold. I Bourdieu sine teorier kan det på overflaten virke som han setter et likhetstegn mellom fordeling av kapital og makt. Den som besitter høy kapital,

besitter makt. Førsteintrykket kan dermed tilsi at Bourdieu representerer en relativt bastant strukturalistisk maktorientering (Danielsen & Hansen, 1999). Imidlertid er Bourdieus forståelse av kapitalbegrepet noe som bidrar til å løfte hans teorier fra skillet mellom struktur- og handlingsorienterte tilnæringsmåter innenfor samfunnsvitenskapen (Danielsen & Hansen, 1999). Bourdieu (1995) hevder at den økonomiske, sosiale og kulturelle kapitalen må betraktes i et relasjonelt perspektiv. Først og fremst vil relasjonen mellom de ulike kapitalene påvirke posisjonen i det sosiale rommet, men i en analyse av enkeltpersoner eller mennesker fra én og samme klasse vil forskjellene nøytraliseres (Bourdieu, 1995). Videre vil en persons maktposisjon defineres ut ifra hvem de måler seg opp mot og hvilken kontekst de befinner seg i. Det er i analysen av forskjellige grupper, i møte mellom mennesker, at ulikheten, domineringen og makten oppstår. I hans strukturelle fremstilling av det sosiale rommet og klassestrukturen, er personer sin plassering knyttet til flere faktorer. Bourdieu har i den statistiske fordelingen av posisjonene tatt utgangspunkt i to differensieringsprinsipper han mener er mest virksomme i vestlige samfunn; økonomisk og kulturell kapital (Bourdieu, 1995).



Figur 2: Rommet for sosiale posisjoner og rommet for livsstiler (Bourdieu, 1995, s. 35)

Figuren visualiserer Bourdieus relasjonelle forståelse av kapitalbegrepet og hvordan maktposisjonen blir påvirket av flere dimensjoner; kapitalvolum, sammensetning av kapital, endringer av kapitalvolum og sammensetninger over tid. (Danielsen & Hansen, 1999). Endringer av kapitalvolum og sammensetning over tid representerer dynamiske forhold på bakgrunnen av teorien om at alle vil forøke sin kapital, i minste fall reproducere den

(Bourdieu, 1995). Gjennom et menneskes liv, og gjennom generasjoner anvendes det en rekke strategier for å oppnå dette. Et konkret eksempel på en strategi for å forøke sin kapital kan være høyere utdanning (Danielsen & Hansen, 1999). Imidlertid hevder Bourdieu at disse strategiene ikke betyr at personene nødvendigvis har et bevisst forhold til intensjonen med valgene og handlingene de gjør, men at strategiene har sitt opphav i menneskets "habitus" (Bourdieu, 1995).

Habitusformene er prinsipper for å generere atskilte og atskillende virksomheter. Hva arbeidsmannen spiser, særlig måten han spiser på, hvilken idrett han utøver og måten han utøver den på, hvilke politiske meninger han har og måten han uttrykker dem på – alt skiller seg systematisk fra de tilsvarende forbruk og aktiviteter vi vil finne hos en industrileder. (Bourdieu, 1995, s. 39)

Ut ifra dette sitatet kan vi se at habitus omhandler felles preferanser, smak og liknende handlinger personer innenfor samme grupperinger har. Habitusen skaper forskjeller mellom det gode og det onde i dine egne personlige vurderinger, men også forskjeller mellom oss og dem.

I et skole-hjem samarbeid er det interessant å diskutere i hvilken grad foreldrenes kapital spiller inn på kvaliteten og mulighetene i samarbeidet med læreren. I møtet mellom lærer og foreldre vil de ulike formene for kapital bli gjenkjent og anerkjent som symbolsk kapital (Danielsen & Hansen, 1999). Å kategorisere hverandre på bakgrunn av stil, smak, yrke, formue osv. er ikke forbeholdt skolen. Det eksisterer i nærmest alle møter mellom mennesker. Det unike i dette tilfellet er at den ene parten er profesjonell, og Nordahl (2007) mener derfor at det må forventes at lærere evner å motvirke denne kategoriseringen, i minste fall reflektere over i hvilken grad kategoriseringen preger deres holdning til foreldrene. I lys av dette ser man at Nordahl (2007) påpeker at foreldrenes symbolske kapital har betydning for hvordan samarbeidet med skolen utvikler seg, men at den store brikken i puslespillet er hvordan lærerne velger å forholde seg til forskjellene mellom seg selv og foreldrene. Han viser til en kategorisering som er svært vanlig blant lærere i deres oppfatning av foreldre; ressurs svak eller ressurs sterk. Inndelingen av foreldrene har sitt opphav i lærernes konstruksjoner av foreldres kapital. Nordahl (2007) kritiserer det grunnlaget ressurs svake foreldre blir kategorisert på, siden det ofte handler om mangelfull kjennskap til den sosiale og kulturelle kapitalen foreldrene besitter, og et behov fra læreren om å ta avstand og distansere seg fra den. Opplevelsen av avsmak og behovet for å ta avstand fra foreldrenes

---

bakgrunn er ulikt fra lærer til lærer, siden det er knyttet til deres egen symbolske kapital og habitus. For eksempel kan den politisk venstreorienterte og sparsommelige læreren oppleve seg fremmedgjort i møte med foreldrene fra Holmenkollen som ankommer foreldremøtet i dyr bil og fin dress. For andre vil det være et behov for å ta avstand fra danseband-musikk, ferdigmat og en garderobe fra Europris. Uavhengig av hva lærerne føler et behov for å distansere seg fra, hevder Nordahl (2007) at avsmak og personlig avstand fra foreldrene er en trussel mot et gjensidig og godt skole-hjem samarbeid.

Utfordringen til læreren blir dermed å skille mellom sitt ”private jeg” og deres profesjonelle rolle som lærer. Nordahl (2007) argumenterer for, som nevnt tidligere, at lærere må evne å motvirke kategoriseringen av foreldre som ressursvake, og han peker videre på at lærerne må ta et bevisst valg i å se alle foreldre som betydningsfulle for sin egne barns utvikling. Læreren må velge å fokusere på myndiggjøring, dialog og positiv interaksjon i samarbeidet (Nordahl, 2007). Imidlertid vil ikke dette være valg læreren skal ha ansvar for alene. For å gi de beste forutsetningene for å bekjempe rangeringen av foreldres kapital blant lærere, og realisere et gjensidig samarbeid mellom skolen og hjemmet, er det viktig å trekke inn flere systemnivåer for eksempel skolekulturen og organiseringen av det formelle samarbeidet (Nordahl, 2007).

Bourdieu (1995) viser til at en naturlig konsekvens av at man aktivt deltar i et fellesskap er å ta avstand fra de kapitalformene man ikke vil assosieres med. Bourdieu og Passeron (2006) kritiserer utdanningssystemet for å være en bidragsyter til å opprettholde hierarkier i det sosiale maktrummet. De argumenterer for dette ved å vise til at pedagogikk og fag er utformet på bakgrunn av kulturelle preferanser, og dermed tilpasset grupper med som innehar den språklige og kulturelle kapitalen skolen vektlegger (Bourdieu & Passeron, 2006). På denne måten representerer skolen en barriere for sosial mobilitet. Systemet fungerer som en kvalitetsstempling hvor elever og foreldre fra en bestemt sosial klasse belønnes for sine ressurser ved at de for eksempel betegnes som talentfulle, dyktige og lignende, mens de resterende indirekte tillegges de motsatte egenskapene på bakgrunn av deres mangler av skolens ønskede kapital (Danielsen & Hanssen, 1999).

## 2.5 Anerkjennelse

Bourdieu fokuserte på hvordan anerkjennelse blir til i det symbolske maktspeillet mellom mennesker. Anerkjennelse blir gitt til de menneskene som har de ressursene det er anerkjent å ha, og som kan det som er anerkjent å kunne (Pedersen, 2008). Dette kan skape en såkalt ”catch 22”-situasjon hvor mennesker som mangler anerkjent kapital, er mennesker som oppfattes med liten symbolsk makt, og vil dermed i liten grad kunne påvirke hva og hvilke kapitalformer som skal anerkjennes. I lys av dette mener jeg det er relevant å diskutere hvilke konsekvenser mangelen på anerkjennelse kan ha for mennesket. I motsetning til Bourdieu sin relativt strukturelle tilnærming til forståelsen av anerkjennelse som et sosialt produkt, fokuserte Honneth på en mer abstrakt og aktørorientert tilnærming av anerkjennelse og hvordan det påvirker menneskets utvikling og muligheter.

Honneth (2008) tok inspirasjon og videreutviklet Hegels teorimodeller om den sosiale kampen for anerkjennelse ved å dra veksler til Meads sosialpsykologi og teorier om identitetsdannelse. Honneth (2008) vektla hvilke former for anerkjennelse mennesket er avhengig av for å realisere sitt utviklingspotensial, og hvilke konsekvenser mennesker kan oppleve når de blir miskjent innenfor en eller flere av anerkjennelsesformene. Typologien omhandler en systematisk tredeling på bakgrunn av hvilke relasjonsmønstre mennesker har til hverandre; primære relasjoner, rettsforhold og verdifelleskap (Honneth, 2008). I utgangspunktet vil anerkjennelsesformene innenfor rettsforhold og verdifelleskap være mest relevante i denne konteksten. Imidlertid viser Honneth (2008) at hver form, eller ”interaksjonssfære” må forstås som byggesteiner for hverandre, hvor den ene påvirker de andre, og at sfærene til sammen utgjør en enhet som beskriver forutsetninger i menneskets selvrealisering og identitetsdannelse. På bakgrunn av dette ser jeg det som relevant å presentere hver sfære i Honneths anerkjennelsestypologi.

Den mest grunnleggende og private sfæren representerer de sterkeste og nærmeste relasjonsmønstre mennesket har; familien og partnerskap. Honneth (2008) hevder at når mennesket opplever anerkjennelse fra sine primære relasjoner vil dette være i form av emosjonell hengivenhet og kjærlighet. Kjærlighetsforholdet vil være en dobbeltsidig prosess av frigjøring og emosjonell binding (Honneth, 2008). For i tryggheten av at de nærmeste alltid vil være der, ubetinget din utvikling og endring, oppstår anerkjennelsen av at du som person er uavhengig. Denne formen for anerkjennelse er ifølge Honneth (2008) grunnlaget for menneskets selvtilit. Kjærlighetsforholdet og menneskets selvtilit vil kunne avgjøre i

---

hvilken grad personer evner å vurdere egne behov og forstå sine handlinger i samhandling med andre. I lys av dette ser man en tydeliggjøring av dynamikken mellom de ulike sfærene; Mangel på anerkjennelse fra de primære relasjonene vil påvirke hvordan personer forholder seg til seg selv som en moralsk tilregnelig person, deres autonomi og rettighetskrav (Honneth, 2008).

Den rettslige sfæren representerer de forholdene hvor mennesket blir inkludert og anerkjent som et verdig samfunnsmedlem, ved at de får rettigheter og forpliktelser på lik linje med andre. Første byggestein vil være å stole på seg selv, den andre steinen, den rettslige sfæren, omhandler menneskets bevissthet om at de kan respektere seg selv, på grunnlag av at de fortjener å bli respektert av andre. Honneth (2008) peker på at ekskludering eller rettighetsberøvelse vil kunne ha store konsekvenser for menneskers selvrespekt og deres opplevelse av egen verdi i møte med andre. Hva gjelder samarbeid mellom skolen og foreldre kan denne diskusjonen trekkes til Nordahl sin inndeling av ulike samarbeidsnivåer. Som nevnt tidligere er et kvalitativt godt samarbeid avhengig av medbestemmelse og medvirkning fra foreldrene side. I tilfeller hvor foreldrene blir frarøvet denne retten i samarbeidet og ikke anerkjent som en samarbeidspart som kan ta autonome avgjørelser for de pedagogiske prosessene som angår barnet deres, vil det på bakgrunn av Honneths teorier være mulig at foreldrene blir passive siden de mister selvrespekten og troen på at de er viktige bidragsyttere i samarbeidet. En alternativ reaksjon til ekskludering vil ifølge Honneth (2008) være aktiv protest og motstand. Begge reaksjonene, passiv og aktiv protest, kan ses i lys av at skolen låser foreldrene inn i en posisjon ved ubevisste eller bevisste handlinger som frarøver dem muligheten til å medvirke i samarbeidet med skolen.

Den siste sfæren omhandler anerkjennelsen av de spesielle egenskapene som skiller oss fra hverandre (Honneth, 2008). Denne formen for anerkjennelse er på samme tid det som gir individet en verdsatt plass i fellesskapet. Sosial verdsetting er å oppleve at andre respekter og anerkjenner det unike og verdifulle i deg, og at det oppstår en følelse av solidaritet til samfunnet. Ringvirkningene av disse prosessene er ifølge Honneth (2008) et fullstendig selvforhold hvor i tillegg til selvtillit og selvrespekt får individet selvverdsettelse, som gir tro på at de har ferdigheter og egenskaper som er verdifulle for det fellesskapet de er en del av. Individets opplevelse av å være betydningsfull for å frembringe felles prestasjoner kan knyttes til Nordahls understreking av at lærere bevisst skal velge å se foreldre som betydningsfulle og at vi må ta avstand fra negative kategoriseringer som for eksempel ”ressurssvake foreldre”. Sett i lys av Honneths teori om sosial verdsetting vil lærerne i slike

tilfeller stå i fare for å krenke foreldrene som vurderes til å ha ferdigheter og egenskaper som tillegges mindre betydning enn de ”ressurssterke”. Dette kan ifølge Nordahl (2007) være svært ødeleggende for samarbeidet og det vil med stor sannsynlighet bli en umulighet å oppnå et gjensidig samarbeid basert på dialog og forståelse.

## 2.6 Empowerment

Askheim (2007) presenterer empowerment som en tilnærming for å motarbeide sosial ulikhet og bekjempe barrierer som skaper marginalisering og avmakt. Begrepet empowerment blir brukt av ulike aktører innenfor ulike felter med ulik agenda, og det kan dermed ses som et mangetydig begrep som kan være vanskelig å oversette. Jeg vil vise til Askheim og Rønning (Askheim 2007; Askheim, 2014; Rønning, 2007) sin diskusjon av empowerment som en tilnærming som berører både idealer og perspektiver på menneskets interaksjon, samtidig som det omhandler praktiske rammer. Rønning (2007) trekker inn både strukturelle og aktørorienterte maktformer som en kjerne i forståelsen av empowerment som begrep. For brukere som skal samhandle med statens velferdstjenester vil det eksistere mange ulike maktstrukturer som påvirker tilbudet brukeren får. Maktformene kan være usynlig, synlig, bevisst eller ubevisst. I tråd med Bourdieus studier hevdes det at maktstrukturene er knyttet til interessen av å opprettholde sin posisjon. Imidlertid setter han spørsmål ved hvem sine interesser som styrer strukturmakten, siden det i mange tilfeller ikke eksisterer noen åpenbare aktører som opprettholder den (Rønning, 2007). For eksempel, hvem i skolesystemet vinner på at skolen og eller læreren ikke tilrettelegger for et gjensidig samarbeid med alle foreldre? Med utgangspunkt i forskningen om skole-hjem samarbeid vet vi at et gjensidig samarbeid er mest hensiktsmessig for å oppnå gode relasjoner og dialoger med foreldrene, som blant annet kan gi en positiv effekt for elevenes læringsutbytte. Det kan derfor virke merkelig hvis noen i skolesystemet bevisst ønsker å motarbeide en slik tilrettelegging.

For å forklare slike scenarioer viser Rønning (2007) til at det er store muligheter for at det eksisterer strukturelle maktformer som flertallet ønsker å gjøre noe med, men at opprettholdelsen av strukturmakt omhandler ubevisste prosesser som har foregått over lengre tid. Endring av eksisterende maktformer kan dermed ses på som et krevende arbeid, hvor de som presenterer en alternativ strukturform hvor maktbildet endres sannsynligvis vil oppleve sterk motstand. For hvis maktbildet skal endres, er det sannsynlig at de som vinner i den



---

eksisterende maktstrukturen må svekke sin egen posisjon for å styrke de svake gruppene (Rønning, 2007). Imidlertid hevder Rønning (2007) at denne diskusjonen ikke er helt entydig, og at det spesielt på individnivå, eksisterer flere valgmuligheter som kan gi en jevnere maktfordeling uten at den andre taper.

