

KOMMUNIKASJON I UTFORDRENDE SAMTALER MELLOM SKOLE OG HJEM

Anne-Gine Slagsvold



**Høgskolen
i Innlandet**

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Januar 2022

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som undersøker kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem. Med problemstillingen «Hvordan opplever lærere god kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem?» som utgangspunkt, har jeg gjennomført en intervjuundersøkelse med fire lærerinformanter fra ulike steder i Norge.

Undersøkelsen viste at utfordringene i hovedsak oppstår når barna har det vanskelig. Utfordringer med uavklarte forventninger og med å finne en felles problem- eller virkelighetsforståelse kan i slike situasjoner oppstå, og det kreves da noe «ekstra» fra lærerens side for å løse utfordringene. Lærerne gir uttrykk for at gode relasjoner er viktig og at det er deres hovedansvar å skape disse. De virker tydelig å ønske et godt samarbeid preget av gjensidighet og likeverdighet, men støter likevel på utfordringer, konflikter og maktkamper. I saker hvor konflikter oppstår, preges samtalene ofte av vanskelige følelser hos begge parter. De gir uttrykk for at de lærte lite om foreldresamarbeid i utdanningen, at temaet i svært liten grad settes på agendaen i skolens utviklingsarbeid og at deres relasjonskompetanse i all hovedsak stammer fra eget levd liv og yrkeserfaring.

Undersøkelsen viser videre at maktbalansen mellom skole og hjem er i endring og at dette skaper ytterligere utfordringer. Myndighetenes styringssignaler er klare på at foreldre skal ha økt innflytelse og medvirkning på barnas opplæring og skolehverdag. En stadig økende gruppe foreldre gjør dermed sitt inntog hos læreren og bringer med retten i hånda tanker, meninger, ideer og krav fram for læreren. Dette kan oppleves krevende og skape negative følelser og usikkerhet hos læreren. Mye kan tyde på at skole og hjem til dels er i utakt og at foreldrene ligger et hestehode foran når det gjelder utviklingen på samarbeidet. At foreldre står på trappa, banker på og vil inn, men at lærere mangler strategier, kan føle seg truet og at de dermed forsøker å holde en del foreldre på en armlengdes avstand.

I oppgaven argumenterer jeg for at økt relasjons- og kommunikasjonskompetanse og en grunnleggende anerkjennende holdning til foreldre kan være en nøkkel til et godt samarbeid når livet butter for foreldre og barn

Forord

Størsteparten av livet har jeg vært i skoleverket. Først som elev, senere som student. I 1993 trådte jeg inn i arbeidshverdagen som kontaktlærer og de siste årene har jeg arbeidet som sosiallærer. Samarbeid med foreldre har alltid vært arbeid jeg har likt og funnet interessant. Gjennom årene har jeg sett stor utvikling i samfunnet og i skoleverket; på lærerrollen, elevrollen, på foreldres rolle i skolen, på familiedynamikk og forholdet mellom skole og hjem. De senere år har jeg vært spesielt opptatt av hva utviklingen gjør med samarbeidet mellom lærer og foreldre. Nysgjerrigheten og vitebegjærligheten endte opp i denne masteroppgaven om kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem.

Arbeidet med oppgaven har på den ene siden vært krevende og vanskelig, men på den annen side lærerikt og morsomt. Den største takken går til Martin og Signe som jeg deler hus med, som vært tålmodige og gitt meg tid og rom, støtte og oppmuntring. En stor takk går også til sønnene mine Axel og Vetle, til mor og søster og min venninne Maria som utrettelig har vist interesse og lånt meg ører og oppmerksomhet når jeg har hatt behov for å lufte tanker. Og sist, men ikke minst, vil jeg få takke informantene mine for tid, åpenhet og kloke tanker og Halvor Nordby, for stødig og nyttig veiledning. Takk til dere alle som har trodd på meg, dere har dratt meg videre så jeg kom i mål til slutt.

Anne-Gine Slagsvold

Innhold

Sammendrag	i
Forord	ii
Innhold	iii
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for prosjektet	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. Oppgavens struktur og avgrensninger	4
2. Bakgrunn og tidligere forskning	6
2.1. Min forforståelse og egen interesse for temaet	6
2.2. Skole -hjemsamarbeid i utvikling	7
2.2.1. Skole-hjemsamarbeid i et historisk perspektiv	7
2.2.2. Offentlige føringer for skole og hjem	8
2.2.3. Lovendring §9A	10
2.3. Tidligere empirisk forskning	11
2.3.1. Hva viser forskning	11
2.3.2. Masteroppgaver	13
3. Teori	15
3.1. Kommunikasjon	15
3.2. Relasjoner og relasjonskompetanse	17
3.3. Anerkjennelse	18
3.3.1. Perspektivtaking	21
3.3.2. Nysgjerrighet og undring	22
3.4. Konflikt og følelser	22
3.5. Makt og avmakt	23
4. Metode	26
4.1. Kvalitativ tilnærming	26
4.2. Planleggingsfasen	27
4.3. Intervju	28
4.4. Ethiske aspekter rundt intervju	29
4.5. Utvalg	30
4.6. Intervjuprosessen	31
4.7. Transkribering	33
4.8. Analyse	33
4.9. Undersøkelsens gyldighet	35
4.9.1. Reliabilitet	35
4.9.2. Validitet	36

4.9.3. Overførbarhet.....	37
5. Presentasjon og tolkninger av funn	38
5.1. Om foreldresamarbeid generelt og hvilke utfordringer de møter på.	38
5.2. I hvilken grad opplever lærerne at de har relasjonskompetanse og bevissthet rundt samarbeidet med foreldre og hvordan har de tilegnet seg kompetansen? ..	39
5.3. Forskningsspørsmål 1: Hvilke relasjonsbyggende kommunikasjonsstrategier legger lærere vekt på i samarbeidet med foreldrene?.....	40
5.3.1. Kommunikasjon	40
5.3.2. Anerkjennelse	42
5.3.3. Virkelighetsforståelse og perspektivtaking	44
5.4. Forskningsspørsmål 2: Hvilke tanker har lærere rundt følelses- og konflikthåndtering i samarbeidet rundt elever som ikke har det bra på skolen?	45
5.4.1. Konflikt og konflikthåndtering	45
5.4.2. Følelser	47
5.5. Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever lærere maktforholdet mellom skole og hjem?	49
5.6. Læreres opplevelse av fokus på skole -hjem samarbeid på egen arbeidsplass.....	51
5.7. Oppsummering av funn	52
6. Drøfting.....	54
6.1. Hvordan preger en maktbalanse i endring kommunikasjonen mellom skole og hjem?	55
6.1.1. Maktforhold og forventninger	55
6.1.2. Manglende strategier	58
6.2. Hvordan bør lærere håndtere utfordrende samtaler mellom skole og hjem for å ivareta et godt samarbeid og hindre konflikter?	59
6.2.1. Lærers personlighet og kompetanse.....	60
6.2.2. Lærers håndtering av egne følelser	61
6.3. Anerkjennelse som grunnleggende verdi	63
7. Konklusjon og avslutning.....	66
7.1. Videre forskning	67
Litteraturliste	i
Vedlegg 1: Intervjuguide	viii
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter.....	xi

1. Innledning

«Læreren til datteren min er så håpløs! Han skjønner ingenting! Hvorfor kan han ikke bare høre på hva jeg sier? Etter at jeg hadde prøvd alle mulige måter og forklare problemet på, måtte jeg herme etter han, late som jeg var han for å få han til å skjønne hvordan det føles for barna! Jeg følte meg så slem, men hvordan skulle jeg ellers få han til å skjønne? Jeg tror ikke han skjønnte det da heller. Og nå vil ikke datteren min gå på skolen i morgen fordi hun er redd læreren er sur på henne fordi hun har snakket stygt om han hjemme.»

Utsagnet kommer fra en mor jeg kjenner og er fritt gjengitt etter min hukommelse. Hun kom til meg etter en samtale med læreren til datteren sin. Datteren hadde gjentakende klaget over lærerens væremåte, hvordan den preget undervisningen på en uheldig måte og over at det var kaos i klassen. Dette ville moren ta opp med læreren for at datteren skulle få det bedre. Det gikk ikke så bra.

Men hva gikk egentlig galt? Og hvordan kunne lærer og mor unngått å komme i denne situasjonen?

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Forskning slår fast at skole-hjemsamarbeid er en viktig faktor for barns trivsel og læring (Nordahl 2007, 2016, Bæck 2007, Drugli og Onsøien 2010).

Et godt skole- hemsamarbeid fører til at foreldrene viser større engasjement for skolens aktiviteter, noe som igjen har positiv effekt på barnas læringsprosess og fremmer barnets sosiale og faglige fungering i skolen (Nordahl og Drugli 2016).

Til tross for bred forskning og stor grad av enighet om hva som kjennetegner et velfungerende skole-hjemsamarbeid, ser vi at det til stadighet byr på utfordringer. Utfordringer og konflikter oppstår i hovedsak når barna har det vanskelig og/eller gir uttrykk for at de ikke trives på skolen (Bæck 2007, Drugli og Onsøien 2010, Nordahl og Drugli 2016). Det blir et dilemma når det er nettopp barn i risiko; de som strever med å tilpasse seg skolens krav og forventninger eller som strever på andre måter i livet, som er mest avhengig av et godt og skole-hjemsamarbeid (Nordahl og Drugli 2016). Når barn strever, gir uttrykk for mistrivsel, og kommunikasjonen mellom skole

og hjem byr på utfordringer, er det rimeligvis slik at læreren kan kvie seg til disse møtene med foreldrene. Læreren kan finne det vanskelig å ta opp nære, følsomme temaer som f.eks. uheldige forhold i hjemmet eller barnets uønskede atferd (Drugli og Onsøyen 2010). Læreren kan være redd for konflikter, for å ikke strekke til, eller ha en forutinntatt oppfatning av at foreldrene er vanskelig å samarbeide med. Dette vil kunne hemme læreren og gjøre ham mindre fleksibel, åpen og empatisk, og dermed påvirke samtalen negativt (Drugli og Onsøyen 2010).

Foreldre vil ofte være preget av vonde følelser når barna strever. Det å snakke med noen om barna sine når de har det vanskelig, er høyst privat og personlig. Følelsene ligger tett på overflaten og kan lett komme til syne i slike samtaler. Dette kan være utfordrende å håndtere og det er viktig at læreren håndterer foreldres følelser uten å ta på seg ansvaret for disse (Drugli og Onsøyen 2010). I samtaler om barn som ikke har det bra på skolen, kan noen foreldre pga følelser vise irrasjonelle reaksjoner, noe som kan føre til irritasjon, avmakt, sinne og et behov for å forsvare seg for læreren. I slike situasjoner kan samtalen havne på feil spor og det kan oppstå konflikter (Drugli og Onsøyen 2010).

Når det gjelder barnet selv, kan vanskelig samarbeid preget av uenighet og konflikter mellom foreldre og lærer i stor grad være problemskapende (Nordahl 2007, Drugli 2012, Bæck 2013). Konflikter mellom skole og hjem kan påvirke lærer-elevrelasjonen og føre til mange vanskelige følelser for begge parter. Det vil kunne hindre trivsel og læring hos barnet, noe som igjen kan skape negative holdninger til læring og skole hos både foreldre og barn (Nordahl og Drugli 2016).

Årsakene til utfordringer i samarbeidet mellom skole hjem kan være mange. Det kan blant annet handle om skolekultur, lærerens væremåte og kompetanse, hjemmeforhold, foreldres sårbarhet i møte med skolen og ikke minst om maktforhold (Nordahl og Drugli 2016).

Vi er alle mennesker med historier vi bærer med oss inn i menneskemøter. Hvilke verdier vi har, menneskesyn, kjemien mellom oss, følelser, prioriteringer og profesjonalitet vil virke inn på samarbeidet.

I min hverdag som lærer og sosiallærer har jeg selv vært vitne til tårer, frustrasjon og sykemeldinger hos lærere når konflikter med foreldre hardner til. En slik virkelighet bekreftes av Skaalvik og Skaalvik (2013), ved at de i rapporten «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted», dokumenterer hvordan mestringsforventning og utbrenthet påvirkes av læreres relasjoner til foreldre og kan være en medvirkende årsak til at lærere forlater yrket (Skaalvik og Skaalvik 2013).

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnsteppet jeg har beskrevet og erfaringer jeg har gjort meg gjennom årenes løp, har fått meg til å undres over hva som går galt når konflikten oppstår og hva som gjør at noen lærere alltid ser ut til å få det til å fungere. Et ønske om å finne svar brakte meg til dette prosjektet hvor jeg har valgt å sette fokus på utfordrende samtaler mellom skole og hjem. Hva var det som gjorde moren jeg siterte innledningsvis, så frustrert? Hva er det *egentlig* som skjer i disse møtene? Hvordan ser lærere på disse spørsmålene og i hvilken grad har de bevissthet og kompetanse på skole -hjemsamarbeid?

Jeg ønsker i masterprosjektet mitt å se nærmere på kommunikasjon mellom skole og hjem gjennom følgende problemstilling:

«Hvordan opplever lærere god kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem?»

For å svare på problemstillingen, vil jeg legge vekt på følgende empiriske forskningsspørsmål:

1. Hvilke relasjonsbyggende kommunikasjonsstrategier legger lærere vekt på i samarbeid med foreldrene?
2. Hvilke tanker har lærere rundt følelses- og konflikthåndtering i kommunikasjonen om elever som ikke har det bra på skolen?
3. Hvordan opplever lærere maktforholdet mellom skole og hjem og hvordan kommer dette til syne i kommunikasjonen?

For å skaffe meg bakgrunnskunnskap som kan sette meg i stand til en bredere og dypere forståelse av informantenes utsagn i de sentrale undersøkelsesområdene, vil jeg i tillegg stille noen mer generelle spørsmål om:

1. Hvordan lærere tenker rundt lærer-foreldrerelasjoner. Her ønsker jeg å få en pekepinn på i hvilken grad lærere har relasjonskompetanse og -bevissthet, om de har en felles kompetanse og hva denne i så fall handler om.
2. Hvorvidt eller hvordan det arbeides med foreldresamarbeid som tema ute på skolene. Informasjon om dette kan fortelle meg noe om skolen og læreres felles fokus og kompetanse, som igjen kan gi meg et bilde av læreres ståsted i forhold til møter med foreldre.

Jeg vil gjøre kvalitative undersøkelser og benytte delvis strukturerte intervjuer som metode. Utvalget mitt består av to kvinnelige og to mannlige lærerinformanter med varierende alder og arbeidserfaring fra 4 ulike skoler i Norge. Dette er et valg jeg vil komme tilbake til.

1.3. Oppgavens struktur og avgrensninger

I neste del vil jeg beskrive videre bakgrunn for prosjektet, aktuelle tematiske perspektiver og utvalgt forskning på feltet. De tematiske perspektivene vil være:

- Min egen forforståelse
- Foreldresamarbeid i lys av samfunnsutvikling
- Premissgivende lover og forskrifter

Det foreligger bred forskning på skole- og hjemsamarbeid i både inn- og utland. Jeg vil i hovedsak bruke forskning gjennomført i Norge i nyere tid, da oppgaven er svært tidsaktuell med en tematikk som følger samfunnsutviklingen. Skolekultur med innebærende pedagogiske verdier og menneskesyn, holdninger til foreldre som samarbeidspart, «kommunikasjonsregler» og maktforhold, vil dessuten variere fra land til land basert på politiske styringssignaler, samfunnsøkonomi, demokratiske prosesser etc. Jeg vil likevel også komme innom noe forskning gjennomført utenfor landets grenser.

I del 3 gjør jeg rede for teorien i oppgaven. Jeg vil legge vekt på Axel Honneths anerkjennelsesteorier, Arne Jordets teorier om anerkjennelse i skolen, Gregory Batesons kommunikasjonsteorier, samt relasjonsteoriene til Aubert og Bakke, Anne-Lise L. Schibbye og May Brit Drugli. Teorier om makt vil også stå sentralt i oppgaven og i hovedsak være hentet fra Habermas og Ekeland. I del 4 redegjør jeg for forskningsdesign og metode. Her vil jeg også diskutere min forforståelse, utviklet gjennom mange år i skoleverket. Videre vil jeg i del 5 legge frem funn, hovedsakelig organisert etter forskningsspørsmålene presentert innledningsvis.

I del 6, som er siste del av oppgaven, tar jeg tak i sentrale funn og diskuterer dem opp mot to overordnede drøftingsspørsmål. Det første handler om endringer i maktbalansen mellom skole og hjem. Det andre dreier seg om hvordan lærere bør kommunisere med foreldre i utfordrende samtaler. Inn under det første vil jeg argumentere for at maktforholdet mellom skole og hjem er i bevegelse og at dette skaper utfordringer for skolen. Gjennom informantenes ytringer, foreliggende forskning på feltet og teori vil jeg legge fram og drøfte hvordan maktforholdet mellom skole og hjem påvirker kommunikasjonen og kan skape vonde ødeleggende konflikter. Når det gjelder spørsmålet om hvordan lærere bør kommunisere vil jeg ved bruk av resultater fra undersøkelsen og relevant teori, drøfte hvordan skolen best mulig kan sørge for en god kommunikasjon med hjemmet slik at konflikter av denne typen unngås.

2. Bakgrunn og tidligere forskning

«Formålet med samarbeidet mellom skole og hjem handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen.»

(Thomas Nordahl 2007:15)

Følgende beskrivelse av skole- hjemssamarbeid vil ligge til grunn for mitt syn på formålet med skole-hjemssamarbeid. Jeg vil nå i del 2, med dette som grunnlag, gjøre rede for min forforståelse på emnet, løfte noen tematiske perspektiver og legge frem foreliggende utvalgt forskning på feltet.

2.1. Min forforståelse og egen interesse for temaet

Gjennom 25 år som kontaktlærer i barneskolen og mor til tre, har jeg lang og bred erfaring med skole -hjemssamarbeid sett fra begge sider av bordet. Som mor har jeg erfart at det kan føles som å tippe lotto hvilken lærer barnet ditt får. Du kan vinne og du kan tape. Du kan oppleve et samarbeid hvor alt flyter av gårde uten problemer og du sender knapt læreren og samarbeidet en tanke, bortsett fra når skolen innkaller til de faste møtene. Men du kan også oppleve at samarbeidet blir utfordrende og skaper bekymring og stress.

Som lærerkollega har jeg erfart at de aller fleste gjør så godt de kan ut fra sine forutsetninger og vil elevene og foreldrene vel. Lærere har som alle andre, ulik bakgrunn når det kommer til oppvekst, utdanning og yrkeserfaring. Bakgrunn og personlighet preger arbeidet en lærer gjør. Dette fører, ut fra mine erfaringer, til en opplevelse av tilfeldighet i forhold til hvordan samarbeidet forløper og hvilken hjelp og støtte barn og foreldre får. Erfaringene har ført til at jeg gjennom årenes løp i økende grad har blitt opptatt av kvaliteten på skole- hjemssamarbeid, på relasjoner og kommunikasjon i profesjonelle kontekster.

Jeg har også sett og erfart hvordan ulike samfunnsfaktorer kan påvirke og endre forholdet mellom skole og hjem. Dette er ikke alltid enkelt å være bevisst på eller

henge med på, det blir sjelden snakket om i en travel lærerhverdag, men er av stor betydning for hvordan samarbeidet fungerer eller ikke fungerer på godt og vondt.

2.2. Skole -hjemsamarbeid i utvikling

Samfunnet er i stadig utvikling og måten vi mennesker forholder oss til hverandre på endres. I skolen kan vi se det på mange ulike områder; relasjonen mellom lærer og elev, samarbeidsformer, undervisningsmetoder, elevsyn og ikke minst på hvilke forventninger skole og hjem har til hverandre og hvordan samarbeidet mellom disse partene utspiller seg.

2.2.1. Skole-hjemsamarbeid i et historisk perspektiv

Historisk sett har skole- hjemsamarbeidet gjennomgått store endringer. Allmenn skoleplikt ble innført i Norge i 1739 (Bæck 2019). Undervisningen før dette foregikk hjemme ved at foreldrene underviste barna. Da skoleplikten ble innført, begynte læreren å reise rundt på gårdene der de samlet barna fra nærområdet til undervisning (Bæck 2019). I 1860 kom Skoleloven som sa at dersom det var 30 elever i et distrikt skulle det bygges en skolebygning der undervisningen skulle foregå. I 1910 gikk dermed de aller fleste barn på skolen i en skolebygning og foreldrene fikk mindre å gjøre med det som skjedde på skolen. Distansen som da oppsto mellom skole og hjem preget dette forholdet i lang tid (Bæck 2019). Fortsatt er det slik at dagens foreldre opplevde en skole hvor det ble stilt langt lavere forventninger til deres foreldres involvering i barnas skolehverdag enn det gjøres i dag (Bæck 2019).

Det er nå uttalt fra norske myndigheters side at foreldre skal ha en mer fremtredende plass i utdanningssystemet, både som medspillere når avgjørelser skal tas og som partnere i barns læringsprosess (Bæck 2013). Skolen forventer at foreldre skal involvere seg i barnas læring, følge opp lekser og til enhver tid holde seg oppdatert i hva som skjer på skolen. På den annen side stiller foreldre større krav til skolen med tanke på lærernes arbeidsmetoder, tilpasset opplæring og et trygt og godt læringsmiljø. Bæck (2013:83) sier: «Den nye generasjonen foreldre, med mange

velutdannede og krevende konsumenter vil ha en annen tilnærming til utdanningssystemet enn vi har vært vant til».

2.2.2. Offentlige føringer for skole og hjem

I Norge har vi en del klare føringer for skole-hjemsamarbeid. Disse omfatter først og fremst hyppigheten på møtene og rettighetene til elever og foreldre, men sier også noe om hvilke verdier som skal ligge til grunn i arbeidet.

Mitt anliggende i dette prosjektet er kommunikasjonen mellom lærere og foreldre. Da relevansen i offentlige føringer her er begrenset, men likevel viktige, velger jeg kun kort å skissere de mest relevante og grunnleggende føringer som foreligger for skole-hjemsamarbeid. Jeg velger også til slutt i dette avsnittet å presentere lærerstudentenes mål når det kommer til skole-hjemsamarbeid, da det vil fortelle oss noe om hvilken kompetanse dagens studenter er ment å ha da de går ut i arbeid.

I hovedsak ligger de offentlige føringene for skole-hjem samarbeid i opplæringsloven. §1-1 sier: «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.» (Opplæringslova, 1998, §1)

Udirs rundskriv 7 -2010 «Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring» stadfester at skolens ansvar må utøves i samsvar med internasjonale menneskerettigheter (udir.no). Det sies også her at

«Foreldrenes rettigheter overfor skolen følger av at de har foreldreansvar.

Innholdet i foreldreansvaret er regulert i barneloven §§ 30 flg. I § 30 fremgår

det at innholdet i foreldreansvaret er todelt. Det innebærer både en plikt til å

ha omsorg for barnet og en rett til å bestemme for barnet i personlige forhold.»

(Utdanningsdirektoratet, Opplæring 2011). Dette sier oss noe om gjensidigheten som skal ligge i samarbeidet.

Opplæringslovens forskrifter §20 -3, beskriver formålet med samarbeidet:

«Skolen skal sørge 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 fullførar vidaregåande opplæring.» (Opplæringslova 1998, § 20 -3).

Lovverket er med andre ord tydelige på at samarbeid skal skje, det er lagt føringer for hyppighet og organisering, det sies en del om formål og innhold, men lite når det gjelder kommunikasjonsformer og kvaliteten på samarbeidet. Noe beskrives i «Prinsipper for opplæringen i Læreplanen for Kunnskapsløftet» s. 5: «Ein føresetnad for godt samarbeid er god kommunikasjon. Gjensidig kommunikasjon om den faglege og sosiale utviklinga til elevane og kor godt dei trivst, vil stå sentralt i samarbeidet.» (Utdanningsdirektoratet 2017)

Videre sies det i læreplanverkets overordnede del 3.3: «God kommunikasjon mellom heim og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø.» (Utdanningsdirektoratet 2021)

Her uttales det altså at kommunikasjonen skal være god, men det sies ingenting om hva som menes med det annet enn at den skal være gjensidig. Det sies heller ingenting om hva som må til når samarbeidet er utfordrende. Dette er det med andre ord opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer å hankses med.

Foreldres rett til medvirkning er også forankret i FN's menneskerettighets-erklæring. I artikkel 26 står det: «Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få.» (FN-sambandet 2020)

I studieplanen for Grunnskolelærerutdanningen for trinn 1. - .7 2021/2022 er skole - hjemssamarbeid gjentatt nevnt under ulike fag med mål om at studenten:

- «kan initiere og ivareta et godt skole-hjem-samarbeid og samarbeide med andre aktører relevante for skolens virksomhet
- «har kunnskap om kontaktlærers ansvar og arbeidsoppgaver»
- «kan på et reflektert og faglig grunnlag etablere og være i dialog med elevene og deres foresatte om elevenes faglige, personlige og sosiale læring og utvikling»

- «har inngående kunnskap om skolen som kompleks organisasjon, om dens rammefaktorer og styringsstruktur, om samarbeidet med kommende kolleger i skolen, elever, foresatte og relevante instanser utenfor skolen og betydningen det har for elevenes læring og utvikling.»
(inn.no/studiehaandbok)

2.2.3. Lovendring §9A

I 2017 kom en lovendring i opplæringslovens kapittel §9a, omhandlende elevens psykososiale miljø. Med lovendringen ble det innført en individuell rett til å ha et trygt og godt læringsmiljø og nulltoleranse for mobbing og krenkelser. Det ble nedsatt en aktivitetsplikt for skolene når en elev selv ikke opplever å ha et trygt og godt psykososialt miljø. Det ble dessuten gitt klagerett til Statsforvalter ved manglende tiltak fra skolene. I ytterste konsekvens kan skolene bøtelegges for manglende arbeid (Opplæringslova 1998, kap. §9a). Dette kan se ut til å ha påvirket forholdet mellom skole og hjem, spesielt i situasjoner hvor elever ikke har det bra på skolen.

Lovendringen er evaluert på oppdrag for utdanningsdirektoratet i rapporten «Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven» (Utdanningsdirektoratet 2019). Rapporten melder om mange positive forhold: Skolene jobber mer systematisk og tar tak i saker raskere enn før, elevene får tidligere hjelp og elevens stemme og subjektive oppfattelse blir i større grad hørt og vektlagt. På den annen side forteller rapporten at «..den subjektive opplevelsen medfører at skoler bruker mye tid på å følge opp saker som skolen selv ikke ville definert som en sak, for eksempel knyttet til vanlige irettesettelser eller uenigheter i vurderingssituasjoner.» (Utdanningsdirektoratet 2019:9).

En del lærere uttaler videre at de føler sin rettsikkerhet truet, da det er elevens subjektive opplevelse som blir vektlagt og ved at lærerne ikke har rett til å uttale seg i klagesaker mot dem (Utdanningsdirektoratet 2019). Rapporten melder også om at enkelte elever og foreldre bruker loven for å true skolen. Selv om dette trolig ikke er et utstrakt problem, kan man tenke seg at har ført til endret maktbalanse mellom skole og hjem og at det blir en ytterligere stressfaktor for lærerne i skole-hjem-samarbeidet. Dette bekreftes i tidsskriftet Utdanningsnytt, der en rektor på Østlandet

uttaler at: «-Juss har overtatt for pedagogikk på viktige områder i skolen, og det er skapt en fryktkultur hos ansatte i skolen med den nye loven.» (utdanningsnytt.no: «Kapittel 9a»). Dette vil bli et aktuelt tema etter hvert i denne oppgaven.

2.3. Tidligere empirisk forskning

På tross av bred forskning på skole-hjemsamarbeid er det kun i begrenset omfang jeg finner forskning som omhandler den konkrete kommunikasjonen i møtet mellom lærer og foreldre når samarbeidet er utfordrende og konflikter oppstår. Læreres faktiske relasjons- og kommunikasjonskompetanse likeledes. Prosjektet mitt kan forhåpentligvis berike forskningen på skole -hjemsamarbeid ved å gå dypere inn i lærernes tanker og opplevelser av disse samarbeidsfaktorene, se problematikken i lys av teori og samfunnsutvikling, og ved å diskutere tematikken mer generelt.

2.3.1. Hva viser forskning

U.D. Bæck undersøkte i 2007 hvordan foreldre involverte seg i barnas skolegang ved ulike skoler fra ulike sosiale lag. Resultatet viser at til tross for at Kunnskapsløftet nå skulle sørge for at avstanden mellom skole og hjem ble mindre, opplevde en del middelklasseforeldre at det ble holdt på avstand, at lærerne var opptatt av at de var de profesjonelle og ikke ønsket innblanding (Bæck 2007). Hun fant videre at lærere opplevde usikkerhet og ensomhet i forhold til hvordan de skulle håndtere forholdet mellom skole og hjem. Dette handlet blant annet om at lærerutdanningen fokuserte lite på skole- hjemsamarbeid, at lærerne manglet strategier og at denne usikkerheten gjorde at lærerne utviklet motstandsstrategier for å holde foreldrene på avstand (Bæck 2007). Et forskningsprosjekt fra 2009, undersøker læreres holdninger og erfaringer når det gjelder skole -hjemsamarbeid. Undersøkelsen viser at selv om lærere opplever samarbeidet positivt, prøver de å begrense foreldrenes innflytelse ved å vektlegge egen profesjonalitet. Lærere som forholder seg til velutdannede foreldre er spesielt bevisste på å opprettholde avstand til foreldrene for å holde dem på plass (Bæck 2009).

Dansk forskning viser at skoleledere opplever og finner det problematisk at foreldre blander seg opp i forhold som i realiteten er ledernes jobb å ta seg av (Bæck 2013).

Undersøkelsene viser at foreldre krever mer og mer individualiserte løsninger og tilpasninger for å få sine spesifikke behov dekket og at dette, i en viss forstand, fører til en maktforskyvning i disfavør til skolen og at skoleansatte i Norge fryktet denne situasjonen også i Norge (Bæck 2013).

En studie fra 2015, omhandler læreres oppfatninger av skole -hjemmsamarbeidets betydning, utfordringer i samarbeidet og maktforhold i endring. Funn viser her at relasjonen mellom lærer og foreldre og maktbalansen mellom skole og hjem har endret seg opp gjennom historien og tatt en ny retning de senere år (Bæck 2015). Hun uttaler:

“The institutions have been opened up towards the general public, and the users’ right to influence the inner lives of the institutions has been acknowledged. As shown by both myself (Bæck, 2010b) and others (Kofod 2002), some parents have pushed this to the limit and even challenged the authority of teachers and school leaders, putting a strain on the parent-school relationship.” (Bæck 2015:2)

Elsa Westergård fant i forskning på foreldresamarbeid i skolen ut at lærere kan føle sin profesjonalitet truet når foreldre blir for «krevende». En studie basert på undersøkelser av foreldre ved 20 skoler i Norge, viser at om lag 10 % av foreldrene opplever seg desillusjonert i møte med skolen (Westergård 2007). I saker hvor konflikter har oppstått, ser det ut til at partene ikke har evnet å finne en felles forståelse av problemet i starten av samarbeidet. Enten ved at læreren ikke har anerkjent at det eksisterte et problem, eller at læreren anerkjente at det var et problem, men at partene ikke klarte å finne en fellesforståelse av problemet eller hvordan de skulle løse det (Westergård og Galloway 2010). Westergård forskning viser også at dersom vanskeligheter oppstår med barna, kan det ofte oppleves utfordrende å ta dette opp med skolen. Foreldre opplever seg hverken hørt, forstått eller at de får den hjelpen de trenger (Westergård og Roland 2015).

Nordahl og Druglis funn fra 2016 viser at lærerens væremåte og strategier har stor betydning for kvaliteten på samarbeidet, og at i situasjoner hvor barna har vansker, er det ikke tilstrekkelig med vanlige samarbeidsstrategier. Da er det av interesse at Faugstad og Jensen i undersøkelser fant at lærerne i stor grad utvikler sine

holdninger og synspunkter ut fra egne erfaringer og oppfatninger og at de finner lite støtte og strukturer ved skolene (Faugstad og Jensen 2019). Dette kan tyde på at den reelle kommunikasjonskompetansen er tilfeldig og vil variere fra lærer til lærer.

Nordahls forskning fra en kartleggingsundersøkelse gjennomført i 2000, viste at skole-hjem samarbeidet da bar preg av mye og relevant informasjon, men lite dialog, drøftinger og medbestemmelse (Nordahl 2000). Foreldrene opplevde å ha liten innflytelse på skolens virksomhet, og at den reelle makten lå hos skolen. Dette sto ikke i samsvar med de nasjonale målene om at hjem og skole skal ha et gjensidig og likeverdig samarbeid om barnas utvikling (Nordahl 2000). Seksten år senere, bekreftes det i ny forskning at foreldre fortsatt opplever at skolen sitter med den reelle makten (Nordahl og Drugli 2016). Drugli og Nordahls (2016) forskningsfunn viser at foreldre entydig mener at lærerne og skolen har stor makt og at de bruker nettopp denne makten til å bestemme på en rekke områder. Forskingen viser videre at samarbeidsproblemer mellom skole og hjem ofte bunner i maktbruk og at makt brukes for å beskytte lærerne og skolens posisjon. Foreldre i slike saker befinner seg i en avmaktssituasjon og blir ofte sett på som «slitsomme» eller «krevende» (Drugli og Nordahl 2016).

Skaalvik og Skaalvik fant i sin undersøkelse «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted» at opplevelsen av å ha kritiske foreldre, ser ut til å kunne svekke lærernes mestringsforventninger og at problemer i samarbeidet er en stressfaktor. Rapporten forteller at lærerne opplever det som en stor belastning når forholdet til foreldrene blir anstrengt og at konflikter mellom lærere og foreldre ikke er et overskyggende problem, men svært belastende når det først skjer (Skaalvik og Skaalvik 2013).

2.3.2. Masteroppgaver

Det er skrevet en rekke masteroppgaver om skole-hjemsamarbeid. I noen av disse prosjektene er det gjort relevante funn for min problemstilling. A.K. Kjemsaaas fant i sitt masterarbeid fra 2008 at lærere ønsker samarbeid med foreldre basert på en åpen og trygg dialog, men at det kan stilles spørsmål ved læreres kompetanse for å ivareta en slik dialog (Kjemsaaas 2008, Diakonhjemmet Høgskole: docplayer.me).

I. Thoreids masterprosjekt fra 2016 omhandler gjensidig skole-hjemsamarbeid. Undersøkelsene hennes viser at lærerne hun intervjuet la vekt på relasjonelle ferdigheter og åpen dialog for å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem. Hun fant en tendens til at manglende fokus på foreldremedvirkning og tillit, i tillegg til for liten grad støttende og utviklingsorientert skolekultur, kan danne et uheldig utgangspunkt for utviklingen av et gjensidig skole-hjemsamarbeid (Thoreid 2016, Høgskolen Innlandet: brage.inn).

K. Ø. Jahrs arbeid fra 2011 viser at foreldresamarbeid oppleves utfordrende både for norske og utenlandske foreldre. Jahrs funn tyder på at foreldrene har tillit til skolen, men at de er usikre på hva skolen forventer av dem. Undersøkelsene viser også at skolen i for liten grad inviterer foreldre til et aktivt og engasjerende samarbeid (Jahr 2011, Høgskolen Innlandet: brage.inn)

M. S. Osvoll (2017) så i sitt prosjekt på forventninger mellom skole og hjem. Undersøkelsene hennes viste at foreldres forventninger i stor grad samsvarer med styringssignalene som er gitt i samfunnet. Hun gjorde også funn som viser at erfaringene med samarbeidet ikke når helt opp til deres forventninger, men at foreldre godtar det slik det er (Osvoll 2017, Norges Arktiske Universitet: munin.uit)

Alt i alt, så viser forskningen et mangesidig bilde av dagens skole-hjemsamarbeid. Det kan se ut til at forventninger mellom skole og hjem i mange tilfeller ikke samsvarer, at forventningene er uavklart og at dette fører til utfordringer i samarbeidet. Foreldre er gitt økt innflytelse gjennom politiske styringssignaler og ønsker/forventer større grad av innsyn og medvirkning enn lærerne er klare for. Forskningen peker mot at lærerne mangler strategier for å møte denne gruppen foreldre og dermed prøver å holde dem på avstand.

Utfordringene ser ut til å bre om seg og det er rimelig å tenke at situasjonen er en belastning for mange lærere og foreldre, noe som i ytterste konsekvens kan gå utover barna. Vi vet ikke nok om temaet og jeg ønsker derfor gjennom dette prosjektet å bidra til å skaffe kunnskap om hvordan skole og hjem kan samarbeide bedre til det beste for barnet.

3. Teori

Kommunikasjon mellom skole og hjem er et bredt tema. Det innebærer alt fra organisering, hyppighet og ulike plattformer, til sosiologiske og psykologiske forhold i kommunikasjonen. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på kommunikasjonen mellom partene i det fysiske eller verbale møtet.

Westergård (2013) peker på tre former for samarbeidskompetanse lærere bør ha i møte med foreldre og som kan være et godt utgangspunkt:

- Kommunikasjonskompetanse
- Relasjonskompetanse
- Kontekstkompetanse

Med andre ord trenger lærere være gode på å kommunisere, bygge relasjoner og til å se ulike problemer og lokalisere hva sakene dreier seg om (Gusfre 2018).

Kunnskap om foreldres forskjellighet, om kommunikasjon og hva som kjennetegner gode dialoger, er generelt viktig og kan være avgjørende når samarbeidet byr på utfordringer. Det forutsetter god relasjonskompetanse å lykkes (Bæck 2019). For å se og forstå hva saken dreier seg om og se ulike problemer, må lærere ha evnen til å sette seg inn i barnets og foreldrenes situasjon.

For å finne svar på problemstillingen min «Hvordan opplever lærere god kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem?», har jeg dermed valgt å sette fokus på og legge frem teori på følgende temaer:

- Kommunikasjon
- Relasjoner og relasjonskompetanse
- Anerkjennelse
- Perspektivtaking
- Nysgjerrighet
- Følelser og konflikter
- Makt og avmakt

3.1. Kommunikasjon

Røkenes og Hanssen uttaler at vi mennesker har en grunnleggende, medfødt evne til kommunikasjon, og at det å gjøre en god jobb i stor grad handler om å bruke det du

allerede kan i kraft av å være et kommuniserende medmenneske (Røkenes og Hansen 2012:9). Dette kan gi perspektiver på hvorfor kommunikasjon kan ta så forskjellige veier, gi ulike utfall og by på utfordringer; vi er forskjellige individer med ulike forståelser av verden. Den britiske sosialantropologen og systemteoretikeren (m.m.) Gregory Batesons (1904 – 1980) kommunikasjonsteorier anslår noen grunnleggende antakelser om kommunikasjon mellom oss mennesker:

- « - Det er umulig å ikke kommunisere
- Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold
- Vi kommuniserer alltid på flere nivåer samtidig
- Samspill må forståes sirkulært
- Relasjonsperspektivet er grunnleggende» (Jensen og Ulleberg 2012: 21)

Disse punktene danner grunnlaget for en kommunikasjon orientert rundt relasjoner. Vi kan altså ikke *ikke* kommunisere og det handler om en «triade»; deg og meg og saken, ikke bare deg og meg (Jensen og Ulleberg 2011).

Disse perspektivene er relevante i alle profesjonelle kommunikasjonskontekster, innbefattet kommunikasjon mellom lærer og foreldre, der forhold rundt barnet gjerne er tredjepart i triaden. Ordet kommunikasjon stammer opprinnelig fra det latinske begrepet *communicare* som betyr «å gjøre felles» (Røkenes og Hanssen 2012). Vi kan tenke oss at kommunikasjon handler om å finne felles virkelighet eller forståelse av saken. Røkenes og Hansen referer til Kierkegaard som snakket om «..å forstå det den andre forstår» før man gjør sin «mereførståen» gjeldende» (Røkenes og Hanssen 2012:34) og omtaler i den sammenheng dialogen som et mål i seg selv, ikke et middel for å oppnå noe med den andre. Et mål for å avdekke menings-sammenhenger og oppnå gjensidig forståelse.

Batesons teori kan forståes som en erkjennelsesteori og kan utfordre oss i forhold til virkelighetsforståelsen vår. Han var mer opptatt av *hvordan* vi tenker og vet, enn *hva*. Han mente vi hadde utviklet «tankefeil» som brakte oss på ville veier (Jensen og Ulleberg 2011). Disse tankefeilene handlet blant annet om at det er oss mot andre mennesker og at det er den enkelte som har betydning. At vi ved å ta et skritt tilbake kan beskrive virkeligheten på en objektiv og nøytral måte, mens vi glemmer at vi som iakttakere er en del av det hele (Jensen og Ulleberg 2011). Bateson hevder at uansett hva samtalen handler om, vurderer og definerer vi forholdet mellom oss

underveis i kommunikasjonen og viser hverandre dette på ulike måter, via ulike former for verbalt og nonverbalt språk. Samspeilet er sirkulært og man påvirkes av hverandres kommunikasjon (Jensen og Ulleberg 2011). Dette er relevant med tanke på hvorfor konflikter kan oppstå i samtaler mellom skole og hjem. I dette kan følelser settes i sving og maktkamper oppstå, uten at det blir satt ord på. Relasjonsperspektivet er dermed noe man ikke kommer utenom. Begrepene relasjon og kommunikasjon henger tett sammen og det ene følger det andre (Jensen og Ulleberg 2011).

3.2. Relasjoner og relasjonskompetanse

Det er godt forankret i forskning at gode relasjoner har stor betydning for et godt samarbeid mellom profesjonell og bruker, i vårt tilfelle skole og hjem (Aubert og Bakke 2008, Jensen og Ulleberg 2011, Drugli og Onsøien 2016, Bæck 2019, Dalland og Knutsen 2020, Gusfre 2020) og det er læreren som er ansvarlig for å skape gode relasjoner til elever og foreldre (Drugli 2012, Dalland og Knutsen 2020). Relasjoner og relasjonskompetanse blir dermed sentralt når det kommer til god kommunikasjon i utfordrende skole -hjemsamarbeid. Nordahl og Drugli (2016:23) uttaler at: «Hvis man har etablert en god samarbeidsrelasjon med foreldrene, er sjansen liten for at det oppstår store samarbeidsproblemer, selv om partene må forholde seg til vanskelige tema.»