Maktbildet er både opphavet og en del av forklaringen av empowerment som en tilnærming. De historiske røttene til empowerment som politisk bevegelse går tilbake til situasjoner hvor mennesker har opplevd undertrykkelse og avmakt, hvor de har protestert for en ny maktfordeling og styrking av egen posisjon, for eksempel den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen, kvinnebevegelsen og frigjøringskamper i den tredje verden. (Askheim, 2007). Empowerment omhandler overføring av makt og Askheim (2007) viser til at empowerment-begrepet ofte er knyttet til situasjoner hvor det etableres som en tilnærming i protesten mot avmakt og marginalisering. Kjernen i denne tilnærmingen er å bevisstgjøre enkeltmennesket for sammenhengen mellom deres livssituasjon og samfunnsmessige strukturelle forhold (Askheim, 2007). Utgangspunktet er å starte prosesser og aktiviteter som kan styrke deres selvkontroll, som igjen bidrar til økt selvtillit, selvbilde og kunnskap. Opplevelsen av økt tro på seg selv, kunnskap og en bevisstgjøring på hvordan strukturelle samfunnsforhold påvirker ens egen livssituasjon vil ifølge Askheim (2007) gi grobunn for handling. Bakgrunnen for denne tanken er at bevisstgjøringen skal bidra til ”for at de undertrykte skal bli i stand til å føre kampen for frigjøring må de først bli klar over hvordan denne undertrykkingen arter seg” (Askheim, 2007, s.23).

Samtidig kan empowerment være en tilnærming fra styringsmakten og de profesjonelle selv. Liberale styringsmodeller som jobber ut ifra et positivt menneskesyn hvor individet fremstilles som ansvarlig og med autonomi til å gjøre selvstendige valg kan sies å ha inspirasjon fra empowerment-bevegelsen (Askheim, 2007). Oppgaven blir videre at den profesjonelle bidrar til rammer og aktiviteter som vekker disse kvalitetene hos brukeren. Imidlertid kritiserer Rønning (2007) velferdstjenestene for en overfladisk forståelse av empowerment-begrepet hvor de fokuserer på aktiviteter og metoder for å øke makten hos de som mangler dem. Han påpeker at empowerment er et flerdimensjonalt og mangetydig begrep som må arbeides med systematisk, både på mikro- og makronivå. Bevisstgjøring av egen situasjon og hvilke faktorer som påvirker den gir sannsynligvis ingen stor endring av de eksisterende forholdene. For å skape best mulig effekt må det legges inn betydelig innsats på makronivået hvor styringsmaktene og de profesjonelle undersøker og endrer rammebetingelse slik at de tilrettelegger for økt brukermedvirkning (Rønning, 2007).

I likhet med Nordahl fordrer Askheim (2007) at de profesjonelle øker sin bevissthet og refleksjon over egen rolle og praksis, og blir bevisst om hvilke konsekvenser deres ulike fortolkninger kan ha. Dette vil kunne være et steg i riktig retning for å bidra til økt bevissthet over samarbeidsrammen og hvilke maktstrukturer som eksisterer i den. Men hvis empowerment skal forstås som en anti-undertrykkende praksis som krever fundamentale endringer i maktstrukturer som skaper ulikhet og undertrykkelse, vil et grunnleggende spørsmål være om profesjonene vil avgi makt og endre på de strukturelle rammene. Jeg lar diskusjonen om hvor sannsynlig det er at empowerment og den liberale styringsstrategien kan være et realistisk prosjekt for offentlig sektor denne gangen, men vil heller understreke at empowerment-perspektivet representerer sentrale holdninger som er relevante for å skape et gjensidig samarbeid mellom foreldrene og skolen; et fokus på menneskers likeverd, hvor alle mennesker besitter en form for kompetanse, og et kontinuerlig arbeid for å synliggjøre og endre maktstrukturer som skaper undertrykkelse (Tengqvist, 2007)

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse hva et gjensidig foreldresamarbeid er (Nordahls samarbeidsnivå ”medvirkning og medbestemmelse”) og hvilke komplekse samhandlingsprosesser et slikt nivå representerer ved å se på betydningen av tillit, lærerens relasjonelle ferdigheter, symbolsk kapital, habitus, anerkjennelse og empowerment. Jevn maktfordeling kan ses som en svært krevende oppgave i lys av at lærerne og foreldrene ifølge Bourdieu aldri kan frigjøre seg fra det symbolske maktspeilet, og deres sosiale ulikheter. I alle relasjoner vil det oppstå en form for maktposisjonering som tar utgangspunkt i partenes symbolske kapital og deres egen habitus. Det uttrykkes dermed et behov for at lærerne er reflekterte og bevisste over hvordan deres egne holdninger mot foreldrene påvirker samarbeidsmulighetene, hvor utvikling av relasjonelle ferdigheter og fokus på tillit ses på som konkrete tiltak for å motvirke negative kategoriseringer og posisjoneringer i skole-hjem samarbeidet. På samme måte vil anerkjennelse av foreldrene på et rettslig og solidarisk plan være et tiltak for å styrke deres posisjon ved at det kan bidra til at foreldrene får en tro på at de er viktige bidragsytere og en opplevelse av at de er verdifulle for samarbeidets formål. Samtidig kan ikke dette ses isolert fra Bourdieus teorier hvor det vil kunne antas at lærerens anerkjennelse vil være preget av at anerkjennelsen gis til de

foreldrene som har de kapitalressursene det er anerkjent å ha. Rønning (2007) understreker at man ikke må undervurdere kompleksiteten med å endre maktstrukturer og skape en jevnere maktfordeling blant de aktuelle partene. Empowerment-perspektivet legger til grunn en forståelse av jevn maktfordeling både som et mål og som en prosess hvor arbeidet må løftes opp i en større sammenheng enn den konkrete samhandlingen mellom lærer og foreldre, og dermed gjennomsyre alle nivåer som berører skole-hjem samarbeidet. I lys av dette vil skole-hjem samarbeid i stor grad kunne preges av ubevisste og bevisste holdninger og handlingsvalg hos læreren, samtidig som disse fenomenene må betraktes i sammenheng med ulike systemnivåer i skolen, som igjen påvirker den enkelte læreren.

## 3. Metode

### 3.1 Vitenskapelig forankring

Valgene jeg har tatt i denne undersøkelsen og fremstillingen av den vil være preget av min vitenskapelige forankring. Jeg vil derfor gjøre kort rede for hvilke vitenskapsteorier jeg vektlegger og hva min oppfatning av kunnskap kan være. Vitenskapsteori handler om filosofien bak den vitenskapelige aktiviteten en forsker gjør (Gilje & Grimen, 2011). Når en forsker skal betrakte sine aktiviteter, som for eksempel et kvalitativt forskningsintervju, peker Gilje og Grimen (2011) på at vi må betrakte aktiviteten i en metaposisjon. Der gjør jeg rede for hvilke filosofier undersøkelsen bygger på og hvilke forutsetninger dette kan gi. Jeg er inspirert av en postmodernistisk tankegang der virkeligheten forstås som sosiale konstruksjoner, hvor vi fortolker og forhandler betydningen av disse (Postholm, 2010). Sannheten, eller kunnskapen, er ikke noe jeg kan grave frem i informanten. Derimot er kunnskap noe som konstrueres gjennom vår samhandling i en spesifikk kontekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Kunnskap må derfor betraktes som subjektiv og kontekstuell, som vil gi en forutsetning til denne undersøkelsen om at den ikke vil belyse objektive sannheter om skolen og foreldresamarbeid. Formålet med oppgaven fokuserer heller på å belyse og fortolke de ulike informantenes subjektive virkelighet og livsverden.

### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har sitt utspring i et ønske om å forstå ”den andre” (Postholm, 2010). Mens kvantitative metoder har fokusert på å distansere seg og ”objektivisere” forskningsprosessene, har man i kvalitative metoder lagt vekt på nærhet og tolkning når det gjelder forskningens datainnsamling og analyse (Kleven, 2011). Denne nære rollen som forskeren inntar i en kvalitativ tilnærming kan ses som et særtrekk for metoden, og vil kunne bidra til en tilgang på kunnskap som kan være vanskelig å fange med kvantitative metoder. En kvalitativ tilnærming omhandler en inngående studie av et fenomen hvor formålet for eksempel kan være å kartlegge bakgrunnen for fenomenet eller å beskrive konsekvensene av forskjellige fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det kan være flere forhold som bestemmer metodevalget til en forsker. I mitt tilfelle er valget basert på mitt eget formål med oppgaven, hvor jeg opplever at kvalitativ metode representerer en

---

tilnærming som er best egnet til å besvare undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål.

Refleksjon er et viktig nøkkelord i mine forskningsspørsmål. Begrepet er med på å gi signaler om at undersøkelsen baserer seg på en kvalitativ tilnærming med inspirasjon fra fenomenologien, hvor formålet er å få økt innsikt og forståelse for andres livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg ønsket å belyse lærernes historier og refleksjoner om deres samhandling med foreldrene med fokus på temaet gjensidig skole-hjem samarbeid. I motsetning til kvantitative metoder, hvor det kan sies å være en viss distanse mellom forskeren og informantene, var det viktig for meg å ha en nærhet og fleksibilitet til informantene, hvor metoden bidro til en tilgang til informantenes livsverden og at metoden tillot justeringer ut i fra hva informanten kom med.

### **3.2.1 Intervju**

Samtaler har gjennom tidene vært en sentral del av menneskers livsverden, og gitt innblikk i hverandres intensjoner, holdninger og forståelser (Postholm, 2010). ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 19). Sitatet kan virke som et tilsynelatende enkelt argument og svar på hvorfor intervju kan bidra til å belyse menneskers livsverden, men et kvalitativt forskningsintervju kan det heller minne om en hårfin balansegang som krever kompetanse og årvåkenhet fra forskeren. I et kvalitativt forskningsintervju er det forskerens oppgave å balansere elementene fra den dagligdagse samtalen, sammen med de nødvendige metodiske kravene og teknikkene, som gjør det til et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2012). Intensjonen med et kvalitativt forskningsintervju er et samtalen gir informanten mulighet til å uttrykke sine følelser, refleksjoner og forståelse av ulike fenomener. Det kvalitative forskningsintervjuet kan deles inn i tre ulike former; åpent, semi-strukturert og strukturert intervju. Formene kan ses som en skala, hvor et åpent intervju representerer den ene siden hvor intervjuet kan betegnes som uforutsette samtaler, mens strukturerte intervjuer befinner seg på andre siden av skalaen hvor intervjuet består av relativt lukkede spørsmål hvor alle informantene stilles samme spørsmål i samme rekkefølge (Postholm, 2010).

I min undersøkelse så jeg det som hensiktsmessig å gjøre et semi-strukturert intervju. Det er verken en lukket spørreskjemasamtale, eller en åpen samtale, men består av en nøye planlagt intervjuguide hvor jeg har vektlagt bestemte temaer og forslag til spørsmål. En slik strategi kan bidra til å opprettholde flere viktige aspekter ved et kvalitativt forskningsintervju. Blant annet vil man ifølge Kvale og Brinkmann (2012) ved å unngå fastlåste spørsmål og ferdigoppsatte kategorier kunne møte informantene med en bevisst naivitet. Intervjuet er fokusert på temaer, men det overordnede temaet er informantens livsverden og deres forståelse av den. I lys av min vitenskapelige forankring vil dette også kunne trekkes til tanken om at kunnskap er samtalebasert og relasjonell. En naturlig konsekvens av dette perspektivet vil kunne være at hvis undersøkelsen skal belyse informantenes livsverden, er det viktig at informantene får prege retningene samtalen tar.

### **3.2.2 Utforming av intervjuguide**

Utformingen av intervjuguiden var et prosessorientert arbeid. I starten var dette et arbeid som gikk parallelt med bearbeidingen av oppgavens teoretiske ramme. Spørsmålene jeg satt opp som forslag dannet et utgangspunkt for det videre arbeidet, hvor jeg sorterte spørsmålene og strukturerte guiden ved bruk av ulike kategorier. I denne fasen vektla jeg Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sin teori om utforming av intervjuguide, hvor de setter fokus på hvilken rekkefølge ulike type spørsmål bør ha i en intervjuguide. De presenterer syv kategorier; innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål og en avslutning. De første to kategoriene representerer en viktig fase hvor relasjonen til informanten skal etableres, og det vil være spesielt viktig å skape en trygg atmosfære (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I innledningen ønsket jeg å fokusere på å sikre at informanten var innforstått med de praktiske rammene og rettighetene knyttet til deres rolle som informanter. Jeg satt også opp tid til at jeg kunne fortelle om min egen bakgrunn. Videre satt jeg opp forslag til enkle faktaspørsmål som omhandlet lærernes yrkeserfaring, utdanning og stilling. I denne fasen ville jeg holde meg til svært enkle spørsmål, samtidig som jeg ønsket å stille spørsmål som bidro til at vi ble bedre kjent og at praten kom i gang. For å bevege seg fra enkle faktaspørsmål til å skape en ramme hvor informanten gir personlige refleksjoner omkring temaet foreslår Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) å bruke såkalte introduksjonsspørsmål. I denne kategorien satte jeg av tid til å fortelle litt om temaet som

---

skulle belyses i intervjuet, og stille relativt brede spørsmål hvor jeg ønsket å oppmuntre informantene til å komme med egne betraktninger rundt temaet. Et av spørsmålene jeg hadde i denne kategorien var; Hva betyr gjensidig samarbeid for deg? I overgangsspørsmålene la jeg fokus på å stille spørsmål som kunne bygge på informantenes generelle betraktninger omkring gjensidig foreldresamarbeid, og i større grad konkretisere disse svarene, og skape en forbindelse til nøkkelspørsmålene. Nøkkelspørsmålene utgjør kjernen i intervjuguiden og har som hensikt å bidra til at jeg skal få den informasjonen jeg trenger ut ifra problemstillingen jeg har valgt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I utgangspunktet utformet jeg intervjuguiden min med disse kategoriene;

- Innledning
- Faktaspørsmål
- Introduksjonsspørsmål
- Syn på foreldrene (overgangsspørsmål)
- Bevissthet over egen rolle (nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål)
- Tilrettelegging for økt medvirkning (nøkkelspørsmål, avslutning)

Da jeg gjennomførte prøveintervjuet oppdaget jeg at denne strukturen trengte justeringer, så jeg valgte å endre kategoriene. Utgangspunktet for endringen handlet i stor grad om at jeg opplevde at informantenes generelle betraktninger til introduksjonsspørsmålene hadde liten forbindelse med overgangsspørsmålene. Jeg opplevde liten flyt, og at jeg nærmest kastet informanten inn i et uforutsett tema. Min tanke var at dette kunne skape unødvendig usikkerhet for både meg og informantene. Jeg anså også at kategoriene var relativt store og at jeg manglet en logisk forbindelse mellom spørsmålene innenfor hoveddelen i intervjuguiden. I tillegg oppdaget jeg noen spørsmål hvor jeg fikk en følelse av at informanten opplevde temaet som noe sensitivt. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker at slike spørsmål ikke bør komme til slutt i intervjuet, slik at informantene sitter igjen med en negativ følelse, samtidig som at intervjueren heller ikke må stille spørsmålene før hun har fått tid til å etablere en god relasjon med informanten. I mitt tilfelle opplevde jeg at det var hensiktsmessig å legge opp til at disse spørsmålene kom senere i intervjuguiden og jeg endret også noen av formuleringene slik at jeg kunne være mer presis. Alle disse justeringene resulterte i en ny intervjuguide (vedlegg 3) som bestod av disse kategoriene:

- Innledning
- Faktaspørsmål

- Introduksjons spørsmål
- Relasjonelle ferdigheter (overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål)
- Tillit (nøkkelspørsmål)
- Symbolsk kapital (nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål)
- Anerkjennelse (nøkkelspørsmål)
- Empowerment (nøkkelspørsmål, avslutning)

### **3.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter**

Det finnes ulike utvalgsstrategier når man skal rekruttere informanter til kvalitative undersøkelser. Når jeg i min problemstilling spør etter læreres refleksjoner gir det en naturlig konsekvens til at lærere må representere mitt utvalg for at jeg kan svare på undersøkelsen problemstilling. Dette kan kjennetegnes som strategisk utvelgelse, hvor jeg på forhånd har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for at jeg skal få samlet de dataene jeg har behov for (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg valgte å sette sammen mitt strategiske utvalg gjennom en kriteriebasert utvelgelse hvor målgruppen var lærere, og kriteriene var at de jobbet som kontaktlærere og at de hadde mer enn fem års erfaring. Hensikten med disse kriteriene var å sikre meg et utvalg som hadde bred erfaring med å samarbeide med lærere, og hvor foreldresamarbeid var en del av deres arbeidsoppgaver på nåværende tidspunkt.

Jeg tok kontakt med ulike skoler og rektorer gjennom mail og telefon for å rekruttere informanter. Fordelen ved en slik rekruttering er at det er mindre tidkrevende enn for eksempel personlig rekruttering, samtidig som det også er større sannsynlighet for avslag (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I første omgang var det svært vanskelig å få tak i rektorer over telefon siden de som oftest var opptatt i møter, på kurs og lignende. Det tok også relativt lang tid før jeg fikk respons på mail. På bakgrunn av dette prøvde jeg å bruke tiden godt med å ta kontakt med flest mulig skoler, og bakgrunnen for valget av skole omhandlet praktiske forhold. Etter at jeg hadde fått kontakt med rektorene over telefon sendte jeg mail med det formelle invitasjonsbrevet (vedlegg 1). Jeg uttrykte til rektorene at jeg gjerne kunne komme til skolen å rekruttere lærerne selv, men samtlige ønsket å velge ut lærere selv. Ulempen ved dette er at jeg ikke får etablert noen relasjon til informantene før selve intervjuet og at jeg er avhengig av at rektorene rekrutterer i henhold til de strategiene jeg hadde valgt. Imidlertid var de få rektorene som sa seg villig til at lærere fra deres skole



---

kunne stille som informanter, svært positive og hjelpelige i denne prosessen. Jeg opplevde at vi hadde en god og jevn kontakt, hvor jeg var spesielt oppmerksom på å understreke hvilke utvalgsriterier de måtte følge under utvelgelsen. I tillegg satte jeg av ekstra tid innledningsvis i intervjuet for å snakke om undersøkelsen og informantenes rolle. Intensjonen med dette var å sikre at alle informantene hadde fått samme informasjon fra meg, uavhengig av hva rektorene hadde gitt instruks om.