Teoretisk har dette bli forstått som at relasjonskompetanse handler om at vi gjennom menneskelig innsikt og faglig kunnskap, samhandler med menneskene vi skal hjelpe for å utløse og forsterke ressurser; «Å møte den andre på en slik måte at hun føler seg fri, umiddelbar og spontan er utgangspunktet for alt profesjonelt relasjonsarbeid» (Aubert og Bakke 2008:26). Aubert og Bakke (2008) hevder at relasjonskompetanse ikke er en separat kvalifikasjon, men at den gjennomsyrrer alt vi gjør i yrkesutøvelsen. Den utgjør til sammen med mer spesifikk fagkunnskap knyttet til den enkelte profesjon, naturlige deler av den totale yrkeskompetansen. Med enkle ord kan man si at den ligger til grunn for alt vi gjør (Aubert og Bakke 2008).

En sentral ide hos den tyske filosofen Hegel (1770 – 1831) var at ingenting kan forstås isolert, men at ideer er i stadig utvikling. Denne tanken preget også hans tenkning om menneskets selvutvikling, ved at menneskets *selv* dannes i det sosiale samspill. Vi påvirker hverandre i en evig sirkel; en transaksjonell prosess som aldri tar slutt (Jordet 2020). Trekker man en parallell til Batesons teorier om at all kommunikasjon er sirkulær og at vi alltid kommuniserer på flere nivåer (Jensen og Ulleberg 2011), har vi et bilde på hvordan relasjoner og relasjonskompetanse dannes. Det er et vesentlig poeng her at man opprettholder vissheten om at en relasjon aldri blir ferdig, at man må undre seg underveis og huske at man aldri kan sette punktum (Aubert og Bakke 2008).

Eksistensialismen forstår mennesket som uforutsigbart og uferdig, at det ikke kan forstås uavhengig av kontekst og at det er grunnleggende fritt (Jordet 2020). Et sentralt spørsmål i eksistensiell filosofi og psykologi er «Hvordan kan jeg forstå det mennesket jeg møter ansikt til ansikt, uten å være forutinntatt og begrenset av mine egne teorier?» (Jordet 2020:129). Dette blir et sentralt spørsmål i dannelsen av relasjoner og relasjonskompetanse.

Røkenes og Hanssen (2012) benytter begrepet «*en bærende relasjon*» i profesjonelle kontekster og forklarer det i at relasjonen skal kunne *bære* hjelpen som gis, samtidig at relasjonen i seg selv kan være en hjelp. Dette gjelder i høyeste grad relasjonen mellom lærer og forelder når kommunikasjonen handler om sammen å bedre situasjonen til et barn har det vanskelig. Relasjonskompetanse handler om å tilpasse handlinger til situasjonen og relasjonen, og har stor betydning for om brukeren når frem med sine meninger, opplevelser, tanker og følelser (Røkenes og Hanssen 2012).

3.3. Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse står sentralt i den sosialfaglige litteraturen når det kommer til kommunikasjon og relasjonskompetanse. I dagligtale kan vi ofte bruke begrepet i betydning at vi blir belønnet eller beundret, at vi blir sett for noe vi har gjort eller prestert. Dette kan gi kortvarig glede og ha sin verdi, men innebærer en instrumentell subjekt -objekt-holdning (Schibbye 2009). I faglitteraturen har begrepet en dypere og

mer omfattende betydning. Anerkjennelse handler da om hvem vi er og framstår sammen med andre (Aubert og Bakke 2008).

Hos den tyske sosialfilosofen Axel Honneth finner vi en bred og overordnet tilnærming til anerkjennelsesbegrepet. Han bygger sine teorier på filosofen Hegels og den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen Meads (1863 – 1931) teorier (Jordet 2020). Jordet skriver i boken «Anerkjennelse i skolen» (2020:24): «Honneths teori er en allmenn teori om anerkjennelsens fundamentale betydning for menneskets muligheter for fri selvrealisering - for å kunne realisere sitt iboende potensial som menneske.» Honneth vektlegger altså anerkjennelse som et grunnleggende behov hos oss mennesker. Han ser kampen for anerkjennelse som en viktig kilde til konflikt og endring både for individet og grupper i et moderne samfunn. Han deler samfunnslivet inn i tre interaksjonssfærer hvor menneskets forhold til seg selv dannes gjennom tre ulike former for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Honneth 2008). Gjennom anerkjennelse i form av kjærlighet i nære relasjoner, erfarer vi omsorg, nærhet og varme og utvikler sterke emosjonelle bånd (Jordet 2020). Individet får en følelse av å ha betydning gjennom anerkjennelse i form av utdelte rettigheter i samfunnet. Til sist av disse tre anerkjennelsesformene mener Honneth at vi gjennom anerkjennelse for vår innsats i samfunnet; at våre egenskaper og prestasjoner blir etterspurt og verdsatt i felleskapet, får en følelse av verdi (Honneth 2008, Jordet 2020). Honneths teori omhandler også fravær av anerkjennelse. Han er opptatt av hvordan ulike former for krenkelser, da ikke bare fornærmelser eller fornedrelser, men også manglende anerkjennelse, kan skade individets følelse av selvrespekt og selvverd. Videre vil dette, ifølge Honneth, kunne føre til et behov for å kjempe for anerkjennelse; en kamp som ofte kan komme til syne som sosial motstand og konflikt (Honneth 2008).

A.N. Jordet (2020) skriver om hvordan vi i skolen kan se og benytte anerkjennelse som en grunnleggende verdi og måte å tenke og jobbe på med bakgrunn i Honneths teorier. Jordet er først og fremst opptatt av elevene, men overførbarheten til foreldresamarbeid er stor, da anerkjennelsesteoriene til Honneth og denne måten å tenke på er grunnleggende og universell i all kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker. Jordet beskriver ved hjelp av Honneths teori hvordan patologier i skolen skapes gjennom handlinger og praksis ved at elever og foreldre opplever seg avvist,

devaluert eller krenket ved ubrukt potensial og mangel på medvirkning og anerkjennelse (Jordet 2020). Opplevelsen av å bli fratatt mulighet til å være selvbestemte aktører i egne liv eller mangel på å ha egen verdi i skolesamfunnet, setter i gang det Honneth beskriver som kampen om anerkjennelse (Jordet 2020).

Jensen og Ulleberg (2011) hevder at anerkjennelse handler om å bekrefte den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig. Det betegner en likeverdig relasjon og er en holdning og et ideal man tilstreber for å gi den andre kraft og frihet.

Thomas Nordahl (2007) hevder anerkjennelse vil bidra til myndiggjøring eller empowerment av foreldre; at foreldre får tro på seg selv og gis medbestemmelse og innflytelse over sitt eget liv. Foreldremyndiggjøring blir derfor viktig, da et barn er best tjent med en forelder med tro på seg selv. Foreldre som ikke opplever å bli anerkjent vil i de fleste tilfeller få behov for å beskytte egen verdighet (Nordahl 2007).

Den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse, der begrepet anerkjennelse står sentralt (Jensen og Ulleberg 2011). Dialektisk relasjonsteori kommer opprinnelig fra Hegel som hevdet at «...vi mennesker trenger hverandre for å utvikle oss til selvstendige individer.» (Jensen og Ulleberg 2011:261). Hegels begrep har ingen enkel og klar definisjon, men kan sies å bety å se om igjen og innebærer ideen om å gjenkjenne, befeste, erkjenne og styrke (Schibbye 2009). Schibbye skriver at hennes bruk av begrepet innebærer «..at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske.» (Schibbye 2009:258). Dette tenker jeg vitner om et idealistisk menneskesyn hvor man har grunnleggende respekt for sine medmennesker og at med et slikt syn til grunn, blir anerkjennelse en naturlig bestanddel i en kommunikasjon og er i tråd med Honneths teorier.

Schibbye (2009) bruker begrepet indre anerkjennelse om gjensidig, umiddelbar og ikke nødvendigvis bevisst anerkjennelse, hvor partene deler følelsesmessige opplevelser. Det handler om «..å se og verdsette det menneske den andre er og hva han eller hun opplever i sitt innerste.» (Schibbye 2009: 259). Hun hevder videre at denne typen anerkjennelse ikke er noe du har, men noe du *er* (Schibbye 2009).

Evnen til å kunne reflektere og avgrense seg selv er forutsetninger for å kunne se og anerkjenne både seg selv og andre. Selvrefleksjon øker relasjonskompetansen som

setter deg i stand til å skille mellom hva som er ditt og hva som er den andres (Aubert og Bakke 2008). Gjennom å anerkjenne tanker, følelser og reaksjoner, uten å evaluere eller diagnostisere, men ta imot uten forbehold, kan vi bidra til at den andre får eie sine opplevelser og oppleve de som gyldige og sanne (Aubert og Bakke 2008). Gjennom en slik kommunikasjon kan vi skape gode følelser, selvtillit og en trygg positiv relasjon som grunnlag for samarbeid mellom, i dette prosjektets sammenheng, skole og hjem.

3.3.1. Perspektivtaking

Hegel mente at anerkjennelse innebar å ha evnen til å ta den andres perspektiv, til å kunne sette seg inn i den andres subjektive opplevelse og livsverden (Schibbye 2009). Pål Roland (2016), dosent ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, snakker om elev -lærerrelasjoner og sier perspektivtaking er en måte å bygge relasjoner på. Det handler om å sette seg inn i elevens tankeverden, vise interesse og ha evne til å forstå den man kommuniserer med. Han sier videre at i perspektivtaking må læreren være fleksibel og følge ideene til elevene man snakker med (Roland 2016). Dette er også høyst relevant i lærer -foreldrerelasjoner, noe May Brit Drugli bekrefter i artikkelen «Skole-hjemsamarbeid når elever har atferdsvansker» hvor hun uttaler at det er viktig at læreren evner å ta et skritt tilbake og sette seg inn i foreldrenes situasjon (Drugli 2012).

Hans Skjervheim (2002) brukte i essayet «Deltakar og tilskodar» begrepet «*en treleddet relasjon*» som en beskrivelse på et subjekt-subjekt -forhold, i motsetning til subjekt-objekt. Dette begrepet er nært beslektet med triadebegrepet til Bateson og handler i bunn og grunn om det samme som Pål Roland sier, om enn på en annen måte. Skjervheim hevder i essayet at vi i møtet med en annen kan ta to fundamentalt ulike holdninger. Den ene er holdningen hvor vi retter oppmerksomheten mot saken, dvs deltar og engasjerer oss i den andres tanker og synspunkt og deler disse (Jensen og Ulleberg 2011). Skjervheim sier at vi da har en treleddet relasjon, mellom den andre, meg og saken, som er slik at vi deler saken med hverandre (Skjervheim 2002). Den andre holdningen er å ikke bry seg om eller engasjere seg i det den andre sier og dermed få en toleddet relasjon (Jensen og Ulleberg 2011).

3.3.2. Nysgjerrighet og undring

Det kan ligge god anerkjennelse i å vise interesse for samtalepartneren. Ved å være undrende og nysgjerrig gir man den andre verdi og gyldighet. «Den ikke-vitende» posisjonen til Harlene Anderson og Harry Goolishian er dermed interessant og kan være viktig som en relasjonsbyggende strategi. Tradisjonelt har lærerrollen vært preget av at læreren er eksperten som skal komme med løsninger og svar på problemer og forelderen «sitter med lua i hånda», er uten makt og styrke og kan bare håpe på det beste. Dette skaper asymmetri i relasjonen mellom partene. I dette perspektivet kommer ikke hjelperen, her les: læreren, til samtalen med ferdige løsninger og forutinntatthet, men med åpenhet, interesse og nysgjerrighet (Jensen og Ulleberg 2011). Anderson og Goolishian trodde ikke på at problemer løses, men at de «oppløses» når man snakker om problemer på en annen måte enn man er vant til. Ulleberg referer til Bagge (2011) og hevder at en slik ikke-vitende holdning kan smitte over til den andre parten, slik at begge partene blir åpne for den andre. Holdningen innebærer at man oppgir kontroll over samtalen, at man ikke vet hvor den vil føre (Ulleberg 2011). En undrende innstilling og fremtoning hvor samtalepartneren er forsiktig med å konkludere, kan i stor grad være anerkjennende. Mens undring på denne måten kan åpne en dialog og invitere til kommunikasjon, kan stadfestelse derimot lukke den (Schibbye 2009, Jordet 2020).

3.4. Konflikt og følelser

Konflikter kan anses for å være en naturlig del av menneskelige relasjoner. De kan være et uttrykk for at partene er trygge nok til å gi uttrykk for uenighet og at det er greit å være uenige. Med dette synet kan man tenke at konflikter kan være et positivt bidrag til nødvendig endring. Uenighet og konflikter er naturlig i samarbeid mellom skole og hjem og kan betraktes som et positivt engasjement om elevenes læring og utvikling (Nordahl 2007).

Skolen har ansvar for å skape et godt kommunikasjonsklima og legge til rette for kommunikasjon (Bæck 2019). I situasjoner hvor konflikt har oppstått, er det viktig at læreren ikke er opptatt av å «få rett», men ha som utgangspunkt at partene sammen skal skape et utfyllende bilde av barnets situasjon som kan komme saken og barnet til gode. Lærerens viktigste rolle blir dermed å lytte, mer enn å snakke selv (Bæck

2019). Nordahl hevder at ved å lytte til foreldre, ikke ta kritikk personlig, men å se foreldrene som en ressurs og huske at barnet er et følsomt og personlig anliggende, kan man skape en gjensidig forståelse, og slik få en mulighet til å finne løsning på konflikten (Nordahl 2007).

En faktor som kan synes viktig når det kommer til konfliktsituasjoner, er hvis læreren går i forsvar. Dette kan være godt for lærerens selvfølelse, men kan føre til at konflikten opptrappes ytterligere og blir enda mer fastlåst (Nordahl 2007).

Uenighet og motstand skaper følelser og spenning som kan videre utvikle seg til konflikter (Ekeland 2004). Som tidligere nevnt er det ifølge Bateson umulig å ikke kommunisere, vi kommuniserer alltid på flere nivåer samtidig og vi påvirkes av hverandres kommunikasjon (Røkenes og Hanssen 2012). Når vi skal hankses med konflikter, er det hvordan folk tenker og føler vi hankses med. Hvis spenningsnivået blir for høyt, er det fare for eksplosive følelsesutbrudd som kan bringe situasjonen ut av kontroll (Ekeland 2004). Dette er noe de fleste av oss finner ubehagelig og prøver å unngå. Det blir derfor viktig som profesjonell å ha gode strategier for hvordan man håndterer disse utfordrende situasjonene. Det kreves kommunikasjons- og relasjonskompetanse og bevissthet rundt egen væremåte og egne følelser (Røkenes og Hanssen 2012).

3.5. Makt og avmakt

Sosiologen Max Weber (1864–1920) definerer makt slik: «Makt betegner enhver sjans til å gjennomføre sin vilje innenfor en sosial relasjon, også på tross av motstand, uansett hva denne sjansen beror på.» (Engelstad 2019). Den tyske sosialfilosofen Jürgen Habermas gjør bruk av Webers definisjon allerede i 1971 og beskriver sosial makt som et fenomen som oppstår på bakgrunn av interesser og ressurser i samfunnet og som «..faktisk evne til å gjennomføre sine mål også under motstand». (Eriksen og Weigård 1999:229). Begrepet kommunikativ makt er grunnleggende i Habermas' teori. Overbevisningskraften i de bedre argumenter avgjør valgene vi tar, mer enn for eksempel trusler om sanksjoner (Høibraaten 1999). Habermas hevdet at makt som oftest er asymmetrisk fordelt og sosial makt kan sees som evnen til å hindre andre i å ivareta sine interesser eller påtvinge andre egne interesser (Eriksen og Weigård 1999). Også i møtet mellom profesjonell og bruker er

maktbalansen i relasjonen asymmetrisk, da brukeren trenger noe fra den profesjonelle og de profesjonelle er ansatt for å hjelpe (Jensen og Ulleberg 2011). Det hersker ingen tvil om at profesjonsutøvere har makt og dermed ansvaret for relasjonen. Skolen har også da, som den profesjonelle parten i samarbeidet, hovedansvaret for å løse opp i eventuelle konflikter mellom skole og hjem (Nordahl 2007).

Makt kan være både synlig og usynlig og vil på ulike måter bli brukt av, i denne sammenheng; både skolens ledelse, lærere og foreldre. Nordahl (2007) opererer med to typer makt; institusjonell og kommunikativ makt. Institusjonell makt er den makten skolen forvalter som sosial institusjon. Den kan forstås som regler, plikter og rettigheter og kan brukes av læreren til å fremme egne interesser og få gjennomslag for sine standpunkter (Nordahl 2007). Nordahl referer videre til J. Habermas (1991) og definerer kommunikativ makt slik at den lettere kan relateres til skole-hjemsamarbeid: «Kommunikativ makt handler om at makt oppstår eller kommer til uttrykk i den kommunikasjon som foregår mellom to parter som for eksempel foreldre og lærere» (Nordahl 2007: 95). Nordahl hevder at dette forutsetter dialog og likeverdighet og at makten ligger nær de nasjonale føringene for samarbeid mellom skole og hjem. En slik form for makt krever at man har en gjensidig forståelse av en situasjon og kan på mange måter kan være sterkere enn den institusjonelle makten (Nordahl 2007, Nordahl og Drugli 2016).

Profesjonelle kommunikatører kan gjennom faglig kunnskap og språk utøve definisjonsmakt i forhold til hvordan man ser problemer og hvilke løsninger som er gyldige eller «rette» (Jensen og Ulleberg 2011). Dette forholdet kan være en styrke ved at kunnskap og fagspråk kan vekke tillit hos den man kommuniserer med og skal hjelpe eller samarbeide med. Men det kan også virke slik at den andre parten føler seg overkjørt ved at den profesjonelle «vet best» og viser manglende evne til å lytte og anerkjenne. Den profesjonelle kan i slike tilfeller utøve makt over hvilken virkelighet som er den «riktige» i situasjoner hvor det er ulike oppfatninger av virkeligheten (Jensen og Ulleberg 2011). Som nevnt i avsnittet om anerkjennelse, hevder Honneth (2008) at manglende anerkjennelse kan virke krenkende og skade individets selvverd. Fravær av anerkjennelse ved slik «overkjøring» kan føre til en

følelse av avmakt. Denne følelsen kan føre til et behov for å beskytte seg selv og motivere til kamp om anerkjennelse synlig som motstand og konflikt (Honneth 2008). Det er derfor av stor betydning at profesjonelle hjelpere er seg bevisst denne asymmetrien i maktbalansen og egen rolle. Dette kan være en utfordring, spesielt i situasjoner hvor virkeligheten avviker fra normen eller den profesjonelles oppfatning (Jensen og Ulleberg 2011).

4. Metode

4.1. Kvalitativ tilnærming

Jeg har i dette forskningsprosjektet valgt en kvalitativ tilnærming, da kvalitative forskningsmetoder er utviklet for å belyse menneskelige opplevelser og erfaringsprosesser (Brinkmann og Tanggard 2010). Ofte handler det om å finne fram til ny eller dypere forståelse av tidligere kjente fenomener (Thagaard 2018).

Kvalitative metoder egner seg godt til å studere sosiale fenomener, noe jeg i høyeste grad vil hevde at kommunikasjon mellom skole og hjem er. Det er et overordnet mål i kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener og forhold knyttet til menneskers sosiale virkelighet (Dalen 2011). Dette samsvarer godt med det jeg søker; forståelse av læreres opplevelse av kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem.

Det er både styrker og svakheter i å velge et kvalitativt forskningsdesign. En styrke kan være at man kommer tett på informantene ved metoder som legger til rette for møter preget av samspill mellom informant og forsker. Dette kan være for eksempel intervjuer, observasjon, arbeid med fokusgruppe eller aksjonsforskning. Metodene gir primær-kunnskap som kan være mye verdt. Det gir oss muligheter til innsyn, til å undersøke, analysere og belyse sosiale fenomener som igjen kan gi oss ny kunnskap. Videre kan en kvalitativ tilnærming gi metodiske muligheter for fleksibilitet og frihet i forskningen etter hvert som prosjektet utvikler seg. Dette kan føre til at resultatene blir mer presise i forhold til det vi ønsket å finne ut. En svakhet kan være at forskningen unektelig blir preget av den som undersøker. Når datainnsamlingen skjer i kommunikasjon med de som undersøkes, vil det kreve høy grad av sosiale ferdigheter, menneskelig kunnskap, kommunikasjons-ferdigheter, evne til sensitivitet, ydmykhet, åpenhet og mottakelighet. Et aspekt som her blir svært viktig å ha med seg, er egen førforståelse. Monica Dalen sier at: «Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale" (Dalen 2011:16). Man vil alltid ha seg selv med inn i møtet med den andre og dette kan til en viss grad prege resultatene. Dette er en del av kvalitativ metode, men det blir likevel særs viktig å ha med seg.

Et annet aspekt jeg her vil nevne er betydningen av størrelsen på utvalget. I kvalitative undersøkelser er utvalget ofte begrenset (Thagaard 2018). Dette gir gode

muligheter for å gå i dybden på de fenomener man undersøker og til å anskaffe seg bred og verdifull kunnskap. Det er imidlertid også av stor betydning at få informanter ikke med sikkerhet kan representere store grupper. Dette må man ha med seg inn i konklusjonene og slutningene man treffer. I prosjektet mitt har jeg 4 informanter. Disse vil ikke representere lærerstanden i sin helhet, men vil kunne gi en viss innsikt og en god pekepinn på hva lærere tenker, opplever og erfarer. Jeg vil komme tilbake til hvordan utvalget ble foretatt.