Denne prosessen resulterte i fem informanter. Et av intervjuene ble et prøveintervju (nærmere beskrevet i neste underkapittel), som vil si at undersøkelsen bygger på intervjumateriale fra fire informanter til sammen. Lærer 2 er kvinne, lærer på en mellomstor skole med ca. 300 elever, med 23 års erfaring som kontaktlærer. Lærer 3 er kvinne, lærer på en mellomstor skole med ca. 400 elever, med 12 års erfaring som kontaktlærer, Lærer 4 er kvinne, lærer på en mellomstor skole med ca. 350 elever, med 39 års erfaring som kontaktlærer og Lærer 5 er mann, lærer på samme skole som Lærer 4, med 20 års erfaring som kontaktlærer. Informantene kom fra tre ulike barneskoler, og dette opplevde jeg var en stor fordel i å skape en viss variasjon i utvalget.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at intervjuferdigheter læres gjennom og gjøres. Derfor vil det, til tross for god forberedelse gjennom metodelitteratur og bearbeiding av intervjuguide, være viktig å få gjennomført prøveintervju for å øve på praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Jeg hadde avtalt et prøveintervju med en ”utenforstående” lærer, men dette ble dessverre avlyst grunnet sykdom. Jeg valgte derfor å bruke mitt første intervju som et prøveintervju, og jeg fikk selv merke hvor viktig praksis er for å beherske intervjuhåndverket. Etter prøveintervjuet oppdaget jeg, som nevnt tidligere, at kategoriene mine var for brede og upresise. Jeg opplevde at få og store kategorier skapte usikkerhet for meg i intervjusituasjonen og at for mye oppmerksomhet gikk til å undersøke om vi holdt oss innenfor relevante områder for undersøkelsen. Jeg endret intervjuguiden til å bestå av flere kategorier som var mer direkte knyttet opp mot teorikapitlet mitt. I de neste intervjuene opplevde jeg at dette skapte mer frihet til å fokusere mer på informanten og en trygghet til å la informantene prege retningen samtalen tok innenfor hver kategori.

Transkriberingen av prøveintervjuet belyste også behovet for å justere noen spørsmål slik at de ble tydeligere for informanten. Utfordringen handlet oftest om å løfte spørsmål fra praksisbeskrivelser til refleksjon. I noen tilfeller var løsningen å strippe ned formuleringene, gjøre de mer presise og klare slik at informantene lettere kunne forstå, mens ved andre spørsmål handlet det om ordvalg og spesielt mer fokus på å bruke nøkkelord som for eksempel ”hva” og ”hvordan”. Ved å transkribere prøveintervjuet måtte jeg også ta stilling til ulike problemstillinger, for eksempel hvordan skal pauser, sukk og lignende gjengis i transkriberingen? Det eksisterer store forskjeller mellom talespråk og skriftspråk og jeg opplevde at transkriberingen av prøveintervjuet var en god metode for å belyse disse utfordringene slik at jeg var forberedt til transkriberingen videre. Når informantene tok lengre pauser valgte jeg å transkribere dette ved å bruke flere punktumtegn etter hverandre. Jeg ønsket at pausene skulle komme frem i transkriberingen siden dette kan være mulige tegn på at noe er følsomt, informanten er usikker, sliten eller lignende. Småord som for eksempel ”ja”, ”altså”, ”ikke sant”, ”du vet” forekommer mye mer i talespråket sammenlignet med skriftspråket, men med intensjon om å bevare mest mulig av samtalens ekte form og holde transkriberingen så objektiv som mulig valgte jeg å gjengi alle småord informantene sa. Dette gjorde jeg i lys av at ekskludering av småord vil være en form for fortolkning av materiale, hvor man kan stå i fare for utelate viktige nyanser i informantens utsagn.

De ordinære intervjuene ble gjennomført på relativ kort tid, fire intervjuer på to dager, og en naturlig konsekvens av dette var at jeg ikke rakk å transkribere alle intervjuene med en gang. Imidlertid opplevde jeg det som hensiktsmessig å transkribere det jeg kunne før neste intervju, siden dette også bidro til å belyse intervjuammen og områder jeg kunne reflektere over og videreutvikle til neste intervju. Informantene virket engasjerte og samtlige ga lange og detaljerte svar. Informantene ga dermed ofte svar som gikk på tvers av flere spørsmål jeg hadde satt opp som forslag, og jeg valgte derfor å tilpasse mengden og hvilke type spørsmål jeg stilte videre på bakgrunn av hva informanten allerede hadde reflektert rundt. En slik tilpasning var viktig for meg siden jeg opplevde at dette bidro til å gjøre intervjuet til en mer meningsfull samtale for informanten, hvor de slipper å gjenta seg flere ganger.

Atmosfæren og relasjonen mellom meg selv og informantene kan ha avgjørende betydning for materialets verdi, og det var derfor viktig for meg å vise fleksibilitet og forståelse for at lærerne har en hektisk hverdag og at jeg vil tilpasse meg deres ønsker for hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. En gjennomgående strategi både i forkant og underveis i

---

intervjuet var å skape en samtaleramme som lærerne selv følte et eierskap til, og som i mindre grad kunne oppleves som en eksamenssituasjon hvor de var kalt inn til å forhøres om temaet foreldresamarbeid. Tre av intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, mens det ene intervjuet ble gjennomført hjemme hos læreren etter eget ønske. Jeg opplevde at begge arenaene bidro til å skape en trygg atmosfære, både på grunnlag av at informantene var på egen hjemmebane, og at de hadde valgt stedet selv. Som nevnt tidligere ble alle informantene rekruttert gjennom rektorene, dermed ble intervjuet første møte og anledning til å skape en relasjon med informantene. I lys av dette prioriterte jeg å bruke god tid innledningsvis til å snakke litt med informantene om de praktiske rammene og gjenta de etiske prinsippene jeg er pliktet til å følge. På denne måten opplevde jeg at informantene fikk tid til å lande, siden mange kom rett fra undervisning, og at jeg fikk vist dem at jeg vil ivareta deres anonymitet og sikkerhet som informanter. Til tross for at jeg opplevde både egen arbeidsplass og eget hjem som funksjonelle intervjurammer, opplevde jeg mulige fordeler ved å gjennomføre intervjuet hjemme hos informanten på kveldstid, sammenlignet med egen arbeidsplass. De tre informantene som gjennomførte sitt intervju på skolen kom enten fra undervisning, skulle ha undervisning eller dra i et møte. Jeg opplevde ikke at dette tilsynelatende preget informantene i noen grad, men jeg kan se det som en mulig fordel å gjennomføre intervjuet utenom arbeidstid, slik at klokka eller situasjonen fra forrige undervisningstime ikke avleder informantenes oppmerksomhet.

Underveis i intervjuet var jeg opptatt å være en engasjert lytter, men dette opplevde jeg også kunne være en balansegang mellom å være lyttende og interessert i informantens innspill samtidig som jeg ikke ville signalisere at jeg var enig eller at svaret var riktig. Jeg vil si det hele bestod av en kombinasjon som kan sammenfattes til en generell bevissthet over hvordan informanten kunne oppfatte meg, der jeg hadde fokus på et avslappet men noe fremoverlent kroppsspråk, bruk av "mm" i stedet for bekræftende nikk med hodet og pauser som et virkemiddel for å gi informantene et signal om at jeg ville høre mer. I tillegg gjentok jeg nøkkelord fra informantenes utsagn i mine oppfølgingsspørsmål som kunne gi en bekræftelse på at jeg fikk med meg deres poenger, og var interessert i mer informasjon. Jeg opplevde at informantene virket svært trygge i intervjusituasjonen og i deres rolle som lærere, og ga utfyllende svar. Jeg ser i ettertid at dette også kan handle om deres lange yrkeserfaring som lærere, og dermed ses på som en uventet fordel med kriteriene knyttet til utvelgelsen av informanter. Imidlertid var det en av kategoriene jeg opplevde at flere lærere ga relativt korte svar, og virket noe usikre. Med ønske om å bevare en god relasjon og trygghet for

informantene valgte jeg og ikke gå mer innpå disse spørsmålene slik at de ikke satt igjen med følelsen av å bli forhørt om temaer de ikke ønsket å utdype seg om. Det interessante ved nettopp denne kategorien og disse situasjonene var at samtlige av informantene begynte å fortelle og reflektere rundt denne tematikken når intervjuet var offisielt avsluttet (når jeg skrudde av båndopptakeren). Slike reaksjoner og oppførsel rundt intervjuet kan tyde på at informantene muligens opplevde dette som et betent område hvor de var redde for å si feil.

### 3.3 Ethiske betraktninger

Som masterstudent ved høyskolen i Hedmark er jeg pliktig til å etterfølge de nasjonale forskningsetiske retningslinjene, både de generelle og de som er spesifikt knyttet til mitt fagfelt – forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi. Kvale og Brinkmann (2012) anbefaler at etiske retningslinjer brukes som verktøy for å vurdere ulike usikkerhetsområder knyttet til undersøkelsen, og de peker på fire usikkerhetsområder som er svært sentrale i et kvalitativt forskningsintervju; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser, forskerens rolle.

Kravet om informert samtykke omhandler at informantene orienteres om deres rolle som informanter og det som angår deres deltakelse i undersøkelsen (NESH, 2009). Bakgrunnen for kravet om et fritt samtykke er å forebygge krenkelser av informantenes integritet. I min undersøkelse orienterte jeg informantene om deres rolle og rettigheter i invitasjonsbrevet (vedlegg 1). Alle informantene hadde med seg dette brevet til intervjuet, med signatur om at de ønsket å delta og at de hadde mottatt nødvendig informasjon. Det er avgjørende at informasjonen blir formidlet på en presis og klar måte, og at forskeren tar ansvar for å sikre seg at informantene har kjennskap til og forstår denne informasjonen før undersøkelsen gjennomføres (NESH, 2009). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke tid på å gå gjennom brevet sammen med informantene i forkant av hvert intervju, slik at jeg i tillegg fikk en muntlig bekreftelse på at de hadde forstått hva deltakelse i denne undersøkelsen ville innebære.

Konfidensialitet i undersøkelser innebærer at identifiserbare og private data ikke avsløres slik at informantenes anonymitet sikres (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er krav om at alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes, og at denne innmeldingen godkjennes før utvalget kontaktes og datainnsamlingen starter (NESH, 2009). Jeg meldte inn min undersøkelse til NSD (Norsk senter for forskningsdata) hvor man gir en

---

detaljert beskrivelse av prosjektet, hvordan dataene skal behandles og hvordan informantenes anonymitet skal ivaretas. Godkjenning fra NSD ble mottatt oktober 2015 (vedlegg 2). Alle informantene i denne undersøkelsen er kun beskrevet med kodenavn – Lærer 2, Lærer 3 osv., hvor lenge de har jobbet som kontaktlærere, kjønn og størrelsen på skolen. De samme kodenavnene er brukt som filnavn til transkripsjonene og lydopptakene. I min undersøkelse, hvor jeg ønsket å få tilgang til lærernes personlige refleksjoner, opplevde jeg at informantenes fortrolighet til meg og min konfidensialitet spilte en viktig rolle. En mulig årsak til dette kan være hvilken risiko informantene opplever de tar ved å delta i denne undersøkelsen, og uttale seg om sine tanker og erfaringer omkring foreldresamarbeid. Kvale og Brinkmann påpeker at ”fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 91). Refleksjon, nærhet og åpenhet kjennetegner flere særtrekk ved et kvalitativt forskningsintervju og vil kunne bidra til etiske dilemmaer omkring informantenes følelser vedrørende de opplysningene de gir i intervjusituasjonen. Det var viktig for meg at intervjusituasjonen skulle oppleves som en trygg ramme hvor informantene opplevde en fortrolighet til meg. Imidlertid ønsket jeg ikke at denne fortroligheten skulle bidra til informantene spontant ga opplysninger som de kunne angre på i etterkant. Som nevnt tidligere opplevde jeg at flere informanter ga signaler hvor jeg tolket at de muligens opplevde spørsmålene som sensitive og at de var usikre på hva de skulle svare. Temaet var forskjeller mellom foreldrene og under flere av disse spørsmålene opplevde jeg et mønsterbrudd i stilen til informanten, hvor de tidligere hadde gitt lange og detaljerte svar til at de brukte lang tid før de sa noe, tok flere pauser for å tenke seg om mens de svarte, brukte mer småord, brukte lavere volum og viste endringer i kroppsspråket. Med en gang jeg fikk en mistanke om at informantene ble usikre og at de muligens opplevde temaet som sensitivt gikk jeg fram med varsomhet, med bevissthet om at jeg ikke ønsket å skape en intervjusituasjon hvor de ga svar de ikke var komfortable med enten i selve intervjuet, eller i etterkant av undersøkelsen. Jeg opplevde at informantene falt tilbake til sin tidligere ”karakter” når vi beveget oss videre til andre kategorier. I retrospektiv er det umulig å gi noen sikker konklusjon på hva årsaken til disse reaksjonene var, men jeg opplever det som et interessant fenomen at jeg fikk lignende reaksjoner fra flere av informantene under de samme spørsmålene, og at det dermed er relevant å reflektere over ulike faktorer som kan ha vært medvirkende.

Jeg mener det også er viktig å understreke min rolle og fortolkning av disse situasjonene. I en kvalitativ undersøkelse er forskerens rolle avgjørende for de etiske beslutningene som blir tatt både i forkant, underveis og etter undersøkelsen er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2012). Etter hvert intervju reflekterte jeg over i hvilken grad mine sannheter om hva ulike signaler kan bety preget hvordan jeg leste informantenes reaksjoner. Var de virkelig usikre, eller var det jeg som mistolket deres signaler? Det var viktig for meg å være mest mulig åpen og nøytral til at ulike mennesker gir ulike signaler for ulike reaksjoner, imidlertid følte jeg det som nødvendig å ta mine mistanker om usikkerhet på alvor, og handle deretter på bakgrunn av min plikt til å følge de etiske retningslinjene. Slike etiske dilemmaer kan ses i lys av særegenheten ved et kvalitativt forskningsintervju hvor forskerens rolle i stor grad spiller inn, og at han/hennes relasjonelle ferdigheter, integritet, erfaring og kunnskap påvirker hvilke beslutninger som tas (Kvale & Brinkmann, 2012).

En annen mulig medvirkende faktor til informantenes reaksjoner kan omhandle at informantene opplevde temaet og spørsmålene som sensitivt. Seeberg (2003) hevder at norsk skole har en manglende evne til å hankses med sosiale forskjeller og at det er en tradisjon for fortie forskjeller som et fenomen, og heller fremheve de homogene sidene. Dette kan ses i lys av Gullestads (1989) beskrivelser av en sterk politisk likhetstrang i Norge, og Hvistendahls (2002) påstander om at opphavet til likhetstrangen blant lærere har sitt utgangspunkt i enhetsskolen hvor verdien om likeverd har blitt oppfattet som synonymt med likhet av lærerne. I lys av dette kan forskjeller mellom foreldrene oppfattes som et noe betent område hvor spørsmålene retter fokus mot noe som bryter med en såkalt ”likhetstrang” blant lærerne. I et slikt tilfelle vil spørsmålene kunne bidra til at lærerne blir nødt til å snakke om fenomener man ifølge Hvistendahl (2002) i liten grad anerkjenner at eksisterer i norsk skole. I hvilken grad dette stemmer for mine informanter er vanskelig å si noe om, men det som er spesielt interessant i denne sammenhengen er at flere av informantene ønsket å diskutere forskjeller mellom foreldrene etter at intervjuet var avsluttet. I ett tilfelle ga den ene informantene mange beskrivelser om ulike erfaringer angående forskjeller mellom foreldrene, maktspill og hvordan dette påvirker foreldresamarbeidet, men at han/hun ikke ønsket å bli sitert på dette.