4.2. Planleggingsfasen

I planleggingsfasen av prosjektet vurderte jeg ulike typer forskningsdesign, deriblant bruk av fokusgrupper. Brinkmann og Tanggaard (2010) skriver at «.fokusgrupper er først og fremst gode til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer.» I lys av dette kunne det fungere som metode for å undersøke læreres opplevelse av god kommunikasjon mellom skole og hjem. Da jeg hadde en ide om at hver lærer er ulik, at deres arbeid i stor grad preges av deres personlighet og opplevde livsverden, mer enn samhandling dem imellom, forkastet jeg ideen. Det var viktig for meg å gi hver enkelt informant god plass og tid. Jeg bestemte meg derfor for å benytte meg av et forskningsdesign hvor jeg gjorde deltakende observasjoner av samtaler mellom lærere og foreldre med påfølgende kvalitative intervjuer med begge parter i samtalen. På denne måten hadde jeg en tanke om at jeg kunne få et bredt perspektiv og dyp innsikt i kommunikasjonen mellom partene. Jeg var fullt klar over at det kunne bli krevende å skaffe informanter til å stille opp i en slik situasjon hvor de er sårbare, men dette hadde jeg god tro på at jeg skulle klare.

Etter hvert som tiden for undersøkelser nærmet seg, måtte jeg likevel forkaste ideen om observasjoner. Da vi i perioden hvor jeg skulle gjøre undersøkelsene mine, sto midt i et mer eller mindre nedstengt samfunn på ubestemt tid pga koronapandemien, ble det problematisk å gjennomføre fysiske møter for lærerne. Jeg vurderte muligheten for å gjennomføre observasjoner av samtaler gjennomført på digitale kommunikasjonskanaler, men kom til at det ville oppleves stressende og kunstig for foreldrene og lærerne og dermed sette for stort preg på kommunikasjonen.

Jeg bestemte meg så for å fokusere på lærerne, gjøre undersøkelsene mine ved semistrukturerte intervjuer. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnittet om utvalg.

Å gjøre kvalitative undersøkelser av sårbare forhold ved bruk av intervjuer, krever høy grad av sensitivitet og etisk bevissthet. Jeg søkte NSD om godkjenning av prosjektet og fikk dette innvilget.

4.3. Intervju

Gjennom kvalitativt intervju vil jeg kunne få god innsikt i personenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Denne metoden er den mest anvendte innenfor kvalitativ forskning og har som formål å innhente fyldige og omfattende kunnskap om intervjupersonenes tanker, meninger og følelser (Dalen 2011, Thagaard 2018). Jeg valgte som nevnt over å benytte meg av et semistrukturert intervju. Her er hovedtemaene fastlagt på forhånd, men man kan bestemme rekkefølge underveis ettersom samtalen forløper (Thagaard 2018). På denne måten var planen å kunne gi informantene frihet til å reflektere, følge egne tankerekker uten å bli avbrutt i så stor grad, få fortelle litt fritt, men på samme tid ha en plan for å sikre meg at jeg fikk den informasjonen jeg trengte for å finne svar på problemstillingen min. Dette er i tråd med Dalen som skriver at i kvalitative intervjuer gjelder det å stille spørsmålene på en slik måte at informantene åpner seg og forteller fritt fra egne tanker og opplevelser (Dalen 2011). I utarbeidelse av intervjuguiden var jeg derfor opptatt av å stille de rette spørsmålene på den rette måten for å få åpne, reflekterte og ærlige svar. Bevissthet rundt min egen forforståelse ble sentral og det var her av avgjørende betydning at jeg hadde «forskerhatten» på. Jeg tenkte mye på hvordan jeg skulle unngå å «legge ord i munnen» på informantene eller sette dem i en situasjon hvor de svarer det de tror jeg vil høre. Jeg var også opptatt av dramaturgien i intervjuet. Selv om intervjuguiden ble bygget opp som et semistrukturert intervju, antok jeg at jeg i stor grad ville følge rekkefølgen jeg hadde satt opp. Thagaard (2018:100) skriver: «Det dramaturgiske aspektet ved oppbygningen av en intervjuguide innebærer at vi strukturerer intervjuet ved emosjonell stigning som avtar mot slutten.» Hun forklarer videre at det er viktig å vinne informantens tillit og at intervjuet må flyte godt før vi går inn i mer emosjonelle temaer (Thagaard 2018). Planen var derfor å starte intervjuguiden med en kort innledning hvor jeg forklarer bakgrunn for prosjektet og spør noen spørsmål om

informantens mer generelle syn på foreldresamarbeid. Etter hvert som intervjuet forløper seg og jeg opplever å ha vunnet informantens tillit, går jeg mer inn på emosjonelle temaer som følelser og konflikter, som er «den emosjonelle toppen». Ved slutten avrundes intervjuet med noen generelle spørsmål om fokus på skole-hjemsamarbeid på arbeidsplassen og informanten «landes» ved å få muligheten til å tilføye noe han eller hun ikke har fått formidlet.

4.4. Etiske aspekter rundt intervju

Når det gjelder undersøkelsesmetoden intervju er det etisk sett av avgjørende betydning at man innhenter informert samtykke før man går i gang med undersøkelsene. Dette innebærer å informere informantene om forhold rundt anonymisering, konfidensialitet og taushetsplikt (Kvale og Brinkmann 2015). Jeg la vekt på å vinne deres tillit i forkant, i stor grad vise meg vennlig og ydmyk og forsikret dem om at deres uttalelser ville bli behandlet på en redelig, nøyaktig og respektfull måte.

I intervjusituasjonen var jeg særs oppmerksom på respondentenes sinnsstemninger, følelsesuttrykk og kroppsspråk og hadde en sterk bevissthet på at jeg vil kunne påvirke informanten til å føle seg utrygg og utsatt. Temaet kommunikasjon mellom lærere og foreldre kan by på vonde tanker og følelser. Jeg måtte ta høyde for at informantene kunne være sårbare og bære preg av frustrasjon, sinne, tristhet, stolthet, skepsis, behov for å forsvare seg etc. når vi kom inn på spørsmål av personlig og emosjonell karakter. Thagaard (2018:112) sier at: «Vi må vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål vi kan stille, slik at intervjupersonen ikke blir ledet til å gi informasjon som vedkommende vil angre på i ettertid.» Jeg var interessert i komme tettest mulig på og til kjernen i deres opplevelse, tanker og følelser rundt de utfordrende møtene med foreldre. Spørsmål rundt disse forholdene kan oppleves svært personlig og krevde dermed gjennomgående etisk bevissthet og høy grad av sensitivitet og forsiktighet i min tilnærming. Jeg var helt avhengig av informantenes tillit, trygghet og følelse av å være i komfortsone for å få svarene jeg søkte. Tråkket jeg feil eller for nære, kunne jeg risikere å miste tillit og dermed verdifull informasjon.

4.5. Utvalg

Jeg ønsket at utvalget mitt av informanter skulle gi best mulig spenn, for å få muligheten til å få frem et bredt bilde av tematikken. Utvalget ble derfor satt sammen av informanter av begge kjønn med spredning i alder, ansatt ved skoler i både bygd og by. Etter å ha ringt rektorer på seks ulike skoler og fortalt om prosjektet, fikk jeg tillatelse til å gjøre undersøkelser på samtlige skoler. Jeg beskrev da ønskede kriterier for informanter og rektorene sendte meg etter noen dager liste over aktuelle kandidater med epostadresser. Ut fra disse listene tok jeg kontakt pr epost. Jeg fikk positivt svar fra flere enn jeg trengte og kunne da velge de jeg tenkte passet best ut fra kriteriene jeg hadde valgt. Jeg valgte ut fire informanter i første omgang, men hadde åpning for at jeg kanskje kunne trenge flere. Dette ville bero på hva jeg fikk ut av intervjuene. Som nevnt valgte jeg bevisst informanter for å dekke et så bredt spekter av lærere som mulig. Tanken var at fire informanter med spenn i alder, kjønn og arbeidssted kunne gi meg en god mulighet for et tilstrekkelig utfyllende bilde av det jeg skulle undersøke. Vi mennesker er i kommunikasjon med hverandre preget av ulike personlighetstrekk. En ung mann på 28 vil med stor sannsynlighet ha andre erfaringsrammer og perspektiver enn en kvinne på 50, reflektere og uttrykke seg ulikt. De ulike skolene har dessuten ulike kulturer som kan prege tanker, holdninger og språk. Spennet ga meg et bredere bilde enn hvis jeg hadde valgt f.eks. kun unge lærere. Man kan, på den kritiske siden, si at hver enkelt av dem, ikke nødvendigvis kan representere hverken sitt kjønn, alder eller geografiske tilhørighet, men vil først og fremst representere seg selv. Resultatene vil dermed ikke kunne fortelle med sikkerhet noe om *alle* lærere, men gi oss et mulig bilde av dagens situasjon. Det viste seg etter avsluttet intervjuprosess at jeg hadde fått det jeg trengte og jeg hentet derfor ikke inn flere informanter.

Informantene har fått pseudonymer for å være anonyme og utvalget består av:

«Per» på 28 år. Kontaktlærer på barneskole i småby. Fersk lærer, ingen barn.

«Maja» på 36 år. Kontaktlærer på barneskole i storby. En del år bak seg som lærer, mor/stemor til 2.

«Rolf» på 45 år. Kontaktlærer på barneskole i bygd. Lang yrkeserfaring. Far til 2.

«Synnøve» på 51 år. Kontaktlærer på barneskole i bygd. Lang yrkeserfaring. Mor til 2.

4.6. Intervjuprosessen

Gjennom arbeidet mitt som sosiallærer, har jeg bred erfaring med å snakke med barn, foreldre og lærere om nære eller mindre nære ting. I disse samtaler er jeg sjelden forberedt i detalj. Som oftest finnes det en agenda for samtalen og jeg har en ide om hva vi kommer til å snakke om, men jeg kan aldri helt vite. Samtalene er som oftest gjensidige, sirkulære samtaler hvor jeg starter med å stille åpne spørsmål og min samtalepartner styrer retningen like mye som meg. Å gjøre et godt planlagt intervju er en annen sak og noe jeg ikke har erfaring med i særlig grad. Jeg oppdaget raskt at ulike mennesker setter og tolker spørsmålene inn i sine referanserammer og svarer ut fra disse. Svarene ble derfor ulike og traff ikke alltid der jeg hadde tenkt. Jeg var da glad jeg hadde en semistrukturert intervjuguide som ga rom for «ekstrasvinger», oppfølgingsspørsmål og improvisasjon. Dette ga meg muligheten til å følge informantens initiativer, men samtidig «hente informantene inn» og styre samtalerne dit jeg trengte for å få den informasjonen jeg ønsket. Dette kunne handle om ulike forhold som at informantene svarte generelt, mens jeg var mer ute etter deres personlige tanker og opplevelser. For å få tak i disse, måtte jeg noen ganger stille oppfølgingsspørsmål på en sensitiv måte, som kunne få dem til å svare mer personlig uten å føle seg presset til å snakke om noe de følte privat. Det kunne også handle om at informantene ønsket å fortelle lange fortellinger fra praksis for å illustrere hva de mente. Fortellingene ble verdifulle fordi de sa meg mye om informantenes opplevelser, væremåte, verdier og kommunikativ bevissthet. Eller det kunne dreie seg om å oppklare misforståelser eller følge opp på uttalelser jeg opplevde som uklare eller som jeg ønsket ytterligere utdyping på.

Som sagt, vil rammene for intervjuet sette preg på intervjusituasjonen (Thagaard 2018). Rolf og Per valgte arbeidsplassen som arena, og intervjuene ble gjennomført rett etter undervisning. Tonen gjennom disse intervjuene var lett, men fokusert og forholdsvis formell. Synnøve og Maja valgte å ta intervjuene hjemme hos seg selv en fridag. Dette skapte en mer personlig stemning som preget intervjuet ved åpenhet og en mer uformell tone.

De innledende spørsmålene var av konkret art og omhandlet lærernes holdninger til foreldresamarbeid generelt. Disse spørsmålene gikk lett og greit og alle informantene syntes det var greit å svare. Temaet relasjoner gikk også for det meste lett. Jeg

kunne stille åpne, «store» spørsmål uten videre forklaring. Informantene fortalte med stort engasjement og samtalene fløt godt av gårde.

Informantene ble i varierende grad mer usikre da jeg kom til temaene kommunikasjon og følelser. Her krevdes det større grad av improvisasjon og individuell tilpasning. En av informantene skilte seg ut og ga uttrykk for at dette var kjente temaer. De tre andre informantene ga mer uttrykk for at det var vanskelig. Noen vegret seg og syntes en del av spørsmålene var vanskelige. Det kunne virke som om dette hos noen var ting de ikke hadde tenkt så mye over. Her måtte jeg hjelpe litt til, prøve å sette de på et spor, uten å legge ord i munnen på dem. Det er dermed en viss mulighet for at jeg påvirket informantenes svar med mine forslag. Dette var et valg jeg tok, med tanke på at det ikke skulle være ubehagelig å være informant. Jeg måtte også derfor være sensitiv i forhold til hvor mye jeg skulle «pushe» og dra, men finne en balanse i hvor lenge jeg skulle vente på svar, om jeg skulle gi ekstra forklaring, sette de på et spor etc.

Alle informantene ga uttrykk for kjennskap til begrepene relasjon og anerkjennelse, men forståelsen og tolkningsvariasjonen var stor. Kun ett begrep krevde forklaring; perspektivtaking. Perspektiv er et begrep de aller fleste kjenner og har i vokabularet. Perspektivtaking derimot, er et begrep som hverken brukes i dagligtale eller er særlig utbredt i faglitteratur. Likevel finner jeg ikke noe annet dekkende ord for fenomenet, og under intervjuet trengte jeg derfor å forklare hva jeg mente. Jeg forklarte begrepet med å sette seg inn i den andres situasjon, ta den andres perspektiv.

Konflikter og makt virket å være enklere temaer for informantene. Her så de ut til å ha en klar forståelse av begrepene, og hadde i liten grad behov for å tenke seg om før de reflekterte høyt over egne tanker. Den siste bolken, som omhandlet fokus på foreldresamarbeid på arbeidsplassen, virket ufarlig og lett å snakke om. Dette fungerte bra og førte til at intervjuene ble avsluttet i en lett tone.

4.7. Transkribering

Ved å benytte båndopptaker under intervjuene, kunne jeg ved transkribering høre når informanten nølte, måtte tenke seg om, var usikker, engasjert osv., som er viktige forhold å ta med seg inn i meningsdannelsen. Kvale og Brinkmann (2015) er opptatt av at transkribering er en form for datareduksjon og mener det er viktig å forholde seg til lydopptakene som råmateriale. Dette vil jeg ha med meg inn i analysen og derfor benytte meg av lydopptakene parallelt med utskriftene. På denne måten sikrer jeg meg at jeg ikke går glipp av viktig informasjon. Under transkriberingen, gjorde jeg notater som jeg tok med meg inn i analyseprosessen.

Jeg valgte å foreta transkriberingen etter hvert intervju, så raskt jeg fikk det til. Dette for å huske intervjuet best mulig. Jeg skrev kun det som ble sagt og tok ikke med lyder, latter etc. Ikke fordi dette ikke betyr noe, men fordi det ville blitt for komplisert å skulle gjøre det gjennomført for å la det få betydning for resultatene. Jeg vurderte det dithen at det hadde liten betydning for analyseprosessen. For å kompensere for dette, skrev jeg underveis i transkriberingen, både ut fra lydopptak, men også ut fra hukommelse, notater på informantenes følelsesuttrykk og kroppsspråk. Det er likevel en mulighet for at jeg ved dette valget mistet nyanser i informasjonen. Menneskers nonverbale språk gir oss mye informasjon om deres opplevelser og om hvordan de forholder seg til ulike fenomener.

4.8. Analyse

Ved å bruke en fremgangsmåte beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015) ønsket jeg å gjennomføre en analyse bestående av ulike teknikker. Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet *bricolage*: «Denne eklektiske formen for meningsgenerering - gjennom mange forskjellige ad-hoc-metoder og begrepstilnærminger - er en vanlig form for intervjuanalyse.» (Kvale og Brinkmann 2015:263). I en slik form for analyseprosess, leser forskeren først gjennom intervjuet i sin helhet og danner seg et overordnet bilde, før han/hun går tilbake til særlig interessante passasjer og jobber med disse med ulike meningsskapende teknikker. Dette kan være opptelling av likheter/ulikheter i utsagnene til informantene, sammenligninger, visualisering i tabeller, utarbeidelse av dekkende metaforer osv. En slik tilnærming vil kunne hjelpe

forskeren til å få tak i strukturer og sammenhenger som ved første gjennomlesning er vanskelig å få tak i (Kvale og Brinkmann 2015).

Etter å ha lyttet på opptakene flere ganger, gjennomført transkribering og gjennom hele denne prosessen tatt notater, utformet jeg et skjema med forsknings-spørsmålene som hovedkategorier og intervju-spørsmålene som underkategorier. Her systematiserte jeg dataene. Dette satte meg i stand til å benytte ulike ad hoc-teknikker som å legge merke til mønstre, se plausibilitet, klyngdannelser og ta opptelling (Kvale og Brinkmann 2015).

Intervjuene bar preg av fortellinger og kategoriene fløt over i hverandre. Dette gjorde jobben med å strukturere funnene utfordrende. Mange av funnene passet inn under flere spørsmål og det endte opp med at jeg måtte justere tabellen ved å fjerne intervju-spørsmålene og kun bruke forskningsspørsmålene som det jeg søkte svar på. Dette fungerte bra og gjorde at jeg fikk «løftet blikket», slik at dataene fra å bære preg av å «stå alene», i et fragmentert bilde, skapte mer mening og fikk plass i en større sammenheng. Jeg brukte i stor grad tabellen da jeg skrev om funnene, men måtte til stadighet tilbake til de transkriberte intervjuene og også tilbake til lydopptakene gjennom hele prosessen. Dette for å bekrefte egen forståelse og tolkning eller for å undersøke nye spørsmål som dukket opp. Thagaard (2018) skriver at vi får fremdrift i analysen ved å stille spørsmål til data. Dette var jeg bevisst på. Gjennom prosessen med å systematisere, strukturere og analysere dataene, fikk jeg se mønstre og sammenhenger som gjorde at det dukket opp nye spørsmål. Dette skapte ytterligere meningsdannelse og resulterte i interessante spørsmål og betraktninger å ta med seg over i drøftingen.

Analysen ble et omfattende arbeid, da informantene som nevnt over, i stor grad hadde fått snakke fritt gjennom intervjuet. Temaene gikk over i hverandre og det var et nitidig arbeid å kategorisere og samle dataene. Jeg prøvde ulike systemer før jeg kom frem til noe jeg syntes fungerte; en tabell med forskningsspørsmålene som overskrifter. Under disse overskriftene fant jeg data fra ulike spørsmål i intervjuguiden som jeg systematiserte.

Informantene hadde svært ulikt språk på de samme fenomenene. Dette gjorde det utfordrende å systematisere, og kan ha ført til at jeg noe har gått tapt på veien.

Informantenes fortellinger fra praksis måtte utelates av konfidensielle hensyn og fare for gjenkjenning. Det ble dermed en utfordring å få informantenes opplevelser og fremtoning med i analysene uten å gjengi historiene. Jeg mener likevel å ha funnet noen sentrale tendenser i undersøkelsene som jeg mener er av stor relevans i dagens situasjon når det kommer til utfordrende kommunikasjon mellom skole og hjem og som kan danne grunnlag for videre prosjekter.

4.9. Undersøkelsens gyldighet

4.9.1. Reliabilitet

Metoden jeg valgte med kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervjuguide passet godt til undersøkelsesområdet mitt. Jeg opplevde nettopp det jeg ønsket; å komme tett på informantene og få tak i deres livsverden og fortellinger. Da jeg har mange tanker og meninger grunnet lang erfaring med temaet jeg har undersøkt, var det svært viktig for meg å være bevisst egen forforståelse. Det å ha forskerbriller på fenomenene jeg undersøkte, være ydmyk, nysgjerrig og åpen, var viktig i hele prosessen. Datamaterialet i undersøkelsen er pålitelig fordi jeg har vært disse forholdene bevisst i tillegg til at jeg har vært nøy med hvordan jeg har transkribert og analysert materialet. Med et kritisk reliabilitetsblikk på intervjuprosessen, vil jeg sette fokus på spørsmålene i intervjuguiden: Disse var godt gjennomarbeidet og prøvd ut i et prøveintervju, men likevel; Kan jeg ha stilt spørsmålene på en uhensiktsmessig måte slik at det har påvirket informasjonen jeg har fått? Hermeneutikken påpeker at som forsker må jeg være bevisst min egen forforståelse slik at det påvirker resultatene i minst mulig grad. Forskningsprosjektets resultater kommer av mine spørsmål, informantens formuleringer, samt mine tolkninger. Det kan ha oppstått misforståelse og feiltolkninger. Dette må jeg ta høyde for i drøftingen.

Et annet forhold jeg vil nevne er det at de fleste av oss har også et iboende ønske om å svare «riktig». Det informantene forteller kan være preget av hvordan man ønsker å se seg selv eller fremstå for andre Thagaard (2018). Jeg må ta høyde for at dette også, til en viss grad, kan ha skjedd i intervjuene mine. Jeg møtte nøling og spørrende ansikter når det var temaer og spørsmål de var usikre på. Dette kan ha skyldtes at det var fremmede temaer eller at det opplevdes som personlig for

informanten. Jeg opplevde f.eks. at en informant som etter å ha svart på spørsmålet mitt, spurte: «Var det sånn du mente?», som om vedkommende spurte meg om det var rett svar. Det er lett å svare «det riktige», men det er ikke dermed sagt at utsagnene stemmer med praksis. Idealer og reell praksis er to ulike ting. Det kan være vanskelig å se seg selv. Jeg må derfor ta høyde for at noen av svarene kan være preget av idealer, i like stor grad som de er et speil på informantenes praksis.

I og med at jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide og ofte måtte stille oppfølgingsspørsmål, tok intervjuene noe ulike retninger på enkelte tema. Dette fikk frem ulike perspektiver og ga meg et fargerikt og bredt bilde av temaene. Jeg forsøkte å minimalisere faren for misforståelse/-tolkninger ved å stille oppfølgingsspørsmål. Dette fungerte bra, men kan også ha ført til at jeg fikk mer informasjon av enkelte informanter enn av andre. Dette gjelder spesielt tema følelser og konflikt.

4.9.2. Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om vi har undersøkt det som var formålet. Selv om datamaterialet har høy reliabilitet og kan sees på som pålitelige, er det ikke sikkert de er valide (Grønmo 2015). Grønmo (2015) viser til ulike typer validitet og knytter særlig kommunikativ-, pragmatisk- og kompetansevaliditet til kvalitative data. Jeg vil her vurdere validitet i studien min ved å se på kompetanse – og kommunikasjonsvaliditeten.

Kompetansevaliditet viser til hvilken kompetanse forskeren har på feltet. Med god kompetanse på feltet øker muligheten for å hente inn pålitelig data (Grønmo 2015). Gjennom teoretisk kunnskap og praktisk erfaring har jeg god kompetanse på feltet jeg gjør studien min i. Dette gjør meg i stand til å stille relevante gode spørsmål, til å kunne følge informantenes refleksjoner og stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i viktig informasjon. Kompetansen hjelper meg dessuten i analysearbeidet til å se og tolke informantenes fortellinger fra ulike synsvinkler og dermed ha muligheten til å produsere data med høy validitet. På den kritiske siden kan man si at jeg som uerfaren forsker ikke har erfaring med innhenting av data og analysearbeid. Jeg leste meg derfor godt opp på feltet før jeg gikk i gang og arbeidet grundig mens jeg

gjennom hele prosessen tilstrebet en sterk sammenheng til problemstillingen. Det må likevel sies at analysearbeidet ble tidkrevende og utfordrende.

Kommunikasjonsvaliditet handler om evnen til å kommunisere; med andre ord hvordan undersøkelsene, i mitt tilfelle intervjuene, ble gjennomført. Som tidligere nevnt, hadde jeg liten erfaring i å gjennomføre slike lange intervjuer. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju for å øve meg. Prøveintervjuet gjorde at jeg måtte endre en del på emner og spørsmålsstillinger for å få det til å fungere bedre. Jeg var som nevnt bevisst min egen forforståelse og tilstrebet å ikke legge ord i munnen på informantene, men ha en åpen, nysgjerrig og ydmyk tilnærming til informantenes tanker og fortellinger. På den måten ville jeg sørge for at fortellingene ble deres egne, i minst mulig grad påvirket av meg, min rolle og væren.

4.9.3. Overførbarhet

Identifisering av sentrale tendenser i undersøkelsene vil kunne gi grunnlag for gjenkjennelse hos leseren og dermed ha overførbarhet (Thagaard 2018). Til tross for et lite utvalg å fire lærerinformanter, vil jeg driste meg til å tro at mange vil kunne kjenne seg igjen i undersøkelsens sentrale funn og kunne dra nytte av resultatene. Jeg tenker også at undersøkelsene mine kan gi grunnlag for nye studier på fagfeltet. Dette vil jeg si noe om avslutningsvis hvor jeg peker videre.

5. Presentasjon og tolkninger av funn

Jeg vil i dette kapitlet først presentere informantenes generelle tanker og uttalelser om foreldresamarbeid kort som et bakteppe, før jeg mer spesifikt knytter resultatene opp mot forskningsspørsmålene mine. Jeg vil organisere innholdet etter forskningsspørsmålene presentert innledningsvis. Kapitlet avsluttes med intervjuenes avrundende spørsmål om foreldresamarbeid på den enkeltes arbeidsplass. Jeg vil omtale informantene med pseudonymer som forklart i forrige del og utelate alle historier fra praksis som kan gjenkjennes.

5.1. Om foreldresamarbeid generelt og hvilke utfordringer de møter på.

Alle informantene er enige om at et godt foreldresamarbeid er viktig. De gir uttrykk for at de liker å møte foreldrene og at de for det meste synes det er greit arbeid som byr på både mestring og utfordringer. De gir ulike svar på hva som kan være utfordrende:

- Når barn og/eller foreldre strever
- Når saken er følsom og vanskelig
- Ulike holdninger og virkelighetsoppfatninger hos skole og hjem
- Når foreldrene har psykiske problemer
- Når barnet har to hjem og foreldrene samarbeider dårlig eller har ulike meninger
- Språklige utfordringer
- Når foreldre ikke får med seg beskjeder, er passive og man må stille krav
- Ulike behov og forventninger: Foreldre tenker på sitt barn, mens læreren må tenke på alle.

Hvilke forhold de her trekker frem som utfordrende kan være preget av erfaringsbakgrunn og betyr ikke at de ikke ville være enige i de andre informantenes punkter. Jeg fikk et inntrykk gjennom alle intervjuene at deres uttalelser ikke bare er preget av deres yrkesliv som helhet, men også av nære hendelser og erfaringer.

5.2. I hvilken grad opplever lærerne at de har relasjonskompetanse og bevissthet rundt samarbeidet med foreldre og hvordan har de tilegnet seg kompetansen?

Informantene gir ulike uttrykk for hvilken bevissthet og kompetanse de har rundt arbeid med lærere og foreldrerelasjoner, men mener alle at lærer – foreldre - relasjonen er viktig, at relasjonen i hovedsak er lærerens ansvar og at dette er noe de jobber aktivt med.

Rolf uttaler at lærer – foreldre - relasjonen har stor betydning for lærer - elev - relasjonen, da foreldres oppfatning av læreren farger barna. Han uttaler at barna kan bli negativt påvirket hvis samarbeidet er vanskelig, ved at foreldrene i slike tilfeller snakker ned læreren og skolen. Synnøve påpeker at det er viktig å aktivt bygge relasjoner i «fredstid», for på den måten ha et godt grunnlag når utfordringer (se 5.1.) oppstår:

«... da har du et grunnlag til å kunne ha en god samtale når det skjærer seg med et eller annet, da. Jeg tenker at det er kjempeviktig. Og jo større potensiale for konflikter, jo viktigere er det å legge inn litt tid for å lage en god relasjon.»

Maja, som står i en skolevegringssak, tenker at en god relasjon kan føre til en mer åpen og god dialog mellom skole og hjem og dermed gjøre det lettere for barn som strever å komme og være på skolen. Hun uttaler at:

«Hvis barnet opplever at skole og hjem snakker sammen og at det er en åpen dialog, så har jeg jo opplevd at det, i hvert fall hvis barnet har det vanskelig på skolen av ulike årsaker, at det gjør det lettere for barnet å være på skolen.»

Per mener som de andre at relasjonen er viktig og hevder at jo bedre relasjon, jo bedre kan man forstå hverandre. Han uttaler at man må forholde seg ulikt til ulike foreldre og at man får nærmere relasjon til enkelte enn til andre.

Både han og Synnøve er enige om at mye av kommunikasjonen er ubevisst:

«Jeg tenker på at det er utrolig mye man bare gjør uten å tenke over det. At man ikke har det teoretiske vokabularet på det, men at man kanskje gjør mye riktig likevel.»

I spørsmålet om hvor informantene har sin relasjonskompetanse fra, svarer de samstemt at hovedtyngden kommer fra eget liv og yrkeserfaringer. Familie, venner

og egen skolegang har hatt stor betydning. Tre informanter forteller om ulike erfaringer gjennom oppvekst som har påvirket dem. Maja og Synnøve forteller om foreldre med store psykiske utfordringer og tenker dette har gjort dem sensitive, årvåkne og kloke med tanke på å «lese» mennesker og situasjoner.

«Mamma strevde veldig psykisk og i relasjoner med andre. Jeg lærte hva man ikke bør gjøre og si, men jeg så også hvordan folk som strever kan oppføre seg og hvordan strev kan komme til uttrykk.» (Maja)

Alle informantene sier de har utviklet relasjonskompetanse gjennom praksis og erfaring, noen i større grad enn andre, ut fra hvor lang praksis de har. Tre informanter uttaler at de har noe teoretisk kompetanse. Alle fire gir uttrykk for at de ønsker seg mer kompetanse og at foreldre-/relasjonsarbeid var et så godt som fraværende tema i lærerutdanningen. Maja sa det slik:

«Vi skal samarbeide med alle og det krever en enorm mellommenneskelig kompetanse. Også snakker vi ikke om det. Av en eller annen grunn er ikke det et tema når vi snakker om skoleutvikling. Det er ikke et tema. Og det var heller ikke et tema på lærerhøgskolen.»

5.3. Forskningsspørsmål 1: Hvilke relasjonsbyggende kommunikasjonsstrategier legger lærere vekt på i samarbeidet med foreldrene?

Når jeg nå skal presentere funnene fra dette temaet har jeg valgt for strukturens skyld å dele avsnittene inn etter kjernebegrepene i oppgavens teori etter at jeg har lagt frem lærernes «frie» tanker om hva de legger vekt på i kommunikasjon med foreldre. Temaene går ofte over i hverandre og henger sammen.

5.3.1. Kommunikasjon

Spørsmålet «Hva legger du vekt på i kommunikasjon med foreldre generelt?» er ikke et enkelt spørsmål å ta «på strak arm» og informantene reflekterer underveis.

Synnøve svarer at hun legger vekt på å legge egne meninger og agenda til side og lytte. Spørre foreldrene hva de har på hjertet og hva de ønsker, være på «tilbudssida». Dette er også Maja opptatt av. I tillegg er Maja opptatt av å sørge for medvirkning og av egen væremåte; være blid, ha et åpent kroppsspråk og få

blikkontakt. Hun forteller videre at hun bruker humor som strategi, at hun prøver å stille åpne spørsmål, og stille seg tilgjengelig for kommunikasjon:

«Jeg prøver å stille åpne spørsmål, jeg starter f.eks. alle utviklingssamtaler med å spørre om det er noe som opptar dem. Og hvis de har det, så kan jeg godt skyve unna mye av det jeg ønsker å snakke om, for å på en måte.. jeg tenker at det er bedre bruke av tid når vi først sitter sammen, å snakke om det som foreldre og barnet vil snakke om, istedenfor at jeg skal sitte og fortelle om alt det jeg synes er viktig. Sånn at de føler at de får medvirke i samtalen.»

Per uttaler også at han jobber for å få frem foreldrenes stemme, ved å lytte, være undrende, tålmodig, ta imot det de sier og være støttende. Han er opptatt av å være positiv, av å fremstå som profesjonell og faglig kompetent og av at de sammen skal finne løsninger. Rolf er opptatt av å alltid har fokus på det positive først, før han eventuelt tar opp ting som er vanskelig. Han er opptatt av å ikke påpeke feil, men av å anerkjenne barnet og foreldrene.

På spørsmål om det er noen forskjell i kommunikasjonen når barna strever sammenlignet med når barna har det bra, er tre av fire enige i at det er det. Per uttaler at det er en lettere oppgave å kommunisere med foreldre når elevene har det bra, siden det er lettere stemning. Han mener at forskjellen ligger i flere forhold, blant annet tidsbruk og sensitivitet og at man må være mer nysgjerrig, empatisk og søke løsninger sammen når utfordringer oppstår:

«Nei, man må jo ha jevnlig kommunikasjon og man må jo lytte veldig mye til foreldrene for de er jo bekymra og vi må jo snakke om hva vi opplever og føler og vi må finne løsninger på hvordan barnet skal få det bedre. Når man uttrykker en bekymring, for eksempel hvis det er en elev som har mye fravær og sånn, så må man ikke være veldig angripende på det, da må man gå litt forsiktig frem.»

Maja sier også at kommunikasjonen er mer tidkrevende når barnet ikke har det bra. Hun har tanker om at kommunikasjonen blir mer personlig, at det er ekstra viktig å la foreldrene medvirke, å gi dem hyppige positive tilbakemeldinger og at dette fører til at de blir tryggere på at hun er et menneske som virkelig bryr seg om barnet. Synnøve uttaler at «det er definitivt forskjell på kommunikasjon i lette og utfordrende saker!»

og utdyper med å si at kommunikasjon er lett når verdigrunnet er det samme, implisitt at det er utfordrende når det er ulikt. Rolf ytrer at hans grunnleggende måte å tenke på med alltid å ha fokus på det positive først, før han eventuelt tar opp ting som er vanskelig, ikke påpeke feil, men å anerkjenne barnet og foreldrene, også gjelder her.

Kort oppsummert uttrykker informantene på ulike måter at de legger vekt på å gi foreldre tid og rom, slik at de kan lytte til dem og på den måten få frem deres stemme. Tre av fire nevner videre at det å være undrende, stille spørsmål, være nysgjerrig, er noe de legger vekt på. To informanter uttaler så at det å være positiv og blid og bruke humor er viktig. En har eget kroppsspråks betydning langt fremme i bevisstheten og nevner noen eksempler på dette. De nevner ellers ulike faktorer; vise empati, være sensitiv, ha tålmodighet, være støttende, gi anerkjennelse.

5.3.2. Anerkjennelse

Da jeg stiller spørsmålet om tanker rundt anerkjennelse som en del av utfordrende samtaler med foreldre, er informantenes tolkninger av begrepet ulike og graden av bevissthet svært varierende. Alle gir likevel uttrykk for, på den ene eller den andre måten, at anerkjennelse, som en del av kommunikasjonen med foreldre, er viktig. Rolf og Maja svarer at det er viktig å anerkjenne både barnet og forelderen, noe jeg tolker dithen at de mener det er viktig å ta dem på alvor og gi deres tanker og følelser betydning. Rolf har også tidligere lansert begrepet anerkjennelse under temaet relasjonsbygging og uttaler nå at det er viktig å anerkjenne forelderen som en likeverdig part, noe som bekrefter denne tolkningen. Maja mener videre at det er viktig å anerkjenne at det er vanskelig å være foreldre til et barn som strever, at det er foreldre som kjenner barnet sitt best og at deres tanker har betydning for hvordan vi skal jobbe på skolen. Her snakker Maja om å vise tillit og være anerkjennende overfor foreldre som en likeverdig part.

Per er mer usikker og svarer:

«Jeg tror ikke jeg er så bevisst begrepet, men jeg er som menneske opptatt av at alle rundt meg skal ha det bra».

Han reflekterer videre og refererer så til eget utsagn i en samtale med en mor. Utsagnet kan vitne om at Per tar mors perspektiv og anerkjenner hennes opplevelse og følelser, tross tanker om å ikke være fortrolig med begrepet:

«... jeg forstår veldig godt frustrasjonen over at jenta di kommer hjem fra skolen og forteller, også har ikke dere hørt noe fra skolen».

Synnøve uttrykker også at hun ikke er helt fortrolig med begrepet:

«Jeg er kanskje ikke sånn helt bevisst det hele tida, men jeg tenker det må være i forhold til foreldrenes følelser i en del sammenhenger hvor det er vanskelig, da. At det kommer en forelder og er kjempesint. Så må jeg jo ta den følelsen på alvor. For det er jo en grunn til det».

Informantene kan virke usikre på begrepet anerkjennelse og jeg tolker dem dithen at de lurer litt på «hvor jeg vil». De finner det lettere å snakke om gjensidighet og likeverdighet og viser gjennom uttalelser i forbindelse med disse begrepene en anerkjennende holdning til foreldrene som gruppe. Rolf uttaler for eksempel at ingens virkelighet er viktigere enn en annens og sier at:

«Jeg er opptatt av å komme fram til samme problem, for å kunne løse ting. Det er viktig å lytte til og anerkjenne foreldrene og framstå som en likeverdig part.»

Maja uttaler at et poeng med gjensidighet er at foreldre og lærere utfyller hverandre med å være betydningsfulle voksne for barnet. Partene kan ta ansvar for ulike områder i livet til barnet og snakke om hvordan de påvirker hverandre. Per er inne på det samme da han uttaler i et eksempel at skolen og hjemmet trenger hverandre da et barn har atferdsutfordringer og en må jobbe på flere arenaer samtidig.

Per og Rolf er opptatt av å ikke «sitte på sin høye hest», men gjøre seg «menneskelige» ovenfor foreldrene. Dette kan tolkes dithen at de er bevisst sin makt i hevd av å være den profesjonelle, at partene i utgangspunktet ikke er likeverdige, men at de for å oppnå likeverdighet bruker bevisste strategier for å «komme ned». Dette innebærer ikke nødvendigvis en forskjell i verdi, men sier noe om rollene de har ovenfor hverandre og vitner om en anerkjennende holdning.

Synnøves følgende utsagn kan fortelle noe om en følelse av at foreldrene tar stor plass og dominerer og at hun ikke alltid blir møtt med anerkjennelse fra foreldre:

«Ja, jeg vil jo også gjerne at de kan lytte til meg, at jeg kan få være tydelig og ærlig på hva jeg ser og hører og opplever, sånn at det kan være begge veier».

5.3.3. Virkelighetsforståelse og perspektivtaking

Selve begrepet perspektivtaking var ikke et kjent begrep for informantene, men begrepets betydning ligger i stor grad i ordet og er lett å forstå. For å avklare evt. misforståelser ble begrepet i intervjuene definert som «det å sette seg inn i andres situasjon, se saken fra den andres ståsted».

Dette med å sette seg inn i foreldrenes situasjon var nettopp et stadig tilbakevendende tema for informantene. Maja og Synnøve var bevisste på at de er mødre selv og at dette setter dem i stand til å lett sette seg inn i foreldrenes perspektiv. De så begge dette som en ressurs i foreldresamarbeidet:

«Det er lett å sette seg inn i foreldrenes situasjon når man er mor selv. At det kan være vanskelig, at de kan føle at de kommer til kort, at det er sårt og at de føler på skam over å ikke lykkes.»

Jeg tolker Per dithen at han bruker perspektivtaking som bevisst strategi når foreldre er frustrerte og viser negative følelser, utfordringer oppstår og han føler seg angrepet:

«..hvis de er veldig frustrerte eller irriterte, så er det veldig fort gjort å gå i forsvarsposisjon, men jeg prøver å tenke at de er bare opptatt av at barnet sitt skal ha det bra til syvende og sist. Det er klart at da får man sympati for den personen og liksom på en måte tenker seg hvor tøft det kan være for den moren eller de foreldrene.»

Per har trolig før samtalen et annet utgangspunkt med andre synspunkter og perspektiver enn foreldrene har. Dette er naturlig i og med at han ser barnet i en annen kontekst enn mor. Pers erfaringer illustrerer godt hvordan dialogen da blir et mål for på finne meningssammenhenger og felles forståelse eller virkelighet, slik Røkenes og Hanssen (2012) beskriver.

Gjennom intervjuene brukte to av informantene gjentakende begrepet virkelighetsforståelse og kom stadig tilbake til hvordan dette kan være årsaken utfordringer og konflikter. Begrepet hadde ikke vært en del av mitt vokabular i

forberedelser til dette prosjektet, så dette ga meg et nytt perspektiv og blir et datadrevet funn.

Synnøve uttaler om mulig årsak til utfordringer i samarbeidet mellom lærer og forelder til barn som strever:

«Når man har forskjellige virkeligheter og ikke klarer å nærme seg hverandre og partene holder veldig steilt på sin oppfatning, så vil det jo være vanskelig.»

Utsagnet innebærer flere komponenter jeg vil komme tilbake til i drøftingen; virkelighetsoppfatninger i konflikt, evne til å se andres virkelighet, og maktforhold.

Rolf mener at til tross for ulik virkelighetsoppfatning, er det som regel mulig å finne en felles løsning, men refererer også til en lang, ressurskrevende og konfliktfylt sak hvor han opplevde at virkelighetene til læreren og forelderens var så langt unna hverandre at det ikke var mulig å finne en felles løsning på problemet de sto ovenfor. Han forteller at det handlet om utagerende psykisk sykdom, at forelderens perspektiv var irrasjonelt og umulig å forstå/være enig i og at han opplevde støtte i hjelpeapparatet.

5.4. Forskningsspørsmål 2: Hvilke tanker har lærere rundt følelses- og konflikthåndtering i samarbeidet rundt elever som ikke har det bra på skolen?

Informantene har svært ulike erfaringer med kommunikasjon i utfordrende foreldresamarbeid, og fortellingene fra praksis kommer raskt hos dem alle når temaet konflikthåndtering kommer opp. Det er tydelig at det setter spor når samarbeidet blir vanskelig og konflikter oppstår. Lærerne husker godt og er engasjerte når de uoppfordret forteller historier om vanskelige saker, intense møter, sterke følelser og voldsomme, til tider skremmende reaksjoner. Av personvern hensyn, kan jeg ikke gjengi historiene her, men de forteller meg mye om hva som kan foregå i samarbeid mellom skole og hjem og hva lærerne står i og må takle.