Disse samtalene og åpenheten etter intervjuene opplevde jeg litt paradoksalt. Det var både uventet og helt naturlig. Naturlig med tanke på at under hele intervjuet hadde jeg jobbet for å skape en trygg atmosfære hvor intervjuet skulle være en profesjonalisert samtale mellom meg og informantene. Jeg opplevde informantene som engasjerte lærere som trivdes med å

---

diskutere foreldresamarbeid, og det kunne dermed virke kunstig hvis samtalen brått skulle avsluttes med en gang lydopptakeren var slått av. Imidlertid var det uventet at flere av informantene tok initiativ til å snakke om forskjeller blant foreldrene, siden jeg hadde opplevd, det jeg tolket som usikkerhet, når vi snakket temaet tidligere. Likevel stilte jeg meg svært positiv til disse samtalene, og syntes det i likhet med intervjusituasjonen, var svært interessant å høre lærernes refleksjoner. Jeg valgte å holde meg til intervjurammen i den forstand at det formelle intervjuet var over, og ingen av informantene ble transkribert på noe de sa etter at jeg informerte om at jeg var ferdig med spørsmålene. I stedet valgte jeg å notere ned få stikkord om hva samtalene etter intervjuene omhandlet, samt andre observasjoner jeg hadde gjort underveis i intervjuene.

### 3.4 Analyse

Min analyse av datamaterialet er inspirert av deskriptiv og fenomenologisk analyse. En analyseprosess som består av å kode og kategorisere datamaterialet kjennetegnes ofte som deskriptiv analyse (Postholm, 2010). Formålet med denne reduseringen omhandler behovet for å gjøre materialet mer håndterlig og oversiktlig for forskeren. I en fenomenologisk analyse er det vanlig å analysere meningsinnholdet ved at forskeren fortolker materialet hvor formålet er å få en dypere forståelse av den bakenforliggende meningen med informantenes tanker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg opplevde at analysearbeidet var et prosessorientert arbeid preget av ulike faser. Jeg vil i denne delen gjøre rede for disse ulike fasene, og hvordan jeg gjennomførte analysen av mitt datamaterialet.

Malterud (2003) foreslår at analyse av meningsinnholdet i et datamaterialet, kan bestå av fire hovedfaser: Helhetsinntrykk og sammenfatning, koding og kategorisering, kondensering og sammenfatning. Når man anvender intervju som metode i sin forskning vil analysen bestå i å bearbeide tekst (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Teksten vil i hovedsak være transkripsjoner fra intervjuene, men også andre notater forskeren gjør underveis i datainnsamlingen vil være relevante for analyseprosessen. Når forskeren skal få et helhetsinntrykk og sammenfatte sitt datamateriale må forskeren lese gjennom hele materialet, og forsøke å lete etter sentrale temaer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I denne innledende fasen var det viktig for meg å bli kjent med materialet, hvor jeg prioriterte å bruke god tid på å lese transkripsjonene flere ganger.

Mengden av datamaterialet kan virke overveldende og for å fjerne irrelevant informasjon brukte jeg den strategien Kvale og Brinkmann (2012) kaller meningsfortetting. Denne prosessen var preget av et arbeid hvor jeg forkortet informantenes uttalelser til mer presise og/eller korte formuleringer. For eksempel inneholdt mange av utsagnene småord og tidvis krevende setningsoppbygginger som kan ses i lys av at tekstmaterialet hadde sitt utgangspunkt som en muntlig samtale. Jeg valgte å skrive egne formuleringer ved siden av transkripsjonene, hvor jeg fokuserte på å kun forkorte, og i mindre grad tolke. Imidlertid vil alle former for inngrep i materialet være en form for fortolkning og det var derfor avgjørende å skrive mine egne formuleringer på samme ark, og ved siden av det spesifikke utsagnet med bevissthet om at disse forkortelsene ikke er statiske, men kan endres etter hvert som man får en dypere forståelse for dataene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne metoden, hvor man først danner seg helhetsinntrykk av teksten, før man trekker ut isolerte enkeltdeler og videre ser materialet i sin helhet på nytt kan arbeidet, kjennetegnes som en form for fenomenologisk basert meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2012).

Videre fokuserte jeg på å kategorisere og kode materialet. Formålet med denne fasen er å identifisere meningsbærende elementer som gir kunnskap og informasjon om de hovedtemaene forskeren har merket seg underveis i analysen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Meningskoding eller kategoribasert inndeling kjennetegnes ved at det opprettes et system for å indeksere datamengden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Indekseringen vil i en slik kontekst handle om å knytte avsnitt og setninger opp mot enkelte nøkkelord, også kjent som koding (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette gjør det mulig for forskeren og lettere identifisere og søke seg fram til temaer og mønstre som er relevant for forskningsprosjektet. Koding kan oppleves som et omfattende arbeid som krever mye tid, imidlertid er det et viktig ledd i fortolkningsprosessen. Hva slags type koder og kodeord forskeren anvender er avhengig av hvilken forståelse forskeren har av materialet. Ofte beveger forskeren seg fra å bruke mer beskrivende koder, til mer tolkende koder hvor forskeren i større grad har tolket materialet og har valgt kodeord som reflekterer i hvilket perspektiv materialet kan forstås (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Innledningsvis i denne fasen brukte jeg beskrivende koder der jeg identifiserte nøkkelord i informantenes utsagn, hvor nøkkelordene var begrep informantene brukte selv. Eksempler på kodeord kunne være "ikke-belærende", "rektor informerer om rettigheter", "kontakt begge veier", "vurderingsskjema" med mer. Flere av kodeordene viste seg å være fellesnevnerne i de ulike intervjuene, og jeg begynte å tolke disse kodeordene i en større



---

sammenheng. Valg av mer tolkende koder var utfordrende, hvor vissheten om hvor ledende disse valgene kunne være for den videre analysen, medførte at jeg brukte de beskrivende kodeordene som base som jeg kunne gå tilbake til. Jeg vektla og gå flere runder med å tolke nye alternative kodeord, slik at jeg kunne vurdere ulike løsninger.

Den tredje fasen, kondensering, tar utgangspunkt i kodingen. Det jeg valgte å kode, og dermed se som meningsbærende enheter i forrige fase, skulle i denne fasen abstraheres og deles inn i hovedkategorier. Kategoriene kan være tatt fra temaene forskeren hadde i intervjuguiden eller oppstå under selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2012). Eksempelvis kan kategoriene være begreper tatt fra informanternes utsagn, eller hentet fra forskningens teoretiske grunnlag. Jeg undersøkte ulike alternativer og vurderte at det ville være mest hensiktsmessig å basere kategoriene på materialet. Jeg valgte derfor å fokusere på kodeordene jeg hadde identifisert hvor jeg tolket meg fram til ulike kategorier som var basert på informanternes utsagn, i tillegg til mine tema i intervjuguiden. Eksempler på disse kategoriene var ”relasjonelle ferdigheter” og ”strukturelle rammer og handlingsrom”. Imidlertid kan kategoriene bli mange og det vil fortsatt være et behov for mer struktur, slik at kategoriene blir meningsbærende og i et slikt antall at inndelingen blir fornuftig. Denne fasen var et intenst analysearbeid hvor jeg jobbet med å se hvilke kategorier som kunne gå innunder hverandre, som underkategorier, som igjen ville resultere i et færre antall hovedkategorier. Til slutt valgte jeg å dele inn mitt materialet i to hovedkategorier; idealer og realiteter. Dette valget baserer seg både på materialets innhold, men også noe på materialets form. Jeg vil gi en nærmere beskrivelse av bakgrunnen for disse kategoriene i presentasjonen av materialet (kapittel 4.1 og kapittel 5.1).

I den siste fasen er målet å sammenfatte og vurdere i hvilken grad fortolkningsprosessen i alle fasene er kongruent med det inntrykket man opprinnelig fikk fra datamaterialet i første fase (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Hvis forskeren opplever at det ikke er samsvar mellom det kategoriene og kodene han sitter igjen og ”råmaterialet” er det viktig og identifisere i hvilket ledd det har gått galt. Som nevnt tidligere, kan dette handle om et så tilsynelatende lite valg, som valg av kodeord helt i starten av fortolkningsprosessen. Etter det intense analysearbeidet med å velge hovedkategorier, og tilhørende underkategorier, ble en naturlig konsekvens å gå flere runder med materialet for å forsikre meg om at valgene av kategorier var representativt for helheten i materialet. Den fasen bevegde seg også utover i selve skriveprosessen, hvor jeg under skrivingen av presentasjonen av funnene fremdeles

jobbet relativt tett med råmaterialet for å hele tiden gå flere runder med materialet og for å sikre meg at mine slutninger i analysen samsvarte med materialets helhet.

Å bryte materialet ned, filtrere fram kodeord og velge kategorier har vært et prosessorientert arbeid hvor jeg har opplevd utfordringer med å slippe taket på råmaterialet. Nærheten til materialet og kravet til å fatte selvstendige valg i fortolkningsprosessen vil jeg beskrive som en evig runddans hvor jeg tidvis har vært usikker på hvem som ledet an. Disse utfordringene har til tider vært preget av min egen usikkerhet og ydmykhet for min egen nærhet i prosessen, mengden av materiale og ambisjonene om å gi en mest mulig representativ fremstilling og analyse ut fra det råmaterialet jeg har bearbeidet. I retrospektiv vil det alltid være mulighet for å undre seg over om andre analyseteknikker kunne bidratt til i form av distanse fra materialet, eventuelt en større trygghet i valgene jeg tok. Til tross for dette mener jeg at denne usikkerheten og karakteristiske nærheten til materialet har bidratt til en gjennomgående kritisk refleksjon hvor jeg har gjort svært grundige vurderinger med en forståelse av at valgene som fattes underveis i analyseprosessen ikke er statiske, men alltid et produkt av tid og sted.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet omhandler dataene og resultatenes pålitelighet - vil forskere kunne reprodusere samme funn som denne undersøkelsen på et annet tidspunkt? (Kvale og Brinkmann, 2012) Tilbake til den vitenskapsteoretiske forankringen denne undersøkelsen bygger på vil intervjufunnene være resultater av en lokal, kontekstuell sannhet som finner sted mellom meg og informanten i intervjusituasjonen. Dermed kan det tilsynelatende ses som svært usannsynlig at andre forskere vil kunne reprodusere de samme funnene som kommer fram i min undersøkelse. Spørsmålet om oppgavens gyldighet vil dermed i denne konteksten heller handle om hvordan jeg har klart å beskrive forskningsprosessen så grundig og autentisk slik at leserne får innsikt i mitt forståelsesgrunnlag og kjernen i undersøkelsen. Gjennom slike tykke beskrivelser av fenomenet og undersøkelsens stadier håper jeg å legge til rette for det Postholm (2010) kaller naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering er når leseren ser en nytteverdi i forskningsteksten, ved at han/hun kan relatere til refleksjoner som blir beskrevet i teksten, og ser hvordan dette kan relateres til egen situasjon. Jeg presenterer ingen modell eller fasitsvar for hvordan lærere skal skape et gjensidig samarbeid med foreldrene. Jeg presenterer i denne oppgaven hva x antall lærere sa om deres erfaringer og

---

tanker rundt deres egen rolle i samarbeidet med foreldrene. Likevel kan denne utfordringen være svært aktuell på andre skoler, og hvis de relaterer til de refleksjonene som ble gjort, kan oppgaven muligens bidra til en bedre forståelse av hvordan et gjensidig skole-hjem samarbeid utvikles.

Validitet har tradisjonelt blitt avgjort med spørsmålet om du måler det du tror du måler? (Kvale & Brinkmann, 2012) For å inkludere kvalitative undersøkelser kom behovet for en bredere tolkning av dette spørsmålet, som også tar for seg metoder som ikke resulterer i tall. I en bred tilnærming av validitetsbegrepet er fokuset heller i hvilken grad metoden undersøker det den er tenkt å undersøke. Prinsippene for undersøkelsens reliabilitet er også gjeldende for spørsmålet om validitet; validering er ikke én enkelt fase i undersøkelsen, men en del av alle forskningsstadiene. Dette har sitt utgangspunkt i en postmodernistisk forståelse hvor kunnskapen ikke kan måles mot en objektiv virkelighet, og at validering må derfor handle om kunnskapsanvendelse i motsetning til kunnskapsbegrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2012). I lys av dette vil min troverdighet og håndverksmessige dyktighet bli ytterst viktig hvor jeg gjennom alle de ulike fasene tilknyttet dette prosjektet tilstreber en kongruens og at mine beslutninger tas i tråd med den faglige kompetansen jeg innehar. Kvale og Brinkmann (2012) viser til at forskerens tidligere forskning, forskeren som person og han eller hennes praktiske klokskap er avgjørende for vurderingen av den vitenskapelige kunnskapen som produseres. I studentprosjekter vil ikke forskeren ha mulighet til å bygge sin troverdighet på bakgrunn av tidligere forskningsprosjekter, og det kan dermed settes spørsmålsteget til min troverdighet på bakgrunn av min manglende erfaring innenfor feltet. I lys av dette har jeg vektlagt en kontinuerlig prosessvalidering hvor jeg gjennom tematiseringen, planleggingen av undersøkelsen, intervjuene, transkriberingen, analyseringen og rapporteringen har tilstrebet en sterk sammenheng mellom min problemstilling og de valgene jeg tar, og at mine fortolkninger er logiske og de overføringene jeg har gjort er gyldige. I rapporteringen har jeg fokusert på å gi tykke beskrivelser med høy grad av gjennomsiktighet hvor intensjon er at leseren, som en validbedømmer, kan få et solid innblikk i bakgrunnen for valgene jeg har tatt knyttet til de ulike fasene, og resultatene jeg har kommet fram til.

## **4. Forsknings spørsmål 1 – presentasjon og drøfting av funn**

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg mener er relevante for å drøfte og besvare forsknings spørsmål 1. Etter presentasjonen vil jeg drøfte funnene i lys av oppgavens teoretiske ramme og i henhold til oppgavens problemstilling.

### **4.1 Presentasjon av funn: Idealer**

Denne hovedkategorien representerer det jeg tolket handlet som informantenes mål og ønsker for foreldresamarbeidet, hvor jeg har valgt å bruke ”ideal” som et overordnet begrep og kategori. Dette valget hviler på forståelsen av begrepet ideal som et ”mønstergyldig eksempel til etterfølgelse, forbilde, eller som et høyverdig mål” (Tranøy, 2014, avsnitt 1). I denne konteksten er det viktig å understreke at jeg forstår begrepet ideal som uavhengig av praksis, som vil si at idealet nødvendigvis ikke sier noe om målet er realisert eller ikke. I analysen av materialet var det tydelig at informantene vektla relasjonelle ferdigheter og åpen dialog som idealer for samarbeidet med foresatte. Med intensjon om å gi en grundig og systematisk presentasjon av denne hovedkategorien har jeg valgt å bruke disse som underkategorier, og vil gi en nærmere redegjørelse for disse valgene under hver av kategoriene. I presentasjonen er sitatene kodet med kodenavnene jeg presenterte tidligere i metodekapitlet.

#### **4.1.1 Relasjonelle ferdigheter**

Mange av informantene uttrykker at det er ulike egenskaper som egner seg for å skape en god relasjon til foreldrene. Informantene vektlegger forskjellige ferdigheter, og man kan også se en variasjon i hvor spesifikk informantene er i disse refleksjonene. Variasjonen vil være en naturlig konsekvens av at det er hentet ut fra ulike spørsmål og svar, og det vil være en naturlig årsak til at informantene diskuterer temaet med ulik form. Imidlertid ser jeg en sammenheng mellom disse utsagnene og at relasjonelle ferdigheter kan fungere som et overordnet tema. Felles for alle er at de ser at det finnes egenskaper ved læreren, hvor de

---

mener at lærerens evne til å vise disse i møte med foreldrene har stor betydning for kvaliteten av foreldresamarbeidet. Lærer 4 framstiller denne sammenhengen slik:

Jeg synes man kommer veldig langt med å være imøtekommende, åpen og ærlig. For hvis vi klarer det så stoler dem på oss. Ja.. Og da kan vi egentlig være litt uenige og men da gjør det på en måte ingenting, for de de stoler på oss og begrunnelsen vår, så da gjør vi sånn og sånn. (Lærer 4)

Informanten påpeker at tilliten mellom lærer og foreldre avhenger av i hvilken grad læreren stiller seg åpent og ærlig i møte med foreldrene. Dette gjenspeiles i samtlige av informantenes refleksjoner hvor de understreker viktigheten av lærerens evne til å stille med et åpent sinn og at dette spiller inn på foreldrenes trygghet og tillit til læreren. Lærer 3 viser også til at åpenheten hos læreren spiller inn på foreldrenes trygghet, og utbroderer videre hvilke betingelser denne åpenheten krever av læreren;

Jeg tenker mye på det i forhold til å følge opp ungene så er det veldig viktig for meg at ungene skal føle seg trygge i klassemiljøet. Sånn at de tørr å være seg selv og komme med den de er. Og det gjelder vel litt for voksne og, at man har tillit til at den som møter deg kan romme det du kommer med da.. På godt og vondt. For jeg tenker det å skape en åpen dialog, der vi snakker sammen som mennesker, ikke nødvendigvis bare roller, selv om du nødvendigvis må ta på deg rollen, at det er viktig å tenke på det, for du skal ikke bli bestevenn med foreldrene, men jeg tror at det gjør det mye lettere når du møter vanskeligheter, at når de har tillit til deg kan de komme til deg når ting butter imot. (Lærer 3)

Informanten beskriver en balansegang i relasjonen med foreldrene, hvor hun må balansere mellom hennes profesjonelle rolle samtidig som hun stiller seg åpen til alt det foreldrene kan komme med. Det kan tolkes til at Lærer 3 opplever den profesjonelle lærerrollen som en viss begrensning i relasjonsbyggingen med foreldrene, og at tillitsbyggingen med foreldrene krever en form for personlig involvering av læreren selv. Dette uttrykkes også videre i datamaterialet hvor informanten eksplisitt forklarer at hun prøver å være seg selv og ønsker å være ekte i møte med foreldrene. I sitatet nedenfor presiseres også denne balansegangen til at relasjonen må bygges på en medmenneskelighet, som kan tolkes å være overordnet den konkrete lærerrollen;

Men jeg prøver å være tilstede med hele meg, der og da, og prøver å være ikke-dømmende og forstående. Det aller viktigste tenker jeg er det å kunne se mye av seg selv i andre, man kan alltid tenke at det kunne vært meg i den situasjonen, selv om vi er forskjellige. Det handler om å være et medmenneske. (Lærer 3)

Lærer 3 sitt fokus på lærernes evne til å være åpen og forståelsesfull er en sterk fellesnevner i informantenes refleksjoner. I tillegg uttrykker de på ulike måter betydningen av at læreren viser empati og klarer å skape en felles plattform med foreldrene. De vektlegger at læreren må strebe etter å skape en relasjon til foreldrene, uavhengig hvem de er, og hvilken bakgrunn de har. For eksempel uttrykker noen av informantene at alle foreldrene skal bli møtt med respekt og at det er lærerens oppgave å være likesinnet og frigjøre seg fra sine egne mer personlige preferanser. Det å frigjøre seg fra egne preferanser kan også ses i sammenheng med informantenes refleksjoner omkring det å være belærende i møtet med foreldrene. Flere av informantene trekker eksplisitt fram det at læreren opptrer som belærende mot foreldrene som svært negativt for samarbeidets utvikling. På spørsmål om hva de tenker kan virke ødeleggende for tillitsforholdet med foreldrene viser Lærer 2 en klar bevissthet over hennes egen rolle og hvilken betydning den kan ha i møte med foreldrene:

At vi blir for belærende. At foreldrene føler at på en måte ikke strekker til i forhold til barnet sitt. Det er vondt hvis de føler det, og hvis vi på en måte gir mange signaler om at dette her burde du gjort annerledes så.. klandrer man.. Eller man har da for mye negativ fokusering. I stedet for å snakke om at dette her får du til. Dette er her var kjempebra, og nå skal vi jobbe videre med også.. Ja, du må på en måte gi kreditt for det man klarer. (Lærer 2)

Den positive holdningen mot foreldrene er et ideal som er representativ for alle informantene i denne studien. De fokuserer i stor grad på seg selv og deres evne til å justere seg i møtet med andre for få en positiv og fruktbar samhandling. I sitatet ovenfor kan det tolkes at Lærer 2 ser lærerens anerkjennelse av foreldrene og deres oppdragerrolle som en motsetning til den negative praksisen med å være belærende, som samtlige av informantene ønsker å ta avstand fra. Idealet er et sett relasjonelle ferdigheter som kan oppsummeres i at læreren skal evne å vise en medmenneskelighet som muligens strekker seg utover deres profesjonelle rolle, hvor de møter foreldrene med et åpent sinn og tilpasser seg ut ifra foreldrenes utgangspunkt. Disse ideelle ferdighetene ses på som grunnlaget for å vinne foreldrenes tillit, hvor læreren skal mestre å skape et felles grunnlag med foreldrene, til tross for ulikheter, som gir alle de foresatte den samme tryggheten.

### **4.1.2 Åpen dialog**

Som nevnt tidligere uttrykte flere av informantene at lærerens relasjonelle ferdigheter vil kunne fungere som en bærebjelke for foreldresamarbeidet, i den forstand at det danner

---

grunnlaget for i hvilken grad foreldrene er trygge på å gå i dialog med læreren. Idealet om en åpen dialog med foreldrene uttrykkes av flere av informantene, og i min analyse av materialet tolket jeg at både relasjonelle ferdigheter og åpen dialog er idealer i foreldresamarbeidet for lærerne, men at de representerer hver sin ende på skalaen. Relasjonelle ferdigheter representerer utgangspunktet og grunnlaget, mens åpen dialog blir sett på som resultatet av når idealene om lærerens relasjonelle ferdigheter er realisert. I lys av dette har underkategoriene en klar tilknytning, imidlertid ser jeg det som relevant å skille mellom de to kategoriene på bakgrunn av at åpen dialog kan ses som en eksemplifisering eller underordnet relasjonelle ferdigheter, og at det bidrar til å belyse lærerens refleksjoner omkring hva en åpen dialog består av, og dermed en tydeliggjøring av hva de ønsker å nå fram til med deres relasjonsbygging med foreldrene.

Det [gjensidig samarbeid, min anm.] betyr at man er åpen for kommunikasjon begge veier, og at man samarbeider om det som er best for eleven. Foreldrene skal tørre å sende mail eller ta direkte kontakt, og at terskelen er veldig lav for å gjøre det, og da blir det den andre veien også (Lærer 2)

Innspillet til Lærer 2 trekker fram en åpenhet for gjensidig kommunikasjon mellom læreren og forelderen og at et viktig aspekt ved dette er at den såkalte terskelen for å ta kontakt oppleves som lav fra begge parter. Det kan tolkes til at Lærer 2 sitt ideal er å skape en kultur hvor det er aksept for å ta kontakt med hverandre og en trygghet i at begge parter har lik rett til dette. Dette innspillet gjenspeiles i stor grad i Lærer 4 sine beskrivelser hvor hun trekker fram en åpenhet som går begge veier, hvor hun videre konkretiserer med å beskrive at dette handler om at foreldrene må tørre å ta kontakt, og at det er viktig for henne å være tilgjengelig på telefonen. Lærer 3 og 5 trekker inn flere aspekter ved dialogen og vektlegger i større grad foreldrenes rolle, hvor de ønsker aktive foreldre som stiller spørsmål og deltar i diskusjoner. I tillegg viser Lærer 3 til en forståelse av åpen dialog som sterkt sammenknyttet med lærerens evne til å lytte på foreldrene;

Men at foreldrene føler de er med på laget. Grunnlaget blir jo en åpen dialog og det å lytte. (Lærer 3)

Dette skillet mellom informantene, hvor Lærer 2 og 4 tilsynelatende fokuserer på en noe mer overfladisk kommunikasjon med foreldrene, kan ses i lys av deres ordvalg og formuleringer, hvor dialog kan forstås som et begrep som beskriver drøfting mellom parter, sammenlignet med kommunikasjon som defineres som ”*det å dele tanker med andre individer*” (Allot, 2015, avsnitt 1; dialog, 2015). Det kan dermed se ut som at det eksisterer et klart skille mellom informantenes idealer i foreldresamarbeidet, imidlertid vil jeg understreke at i

materialets helhet er disse skilnadene nærmest visket vekk, og med utgangspunkt i informantenes refleksjoner og videre utbroderinger, ser jeg det som relevant å betegne åpen dialog som et felles ideal for informantene i denne studien. Felles for alle informantene er at de ønsker å være tilgjengelig for foreldrene, de ønsker en lav terskel for å ta kontakt med hverandre og en dialog med foreldrene hvor begge parter kan føle seg trygge på å ta opp og diskutere ulike temaer med hverandre.

## 4.2 Drøfting av funn: Idealer

I analysen av informantenes idealer i foreldresamarbeidet kom det fram at lærerne ønsker å møte alle foreldrene med åpenhet, empati, og forståelse som igjen ville bidra til tillit og åpen dialog. Jeg vil i dette kapitlet drøfte disse funnene med utgangspunkt i oppgavens teoretiske ramme.

Ifølge Bourdieu (1995) vil det som nevnt tidligere oppstå et usynlig maktspill i møtet mellom mennesker; deres symbolske kapital - som består av økonomiske, kulturelle og sosiale forhold - vil bli betraktet, og aktørene vil ut ifra sin habitus oppfatte og tillegge hverandres symbolske kapital ulik verdi. De vil plassere seg i det sosiale maktrummet i forhold til hverandres samlede kapital og ut ifra hvilken kontekst de befinner seg i. I analysen var det tydelig at lærerne i sterk grad idealiserte et samarbeid hvor foreldrenes symbolske kapital ikke skulle påvirke utgangspunktet for deres samhandling. I funnene kan man antyde en tendens til at læreren indirekte anerkjenner at det eksisterer forskjeller da det flere ganger påpekes at disse forskjellene ikke skal ha noen betydning. Med bakgrunn i Bourdieus teori om hvordan menneskers preferanser og handlinger styres av habitusen, og at en naturlig aktivitet hos mennesket er å ta avstand fra de kapitalformene man ikke vil assosieres med, kan idealet om å møte alle foreldre likesinnet og åpent betraktes som et svært krevende mål. Ifølge Bourdieus (1995) forståelse er habitus helt sentralt i menneskers identitet og ubevisste handlingsmønster, slik at det kan ses på som en umulig oppgave å ta bevisst avstand fra den. Med utgangspunkt i hvilken betydning Bourdieu tillegger habitusen i menneskers preferanser og handlingsvalg vil det kunne være sannsynlig at lærernes tiltak for å frigjøre seg fra egne preferanser, nettopp er ledet ut fra deres egen habitus. I et slikt tilfelle hvor det sosiale maktrummet og frigjørelsen fra egen habitus anses som uunngåelig må det likevel betraktes som en styrke at lærerne idealiserer en yrkesprofesjonalitet hvor alle



---

foreldre blir møtt med en åpenhet hvor læreren ønsker å motvirke en kategorisering som kan ha negative effekter både for samarbeidet og elevens utvikling.

Som nevnt tidligere vil lærernes bekjempelse av rangeringen av foreldrene i det sosiale maktrommet og den negative kategoriseringen kreve en bevisst refleksjon hos læreren som vil være en pågående prosess i hele samarbeidsløpet. Lærerens fokus og handlinger må ifølge Nordahl (2007) styres av en positiv holdning til foreldrene hvor samarbeidet er basert på dialog, og en myndiggjøring av foreldrene. I den forstand kan funnene om at lærerne er bevisst på sin egen rolle og påvirkningsmulighet i samarbeidet ses som svært positivt ved at de ser en sammenheng mellom at idealet om å gi alle foreldrene den samme muligheten krever en relasjonskompetanse av læreren selv. Når idealet om likeverd følges opp med refleksjon og bevissthet over hvilke spesifikke ferdigheter det er hensiktsmessig at læreren vektlegger i møte med foreldrene, vil dette ifølge Askheim (2007) være et steg i riktig retning for å skape mer likeverdige maktstrukturer i samarbeidsrammen. Som nevnt tidligere påpeker Rønning (2007) at yrkesutøvere i mange tilfeller har en overfladisk forståelse av empowerment-begrepet hvor fokuset om likeverd handler om å finne konkrete metoder eller aktiviteter for å øke makten hos de som mangler den. Funnene i analysen signaliserer at lærerne er opptatt av en selvjustering og tilpasning i møte med foreldrene, hvor læreren skal fokusere på og anerkjenne foreldrenes positive egenskaper. Lærerens anerkjennelse av foreldrenes egenskaper og innsats vil ifølge Honneth (2008) kunne gjenkjennes som en sosial verdsetting, og vil kunne være en viktig faktor for å gi foreldrene motivasjon og tro på at de er viktige bidragsytere i barnas skoleløp. Imidlertid vil idealene om anerkjennelse og likeverd kunne stå i fare for å mangle en mer helhetlig og fundamental satsning fra lærerne. Ifølge Rønning (2007) vil idealet om likeverd være avhengig av en systematisk bearbeiding av alle maktstrukturer foreldresamarbeidet blir berørt av i skolen, både på mikro- og makronivå. I dette studiet viser funnene tegn til at lærerne i stor grad er bevisst på sin egen rolle og ønsker å justere seg selv for å skape like muligheter for alle. Med utgangspunkt i empowerment-perspektivet vil dette være et steg i riktig retning, samtidig som Askheim (2007) og Rønning (2007) understreker at sannsynligheten for å realisere idealet om likeverd vil være avhengig av at rammebetingelsene endres, slik at det ikke blir den enkelte lærers ansvar å justere seg selv for å gi makt til den andre, men at selve rammebetingelsene fra skolen skal sikre foreldrenes rett til like muligheter.

I denne sammenhengen mener jeg det er relevant å drøfte hvilken formell maktfordeling lærerne idealiserer. Som nevnt tidligere er sannferdig kommunikasjon hvor begge parter kan

ytre sine synspunkter og oppfatninger en viktig grunnstein for å skape et reelt samarbeid med foreldrene (Nordahl, 2007). Imidlertid er det utfordrende å vite hvilken betydning lærerne tillegger foreldrenes medvirkning i denne sammenhengen. Informantene beskriver åpen dialog på ulike måter, og i sine refleksjoner knyttes idealet til svært forskjellige praksiseksempler. Det kan dermed se ut til at åpen dialog representerer et mangetydig begrep, hvor lærerne tar utgangspunkt i ulike forståelser og definisjoner når de vektlegger åpen dialog som et viktig område i et gjensidig skole-hjem samarbeid. Informantene vektlegger kommunikasjon, og et miljø hvor foreldrene føler seg trygge på å stille spørsmål til læreren.

I denne konteksten mener jeg det er relevant å stille spørsmål om det er et ideal at foreldrene opplever at de får svar når de tar kontakt, eller betyr det at foreldrene opplever at svaret de får inneholder tiltak som samsvarer med deres ønsker? Dette skillet - forskjellen mellom et samarbeid basert på dialog, eller et samarbeid basert på dialog hvor begge parter har gjennomslagskraft og mulighet til å påvirke hverandre - representerer skillet mellom Nordahls to øverste samarbeidsnivåer. En åpen dialog er et viktig fundament for et gjensidig samarbeid med foreldrene, men uten en reell mulighet til å påvirke hverandres praksis, vil samhandlingen kun befinne seg på det Nordahl kjennetegner som ”dialog og drøftinger” som mangler sentrale komponenter som for eksempel felles beslutninger og felles mål. Et slikt samarbeid vil kunne stå i fare for å fokusere på selve dialogen som verdi i seg selv, i motsetning til hva dialogen skal lede til.

Det vil være umulig å gi noen sikker plassering av hvilket konkret samarbeidsnivå lærerne i denne studien idealistisk sett ønsker for deres samarbeid med foreldrene. Imidlertid er det interessant å diskutere de komponentene informantene nevner og se på hvilke(t) samarbeidsnivå disse komponentene representerer. I min analyse av materialet kom det fram at lærerne fokuserer på en åpen kommunikasjon med foreldrene, hvor drivkraften er å skape et tillitsbånd foreldrene som bidrar til at begge parter føler seg trygge på å ta opp ulike temaer med hverandre uavhengig om det er positive tilbakemeldinger eller bekymringer. Det uttrykkes at det er viktig å gi foreldrene plass, men at dette heller handler om å gi plass til å fortelle og dele sine erfaringer om barnet, enn plass i den forstand at foreldrene skal ha en reel makt ved bordet til å fatte beslutninger og avgjørelser i likhet med læreren.

Funnene i denne studien viser tegn til at informantene ser dialog som en verdi i seg selv, hvor de i mindre grad fokuserer på foreldrenes medbestemmelse og medvirkning. I et scenario hvor lærere tilstreber et samarbeidsnivå med foreldrene som baserer seg på dialog

og drøftinger vil dette ifølge Nordahl (2007) skape en kultur hvor partene kan fremme sine synspunkter samtidig som det er rom for uenighet. Denne type samarbeid vil også kunne gi gode betingelser for å realisere samarbeidsnivået ”medbestemmelse og medvirkning” (Nordahl, 2007). I lys av dette kan informantenes mål om å skape en dialog med foreldrene forstås som en førsteprioritet, og som et steg på stigen mot et større ideal. Imidlertid mangler denne studien data til å bekrefte denne antagelsen, og det vil også i den neste hovedkategorien bli presentert og diskutert funn som kan bidra til å belyse mulige årsaker til at lærerne er tilbakeholdne med å idealisere et samarbeidsnivå hvor foreldrene i større grad er involvert i pedagogiske avgjørelser.

## **5. Forskningsspørsmål 2 – presentasjon og drøfting av funn**

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene jeg mener er relevante for å drøfte og besvare forskningsspørsmål 2. Etter presentasjonen vil jeg drøfte funnene i lys av oppgavens teoretiske ramme og i henhold til oppgavens problemstilling.