5.4.1. Konflikt og konflikthåndtering

Tre informanter har opplevd konflikter i samarbeid med foreldre. En forteller at hun kun har opplevd tilløp til det, men at hun aldri har vært i konflikt med foreldre til barn som strever. En av de tre som har opplevd konflikt svarte at konflikten ikke lot seg løse.

Når det gjelder årsaker til konflikter, har informantene noen sammenfallende svar og noen ulike. De er preget av egne opplevelser og erfaringer og nevner følgende årsaker hvor flere er tett knyttet til hverandre:

1. Foreldre opplever at skolen gjør for lite med en utfordring og opplever liten positiv utvikling
2. Foreldre opplever at skolen ikke er villig til å lytte til foreldrene eller anerkjenne at det eksisterer et problem
3. Ulik virkelighetsoppfatning kan utvikle seg til en kamp begge vil vinne
4. Når man går i diskusjon om skyldspørsmål og læreren går i forsvarsposisjon
5. Når læreren er «verdensmester»
6. Når man ikke klarer å sette seg inn i den andres perspektiv
7. Når forventninger mellom partene ikke er avklart

Flere punkter er tett beslektet og samsvarer med Westergårds forskning hvor hun fant ut at i saker hvor konflikter har oppstått, ser det ut til at partene ikke har evnet å finne en felles forståelse av problemet. Enten ved at læreren ikke har anerkjent at det eksisterte et problem, eller at læreren anerkjente at det var et problem, men at partene ikke klarte å finne en fellesforståelse av problemet eller hvordan de skulle løse det (Westergård og Galloway 2010).

Maja tenker på hvordan språk kan skape konflikt:

«Hvilken tone jeg snakker til foreldrene i kan være avgjørende om det blir en konflikt eller ikke. Hvis jeg er veldig bastant så vil det lettere oppstå konflikt tenker jeg, enn om jeg er litt mer undrende.»

Hun har tidligere uttalt at hun blir provosert av mistillit til henne, da hun legger mye tid, energi og stolthet i å gjøre jobben sin skikkelig:

«Men det som i utgangspunktet gjør meg sint, er jo at de kanskje forventer at hvis jeg skal være en god lærer skal ingenting skje i klassen. Ingen elever skal kalle hverandre ting, eller det skal ikke skje noen uheldige hendelser, hvis ikke er skolen er helt forferdelig sted, det tenker jeg også er urimelig å forvente av livet generelt.»

Majas utsagn kan tolkes som et uttrykk for at skole og hjem kan ha ulike forståelser av virkeligheten i klasserommet. Hun gir et tydelig signal om behov for forventningsavklaring.

Per er opptatt av å være ydmyk og spørrende og tenker at hvis man går i forsvar eller tar en angripende tone, kan det føre til konflikt:

«Det skjer ofte at man blir frustrert, irritert, men hvis man da svarer med å angripe eller forsvare seg, «mister» man jo samarbeidet og kommunikasjonen og det blir ikke det samme. Da må man jo bruke lang tid på å bygge opp det igjen, da, og ja, det kan være foreldre som ikke blir fornøyd uansett hvordan man samarbeider.»

Pers tanker vitner om at han finner en god relasjon viktig for samarbeidet og at konflikter vil være ødeleggende for tillit og relasjon.

5.4.2. Følelser

Informantene uttaler at et bredt spekter av følelser kommer til syne i samarbeidet om barna som strever. Alle har møtt følelser som tristhet, rådvillhet, irritasjon, sinne og redsel hos foreldre. Rolf har erfaring med noen tunge vanskelige saker og har opplevd at foreldre føler seg mindreverdige, trakassert og forfulgt. Ellers nevner både han og Maja at foreldre kan føle på hjelpeløshet og avmakt. Per, som står midt i en sak med et barn som føler seg ensom, forteller at:

«Og jeg har opplevd tårer hos en mor som virkelig har sagt at det er veldig vanskelig og at det er utfordrende i forhold til at barnet ikke har det så bra og strever med å finne seg venner for eksempel. Så er det ikke lett på hjemmefronten. Da har jeg sett at mor har grått og virkelig vist følelser.»

På spørsmålene om egne følelser i utfordrende samarbeid, synes en informant dette var vanskelig å svare på. Dette måtte jeg respektere, da mennesker er ulike på hvor bevisst og åpen man er om sitt eget følelsesliv.

Rolf uttaler at han kan kjenne på noen negative følelser og til en viss grad bli påvirket, men at han prøver å fremstå som nøytral. Han kommer ikke inn på noen spesifikke følelser og uttaler at han har en strategi om å innhente hjelp hos andre instanser når ting blir for utfordrende. Han mener likevel at det har betydning at han

viser følelser, for å ikke fremstå som «stiv og robotaktig.» Per forteller at han kan kjenne på frustrasjon, oppgitthet, irritasjon og skuffelse i utfordrende samarbeid med foreldre, opplever det som «greit, men ikke så lett» og uttaler:

«Det kan være tøft og jeg har kjent på ikke akkurat personangrep, men at jeg har følt at jeg ikke har gjort jobben min godt nok og hvor er det vi har feila her, liksom.»

Han har videre tanker om at de kanskje tillater seg ting ovenfor han siden han er ung og uerfaren, men også at noen kan være ekstra forsiktige med han av samme grunn.

Synnøve forteller at hun i utgangspunktet ikke redd for følelser, men at hun er konfliktsky, og dermed blir redd når noen er sinte. Hun har stått i en vanskelig sak med en sint og truende mannlig foresatt som tydelig har gjort noe med henne:

«Noen ganger blir jeg faktisk redd. Sånn som i den saken jeg fortalte om i stad. Han som var på vei over bordet. Og jeg har hatt en far tidligere som var så sint og var kjempestor. 2 m lang og kraftig kar. Så da har jeg vært redd.»

Hun beskriver at det «koker det» inni henne i slike situasjoner, men at hun prøver å skjule følelsene sine og velger å snakke med en kollega om det i etterkant. Hun tilføyer at hun bruker mye energi på selvregulering i slike situasjoner og at det er slitsomt. Synnøve opplever det lettere å håndtere tristhet og sorg; at hun i slike situasjoner kan føle med foreldrene uten at det oppleves som et problem å håndtere sine egne følelser. Også Maja mener at sorg er lettere å håndtere enn sinne, da hun har flere strategier for det, blant annet å vise anerkjennelse og medfølelse. Maja forteller at hun kan oppleve avmaktfølelse når hun har jobbet hardt og brukt alle strategier uten at det hjelper barnet eller familien som strever.

Maja og Synnøve har ulike tanker om hvorvidt læreren bør vise følelser eller ei. Synnøve opplever og uttrykker at hun bør skjule usikkerhet og negative følelser for å ikke bli «dupert», da dette kan føre til at det kan oppstå konflikt.

Maja på sin side er mer opptatt av at vi ikke tør utfordre hverandre av redsel for at det skal bli ubehagelig. Hun uttaler at det å skjule de vanskelige følelsene, at partene er opptatt å holde seg i komfortsonen og sørge for at det er behagelig for begge parter, kan hindre progresjon hos barnet. Hun tenker at det er en balansegang; at for mye

følelser kan føre til at man fremstår som uprofesjonell, men i passe mengder virker det menneskeligjørende og er dermed relasjonsbyggende. Hun avslutter svaret med at følelsene og følelsesuttrykket må tilpasses, da foreldre er ulike.

5.5. Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever lærere maktforholdet mellom skole og hjem?

I sine uttalelser ser det ut til at informantene mer eller mindre opplever at skolen har mest makt eller at det er likt. De gir uttrykk for å like og mestre det meste av foreldresamarbeidet godt, men også for at de kan føle på provokasjon og usikkerhet på egen posisjon. De gir klart uttrykk for at maktbalansen mellom skole og hjem har endret seg de siste årene og for at dette skaper nye utfordringer. Alle fire referer til lovendringen i opplæringsloven, tidligere presentert i oppgavens punkt 2.1.3., som problematisk. De uttaler at en del foreldre er krevende og utfordrer maktbalansen. Informantene bruker titlene fylkesmann og statsforvalter om hverandre når de referer til §9a-saker.

Maja forteller om sin opplevelse:

«Jeg må si jeg opplever maktforholdet som ganske likt. Jeg opplever ikke at jeg sitter i en posisjon hvor jeg får veldig mye respekt og føler meg veldig mektig. Jeg føler det som om jeg er en slave i hamsterhjulet. For foreldrene kanskje. Men også samfunnet. Mest det. Jeg føler at jeg er serviceinnstilt.»

Rolf uttaler at skolen har mest makt i en «normalsituasjon», at maktbalansen bare har endret seg i begrenset grad de siste årene og kun gjelder noen foreldre:

«Noen foreldre har blitt litt mer sånn «kunden har alltid rett», har et forbrukerorientert syn, skal bli «servet».»,

Han referer til lovendringen i opplæringsloven og forteller om en sak hvor statsforvalteren ble koblet inn, om psykisk sykdom hos foreldre, hvor det kun var elevens opplevelse og virkelighetsforståelse som ble gjeldende og han ble beskyldt for ting han ikke hadde gjort. Han avslutter utsagnet slik:

«..det er helt tragisk at du kan fly rett til fylkesmannen eller statsforvalteren nå, bare gulpe opp noe greier også er det ikke det som er sant.»

Per tenker tilbake på egen skolegang, referer til lovendringen i opplæringsloven og uttaler at han mener ting har endret seg siden den gang. Han beskriver dagens situasjon slik:

«For jeg føler jo at foreldrene, ja etter at §9a som kom, så har det jo vært med på å.. Selvfølgelig skal foreldre bli hørt, og de skal få si hva de mener, men det har nok utviklet seg litt sånn at foreldrene skyver mer ansvar, føler jeg, til skolen. Hvis de ikke er fornøyd med undervisningen så er det akkurat som at da skal undervisningen endres eller at hvis de foreslår at vi legger det opp sånn og sånn for at det sosiale skal bli bedre, så forventes det nesten at da skal man gjøre det sånn.»

I likhet med Maja refererer han til en tegning som har gått viden rundt på sosiale medier og som på en karikaturisk måte illustrerer endringen mange opplever i maktbalansen mellom skole og hjem:



Også Maja refererer til §9a når det kommer til makt mellom skole og hjem. Hun mener lovendringen har mange uheldige utfall. Hun opplever at foreldre er usikre på hva som er riktig å melde fra om og ikke og uttaler i denne sammenheng at vi er lett krenkbare i dag. At vi blir krenket ikke bare på egne vegne, men også på vegne av barna våre og evt. grupper vi hører til. Hun tenker at dette skaper utfordringer i skolen med tanke på maktbalanse og konfliktnivå. Hun oppsummerer tankene sine om makt mellom om skole og hjem slik:

«...så jeg føler meg stort sett maktesløs, men jeg tenker at jeg i relasjon til eleven, så har jeg makt. Jeg er den som bestemmer i klasserommet og jeg har også evnen til å få eleven til og lykkes bedre på skolen, til å trives mer på skolen, lykkes mer med venner. Det er ikke alltid jeg får det til, men jeg tenker at hvis jeg har makt, så er det kanskje der, da. På individnivå og som klasseleder.»

Synnøve, som har lang fartstid i barneskolen, uttaler at maktbalansen mellom skole og hjem kan være skjev i disfavør til hjemmet i saker hvor foreldre mangler ressurser. Hun mener at skolen her må være forsiktige med å bruke makten sin på en negativ måte og ha likeverdighet som et ideal:

«Skolen eier ikke makta eller sannheten. Vi kan ha ulik virkelighetsoppfatning. Det må være likeverdig. Sannheten et sted på midten.»

Hun opplever likevel som de andre at maktbalansen har endret seg i retning at skolen pr i dag har mindre makt, og at det merkes spesielt i form av at lærere blir pålagt mer av barneoppdragelsen. At foreldre kan bli sinte hvis læreren for eksempel ikke passer på å få sendt med våte votter hjem etter endt skoledag, noe hun mener definitivt ble sett på som barn og foreldres ansvar for noen år siden. Hun refererer til lovendring i opplæringslovens §9a:

«§9a og fylkesmannen er på en måte som riset bak speilet, at hvis ungen min ikke får det den har krav på så kan de bruke det. Det har gitt foreldrene mer makt.»

5.6. Læreres opplevelse av fokus på skole -hjem samarbeid på egen arbeidsplass.

Når det kommer til spørsmålet om skole -hjemsamarbeid er noe det settes fokus på av ledelsen, svarer kun en at dette er noe de har arbeidet med i felleskap. Synnøve forteller om en kultur hvor skole - hjemsamarbeid settes på agendaen før perioder med utviklingssamtaler og at hun alltid får god støtte og veiledning. Maja som opplever en kultur preget av negativitet når det kommer til foreldresamarbeid, sier:

«Det er litt sånn stikke fingeren i lufta. Det er noe vi aldri snakker om, jeg har aldri opplevd at vi har snakka om det. Med mindre noen brenner for det. Jeg føler ikke at det fra ledelsen sin side er noe vi trenger å utvikle oss på, enten så eksisterer det en slags holdning om det er en selvfølge, eller så ... jeg vet ikke helt. Det er ikke et tema i hvert fall.»

Per uttaler han får veiledning av kollegaer etter behov, men ønsker seg likevel felles fokus:

«Jeg tenker egentlig det kunne vært fint, med tanke på at jeg kunne tenkt meg erfaringsdeling og litt mer sånn hvordan man møter foreldre og den biten der,

for det er ikke så fryktelig mye man lærer på høgskolen om det å være kontaktlærer.»

Rolf bekrefter Pers tanker ved sine uttalelser:

«Ja, det ville helt klart vært bra. Det var ikke noe fokus på lærerskolen. Burde vært gjort noe med lærerutdanningen. Jeg fikk mye støtte og hjelp av ei godt voksen dame jeg jobba med de første årene, det er jeg glad for.»

Maja, som i en årrekke har stått i et nært utfordrende foreldresamarbeid, uttrykker stor frustrasjon over at hun ikke får den veiledningen hun trenger, at kollegaer ikke deler erfaringer og over at det ikke settes fokus på:

«Vi skal samarbeide med alle og det krever en enorm mellommenneskelig kompetanse. Også snakker vi ikke om det. Av en eller annen grunn er ikke det et tema når vi snakker om skoleutvikling. Det er ikke et tema. Og det var heller ikke et tema på lærerhøgskolen.»

5.7. Oppsummering av funn

Lærerinformantene ser foreldresamarbeid som en viktig arbeidsoppgave som for det meste fungerer godt og er greit arbeid. De er alle enige om at en god relasjon er av stor betydning, at den hovedsakelig er lærers ansvar, men at foreldre også har plikter som gir dem medansvar. Informantenes relasjonskompetanse ser ut til å variere, er i liten grad teoretisk, og stammer for det meste fra yrkeserfaring og eget levd liv. En informant skiller seg ut ved å gi et inntrykk av høyere bevissthetsnivå og større ordforråd når det gjelder relasjons- og kommunikasjonsstrategier, konflikt og følelser. Denne informanten uttaler at hun ikke har følt behov for å forsvare seg eller har opplevd konflikter, kun tilløp til det. Dette er et interessant funn jeg vil komme tilbake til i drøftingen.

Når det kommer til kommunikasjonsstrategier uttaler informantene at de legger vekt på å skape gjensidighet og likeverdighet gjennom å lytte, være undrende og åpen, gi tid og rom for å få tak i meningen og tankene til foreldrene for slik å komme frem til felles forståelse av virkeligheten eller problemet.

Informantene har ulike oppfatninger om hva som skaper konflikt. I all hovedsak handler det om når forventninger ikke innfris, når foreldre opplever at skolen ikke er

villig til å lytte til foreldrene eller anerkjenne at det eksisterer et problem, når partene ikke evner å sette seg inn i den andres perspektiv og når ulik virkelighetsoppfatning kan utvikle seg til en kamp begge vil vinne.

Informantene forteller at de møter alle slags følelser hos foreldrene. Det kan se ut til at sinne er den vanskeligste følelsen å møte. Når det kommer til egne følelser og håndtering av disse, har de alle opplevd å både bli provosert, frustrert og sint. Tre av fire er enige om at det er best og mest profesjonelt å skjule egne negative følelser for å unngå konflikt. En informant uttrykker mer nyanserte tanker rundt dette og tenker det også kan være positivt å utfordre hverandre, gå ut av komfortsonen og at det kan være menneskeligjørende, relasjonsbyggende og positivt for barnets utvikling.

På spørsmål om maktbalanse mellom skole og hjem, uttaler de på et generelt grunnlag at skolen har mest makt eller at det er likt. På mer spesifikke konkrete spørsmål om det utfordrende møtet mellom skole og hjem, er bildet et annet. De gir da klart uttrykk for at maktbalansen mellom skole og hjem kan være vanskelig, at den har endret seg de siste årene og at dette skaper utfordringer. Alle fire refererer til tidligere nevnte lovendring av opplæringsloven, som til tider problematisk. De uttaler at en del foreldre er krevende og utfordrer maktbalansen og at skolen blir pålagt mer ansvar fra samfunnet. At dette gir foreldrene økt innflytelse og makt på en måte som ikke alltid er like enkelt å håndtere.

Tre av fire informanter opplever en positiv kultur for skole- hjemssamarbeid på deres skole, men kun en informant uttaler at foreldresamarbeid er tema på fellesmøter. En informant opplever en negativ kultur hvor temaet aldri blir satt på agendaen og foreldre nærmest blir sett på som noe som «er i veien». Alle informantene er enige om at man trenger veiledning og oppfølging når det kommer til utfordrende skole- hjemssamarbeid. Dette er også noe de tenker de lærte for lite av i lærerutdanningen og som de ønsker økt fokus på.

6. Drøfting

Som nevnt innledningsvis, kan det se ut til at noen lærere tilsynelatende alltid får foreldresamarbeid til å fungere godt, mens andre til stadighet havner i konflikter. Gjennom undersøkelsene fant jeg mange svar, men nye spørsmål dukket også opp.

Informantenes frie fortellinger er personlige og til dels følelsesladde. De gir annen informasjon enn informantenes kortere svar på konkrete spørsmål. Gjennom den frie fortellingen kommer det frem at informantene i samarbeid med foreldre blir personlig og følelsesmessig engasjert, at de kan bli både oppgitt, sinte og redde. Det kommer tydelig frem at utfordringer i samarbeidet opptar dem, koster tid og krefter og påvirker dem som mennesker. At til tross for bevisste oppfatninger om hvilken kommunikasjon som fungerer, oppstår konflikter. Informantenes uttalelser om mer konkrete spørsmål i intervjuet, er i større grad preget av «riktige svar»; svar som samsvarer med faglitteratur eller allmenne oppfatninger av god kommunikasjon mellom skole og hjem.

Som forsker blir det da naturlig å spørre seg om kommunikasjonsstrategiene de nevner i undersøkelsen til en viss grad er preget av *idealer*, mens kommunikasjonen *i praksis* er mer preget av personlighet, individuelle verdier og følelser, slik det fremkommer i de frie fortellingene. Dette er i tråd med Thagaards (2018) uttalelser om at intervjupersonenes svar kan være formet av både hvordan de ønsker å forstå seg selv og hvordan de ønsker å bli forstått eller fremstå. Det kan på den annen side være rimelig å tenke at de korte svarene på konkrete spørsmål om kommunikasjon, i hovedsak gjelder samarbeidet i saker hvor ting fungerer godt, mens de frie fortellingene handler om vanskelige saker hvor foreldrene er preget av vonde emosjoner. At de «vanlige» strategiene fungerer godt når alt er bra, men at de ikke er tilstrekkelige når partene står langt unna hverandre og samarbeidet buttrer, i tråd med Drugli og Nordahl (2016) og Bæck (2015).

I informantenes frie fortellinger kan det se ut til at det har oppstått maktkamper eller tilløp til dem, ved at foreldre stiller urealistiske krav og gir en opplevelse av mistillit ved å diktere læreren om hvordan jobben skal gjøres. I en slik situasjon vil et naturlig behov for å forsvare seg oppstå og faren for maktkamp og konflikt er overhengende. I tråd med Bæcks forskning (2015) er informantene samstemte om at maktbalansen

mellom skole og hjem er i endring og at foreldre har nå mer makt enn tidligere. Det er da rimelig å tenke at manglende kommunikasjonsstrategier i utfordrende samtaler henger sammen med dette. Disse betraktningene bringer meg videre frem til to spørsmål jeg da tenker er sentrale og som jeg ønsker å drøfte:

- Hvordan preger en maktbalanse i endring kommunikasjonen mellom skole og hjem?
- Hvordan bør lærere håndtere utfordrende samtaler mellom skole og hjem for å ivareta et godt samarbeid og hindre konflikter?

6.1. Hvordan preger en maktbalanse i endring kommunikasjonen mellom skole og hjem?

Tre av fire informanter har fortellinger fra praksis om opplevelsen av krevende foreldre som utfordrer og provoserer, hvor kommunikasjonen har vært vanskelig og hvor det har oppstått konflikter og maktkamper i større eller mindre grad. Lærernes opplevelser samsvarer med teori og forskning på feltet, beskrevet i 2.2. Skole - hjemssamarbeid i utvikling, hvor jeg beskriver hvordan samarbeidet og maktbalansen har endret seg gjennom historien og i 2.3. Tidligere empirisk forskning, som omhandler hvordan maktforholdet mellom skole og hjem er i endring og hvor vi ser at foreldre gjennom samfunnsutvikling og styringssignaler fra myndighetene er gitt økt innflytelse og makt med tanke på egne barns skolegang og opplæring.