### **5.1 Realiteter**

Denne kategorien omhandler det jeg tolket som informantenes refleksjoner som i større grad var knyttet til deres praksis, og hvordan de opplever deres nåværende rammer rundt foreldresamarbeidet. Begrepet "realitet" blir definert som en kjensgjerning, synonymt med virkelighet eller noe som har et virkelig innhold (Realitet, 2009; Realitet, s.a.). Det er viktig i denne sammenhengen å understreke at materialet i denne kategorien først og fremst representerer lærernes refleksjoner, og det vil ikke være noen garanti for at materialet i denne kategorien nødvendigvis har noe mer holdepunkt i informantenes daglige praksis, sammenlignet med materialet innenfor første hovedkategori. Imidlertid tolket jeg disse refleksjonene som mer praksisorienterte på bakgrunn av deres eksempler og at utsagnene generelt bærer preg av en beskrivende form, hvor informantene tidvis reflekterer over dilemmaer eller utfordringer de opplever i foreldresamarbeidet. Jeg vil i dette kapittelet presentere funn fra undersøkelsen hvor materialet er delt inn i underkategorier basert på min fortolkning av informantenes refleksjoner. Underkategoriene er strukturelle rammer og handlingsrom, praktiske og faglige avgjørelser, og engasjement. I framstillingen vil jeg vise til sitater fra ulike informanter, i tillegg til mer oppsummerte beskrivelser av andre relevante utsagn.

#### **5.1.1 Strukturelle rammer og handlingsrom**

Vi har jo den planen for skole-hjem samarbeid, men ellers er det opptil meg. (Lærer 2)

At skolen gir visse strukturelle rammebetingelser for foreldresamarbeidet påpekes av alle informantene. I sitatet ovenfor viser Lærer 2 til en felles plan i skolen for skole-hjem

---

samarbeidet. Flere av de andre informantene beskriver lignende eksempler hvor skolen har utarbeidet noen grunnleggende retningslinjer og for eksempel ulike samtaleskjema og lignende læreren kan anvende i møter med foreldrene. Samtidig understreker lærerne at de opplever at de har et relativt stort handlingsrom. Det påpekes at rammene som er satt av skolen oftest handler om formelle krav for eksempel hvor ofte det skal være foreldresamtaler eller minimumskrav til hva foreldresamtalen skal inneholde. Informantenes refleksjoner kan tyde på at de betrakter skolens rammer som relativt vide og at de i stor grad har mulighet til å styre innholdet selv.

Jeg tror jeg står relativt fritt, men det er jo veldig trygt å følge det som er. Det er mer lettvent da.. Men jeg tror jeg kan velge fritt hvordan jeg vil gjøre det. (Lærer 3)

Hos noen av informantene virker spørsmål om deres handlingsrom i foreldresamarbeidet som en tankevekker. Lærer 3 uttrykker at hun *tror* hun står relativt fritt, som kan tolkes til at dette ikke har vært en oppmerksomhet lærerne og videre skolen har hatt tidligere. Dette kan gjenspeiles i Lærer 2 hvor hun uttrykker at skolen har satt rammene for samarbeidet uten at innholdet i foreldresamarbeidet har vært et diskusjonstema på fellestid eller lignende. En av informantene uttrykker at sannsynligheten for om en lærer utnytter seg av handlingsrommet skolen gir dem vil kunne påvirkes av flere faktorer. Hun påpeker at det kreves en trygghet av læreren i den forstand at de må tørre å bevege seg ut av, det som kan tolkes som, deres profesjonelle komfortsone, og at dette i stor grad påvirkes av skolekulturen og ressurser i form av tid.

Ja vi snakka faktisk om det her på en fellestid vi hadde, dette med å få foreldrene inn i de trinna der dem har barn, så er det et trinn her nå som har gjort en del på det, som har vært kjempesint. Så kan det komme noen som kan si nei men jeg jobber med det, og det og si da, da kan jo du komme. Og det er jo dette her med å tørre og si det og da. Det har ikke jeg gjort, men jeg vet at noen gjør det, og det føler jeg vi burde gjort mye mer av, for da tror jeg at foreldrene kjenner på at de er delaktige. (Lærer 4)

I Lærer 4 sitt tilfelle har innholdet i foreldresamarbeid blitt diskutert i fellestiden til lærerne, hvor de har diskutert og definert egne metoder for å gjøre foreldrene mer delaktige. Imidlertid viser informantene en tilbakeholdenhet hvor hun i likhet med flere av de andre informantene viser til at det handler om hennes vilje til gå ut av komfortsona – man må tørre. Som et siste sitat i denne underkategorien vil jeg vise til en av informantenes refleksjoner, som spiller videre på hvordan lærerne forholder seg til handlingsfriheten i de rammene skolen har satt for foreldresamarbeidet, og tanker om hva lærernes frykt kan bestå av;

Men som sagt er det mitt inntrykk at det er noe standardisert... Jeg tror at intensjonen er alle sammen enige i – at det er til barnets beste, men i praksis så tror jeg at man er litt redde, husker i fjor når jeg foreslo noen temaer vi kunne ta opp, og da ble det helt sånn neinei, må ikke begynne med det, for da har du de i gang.. Du legger liksom opp til.. For du gjør deg jo.. Med en gang du åpner for dialog så gjør du deg sårbar. ..Også til kritikk. (Lærer 3)

### **5.1.2 Praktiske og faglige avgjørelser**

I analysen av materialet var det tydelig at flere av informantene opplevde et skille mellom praktiske og faglige avgjørelser i foreldresamarbeidet. Ut ifra informantenes refleksjoner virket det som at lærerne stilte seg positivt til å inkludere foreldrene i de praktiske avgjørelsene omkring eleven og foreldresamarbeidet, hvor beskrivelsene kunne antyde at de også hadde tradisjon for å gjennomføre dette i praksis også. I refleksjonen om de pedagogiske og faglige avgjørelsene gir Lærer 5 denne beskrivelsen;

Hvis vi ser at det er noen elever som sliter med emner i matematikk så hender det vi tar en telefon hjem og sjekker om stemmer det inntrykket vi har av eleven her, skal den eleven få være med på en liten gruppe nå de to neste ukene så vi prøver å fange opp det helt ordentlig... Vi tar ofte med foreldrene på råd på sånne ting, for vi tror at hvis motivasjonen eller motiveringen av ungene kan komme fra to sider så kan det føles trygt og godt, og vi opplever veldig ofte at veldig mange ønsker å benytte seg av sånne tilbud da. (Lærer 5)

Informanten viser til en praksis hvor læreren tar kontakt med foreldrene når de opplever at eleven strever med å mestre faget eller emnet de jobber med. Bakgrunn for denne inkluderingen kan ses som todelt: 1) Lærer ønsker å forklare scenarioet og sjekke om foreldrene sitter på samme inntrykk, eller om de har en annen opplevelse av situasjonen, som kan gi læreren en bedre vurdering av elevens utfordringer. 2) Lærer ønsker å høre foreldrenes tanker om å eventuelt prøve ut et nytt opplegg som vil kreve noen organisatoriske endringer for eleven. I tillegg påpeker informanten at denne dialogen hvor læreren og foreldrene fatter en felles beslutning kan gi en positiv effekt for elevens motivasjon og trygghet i de eventuelle endringene. Ut i fra sitatet ovenfor kan det også se ut til at dette er en felles praksis blant lærerne på trinnet og eller skolen, ved at informanten gjennomgående bruker ordet ”vi” i sine beskrivelser. En mulig tolkning av dette kan være at lærerens initiativ og inkludering av foreldrene i pedagogiske avgjørelser er påvirket av hva slags tradisjoner skolen har for foreldresamarbeidet, og hvilken kultur som er gjeldende for lærerteamet og skolen.

En av informantene opplever at mange foreldre, i likhet med flere av lærerne, setter et skille mellom praktiske og faglige diskusjoner og avgjørelser, hvor foreldrene betrakter faglige forhold som lærerens territorium:

Opplever nok mye at når det gjelder fag, og det vi skal holde på med, så tenker de [foreldrene, min anm.] litt det er deres bord. Og det er det jo..(Lærer 4)

Jeg opplevde at informantene hadde noe ulike refleksjoner om å inkludere foreldrene i faglige diskusjoner og avgjørelser. De viste til ulik praksis, men flere uttrykte at det var utfordrende å finne gode metoder som ga gode betingelser for dette, spesielt på foreldremøtene. Lærer 3 uttrykte seg på denne måten:

Men på foreldremøte at det blir litt sånn at vi står og forteller. Det er veldig lite.. Vi får liksom ikke engasjert foreldrene, utenom sånne ting som skal de ha med seg godteri på skolen eller ikke, og bursdager og sånn. (Lærer 3)

I utsagnet til Lærer 3 kan man gjenkjenne flere av tidligere presentert funn; Fokuset og inkluderingen av foreldrene i pedagogiske avgjørelser påvirkes av hvilke tradisjoner skolen har for foreldresamarbeidet fra før av, og det kan se ut til at, uavhengig av hva læreren ønsker, har foreldrene i utgangspunktet et fokus på praktiske forhold.

### **5.1.3 Engasjement**

Denne kategorien omhandler hvilke tanker lærerne hadde om foreldrenes engasjement i samarbeidet med skolen, og hvilke refleksjoner de hadde angående foreldrenes ulike engasjement og forventninger til skolen.

Så er det jo mange, jeg synes det er ganske mange, som gjør veldig lite ut av seg. Som ikke verken klager eller forlanger.. Det er kanskje den største gruppen. Du vet ikke helt.. Ja de er stort sett fornøyd, alt er greit, de er ganske stille, og de kommer veldig sjelden med innspill på foreldremøter og sånne ting.. (Lærer 3)

Samtlige av informantene viser til at de opplever at en stor andel av foreldrene er relativt tilbaketrukkne i samarbeidet. I likhet med sitatet til Lærer 3 ovenfor påpeker flere av informantene at dette er tilsynelatende fornøyde foreldre, hvor noen av informantene beskriver at dette i mange tilfeller gjenspeiles i eleven – fornøyde elever gir fornøyde

foreldre. Lærerne beskriver at de blir usikre på hva disse foreldrene faktisk tenker, siden de sjelden tar initiativ til kontakt og at de i samtaler og generelt virker enige med alt læreren tar opp. En av informantene påpeker at det også er en utfordring at mengden av kontakt og dialog styres av hvordan eleven mestrer skolehverdagen sin. Det kan se ut til at foreldre til barn som i stor grad trives på skolen og ligger på forventet faglig nivå, har mindre kontakt og det informantene kjennetegner som ”hverdagssamarbeid” med læreren, så fremt foreldrene ikke tar initiativ til det selv.

På oppfølgingsspørsmål om hva informantene trodde forskjellene i foreldrenes engasjement omhandlet opplevde jeg at flere av informantene var usikre. De var tydelige på at dette var deres antagelser eller mistanker siden de ikke kunne vite hva bakgrunnen for foreldrenes engasjement var. I lys av dette tolket jeg en varsomhet i informantenes utsagn hvor temaet muligens opplevdes som sensitivt basert på at de var usikre i gyldigheten til deres egne refleksjoner på bakgrunn av at de snakket på vegne av foreldrene, i tillegg til at det vil være en sannsynlighet for at lærerne opplevde det som noe ubehagelig å snakke om forskjeller blant foreldrene. Imidlertid påpekte enkelte informanter at det kunne virke som at foreldrenes bakgrunn og interesser påvirker hvilke områder de engasjerer seg i, i samarbeidet med skolen. Lærer 2 gir denne beskrivelsen:

Ellers så er det noen som er veldig flinke til å uttrykke seg, som følger med, som er akademiske, som er opptatt av skole, mens andre er mer opptatt av det sosiale, og vil alltid vite mye av det. De er ikke så opptatt av prestasjoner på skole og sånn. (Lærer 2)

Lærer 3 utbroderer dette videre ved å vise til hvordan demografiske forhold kan være en indikator på hvilke holdninger foreldrene har, og hvor ”krevende” foreldrene kan oppleves av lærerne:

Kanskje det er litt sånn at mye ønsker mer. Jeg har hvertfall hørt det. For jeg har jo jobba mye på en skole med mange minoritetsspråklige og i en veldig utsatt bydel da, hvor folk egentlig har vært veldig takknemlige til skolen, og folk har vært veldig.. At skolen har betydd mye, både for nærmiljøet, og for elevene. Mange som ikke har hatt det så bra hjemme, sånn at det ble veldig godt å få komme på skolen. Men jeg kjenner noen som for eksempel har jobbet i ja.. I strøk likt som Frogner i Oslo og sånn, og der har jeg jo hørt at det er veldig krevende. De krever mye av skolen, de krever mye av læreren. De stiller mye vanskelig spørsmål, de er veldig ofte ja.. Den krevende gruppen virker større der da, og ja.. Det er kanskje et mønster i det at mye ønsker mer. (Lærer 3)



---

## 5.2 Drøfting av funn: Realiteter

I møtet med statens velferdstjenester vil det eksistere mange ulike maktstrukturer som påvirker tilbudet brukeren får (Rønning, 2007). I denne konteksten mener jeg det er relevant å drøfte hvordan funnene innenfor kategorien ”strukturelle rammer og handlingsrom” kan belyse hvordan skolens rammer - og lærerens forhold til dem - kan påvirke samarbeidstilbudet til foreldrene. I analysen kom det fram at lærerne betraktet skolens strukturelle rammer for foreldresamarbeidet som relativt åpne. Samtidig kunne funnene tolkes dithen at det eksisterte flere uskrevne og uformelle rammer for foreldresamarbeidet i skolen, som ble definert ut i fra skolens kultur og hvilken praksis lærerne hadde anvendt tidligere i samarbeidet. Dette kan ses i lys av at maktformer og maktstrukturer både kan være usynlige, synlige, bevisst eller ubevisst (Rønning, 2007). I dette tilfellet vil skolens formelle rammer (opplæringslov, retningslinjer om et gjensidig samarbeid, skjema til utviklingssamtale og lignende) betraktes som mer bevisste strukturer som er synliggjort for de ulike partene i samarbeidet, mens skolekultur kan defineres som mer usynlige og ubevisste maktstrukturer. Det vil være sannsynlig å anta at disse rammestrukturane ikke kan betraktes som isolerte enheter, men at de i stor grad overlapper hverandre og påvirker mulighetene og potensialet til hverandre. For eksempel kan skolekulturen påvirke lærernes tolkning av skolens formelle samarbeidsrammer, og ha innvirkning på hvorvidt læreren benytter seg av mulighetene rammebetingelsene gir. På samme måte vil skolens formelle rammer kunne kreve endringer i skolekulturen og lærernes tradisjonelle praksis, og dermed skape nye perspektiver og rutiner for skole-hjem samarbeidet. I lys av dette kan en mulig antagelse være at implementeringen av formelle retningslinjer og strukturer vil kunne innvirke på hvilken differanse lærerne opplever det er mellom den uformelle strukturrammen som omhandler deres skolekultur, praksis og tradisjoner og deres formelle strukturramme. I analysen var det funn som viste tegn til at lærerne i liten grad hadde diskutert skolens strukturelle rammer og retningslinjer i fellesskap. Flere av informantene beskrev også skolekulturen som en barriere i forhold til å utnytte seg av handlingsrommet i skolens formelle rammer. Dette kan tyde på at den usynlige uformelle rammen hadde en begrensende funksjon i forhold til de synlige formelle kravene, og at det eksisterte en differanse mellom de to rammene.

En mulig forklaring på denne differansen kan være at skolens formelle samarbeidsrammer ikke er implementert godt nok blant lærerne, med bakgrunn i at det i liten grad er bearbeidet

og diskutert i fellesskap. I et slikt tilfelle kan lærerne stå i fare for å ubevisst eller bevisst fortsette å gjennomføre samarbeidet på samme måte som før, uavhengig om skolens retningslinjer har endret innhold. Rønning (2007) påpeker at endringer i strukturmakt er en krevende oppgave siden det i mange tilfeller berører svært ubevisste maktformer og handlinger. Han viser til at slike endringer krever tid og en gjennomgående refleksjon fra de aktuelle aktørene hvor de kontinuerlig undersøker hvilke strukturer som eksisterer i rammen de forholder seg til. I lys av dette kan man se store utfordringer i det formelle kravet om gjensidig foreldresamarbeid, når flere av informantene beskriver en tradisjon for å holde foreldrene på en viss avstand i kombinasjon med at de formelle kravene ikke bearbeides og diskuteres i fellesskap. Ifølge Rønning (2007) vil nettopp diskusjonen og refleksjonen bidra til endring, hvor samtalen kan bevisstgjøre aktørene om forestillinger og tanker de har som kan virke hemmende på den ønskede endringen, eventuelt det formelle kravet om endring. I dette tilfellet vil foreldrenes mulighet til et gjensidig samarbeidsforhold med skolen avhenge av hvilken bevissthet lærerne har over forholdet mellom deres egne forestillinger, skolekulturen og skolens formelle krav til samarbeidet, og hvordan de velger å handle ut ifra denne bevisstheten. Faktorer som kan se ut til å påvirke foreldrenes makt og muligheter i samarbeidet med skolen vil dermed nødvendigvis ikke omhandle objektive barrierer, men være tilknyttet tankenes makt hos læreren.