6.1.1. Maktforhold og forventninger

Som tidligere nevnt hevdet den tyske sosialfilosofen Jürgen Habermas at makt som oftest er asymmetrisk fordelt og at makt kan sees som evnen til å hindre andre i å ivareta sine egne interesser og/eller påtvinge noen egne interesser (Eriksen og Weigård 1999). Dette er relevant når det kommer til skole- hjemssamarbeid. Det er ingen tvil om at profesjonsutøvere, her les: læreren, har makt. Dermed har skolen hovedansvar for relasjonen og for å løse evt. konflikter som oppstår (Jensen og Ulleberg 2011). Læreren har, i lys av dette ansvaret for å ivareta foreldrenes interesser, samtidig som man har barnets sosiale og faglige opplæring og trivsel i fokus. Som oftest vil disse to forholdene samsvare, men man kan også tenke seg at det kan være uenighet rundt hva som er det beste for barnet og at dette vil skape diskusjon. Det kan handle om alt fra grensesetting, til hvilke krav man stiller til barnet,

til hvilken hjelp som gis og til avklaring av ansvarsområder mellom skole og hjem. I tråd med Jensen og Ulleberg (2011) kan man her tenke at læreren er en profesjonell kommunikatør som gjennom faglig kunnskap kan utøve definisjonsmakt i forhold til hva som er problemet eller den riktige løsningen. Dette vil i samsvar med Habermas' teorier kunne forstås som å påtvinge andre egne interesser og oppleves som overkjøring og maktbruk. Som vi så i undersøkelsen, og som nevnt i teorikapitlet kan dette være en utfordring, spesielt hvor partene står langt unna hverandre når det gjelder virkelighetsoppfatning (Jensen og Ulleberg 2011). To av lærerinformantene kan se ut til å være bevisst på dette. En uttaler at i saker hvor foreldre ikke har så mange ressurser, må skolen være bevisst på asymmetrien i maktforholdet og være forsiktig med maktutøvelse. Et annet eksempel er en informant som uttaler at hun har makt i form av kompetanse, og sier videre:

«..men hvordan jeg da viser at jeg har den kompetansen, hvordan jeg ordlegger meg, hvordan jeg sier det, hvordan jeg legger det fram, det er jo det som gjør at det kan tippe over i konflikt eller ikke.»

På spørsmål om maktforhold i en utfordrende samtale, gir den samme informanten et eksempel i en konkret sak gjeldende skolens fadderordning. Foreldre klaget over fadderbarnet til datteren og de uttrykket en forventning om at datteren skulle få et annet fadderbarn, noe som var uaktuelt av veloverveide pedagogiske grunner.

Informanten uttaler:

«..det var nok jeg som hadde mest makt i og med at jeg hadde mest kunnskap om hva som var best for barnet i den situasjonen. Som forelder ser man at barnet er lei seg og skuffa og blir triggja emosjonelt og klarer ikke å se fornuftig på det. Og i den situasjonen der, uansett om jeg tok det opp på en fin måte, så klarte jeg å endre synet til forelderens. Men det er jo basert på at jeg er klar over hva er min jobb, hva er mine verdier, hvilken kompetanse har jeg, hva vet jeg ut fra det jeg har lest om forskning osv. Hvordan hjelper man barn best.»

Informantens uttalelse ser ut til å vitne om bevissthet rundt egen rolle og kommunikative makt og mye kan tyde på at læreren her evner å møte foreldrenes klager på en god måte som hindrer konflikt og ivaretar barnets beste.

Undersøkelser viser at foreldres forventninger til skolen samsvarer med styringssignaler i samfunnet, men at samarbeidet ikke når opp til forventningene

(Osvoll 2017). Foreldre er dessuten usikre på hva som forventes av dem fra skolens side (Jahr 2011). Hvordan ser dette så ut i praksis? I tråd med Westergård og Galloway (2010) kan det ut fra mine undersøkelser nettopp se ut til at utfordringer og konflikter i stor grad handler om ulik virkelighetsoppfatning eller uavklarte forventninger mellom partene. Informantene forteller om urimelige krav og forventninger som ikke svarer til virkelighetens lærerhverdag hvor tiden er knapp og hendene for få. Det handler om alt fra å sende med våte votter hjem til å sørge for at barna er greie mot hverandre til enhver tid, til å gi motiverende skoleoppgaver, og sørge for tilstrekkelig voksenressurser. De forteller om foreldre som «trækker i lærerprofesjonens bedd» og har tanker og meninger om hvordan undervisningen skal foregå og hvilke metoder som skal brukes. Dette kom tydelig frem i undersøkelsene som vi så. For eksempel kan informant Pers uttalelse vitne om en opplevelse av urealistiske forventninger fra foreldre:

«Selvfølgelig skal foreldre bli hørt, og de skal få si hva de mener, men det har nok utviklet seg litt sånn at foreldrene skyver mer ansvar, føler jeg, til skolen. Hvis de ikke er fornøyd med undervisningen så er det akkurat som at da skal undervisningen endres eller at hvis de foreslår at vi legger det opp sånn og sånn for at det sosiale skal bli bedre, så forventes det nesten at da skal man gjøre det sånn.»

Som tidligere nevnt, er det uttalt fra norske myndigheter at foreldre skal ha en mer fremtredende plass i barnas opplæring og skolegang (Bæck 2013). En del foreldre forventer dermed, naturlig nok, å få reell innflytelse på barnas opplæring og skolehverdag (Bæck 2015). Samtidig fant Nordahl og Drugli (2016) ut, i samsvar med tidligere forskning, at foreldrene fortsatt opplever at det er skolen som sitter med den reelle makten. Westergårds forskning viser at om lag 10 % av foreldre uttrykker at de opplever det som utfordrende å ta kontakt med skolen, at de føler seg desillusjonert og at de føler seg hverken hørt, forstått eller at de får den hjelpen de trenger (Westergård og Roland 2015). Dette samsvarer med mine undersøkelser som viser at samarbeidet rundt de fleste elever fungerer godt, men at det i kommunikasjonen med en del foreldre oppstår utfordringer ved at lærerne opplever at foreldre utprøver maktbalansen ved overdreven innblanding og urealistiske krav, jmf «Pers» uttalelse over. Det er da rimelig å tenke at det da handler om at skolen fortsatt har den institusjonelle makten og bruker denne for å få gjennomslag for sine synspunkter

(Nordahl 2007). Mye kan videre tyde på at en del foreldre utprøver den kommunikative maktbalansen, som handler om den makten som kommer til uttrykk mellom to parter i en kommunikasjon (Nordahl 2007). Denne utprøvelsen av maktbalansen kan som nevnt føre til at lærere får behov for å forsvare seg og dermed forsøke, mer eller mindre bevisst, å skyve foreldrene vekk. Ser man dette i samsvar med Honneths anerkjennelsesteorier, kan man tenke seg at foreldrene vil føle seg desillusjonert og får en opplevelse av å ikke bli hørt eller forstått. Dette vil jeg komme tilbake til.

Alt i alt er det rimelig å tenke at skole og hjem er i utakt når det gjelder foreldres rolle i barnas opplæring og skolehverdag. At det hersker usikkerhet i ansvarsforhold og maktbalanse. At forventningsavklaringer ikke er tatt eller uttalt og dermed fører til utfordringer og gnisninger.

6.1.2. Manglende strategier

Undersøkelsene mine viser at lærerne har et samarbeidsideal preget av likeverdighet og gjensidighet. De forteller at de er opptatt av å lytte, gi tid og rom og sammen komme frem til en felles virkelighet. Av å ikke sitte på sin høye hest og være bedrevitende. At foreldresamarbeidet for det meste fungerer fint og er arbeid de liker. De er også skjønt enige om at det er forskjell på kommunikasjonen i samarbeidet med foreldre når elevene ikke har det bra og foreldrene dermed er preget av vonde emosjoner. Så hva trengs for å få det til å fungere også i disse sakene? Hva er det som får lærerne til å føle at de må beskytte og forsvare seg og holde foreldrene på avstand? Er det følelsen av å ikke være god nok? Tas innblanding som kritikk istedenfor innspill? Ser lærere sterke engasjerte foreldre mer som en trussel enn en likeverdig part? Som vi så av undersøkelsen uttrykker informantene en følelse av utilstrekkelighet når det oppstår utfordringer:

«Det kan være tøft og jeg har kjent på ikke akkurat personangrep, men at jeg har følt at jeg ikke har gjort jobben min godt nok og hvor er det vi har feila her, liksom.»

En annen uttrykker en opplevelse av å være «overkjørt»:

«Ja, jeg vil jo også gjerne at de kan lytte til meg, at jeg kan få være tydelig og ærlig på hva jeg ser og hører og opplever, sånn at det kan være begge veier.»

Begge uttalelsene vitner om en følelse av at foreldre bruker makt og ikke anerkjenner læreren, og at læreren dermed føler sin posisjon truet. Som vi nå vet ut fra Honneths anerkjennelsesteori kan fravær av anerkjennelse virke krenkende og motivere til kamp om nettopp dette, og dermed føre til konflikt (Honneth 2008). Dette går begge veier. I tråd med dette og Batesons teorier om at kommunikasjon er sirkulært og at partene gjensidig påvirker hverandre (Jensen og Ulleberg 2011), kan en lærers opplevelse av manglende anerkjennelse med andre ord føre til et behov for beskyttelse og kamp, som igjen kan føre til fravær av anerkjennelse av forelderen. Schibbye (2009), skriver om dette og kaller det «det formidable dilemma»: «Vi vil være suverene i forholdet, samtidig som vi er avhengig av den andres anerkjennelse for å ha denne suvereniteten.» (Schibbye 2009: 40). Hun hevder videre at gjensidig anerkjennelse er nødvendig for at det fastlåste i en relasjon skal endres (Schibbye 2009). Som tidligere nevnt er det hevet over enhver tvil at den profesjonelle har hovedansvar for relasjonen og dermed også ansvar for å løse evt konflikter (Jensen og Ulleberg 2011). Læreren må dermed finne strategier for å komme bort fra maktkampen i slike saker, se forelderen også her som en mulighet og ressurs og samtidig ivareta sine egne interesser. Hvordan skal så dette gjøres? Dette vil være fokuset mitt i neste underdel.

6.2. Hvordan bør lærere håndtere utfordrende samtaler mellom skole og hjem for å ivareta et godt samarbeid og hindre konflikter?

I denne intervjuundersøkelsen kan vi se at informantenes kommunikasjons- og relasjonsbyggende strategier samsvarer godt med fagfeltets råd. Vi ser at nevnte årsaker til at konflikter oppstår henger sammen; Ulik virkelighetsoppfatning som utvikler seg en kamp begge vil vinne, uinnfridde forventninger eller når skolen ikke vil lytte eller erkjenne at det er et problem. Det handler om at partene ikke evner å møtes i en felles forståelse. En informant sa det slik: «*Når man har forskjellige virkeligheter og ikke klarer å nærme seg hverandre og partene holder veldig steilt på sin oppfatning, så vil det jo være vanskelig.*» Det blir da rimelig å tenke at det er dette lærerne trenger strategier for å håndtere. Forholdet er særlig aktuelt i lys av samfunnsutviklingen som går i retning av ytterligere forsterkede rettigheter om

medvirkning fra foreldre og en stadig voksende gruppe høyt utdannede foreldre som er bevisst sine rettigheter og ikke redde for å heve dem (Bæck 2015).

6.2.1. Lærerens personlighet og kompetanse

I skole- og hjemsamarbeid møtes partene med sine erfaringer, fortellinger, følelser og nettopp virkelighetsoppfatninger i bagasjen. Det er da, som tidligere nevnt, lærerens oppgave som den profesjonelle part, å møte foreldrene på en slik måte at relasjonen og samarbeidet på best mulig måte blir ivaretatt og eventuelle problemer forhåpentligvis løst (Nordahl og Drugli 2016). Dette krever mye og kan selvsagt være svært utfordrende, da lærerne møter alle typer foreldre, med ulik ballast og ståsted i livet, jmf informant Majas uttalelse: «*Vi skal samarbeide med alle og det krever en enorm mellommenneskelig kompetanse.*»

Som nevnt i teorikapitlet handler det å gjøre en god jobb mye om å bruke det du allerede kan, «...i kraft av å være et kommuniserende medmenneske.» (Røkenes og Hansen 2012: 9). Vi mennesker er forskjellige med ulikt syn på verden. Dette skaper et mangfoldig kommunikasjonsfellesskap (Røkenes og Hanssen 2012). Å være lærer er i tråd med dette en profesjon preget av personlighet. Til tross for offentlige føringer og allmenne oppfatninger av hva og hvordan en lærer skal opptre, setter enhver lærer sitt personlige preg på yrkesutøvelsen.

En av informantene skilte seg signifikant ut når det gjaldt bevissthetsgrad, refleksjonsevne og ordforråd rundt relasjonsarbeid, kommunikasjon, maktforhold, følelser og konflikt. Grunnene til dette kan være mange og sammensatte. Det handler om væremåte, personlig interesse og kompetanse, og er som nevnt i stor grad tilfeldig. Et interessant funn er her at den samme informanten aldri har opplevd å stå i en konflikt til tross for mange utfordrende saker og en årrekke i klasserommet. Informanten nevner hovedsakelig de samme kommunikasjonsstrategiene som de andre, men er gjennom intervjuet gjennomgående mer konkret og nyansert og virker trygg og uredde i sine refleksjoner over egen praksis. Informanten vektlegger åpenhet, nysgjerrighet, egen fremtoning og mellommenneskelige forhold i større grad enn de andre og virker genuint opptatt av at foreldres medvirkning er en ufarlig og viktig ressurs. Det blir i lys av disse perspektivene rimelig å tenke at god mellom-

menneskelig kompetanse vil i større grad gjøre en lærer tryggere i rollen og i mindre grad oppleve at foreldre utgjør en trussel. Et eksempel på bevissthet rundt egen kommunikasjon er en del av informantens svar på hva som skaper konflikt:

«Hvilken tone jeg snakker til foreldrene i kan være avgjørende om det blir en konflikt eller ikke. Hvis jeg er veldig bastant så vil det lettere oppstå konflikt tenker jeg, enn om jeg er litt mer undrende.»

Informanten reflekterer over eget forhold til skole- hjemmsamarbeid:

«Jeg tenkte at når jeg gikk på lærerhøgskolen, så var jeg veldig usikker på om lærer var et riktig valg for meg og hovedårsaken til at jeg var usikker på det, var at jeg trodde jeg måtte inn i den der lærerrollen. I det så hadde jeg da bildet av alle lærerne jeg hadde hatt. Og sånn ville ikke jeg være. Så jeg så på det som en fordel når jeg oppdaget at jeg fikk lov til å bruke mine personlige styrker og at jeg fikk lov til å være meg sjøl i rollen og så må man da bruke litt tid på å finne den balansen mellom å være profesjonell og personlig. Men der tenker jeg at jeg har en del egenskaper som gjør at det er lettere for meg å få til et godt skole -hjemmsamarbeid, mens jeg kan se å andre kollegaer at de ikke har den der mellommenneskelige kompetansen. De er jo ålreit og imøtekommende, men at man ikke kjenner til dette med følelser og psykologiske aspektet og kanskje ikke tar hensyn til det, som gjør at de kommer dårligere ut i et skole-hjemmsamarbeid.»

Ut fra informantens perspektiver kan man tenke seg at økt kompetanse på psykologiske aspekter, psykososiale forhold, kommunikasjon- og relasjonsarbeid vil være nyttig for lærere. Det er rimelig å tenke at de med en slik økt kompetanse lettere kan forstå evt. problemer elevene og foreldre har og ikke minst, i vårt skole-hjemmsamarbeidsperspektiv; håndtere utfordringene de står i når det kommer til vanskelig foreldresamarbeid, uavhengig av type foreldre og maktforhold.

6.2.2. Lærers håndtering av egne følelser

I møte med foreldre preget av vanskelige følelser er det en fordel at læreren håndterer sine egne følelser og evner å legge sitt eget til side. Dette kan være krevende. En av informantene uttaler:

«..hvis de er veldig frustrerte eller irriterte, så er det veldig fort gjort å gå i forsvarsposisjon, men jeg prøver å tenke at de er bare opptatt av at barnet sitt skal ha det bra til syvende og sist. Det er klart at da får man sympati for den personen og liksom på en måte tenker seg hvor tøft det kan være for den moren eller de foreldrene.»

Det er rimelig å her tenke at informantens strategier med å vise medfølelse og anerkjenne foreldrenes emosjoner og opplevelser uansett eget perspektiv, vil kunne dempe foreldrenes negative emosjoner. Kontakt med egne følelser er nødvendig i hjelpende arbeid. Aubert og Bakke (2008) hevder at fagpersoner som ikke evner å få kontakt med og kjenne på egne følelser, vil ha problemer med å tone seg følelsesmessig til menneskene de skal hjelpe. De uttaler videre at: «En relasjonskompetent fagperson vil være nær den andre uten å føle seg truet eller overveldet og uten å miste kontroll over egne følelser.» (Aubert og Bakke 2008:83).

Vi ser av undersøkelsen at det er flere forhold som kan skape vanskelige følelser hos lærerinformantene; Mistillit, kritikk, urealistiske krav og sinne. I møte med slike negative signaler fra foreldre, som i tråd med Honneth (2008) vil kunne oppleves som fratatt eller manglende anerkjennelse, er det vesentlig at lærere håndterer sine egne følelser på en konstruktiv måte. Som nevnt har informantene noe ulikt syn på håndtering av egne følelser i foreldresamarbeidet. Tre av fire informanter uttaler at negative følelser bør skjules for å opprettholde profesjonaliteten. En av dem uttrykker også at det å vise negative følelser gjør en sårbar og at selvregulering i vanskelige saker kan koste mye og være slitsomt. Informant Per ser relasjonen som sitt ansvar, er opptatt av å holde egne følelser i sjakk og uttrykker:

«Det skjer ofte at man blir frustrert og irritert, men hvis man da svarer med å angripe eller forsvare seg, «mister» man jo samarbeidet og kommunikasjonen og det blir ikke det samme. Da må man jo bruke lang tid på å bygge opp det igjen.»

Dette er i tråd med Nordahl som uttaler:

«Konflikter løses ikke ved at skolen og læreren forsvare og argumenterer for sin forståelse og sine handlinger. Dette fører stort sett til at konflikten trappes opp, og at det vil bli enda vanskeligere å løse den senere. Å gå i forsvar kan

være godt for selvfølelsen til læreren, men det er ødeleggende i forhold til et videre samarbeid.» (Nordahl 2007:146).

Som vi så i teoridelen, øker evnen til selvrefleksjon relasjonskompetansen og setter deg i bedre stand til å skille mellom hva som er dine egne følelser og problemer og hva som er den andres (Aubert og Bakke 2008). Det å kunne ta imot den andres følelser uten forbehold, uten å evaluere eller diagnostisere, vil kunne føre til at den andre opplever å bli sett, hørt og tatt på alvor, noe som vil styrke relasjonen og samarbeidet (Aubert og Bakke 2008). Det er da rimelig å tenke at bevissthet om egne følelser og evne til selvrefleksjon er viktige egenskaper hos en lærer for å kunne håndtere utfordrende foreldresamarbeid.

6.3. Anerkjennelse som grunnleggende verdi

Rådene som gis lærerne på fagfeltet som å lytte, være åpen, nysgjerrig og se foreldrene som en ressurs (empowerment), samsvarer som nevnt med strategiene lærerinformantene nevner som idealer for god kommunikasjon eller strategier de forteller de bruker i praksis. Som vi ser i undersøkelsen, oppstår det likevel konflikter man gjerne skulle unngått av hensyn til alle parter. Ser vi på hva tidligere nevnte hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier *gjør* eller hvilke konsekvenser de ideelt får, handler det i stor grad i bunn og grunn om det samme; en gitt følelse av anerkjennelse.

Som beskrevet i teoridelen hevder Honneth at anerkjennelse er av fundamental betydning for å kunne realisere vårt iboende potensiale som mennesker (Jordet 2020). Vi får en følelse av verdi ved at våre egenskaper og prestasjoner blir etterspurt i felleskapet (Honneth 2008). Det blir da rimelig å tenke at når samarbeidet butter og de «vanlige» strategiene ikke er tilstrekkelige, kan det å ha en grunnleggende anerkjennende væremåte og holdning i bunnen av kommunikasjonen være til hjelp. Vi kan videre tenke oss at «vanlige» strategier ikke blir «troverdige» uten denne grunnleggende anerkjennende væremåten i bunnen. At lytting er fånyttet hvis vi ikke er åpne for hva som skal bli uttrykt, at å stille spørsmål blir poengløst, hvis man ikke vil ta imot svaret som kommer. At selve anerkjennelsen derimot ligger i en dyp og ekte åpenhet og medmenneskelighet, noe som kommer til uttrykk gjennom

hvem vi er og fremstår mer enn ordene vi sier eller ikke sier. Man kan tenke seg at gjennom selvbevissthet og -refleksjon, som beskrevet over, kombinert med en slik grunnleggende anerkjennende væremåte, kan lærere i større grad mestre kunsten det er å legge til rette for medvirkning og myndiggjøring av foreldre. Sørge for at de føler seg sett, hørt og tatt på alvor, uavhengig av virkelighetsoppfatning og forståelse av problemet. At læreren med en slik holdning i bunnen, i større grad kan tåle uenighet, ulik virkelighetsforståelse, vonde følelser og mistillit og oppnå en kommunikasjon og relasjon preget av gjensidig anerkjennelse. Dette er i tråd med Schibbye som bruker begrepet indre anerkjennelse og beskriver dette, som nevnt, som en ikke nødvendigvis bevisst anerkjennelse, men som en umiddelbar og gjensidig anerkjennelse hvor partene deler følelsesmessige opplevelser, hvor den andre blir sett og verdsatt og at dette er en type anerkjennelse du ikke har, men er (Schibbye 2009).