Refleksjonene til lærerne kan signalisere at skolens åpne rammer, i noen tilfeller, virker i mot sin hensikt når det gjelder å skape et gjensidig foreldresamarbeid. Lærerne uttrykker en usikkerhet i forhold til sitt handlingsrom, hvor metodefriheten kan se ut til å gjøre de mer handlingslammet enn handlingsorienterte. Et annet interessant funn er refleksjonene om hvordan en jevnere maktfordeling og reel dialog med foreldrene krever en sårbarhet av læreren, hvor en av informantene påpeker at lærerne ubevisst eller bevisst motvirker en slik praksis, i frykt for å få kritikk fra foreldrene. Som nevnt tidligere hevder Kristiansen (1995) at tilliten mellom skolen og foreldrene vil utgjøre grunnlaget for å skape et likeverdig skole-hjem samarbeid. Hun understreker at tilliten må komme fra begge parter, hvor de er villige til å stille seg sårbare ovenfor hverandre, samtidig som skole-hjem samarbeid beskrives som et "komplisert territorium med mye usikkerhet fra begge sider" (Kristiansen, 1995, s.23). Hun forklarer denne usikkerheten med at både foreldrene og lærerne investerer mye av seg selv i jobben med barna. En tolkning av dette kan være at partene betrakter dialogen og eventuelle diskusjoner som svært personlig.

---

Som nevnt tidligere er foreldrenes personlige involvering i barnet et anerkjent fenomen i aktuell teori, og foreldrenes sårbare rolle beskrives som betydningen for at lærere innehar en profesjonell relasjonskompetanse i skole-hjem samarbeidet (Drugli & Onsøien, 2015). Imidlertid er det interessant i denne sammenhengen å diskutere lærernes personlige involvering, og hvordan den kan påvirke samarbeidet med foreldrene. Når lærerne uttrykker at de opplever det som trygt å følge det som er ”den standardiserte” formen å gjennomføre samarbeidsmøter på kan dette tolkes som en metode hvor lærerne ønsker å verne seg fra den personlige involveringen. Alternativene beskrives som ukjent grunn som krever noe mer av læreren - de må tørre, og de må være sårbare og åpne for kritikk. Denne usikkerheten kan tolkes som svært betydningsfull på bakgrunn av at funnene i denne undersøkelsen antyder at lærerne i stor grad påvirkes av den, til tross for at de selv ser at det motvirker en delaktighet hos foreldrene. I slike tilfeller vil læreren stå i fare for å plassere seg selv i en uheldig maktposisjon ovenfor foreldrene, hvor de ubevisst eller bevisst skaper et samarbeid hvor foreldrenes makt styres av lærerens egne interesser. I en mulig forklaring på dette fenomenet vil jeg vise tilbake til Kristiansen (1995) og hennes argumentasjon for at et likeverdig skole-hjem samarbeid krever en tillitt og sårbarhet fra *begge* parter. I den første hovedkategorien var det tydelig at lærerne fokuserte på å oppnå en tillit fra foreldrene, men det vil i denne sammenhengen være relevant å stille spørsmål om hvorvidt lærerne har en tillit til foreldrene?

Det er også et interessant å se tilbake på en av informantenes refleksjoner, som ble framstilt i den første hovedkategorien innunder ”relasjonelle ferdigheter”, hvor hun påpeker at dialogen med foreldrene krever en balansegang hvor læreren tidvis må veksle mellom sin profesjonelle rolle, og en mer personlig involvering. Med utgangspunkt i diskusjonen ovenfor kan det se ut til at denne balansegangen eksisterer utover den enkelte dialogen: Det generelle samarbeidet med foreldrene vil kreve en form for personlig involvering av læreren, hvor lærerne evner å stille seg sårbare til foreldrene, samtidig som de har en klar bevissthet over sin profesjonelle rolle hvor deres oppgave er å personlig distansere seg, i den forstand at deres egne personlig interesser ikke står i veien for et likeverdig skole-hjem samarbeid. I lys av dette kan det være hensiktsmessig at lærerne i større grad fokuserer på et grunnleggende tillitsbånd med foreldrene, i motsetning til målet om å oppnå tillit fra foreldrene. Samtidig vil realiseringen av et likeverdig foreldresamarbeid være avhengig av at lærerne ikke står alene i denne jobben (Nordahl, 2007). Det vil kunne være mulighet for at lærerens mangel på tillit kan ses som et uttrykk for hvilket rådende foreldresyn som eksisterer i kollegiet og

skolekulturen. Som nevnt tidligere kan funnene i denne undersøkelsen tolkes til at uavhengig av formelle krav om gjensidig samarbeid vil skolekulturen og kollegaer sin praksis påvirke den enkelte læreren, hvilke valg de tar og muligens hvilken maktfordeling læreren vektlegger i sitt foreldresamarbeid. På bakgrunn av dette vil jeg understreke at målet om et likeverdig skole-hjem samarbeid belyser komplekse prosesser hvor lærerens mangel på tillit representerer forhold på mikronivå, samtidig som dilemmaet om lærerens tillit kan ses som en utfordring som uttrykker et forbedringspotensial på flere systemnivåer.

I refleksjonen omkring pedagogiske og faglige avgjørelsene beskrev en av informantene hvordan de inkluderte foreldrene i vurderingen og avgjørelsen om å gi elever et alternativt undervisningsopplegg. Informantens formuleringer kunne tyde på at denne inkluderingen var en felles praksis blant lærerne. Denne praksisen kan ses i lys av det Honneth (2008) kjennetegner som en rettslig anerkjennelse, hvor lærerne inkluderer foreldrene i de avgjørelsene som de har formelt krav på. I den forstand vil foreldres rettslige anerkjennelse betraktes som todelt; alle foreldrene er anerkjent som en likeverdig part i samarbeidet med skolen i de formelle retningslinjene, for eksempel i opplæringsloven eller i læreplanen. Samtidig har skolen og læreren en utøvende makt i hvorvidt de gir foreldrene mulighet til å medvirke slik de har krav på, med utgangspunkt i hvilken praksis læreren har. Honneth (2008) peker på at den rettslige anerkjennelsen omhandler å gi mennesker rettigheter på bakgrunn av at de vurderes som autonome individer. I dette tilfellet signaliserte informanten at dette var en praksis de utøvde uavhengig av hvem foreldrene var, hvor de vurderte at alle foreldrene besatt en kompetanse hvor de kunne ta slike avgjørelser på vegne av sine barn. Dette kan også gjenspeiles i Tengquist (2007) sine sentrale holdninger i empowerment-arbeidet hvor hun understreker betydningen av at yrkesutøvere har en holdning om at alle mennesker besitter en form for kompetanse.

Det vil også være mulig å betrakte lærerens inkludering av foreldrene i pedagogiske avgjørelser som en form for solidarisk anerkjennelse. Denne anerkjennelsesformen vil ifølge Honneth (2008) kjennetegnes ved at individet får en verdsatt plass i fellesskapet hvor deres ferdigheter og egenskaper ses som verdifulle for det fellesskapet de er en del av. Informanten ga uttrykk for at foreldrene var en viktig støttespiller i motiveringen av eleven, og at deres bidrag i samspillet med barnet, ga effekt på elevens utvikling. Hans beskrivelser av foreldrenes bidrag kan tolkes til at han anerkjente at foreldrene hadde egenskaper og ferdigheter til å motivere barnet sitt, som igjen hadde en verdi for deres samarbeidsoppgaver. Beskrivelsen av den positive effekten foreldrenes involvering hadde for elevens motivasjon

---

kan også ses i lys av at læreren ser en ringvirkning ved at han anerkjenner foreldrenes rolle og mulighet til å motivere barnet sitt, som gir foreldrene en tro på at de er viktige bidragsyttere for barnets faglige utvikling, som igjen kan påvirke deres oppmerksomhet og anerkjennelse av barnets faglige fremskritt. I et slikt tilfelle vil eleven få anerkjennelse og støtte fra sine primære relasjoner som ifølge Honneth (2008) representerer grunnsteinen i menneskets selvtillit.

Analysen viste funn som antydte at lærerne inkluderer foreldrene i avgjørelser. Imidlertid signaliserte noen av informantene at denne inkluderingen var forbeholdt praktiske avgjørelser. Flere av informantene uttrykte at de opplevde at foreldrene selv fokuserte på praktiske forhold, og at de betraktet faglige avgjørelser som lærerens territorium. Ifølge Honneth (2008) vil en konsekvens av ekskludering og rettighetsberøvelse kunne være at individet mister selvspekten og troen på at de er viktige bidragsyttere i fellesskapet. I lys av dette kan det se ut til at noen av lærerne er tilbakeholdne i deres inkludering av foreldrene på bakgrunn av foreldrenes initiativ til å bidra, som igjen kan betraktes som en reaksjon mot lærerens praksis. I slike tilfeller vil lærerne stå i fare for å ubevisst gi foreldrene såkalte ”låste posisjoner”, som omhandler samarbeidssituasjoner hvor skolen eller læreren ikke tilrettelegger for medvirkning fra foreldrenes side, som igjen medfører at foreldrene kan bli passive og ta lite initiativ til å samarbeide med skolen (Nordahl & Drugli, 2013).

Funnene om at noen av lærerne i mindre grad inkluderer foreldrene i faglige avgjørelser kan også ses i lys av den tidligere diskusjonen, hvor læreres usikkerhet og eventuelle mangel på tillit til foreldrene, vil kunne påvirke lærernes ønske og initiativ til å inkludere foreldrene i avgjørelser som påvirker deres praksis. For hvis tillit skal forstås som et fundament og som en brobygger som muliggjør et likeverdig samarbeid, vil mangelen på tillit på samme måte representere et svekket grunnlag som vil påvirke valgene som tas og mulighetene samarbeidet har (Kristiansen, 1995).

I analysen kom det fram at lærerne opplevde at majoriteten av foreldregruppen var relativt passive i samarbeidet, i den forstand at de sjelden kom med innspill eller tok kontakt med læreren. Noen av informantene påpekte at det kunne virke som foreldrenes bakgrunn påvirket hvilke områder de fokuserte på i samarbeidet og hvilken innstilling og engasjement de hadde til skolen. For eksempel beskrev den ene informanten at foreldre som er akademiske og ”følger med” viste et engasjement for skolen og lærerens virksomhet, mens andre fokuserte på det sosiale og i mindre grad engasjerte seg for faglige forhold. Dette kan

ses i lys av Bourdieus (1995) teorier, hvor foreldrenes ulike preferanser og fokusområder kan forklares ut ifra deres habitus. Ifølge Bourdieu (1995) representerer menneskets habitus organiserende prinsipper som baserer seg på deres sosiale erfaringer og den dominerende kulturen innenfor deres sosiale klasse. Foreldrenes personlige vurderinger og preferanser på hvilke tema det er viktig å fokusere på i samarbeidet med skolen kan med utgangspunkt i Bourdieu (1995) sin forståelse ha sitt opphav i deres habitus og hvilken sosial klasse de tilhører. For eksempel vil akademiske foreldre som er opptatt av akademiske forhold ifølge Bourdieu (1995) kunne forklares med at utdanning blir oppfattet som en verdifull ressurs i den sosiale klasse de tilhører, hvor valget om å utdanne seg har blitt styrt av intensjonen om å opprettholde, eller ønsket om å forøke, sin posisjon i det sosiale maktrommet. Habitusen har preget deres egne karrierevalg, samtidig som det preger deres oppdragelse av barnet og hva de fokuserer på i samarbeidet med læreren.

Med utgangspunkt i informantens beskrivelser, sett i lys av Bourdieus teorier, vil realiseringen av idealet om et likeverdig samarbeid for alle foreldrene avhenge av lærerens evne til å sikre at samarbeidet inkluderer de ulike aspektene ved elevens utvikling. I tilfeller hvor foreldrenes engasjement for ulike områder styrer i hvilken grad disse områdene prioriteres skole-hjem samarbeidet vil dette kunne betraktes som en barriere for idealet om et kvalitativt skole-hjem samarbeid hvor alle foreldre gis like muligheter. For med utgangspunkt i forståelsen av at et likeverdig skole-hjem samarbeid skal omhandle pedagogiske, sosiale, faglige og praktiske forhold vil det kunne ses som en utfordring at foreldrenes engasjement skal styre hvilket innhold som blir prioritert i skole-hjem samarbeidet.

Læreren må derfor bruke sin maktposisjon til å styre samarbeidet på en slik måte at foreldrenes engasjement blir en ressurs, i motsetning til at foreldrenes engasjement får styre hvilke områder som blir prioritert og fokusert på i elevens utdanningsløp. Dette viser hvilken finurlig balanse læreren må mestre i samarbeidet med foreldrene, hvor de skal opprettholde en praksis som samsvarer med idealet om likestilling og jevn maktfordeling, samtidig som de må lede foreldrenes fokus i samarbeidsprosessen, slik at foreldrenes engasjement ikke kolliderer med de formelle rammene for foreldresamarbeidet hvor både faglige og sosiale forhold skal vektlegges på lik linje. I tilfeller hvor læreren ikke mestrer denne balansegangen, og lar foreldrene i for stor grad styre samarbeidets innhold, vil det være mulighet for at lærerens passivitet forhindrer en dialog og diskusjon omkring de områdene foreldrene i utgangspunktet ikke engasjerer seg for. For eksempel vil et overdrevent fokus på

---

sosiale forhold kunne stå i fare for at faglige diskusjoner og avgjørelser blir nedprioritert og dermed forbeholdt lærerens egne vurderinger. I henhold til dette kan det ses som et paradoks at foreldrenes makt og påvirkning i samarbeidet kan utløse en større makt hos læreren til å fatte avgjørelser uten å ta hensyn til foreldrene. Funnet om at lærerne opplever at foreldrenes engasjement styres av hvilke interesser og bakgrunn de har, understreker betydningen av lærerens bevissthet og refleksjon omkring hva et likeverdig samarbeid består av, og på hvilken måte det kan gjennomføres uten at idealet om likestilling kolliderer med samarbeidets formål.

Et annet interessant funn er hvordan Lærer 3 reflekterer over forskjeller blant foreldres innstilling mot skolen på bakgrunn av de sosiodemografiske områdene de tilhører. I beskrivelsen viser hun til en motsetning mellom foreldre som kommer fra "utsatte" bydeler med stor andel minoritetsspråklige, og foreldre som tilhører "strøk likt som Frogner i Oslo". Jeg tolket informantens refleksjoner til å omhandle hvordan foreldrenes økonomiske og kulturelle kapital kan sies å ha en sammenheng med hvordan lærerne oppfatter deres holdning og innfallsvinkel i samarbeidet med skolen. Foreldrene med høy økonomisk og kulturell kapital ble beskrevet som krevende, hvor de stilte kritiske spørsmål og høye krav til læreren, sammenlignet med foreldre med lav økonomisk og kulturell kapital som ble kjennetegnet som takknemlige, hvor skolen betydde mye for nærmiljøet og elevenes trygghet. Som nevnt tidligere kritiserer Bourdieu og Passeron (2006) skolen for å være tilpasset middelklassen, hvor elever og foreldre som tilhører sosiale klasser over eller under dette nivået, vil stå i fare for å bli betraktet som annerledes av læreren, hvor foreldrene i mindre grad deler skolens og lærerens verdier og preferanser.

Med utgangspunkt i Bourdieu (1995) sin skjematiske fremstilling vil det kunne regnes som naturlig at informanten opplever at foreldre med høy økonomisk og kulturell kapital vil få en dominerende maktposisjon i møte med læreren. I denne konteksten er det interessant å se på hvordan dette kan påvirke samarbeidsmulighetene, og hvordan dette kan forstås i sammenheng med funnet om at samtlige av informantene opplever at majoriteten av foreldrene virker fornøyde med skolen, basert på tolkningen om at de sjelden stiller krav til læreren, og at de oftest er enige med det læreren foreslår og tenker. En mulig forklaring på denne sammenhengen vil kunne være at majoritetsgruppen av foreldrene representerer samme sosiale klasse som majoriteten av lærerne.

I tilfeller hvor lærer og foresatte har samme sosiale tilhørighet vil man med utgangspunkt i Bourdieu (1995) kunne argumentere for at deres habitus har blitt formet innenfor samme kultur og verdigrunnlag, som videre kan tenkes å øke sannsynligheten for at lærerne opplever at foreldrene i større grad deler deres verdier og oppfatninger av hva som er sentralt i barnets oppfostring, sammenlignet med foreldre som tilhører andre sosiale klasser. På samme måte kan det tenkes at foreldrene og læreren deler samme forventning om hvordan rollene skal fordeles i et skole-hjem samarbeid, hvor partene oppfatter seg selv som relativt likestilt, samtidig som det vil være mulig, på bakgrunn av at maktfordelingen er relasjonelt betinget, at foreldrene vurderer at læreren har en sterkere maktposisjon, med utgangspunkt i konteksten de befinner seg i. Dette kan gjenkjennes i funnet hvor lærerne påpekte at de fleste foreldrene i mindre grad fokuserer på faglige prestasjoner og avgjørelser, sammenlignet med sosiale og praktiske forhold. De samlede funnene kan antyde at det finnes en form for grovinnledning av hvordan lærere oppfatter foreldrenes innstilling – takknemlige, enige eller krevende, og at denne inndelingen kan se ut til å ha sammenheng med hvilke kapitalressurser foreldrene besitter. Imidlertid mangler denne undersøkelsen empirisk materiale for å bekrefte disse tolkningene. Samtidig mener jeg at funnene viser en mulig tendens som er relevant å diskutere i henhold til Bourdieu (1995), på bakgrunn av kompleksiteten den belyser i idealet om et gjensidig skole-hjem samarbeid for alle foreldre.