Anerkjennelse som grunnholdning kan være et godt redskap for å legge til rette for et godt samarbeidsklima. Men man må likevel forholde seg til de ulike virkelighetsoppfatningene og erkjenne uenigheter man skal finne løsninger på. En av informantene uttrykte som nevnt at det å vise negative følelser også kan være positivt og i passe mengder og virke menneskeliggjørende og relasjonsbyggende og at ved å til enhver tid holde seg i komfortsonen kan hindre progresjon hos barnet.

Dette er i tråd med Eide og Eide som skriver at dersom man

«... bryr seg om og vil ivareta både målet og relasjonen, må man være villig til å ta en konfrontasjon. Dette innebærer å møte konflikten åpent, avdekke de ulike interessene, involvere alle parter og bruke kreative løsninger som alle kan si seg fornøyd med.» (Eide og Eide 2017:355).

Med en grunnleggende anerkjennende holdning slik beskrevet over, kan man da tenke seg at forelderen opplever å bli anerkjent til tross for uenighet.

Som sagt handler anerkjennelse om å bekrefte den andres virkelighet som gyldig (Jensen og Ulleberg 2011). Anerkjennelse vil bidra til myndiggjøring av foreldre og føre til at de blir gitt en følelse av å ha medvirkning og innflytelse i eget liv (Nordahl 2007), som igjen er konfliktdempende. Dette kan se ut til å ha sentral betydning i perspektiv av at maktbalansen er i endring og at det ofte mangler forventings-

avklaring mellom skole og hjem. Når en økende mengde foreldre er i ferd med å ta et steg opp på «maktstigen», har det fått den konsekvensen at mange lærere føler seg truet (Bæck 2007, 2015). Man kan så spørre seg om dette er nøkkelen? At lærerne må ønske dagens og fremtidens foreldre velkommen opp på makttrinnet de selv står på? Slippe ned «guarden»? Ta imot dem som nødvendige, likeverdige og verdifulle samarbeidspartnere uten skepsis, forsvar og redsel? Ved å se foreldre på denne måten, kunne romme og anerkjenne, samtidig som lærernes profesjon og kompetanse holdes høyt, kan vi tenke oss at vi oppnår et likeverdig samarbeid hvor partene kan respektere og anerkjenne hverandre uten å gå i konflikt og maktkamp. I et gjensidig, likeverdig samarbeid kan man skape rom for åpenhet rundt forventninger og virkelighetsoppfatninger, slå kunnskapen og kompetansen sin sammen i et samarbeid til barnets beste.

Å mestre dette krever mye av læreren, både når det gjelder menneskelige egenskaper, modenhet, bevissthet og trygghet på seg selv og egen rolle. Om lærerne har disse egenskapene vil variere i stor grad. Noen vil være naturlig gode på det i kraft av å være den de er. Andre vil trenge tid, øving, veiledning og støtte for å komme dit. Og kanskje kan man til og med spørre seg om det er mulig at alle kommer dit?

7. Konklusjon og avslutning

Lærernes tanker om praksis og idealer for god kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem, samsvarer i stor grad med teori på feltet. Ord og begreper som å lytte, anerkjenne, gi rom, være undrende, blid, ta foreldrenes perspektiv, være åpen og støttende kommer lett. Likevel opplever de konflikter i større eller mindre grad. Lærerinformantenes frie fortellinger er preget av empati og forståelse, men også av frustrasjon, provokasjon og undring. Lærerne virker tydelig å ønske et godt samarbeid preget av gjensidighet og likeverdighet, men støter likevel på utfordringer og maktkamper. De har alle fortellinger om såkalte «krevende» foreldre som forventer mer enn skolen kan innfri og som møter skolen ved å utprøve maktbalansen.

Bæck uttalte allerede i 2007 i et intervju med bakgrunn i egen forskning, at man måtte forvente nye generasjoner foreldre med høy utdanning og mer kritiske blikk. Foreldre som ville kreve mer innsyn og større grad av medvirkning i barnas skolegang. At lærerne ikke lengre kunne få drive med sine ting i fred og ro bak lukket klasseromsdør slik de gjorde før (Bæck 2007). Likevel ble det gjort lite fra myndighetene for å gi lærerne nødvendige hjelpemidler for å håndtere utviklingen. Det ble i stor grad overlatt til den enkelte skole, i verste fall opp til den enkelte lærer (Bæck 2007). Det er da tankevekkende at det ut fra mine undersøkelser kan se ut til at det i stor grad fortsatt er slik når vi nå skriver 2022. Mye tyder på at skole og hjem fremdeles ikke går i takt; En del foreldre ser ut til å ønske betydelig innflytelse på barnas skolehverdag og har lovfestet rett til det. Lærerne på sin side kan se ut til å mangle strategier for å møte disse kravene og føler sin posisjon truet. Vi ser at lærerne i hovedsak har sin relasjonskompetanse fra eget liv, at de ikke er sikret en grundig faglig teoretisk og praksisutprøvd kompetanse eller at det sjelden settes på agendaen i skolens utviklingsarbeid. Det er da rimelig å tenke at en felles teoretisk og praksisutprøvd kompetanse ville satt dem bedre i stand til å håndtere kommunikasjonen mellom skole og hjem. Økt kompetanse i psykiske aspekter, psykososiale forhold, relasjons- og kommunikasjonskompetanse, evne til selvrefleksjon og sist, men ikke minst, en grunnleggende anerkjennende holdning til foreldre kan være nøkler til godt samarbeid. Dette vil være spesielt viktig i en tid hvor maktbalansen tar en ny retning, hvor kravene fra foreldre øker og hvor lærerrollen er i endring.

7.1. Videre forskning

Det kan se ut til at videre forskning på skolenes satsning på skole-hjemsamarbeid ville vært nyttig og interessant; I hvilken grad eller hvordan arbeides det systematisk på dette feltet? Hva gjør lærerutdanningen? Hvordan kan det arbeides for at studentene og lærerne utvikler gode strategier for å imøtekomme dagens foreldres forventninger og samtidig oppleve deres egen profesjon ivaretatt? Hvordan ivaretas nyutdannede lærere i møte med såkalte «krevende» foreldrene? I 2024 kommer det ny opplæringslov. Denne skal i større grad ha fokus på *barnets beste - prinsippet* og styrke elevmedvirkningen (Utdanningsdirektoratet 2021). Det er da rimelig å tenke at dette kan heve foreldres forventninger til skolens undervisning og ivaretagelse av deres barn ytterligere. Bør samfunnet stille spørsmål rundt dette ved å løfte problematikken inn i det offentlige rom? Det kan tenkes det ville hjulpet både lærere og foreldre og til syvende og sist gagnet barna, som jo tross alt er det viktigste.

Litteraturliste

Aubert, A-M og Bakke I.M. (2008). Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) (2010). Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bæck, U. D. K (2007). FORELDREINVOLVERING I SKOLEN. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school." *Norut AS*. Rapport nr. 06/2007.

<https://docplayer.me/2693756-Foreldreinvolvering-i-skolen.html>

Bæck, U.-D. K. (2009). From a distance. How Norwegian parents experience the encounters with school. *International Journal of Educational Research*, 48(5): 342-351. PDF.

https://www.academia.edu/1561765/From_a_distance_How_Norwegian_parents_experience_their_encounters_with_school

Bæck, U.-D. K. (2010). Parental involvement practices in formalised home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6): 549-563. PDF

<https://site.uit.no/baeck/files/2018/04/Parental-involvement-practices.pdf>

Bæck, U.-D. K. (2013). Lærer-foreldre -relasjoner under press (Teacher-parent relations under pressure). *Norsk senter for barneforskning: Barn*, 31 (4);77-87.

[file:///C:/Users/an7092i/Downloads/3750-Article%20Text-14909-1-10-20200821%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/an7092i/Downloads/3750-Article%20Text-14909-1-10-20200821%20(4).pdf)

Bæck, U.-D. K. (2015). Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9: 37-46 PDF

<https://site.uit.no/baeck/files/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf>

Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.

Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, C. og Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Oslo: Fagbokforlaget

Drugli, M.B. og Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler -gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Drugli, M. B. (2012): *Skole – hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker*.

Bedre skole nr 4, 32 – 37

https://www.ntnu.no/documents/10293/20557059/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf/ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e

Drugli, MB. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Eide T. og Eide, H. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk. 3. utgave.

Ekeland, T.J. (2004). *Konflikt og konfliktforståelse. For helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engelstad, F. (2019): *Makt*. Hentet 08.07.2021: <https://snl.no/makt>

Faugstad, R. og Jenssen, E. S. (2019). *Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet*. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol. 13, no. 1, 2019, s. 98–110. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2647081>

FN-sambandet (2020): *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 03.01.2022 fra: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Grønmo, Sigmund (2015). Samfunnsvitenskapelige metoder. Oslo: Fagbokforlaget.

Gusfre, Kari S (2020): *Hvorfor er godt samarbeid mellom hjem og skole så viktig?*

Hentet fra Universitetet i Stavanger 12.03.2021:

<https://www.uis.no/nb/hvorfor-er-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-sa-viktig#/>

Gusfre, Kari S. (2018): *Er du god å prate med?* Hentet fra Læringsmiljøsentret

23.04.2021.: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/er-du-god-a-prate-med/>

Gusfre, Kari S. (2017): *God start for samarbeidet mellom hjem og skole.* Hentet fra

Norges forskningsråd 26.05.2021: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/god-start-for-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Halvorsen, Knut (2008). Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Honneth, Axel (2008). Kamp om anerkjennelse. Oslo: Pax forlag A/S.

Høgskolen Innlandet (2021): Studieplan for grunnskoleutdanning (2021/2022):

Hentet 07.01.2022 fra: <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2021-2022-studiehaandbok/studier/lup-fakultet-for-laererutdanning-og-pedagogikk/master/mgl217-grunnskolelaererutdanning-for-trinn-1-7>

Høibraaten, H. (1999). Kommunikativ makt og sanksjonsbaser makt hos Jürgen Habermas. Engelstad, F. (red.) Om makt Teori og kritikk. Oslo: Gyldendal.

Jahr, K. Ø. (2011). *Når skolen ikke innfrir... Knekker lærerne foreldrekoden i forhold til samarbeidet om barnas læringsmiljø? Hva gjør skolen for å påvirke en lav*

utdanningskultur? Høgskolen Innlandet: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132688>

Jakobsen, S. E. (2007): Lærere holder foreldre på avstand. *Norsk forskningsråd*.
<https://forskning.no/sosiologi-norges-forskningsrad-partner/laerere-holder-foreldre-pa-avstand/994004>

Jensen, P. og Ulleberg I. (2011). Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jordet, Arne Nikolaisen (2020): Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kjemsaa, A.K. (2008). *Lærere i møte med foreldre; «Jeg vil, men kan jeg?»*.
En intervjuundersøkelse med lærere om skole – hjemsamarbeid. Diakonhjemmet Høgskole.
<https://vid.brage.unit.no/vidxmlui/bitstream/handle/11250/98155/Microsoft%20Word%20-%20master%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Krumsvik, R. J. (2014). Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring. Oslo: Fagbokforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademisk.

Mejlbo, K. (2019): *Hjem -skole samarbeid må få større plass i lærerutdanningen*. Hentet 28.12.2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/foreldreutvalg-grunnskole-ledelse/hjem-skole-samarbeid-ma-fa-storre-plass-i-laererutdanningen/134406>

Nordahl, T. (2003). *Forskningsrapport: Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innen Reform 97* (Volum 13/2003, NOVA-rapport (trykt utg)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

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

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave

Nordahl, T og Drugli, M.B. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Opplæringslova (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 22.01.2021 fra Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Opplæringslova (1998): Forskrift til opplæringa. Hentet 22.01.2021 fra Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24

Osvoll, M. S. (2017). *Samarbeid mellom hjem og skole. Hva forventer egentlig foresatte, og hvordan møter skolen disse forventningene?* Norges Arktiske Universitet: <https://munin.uit.no/handle/10037/12924>

Roland, P; Westergård, E (2015). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis.* Oslo: Universitetsforlaget

Ropeid, K (2018): *Foreldre vil ha spesialister i skole-hjem-samarbeid.* Hentet 28.12.2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/foreldre-vil-ha-spesialister-i-skole-hjem-samarbeid/146806>

Ropeid, K. (2020): *Rektor: 9a har skapt en fryktkultur hos ansatte.* Hentet 28.12.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen-laereryrket-mobbet-av-elever/rektor--9a-har-skapt-en-fryktkultur-hos-ansatte/228760>

Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller breste -kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget.

Schibbye, A-L Løvlie (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013): *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. (Rapport 2013). NTNU Samfunnsforskning AS.
<https://samforsk.no/publikasjoner/laererrollen-sett-fra-laerernes-stasted>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal.

Thoreid, I. (2016): *Gjensidig skole-hjem samarbeid - en kvalitativ undersøkelse om fire læreres refleksjoner om idealer og realiteter i et gjensidig skole-hjem samarbeid*. Høgskolen Innlandet: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2407459>

Utdanningsdirektoratet (2021): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 14.01.2022 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf.

Utdanningsdirektoratet (2019): *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Deloitte AS. Bergen.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021): *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. Hentet 22.01.2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>.

Utdanningsdirektoratet (2021): *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 22.01.2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/forskrift-til-opplaringslova/#fid141626>.

Utdanningsdirektoratet (2021). *Ny opplæringslov 2024*. Hentet 16.01.2022 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Westergård, Elsa (2007) Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not?. *Evaluation and Research in Education*. Volum 20, no. 3. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/eri412.0>

Westergård, E.; Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional*. Volum 28, 97-107. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643944.2010.481309>

Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*. Volum 7, 91-9 https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53499827/194-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1642160116&Signature=PundU7MNkXOs32nF5ypdOKp9xknHOtBMsSCXjqLQTmlsfwCDOYucusWNNteeK1bznbeDfZyeDsALJiWj~g9DLVfTW0r7Bve~tJt~jVqPWw-LXL-YXGiilAayLIJniY-wdIGcyB~29Ln2HVts3Yjyt32-2kTdwuEzc4zg-LhWhhFI4qB09tMUlcMwF9iTFJtxfPDc9RHMT~GwXXMwntvB~1QrmCqlkrRZ-EPVG2PXBjofWXi5zfuZPuNgBWI1P6VSQ7aB17L3OCEAP1pcn8SG1igDY4SFzBo6Zrlqd7PveqILN0BkAU22l~rcXszoM7FLkQddWMOO98uTegHGyEwcGA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørsmål til intervjuguide:

Innledende samtale:

I dette intervjuet setter vi fokuset på skole-hjemsamarbeid, mer konkret kommunikasjonen i samtaler mellom deg og foreldre. Forskning viser at utfordringer og konflikter i foreldresamarbeid oppstår som oftest når et barn har det vanskelig på skolen. Jeg er interessert i å høre om dine tanker og erfaringer rundt samtaler med foreldre om disse barna, med noen utvalgte begreper i sentrum, men først:

- Hva synes du generelt om foreldresamarbeid? Er det noe du liker, ikke liker, føler deg god på eller finner vanskelig?
- Har du opplevd utfordringer i skole-hjem samarbeid?
- Kan du beskrive hva du opplevde som utfordrende?

Relasjoner

- Hva tenker du om betydningen av foreldre -lærer relasjoner?
- Hvilke tanker har du om ansvarsforhold mellom foreldre og lærere?
- I hvilken grad jobber du bevisst med relasjonen til foreldre i klassen din? Hvordan gjør du det?
- Opplever du at du har gode relasjoner til foreldrene i klassen din?

Kommunikasjon

- Hva legger du vekt på i kommunikasjon med foreldre generelt?
- Hva legger du vekt på i kommunikasjon med foreldre rundt barn som ikke har det bra på skolen?
- Er det noen forskjell?
- Hva skal til for at det blir gode møter mellom deg og foreldrene?

I hvilken grad (hvordan) er følgende begreper en del av din bevissthet i kommunikasjon med foreldre rundt barna som strever?

- Anerkjennelse
- Perspektivtaking
- Gjensidighet/likeverdighet

- Profesjonalitet

Følelser

Mange vil si at læreryrket også er et personlig yrke, et yrke hvor lærere bruker seg selv og de egenskaper og styrker de har som mennesker, så vel som det de har lært i utdanningen og at de rett og slett ikke kommer unna oss selv og den de er.

- Er dette noe du kan kjenne deg igjen i?

Jeg tenker også at i læreryrket møter dere mange mennesker dere blir godt kjent med. Noen liker man godt og andre har man mer problemer med å like så godt. Noen blir man glade i og noen vil man kanskje helst slippe å møte. I møtene hvor elever ikke har det bra på skolen, kan det oppstå emosjoner både hos foreldre og lærere.

- Er dette noe du kjenner deg igjen i og har opplevd?
- Hvilke emosjoner tror du foreldre kan kjenne på i en slik samtale?
- Hvordan er dette for deg og hvordan håndterer du det?
- Hvilke følelser kan du kjenne på i en slik samtale?

(Forslag hvis de trenger hjelp: Styrke, profesjonalitet, kontroll, mangel på kontroll, avmakt, frustrasjon? Trygghet? Utrygghet? Blir du rørt? Kjenner du på sårhet? Glede? Irritasjon? Sinne? Andre følelser?)

- Hva utløser i så fall disse følelsene og hva gjør du med dem?
- Hvordan oppleves det å kjenne på disse emosjonene i samtalen med forelderen?
- Viser du de eller prøver du å skjule de?
- Hvilken betydning tror du det kan ha for foreldre at du viser/skjuler det du føler?

Konflikter

- Hva tenker du kan skape konflikter i en foreldresamtale rundt et barn som opplever å ikke ha det bra på skolen?
- Har du opplevd konflikter eller tilløp til det i samtaler om barn som ikke har det bra på skolen?

- Løste det seg? Hvis ja: Hva gjorde at det løste seg? Hvis nei, hva gjorde at det ble opprettholdt/forsterket?

Makt

- Hva tenker du om maktforholdet mellom skole og hjem?

(Forklaringsspørsmål: Hvem har mest makt? Er det likt? Er det en kamp?)

Har maktforholdet endret seg mens du har vært lærer? F. eks etter lovendring på §9a?)

- Hvis du tenker på en utfordrende foreldresamtale du har hatt;
- Hva tenker du om maktforholdet mellom deg og forelderen i møtet?

Oppfølgingsspørsmål hvis nødvendig:

- Følte du at det var likeverdig?
- Opplevde du gjensidighet mellom deg og forelderen?
- Følte du at foreldrene prøvde å ta «makta»?

Var du redd for å miste kontroll? Følte du behov for å forsvare deg?

Skole-hjem samarbeid på arbeidsplassen:

- Kan du si noe om kulturen/holdninger til skole-hjem samarbeid på arbeidsplassen din?
- Samsvarer disse holdningene med dine egne?
- Er skole-hjem samarbeid noe ledelsen på din skole har fokus på og har dere jobbet med det systematisk eller i fellesskap?
- I så fall på hvilken måte har dere jobbet med det?
- Hva tenker du om å sette fokus på det? Er det nødvendig?
- Opplever du at ledelsen følger deg opp ang skole-hjem samarbeid og veileder deg hvis du trenger det?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kommunikasjon i skole-hjemsamarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Når et barn har det vanskelig eller ikke trives på skolen, er det særs viktig med et godt skole-hjemsamarbeid. Gjennom dette har vi muligheten til å jobbe sammen på flere arenaer med å hjelpe barnet. At et barn ikke har det bra på skolen, vil kunne prege både foreldre og lærere emosjonelt i samarbeidet. Dette kan gjøre kommunikasjonen utfordrende og konflikter kan oppstå.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke skole-hjemkommunikasjon nærmere gjennom en masteroppgave på studiet «Psykososialt arbeid med barn og unge».

Jeg vil arbeide ut fra problemstillingen "**Hva kjennetegner god kommunikasjon i utfordrende samtaler mellom skole og hjem?**» Jeg vil bruke kunnskapen jeg tilegner meg i eget arbeid som sosiallærer, samt i veiledning av lærere, andre skoleansatte og lærerstudenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi jeg tenker du har erfaring og tanker som kan gi meg interessante og relevante svar i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, vil jeg foreta et intervju av deg om dine erfaringer i utfordrende skole – hjem samarbeid. Intervjuet vil ta 30 – 45 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, studenten, som vil vite hvem du er. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne dere i oppgaven og den skal ikke publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger vil anonymiseres fra starten av. Etter prosjektslutt 14.05.2021, vil alle opptak og personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen Innlandet ved min veileder Halvor Nordby, halvor.nordby@inn.no, tlf 61 28 83 14

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, hans.nyberg@inn.no, tlf 62 43 00 23

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunikasjon i utfordrende skole-hjemsamarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)