Tendensen jeg mener er relevant i denne sammenhengen er de samlede beskrivelsene av foreldre som inntar en mer passiv rolle i det generelle samarbeidet, spesielt i de faglige diskusjonene, og hvilke kvalitetsstempler disse foreldrene får, sammenlignet med foreldre som tar initiativ til diskusjon og stiller kritiske spørsmål til læreren. For med tanke på idealet om et gjensidig samarbeid hvor foreldrene får medvirke og påvirke pedagogiske forhold, kan det ses som en utfordring at foreldre som stiller krav og kritiske spørsmål til læreren blir sett på som krevende av lærerne. På samme måte vil det kunne ses som en utfordring at formen på samarbeidet – stiller foreldrene krav til læreren, diskuterer de faglige forhold og lignende - vil kunne avhenge av hvilken posisjon foreldrene opplever at de har i det symbolske makttrommet.



---

## 6. Avslutning

Undersøkelsen viser at informantene vektlegger relasjonelle ferdigheter og åpen dialog som idealer for et gjensidig skole-hjem samarbeid. Videre reflekterte de over realitetene i et gjensidig skole-hjem samarbeid ved å vise til strukturelle rammer, handlingsrom, avgjørelser og foreldrenes engasjement. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for mine avsluttende refleksjoner på bakgrunn av oppgavens overordnede problemstilling: ”Hvordan utvikles et gjensidig skole-hjem samarbeid?”.

Denne undersøkelsen viser at informantene trekker frem relasjonelle ferdigheter og åpen dialog som sentrale idealer i utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Lærerne fokuserer på at tilliten fra foreldrene kan være avhengig av lærernes evne til å være åpen og vise medmenneskelighet i samarbeidet med foreldrene. Enkelte av informantene påpeker at ferdighetene de idealiserer krever en personlig involvering fra lærerne. Samtidig fokuserer samtlige av informantene på hva deres relasjonelle ferdigheter skal lede til hos foreldrene; foreldrene skal få tillit til læreren og de skal føle seg trygge på å dele erfaringer og opplevelser med læreren. Funnene i denne undersøkelsen antyder at lærerne idealiserer en ”delingskultur” med foreldrene, dette definerer Nordahls (2007) som samarbeidsnivået ”dialog og drøftinger”.

Funnene i denne studien viser tegn til at informantene ser dialog som en verdi i seg selv, hvor de i mindre grad fokuserer på foreldrenes medbestemmelse og medvirkning. I henhold til teorien kan idealene som lærerne peker på angående relasjonelle ferdigheter og åpen dialog betraktes som verdifulle aspekter i utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Imidlertid viser funnene i denne undersøkelsen at informantene tillegger disse begrepene ulik betydning. Informantene vektlegger relasjonelle ferdigheter og åpen dialog, samtidig som noen av lærernes refleksjoner belyser hvordan det å vise tillit og å involvere seg selv oppleves som utfordrende. Disse funnene kan indikere at lærerne har en forståelse som inkluderer relevante aspekter i et gjensidig skole-hjem samarbeid, samtidig kan funnene tolkes til at det eksisterer et utviklingspotensial, hvor lærernes idealer må følges opp med et fokus på foreldremedvirkning og (gjensidig) tillit.

I refleksjonene omkring realitetene i skole-hjem samarbeidet viser informantene til ulike utfordringer i arbeidet med å utvikle et slikt samarbeid. Lærerne opplever at de står fritt til å realisere samarbeidet på bakgrunn av hva de mener er mest hensiktsmessig. Dette kan tyde

på at handlingsrommet Kunnskapsdepartementet ønsket å bevare på nasjonalt plan, blir bevart i den enkelte skolen. Samtidig antyder funnene at lærerne i stor grad blir påvirket av skolekulturen og kollegaenes praksis med tanke på hva de vektlegger i samarbeidet, og i hvilken grad de utnytter seg av skolens handlingsrom. Det kan dermed se ut til at handlingsrommet til læreren først får verdi for utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid når læreren har en opplevelse av at det eksisterer en felles praksis for å søke etter løsninger som bidrar til økt foreldremedvirkning. På bakgrunn av dette vil et relevant utviklingsområde være å etablere en skolekultur som inviterer og utfordrer lærere til en utviklende praksis, hvor lærerne er bevisst sitt eget handlingsrom og unytter det med hensikt om å skape et gjensidig skole-hjem samarbeid.

Undersøkelsen antyder at det eksisterer utfordringer i utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Lærerne uttrykker at det eksisterer et skille mellom praktiske og faglige avgjørelser, hvor foreldrene oftest er forbeholdt praktiske forhold. Samtidig uttrykker lærerne utfordringer knyttet til at majoriteten av foreldregruppa viser relativt lite engasjement i samarbeidet. Hvis man ser disse funnene i lys av informantenes forståelse av relasjonelle ferdigheter og mål for samarbeidet kan utfordringene betraktes som en forlengelse av forståelsesgrunnlaget lærerne handler etter.

Funnene i denne undersøkelsen kan vise en tendens hvor manglende fokus på foreldremedvirkning, tillit og en støttende og utviklingsorientert skolekultur kan danne et uheldig utgangspunkt for utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Et slikt samarbeid krever et helhetlig perspektiv med fokus på maktfordeling, refleksjoner omkring holdninger og atferd i møte med foreldrene, samt utforsking og revidering av eksisterende maktstrukturer. En undervurdering av denne kompleksiteten kan ifølge denne undersøkelsen forplante seg i ulike samarbeidsområder, og forhindre utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid. Med utgangspunkt i informantenes refleksjoner og erfaringer knyttet til foreldrenes engasjement og hvem som tar de ulike avgjørelsene i samarbeidet, vil dette kunne ses som resultater av hvilke rammer og innhold skolen og læreren har vektlagt innledningsvis i samarbeidsprosessen.

Samlet sett fordrer utviklingen av et gjensidig skole-hjem samarbeid et helhetlig og prosessorientert arbeid hvor utfordringer må ses som uttrykk for hvilke maktstrukturer som eksisterer i samarbeidet, og hvilke holdninger og oppfatninger læreren har av foreldregruppen. Tolkningsjobben av retningslinjene og å finne gode strategier for å utvikle

det komplekse fenomenet av et gjensidig skole-hjem samarbeid må derfor ses som en sentral del av lærernes profesjon og den enkelte skoles ansvar.

## 6.1 Videre forskning

Kompleksiteten omkring gjensidig skole-hjem samarbeid viser bredden dette område kan ha for videre forskning. Som nevnt tidligere pekte denne undersøkelsen på mulige tendenser hvor foreldrenes posisjon i det sosiale feltet påvirket foreldrenes innstilling i samarbeidet, og hvordan læreren oppfattet deres atferd. I lys av dette mener jeg en relevant vinkling kunne vært å undersøke nærmere læreres og foreldrenes opplevelse av makt i møte med hverandre, og hvordan denne opplevelsen av makt kan bli retningsgivende for samarbeidets utvikling, i lys av Bourdieus (1995) teorier om det sosiale maktrømmet, symbolsk kapital og habitus.

Denne undersøkelsen åpner også for videre forskning på ulike systemnivåer. Med utgangspunkt i empowerment-perspektivet mener jeg det kunne vært interessant å se på kongruensen mellom de nasjonale retningslinjene om skole-hjem samarbeidets rammer, og de nasjonale kravene om innholdet i skole-hjem samarbeid.

Et tredje område jeg mener kunne vært relevant med tanke på videre forskning er læreres profesjonsutvikling. En vinkling kunne for eksempel vært hvordan vi kan kvalitetssikre bevegelsen fra nasjonale retningslinjer til lærerens praksis, med fokus på dynamikken mellom kompetansen og innsikten som kreves av læreren i hver av de ulike retningslinjene, samtidig som retningslinjene i seg selv endres med relativt kort intervall, og setter krav om en ”ny” innsikt og forståelse av læreren.

## 7. Litteraturliste

Allot, N. (2015) Kommunikasjon. *Store norske leksikon*. Lokalisert på: <https://snl.no/kommunikasjon>

Askheim, O., P. (2007) Empowerment – ulike tilnæringer. I O., P. Askheim og B. Starrin (Red.) *Empowerment – i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal

Askheim, O., P. (2014). Fra empowerment til samproduksjon: vitalisering eller tåkelegging av empowermentperspektivet. I Tveiten og Boge (Red.) *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk - Nye perspektiver*. Oslo: Gyldendal

Bourdieu, P. (1995) *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Danielsen, A. og M. N. Hansen (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.) *Om makt – teori og kritikk*. Oslo: Gyldendal

Dialog (2015) *Store norske leksikon*. Lokalisert på: <https://snl.no/dialog>

Drugli, M. & R. Onsøien (2015) *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen.

Drugli, M. & Nordahl, T. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724 §20-1 (2010)

Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Safunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlag.

Gullestad, M. (1989) *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag

Hvistendahl, R. (2002) *Refleksjon og refleksivitet i den kulturelt komplekse skolen*. Pedagogisk Profil (nr 2, 2002, årgang 9) Lokalisert på: [http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/03\\_02\\_02.html](http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/03_02_02.html)

Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Juul, J. & Jenssen, H. (2002) *Pædagogisk relationskompetanse*. København: Apostrof

Kleven (2011) *Forskning og forskningsresultater*. I T.A., Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub

Kristiansen, A. (1995) *Når et samarbeid går i stå.. Om tillit og mistillit i samarbeidet hjemskole*. I P., Arneberg (Red.) *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Midl. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2004) *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 2003-2004) Oslo: Kunnskapsdepartementet

Malterud, K. (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Meyer (2014) *Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse*. I R., Kvalsund, K., Meyer (Red.) *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring*. Oslo: Akademika forlag

NESH (2009) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som->

pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 § 1-1 (2015)

Pedersen, J. (2008) *Kampen for anerkjennelse – unge flyktninger i møte med norske lokalsamfunn* (doktorgradsavhandling) Trondheim: NTNU

Petersen, V. (2007) *Den målrettede forældresamtale*. København: Gyldendals Lærerbibliotek

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Realitet (2009) *Store norske leksikon*. Lokalisert på: <https://snl.no/realitet>

Realitet (s.a.) *Bokmålsordboka*. Lokalisert på: [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=realitet&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=realitet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

Rønning, R. (2007) Brukermedvirkning og empowerment – gammel vin på nye flasker? I O., P. Askheim og B. Starrin (Red.) *Empowerment – i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal

Sandbæk, M. (2002) *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester* (Doktorgradsavhandling) Trondheim: NTNU

Seeberg, M.L. (2003) *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries - A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (NOVA-rapport 18, 2003). Lokalisert på [http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node\\_31750/node\\_42462/node\\_42791/NOVA-Rapport-18-03](http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_31750/node_42462/node_42791/NOVA-Rapport-18-03)

Tengqvist, A. (2007) Å begrense eller skape muligheter – om sentrale holdninger i empowermentarbeidet. I O., P. Askheim og B. Starrin (Red.) *Empowerment – i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal

---

Tranøy, K., E. (2014) Ideal. *Store norske leksikon*. Lokalisert på: <https://snl.no/ideal>

## Vedlegg

### Vedlegg 1

#### **Forespørsel om deltakelse i undersøkelse knyttet til masteroppgave**

Til ledelsen ved XXX skole

Jeg er student på masterprogrammet ”Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark. Jeg skal levere min masteroppgave i mai 2016, og oppgavetittelen er: ”Hvordan reflekterer lærere over sin rolle i å skape et gjensidig samarbeid med foreldrene?” Metoden jeg vil bruke for å finne svar på dette er intervju, og jeg har behov for 4-5 lærere som kan stille som informanter (maks 3 fra samme skole). Jeg ønsker å få en dypere innsikt i hvilke faktorer lærere opplever at påvirker forholdet til foreldrene, og hvilket handlingsrom læreren opplever at de har i foreldresamarbeidet. Jeg synes det er viktig å sette fokus på hvordan lærerne selv opplever at det er å skape samarbeidsforhold som er beskrevet i blant annet opplæringsloven og læreplanverket.

Deltakelse i denne studien innebærer et intervju på ca.30 min som vil gjennomføres så raskt læreren har mulighet. Hvor og når intervjuet skal gjennomføres avtales mellom hver enkelt informant og meg. Jeg har stor fleksibilitet og kan gjerne komme til lærernes arbeidsplass hvis det er ønskelig å gjennomføre intervjuet der.

Dersom lærerne tillater det ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuene. Personopplysninger og materialet fra intervjuene vil bli anonymisert og vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til råmaterialet, og identifiserbare opplysninger, som for eksempel en navneliste. Identifiserbare opplysninger og lydopptak vil bli oppbevart i låst skap, og slettes når masteroppgaven er sensurert (juli/august 2016). Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og lærerne kan på hvilket som helst tidspunkt trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Hvis en informant trekker seg, vil alle opplysninger knyttet til den informanten bli slettet.

Hvis du ønsker å delta og bli intervjuet, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg (Ingrid Thoreid) eller min veileder:

Ingrid Thoreid, 99341909, [ingrid.thoreid@hotmail.com](mailto:ingrid.thoreid@hotmail.com)

Veileder: Christina Eide Mølstad (Førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark) 62517290, [christina.molstad@hihm.no](mailto:christina.molstad@hihm.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen, og ønsker å delta

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

## Vedlegg 2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Christina Mølstad  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 12.10.2015

Vår ref: 45080 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45080	<i>Et konfliktfylt samarbeid mellom hjem og skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christina Mølstad</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Thoreid</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

- Alder, utdanning, yrkeserfaring
- Hva mener du gjensidig samarbeid med foreldrene handler om?
- Hvordan opplever du det er å samarbeide med foreldrene?

#### **Syn på foreldrene**

Hvordan blir du kjent med foreldrene?

Hvordan går du frem for å bli kjent med foreldrene? Er det andre ting du vektlegger?

Hvordan er foreldrene forskjellige? Hva er de forskjellige på?

Hvordan opplever du at foreldrene involverer seg i elevenes skolegang? (Oppfølging av lekser, initiativ til å ha kontakt med deg som lærer, oppfølging)

Hvilken rolle tenker du foreldre har for barnas læring? Har du eksempler på dette?

#### **Bevissthet over egen rolle**

I hvilken grad opplever du at du som lærer er fri til å ta selvstendige valg for hva du skal vektlegge/hvordan du gjennomfører foreldresamarbeidet?

Hva fokuserer du på når du skal bli kjent/skape en relasjon til foreldrene?

Hvilket bilde opplever du foreldre har av deres rolle i skole-hjem samarbeidet?

Hvordan opplever du det er å ta hensyn til foreldrenes meninger og forventninger?

Hvor mye innflytelse opplever du at foreldre har i samarbeidet med skolen?

Hva tenker du om at foreldre innenfor en foreldregruppe/klasse kan ha ulik påvirkningskraft – hva tror du dette skyldes?

Hva mener du er en passiv samarbeidspartner?

Hvordan opplever/håndterer foreldre som blir passive i samarbeidet med skolen? Har du noen tanker om hvorfor foreldrene kan bli passive i samarbeidet?

Hvilke områder tenker du er viktig for å skape tillit mellom deg og foreldrene?

Hvordan opplever du det er å gi/vise tillit til alle foreldrene?

Hva opplever du kan ødelegge tillitsforholdet mellom skolen og de foresatte?

Hva gjør du i tilfeller hvor du ikke har tillit til foreldrene?

Hva gjør du i tilfeller hvor foreldrene ikke har tillit til deg?

Hvordan synes du det er å samarbeide med foreldrene som er forskjellig verdisyn enn deg selv?

Hva gjør du i tilfeller du opplever at dere er forskjellige?

Hvordan opplever du at det påvirker samarbeidet at dere har forskjellig verdisyn?

Har du opplevd å være uenig med foreldre og deres ønsker for barnas skolegang? Kan du gi et eksempel. Hva følte du da/hvordan opplevde du det?

### **Tilrettelegging for foreldremedvirkning**

Hvordan informerer du foreldrene om deres rettigheter og plikter i samarbeidet med skolen?

Hvordan gir du tilbakemeldinger til foreldrene for deres engasjement i samarbeidet med skolen?

Hva tenker du om å gi positiv støtte til de foresatte angående deres jobb med å oppdra barnet? Hva opplever du støtten kan bidra til?

Hvis du opplever at foreldrene ikke deltar i stor nok grad i samarbeidet, hva gjør du for å engasjere de mer?

Hvordan er det å inkludere alle foreldre i avgjørelser om elevene?

Hvordan forholder du deg til at foreldrene kan ha ulik påvirkningskraft?

Hva gjør du for å sikre at alle foreldrene har innflytelse?

Hvordan opplever du at skolen/kollegiet forholder seg retningslinjene om å sikre foreldrenes medansvar i skole-hjem samarbeidet?

Hvordan mener du skolen kan bidra til at foreldrene blir inkludert i skole-hjem samarbeidet?

Hvordan tenker du at du som lærer kan bidra til å sikre foreldrenes medansvar i skole-hjem samarbeidet?

