

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mona Bråthen Larsen

## **Masteroppgave**

### ***«Om skolen bare var litt mer opptatt av å inkludere oss døve foreldre»***

En kvalitativ undersøkelse som tar utgangspunkt i hørselshemmede foresattes opplevelser i møte med skolens tilrettelegging for skole- hjem- samarbeidet.

*“If the school was a little more concerned with  
including us deaf parents”*

A qualitative study based on hearing-impaired parents' experiences with the school's facilitation of school-home collaboration.

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

MGLU 1-7 2017

**2022**



## Forord

Helt fra begynnelsen av min lærerutdanning, har jeg hatt et ønske om å kunne få skrive en oppgave rundt hørselshemmede, og gjennom denne masteroppgaven fikk jeg endelig muligheten! Det er vemodig å stå på målstreken etter en lang og omfattende forskningsstudie. Den har vært langt ifra enkelt å gjennomføre. Jeg skal innrømme at på de mørkeste januardager, med lite søvn og praksisdager å ta igjen, så har ikke motivasjonen til å sette seg ned å skrive vært på topp. Allikevel står jeg nå på slutten av denne reisen, og jeg er så stolt over min egen stå-på-vilje og resultatet av min masteroppgave.

Dette hadde ikke gått om det ikke var for mine fantastiske støttespillere som har motivert meg gjennom hele prosessen. Jeg har vært heldig som har hatt så mange fine folk rundt meg som har vist et engasjement i forskningsstudien min, og som har gitt meg troen på at dette er et tema det er viktig å snakke høyt om. Stor takk til familie og venner som har tatt på seg barnepass, og underveis kommet med inspirerende ord. Takk til Nora, for hjelpen med sammendraget gjennom din kompetanse i engelsk. Takk til Line. Det er ikke til å skjule at du har motivert meg gjennom vår indirekte «antall ord- krig» underveis. Tenk at å få et snap-bilde av antall ord innimellom skulle vise seg å være så motiverende for egen skriving. Spesielt takk til min svigerinne, Caroline, som har vært så snill og tatt på seg å korrekturlese masteroppgaven min, tatt i betraktning at du har termin tett oppunder oppgavens tidsfrist. Det er ingen selvfølge, og jeg er evig takknemlig for hjelpen din!

Min kjære samboer, Brage. Takk for at du har vært så tålmodig gjennom disse månedene. Det har gått mye tid til oppgaveskriving, og mindre tid til alt annet i en lengre periode. Du har bidratt med gode diskusjoner, og hjulpet meg med å få et dypere perspektiv rundt de teoriene jeg har benyttet til studien. Du har hele tiden hatt troen på meg, og vi vet begge at dette ikke hadde gått om det ikke var for din støtte. Jeg må også takke min gode, snille sønn, Agnor, som ubevisst gjennom sine lange dagdupper har gitt mamma mulighet til å skrive på masteroppgaven sin mens pappa har vært på jobb.

Takk til mine informanter, som har latt meg få et innblikk i deres personlige opplevelser i møte med skolen. Dere har gitt meg en innsikt og en enda større forståelse av hvordan det kan oppleves å være hørselshemmede foresatte i skolen.

Til slutt må jeg få takke min veileder, Ana Lucia Lennert Da Silva, som helt fra start har hatt troen på at jeg ville klare å fullføre denne masteroppgaven til normert tid. Det til tross for at forskningsprosessen måtte tilpasses etter en familieførøkelse i starten av semesteret i august. Du har vært en stor motivasjon for å få denne forskningsstudien i havn.

Løten, mai 2022

Mona Bråthen Larsen

---

# Innhold

<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>8</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Innledning</b> .....	<b>10</b>
2.1 <i>Tematikkens aktualitet</i> .....	10
2.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	12
2.3 <i>Bakgrunn for valg av problemstilling og avgrensning</i> .....	13
2.4 <i>Oppbygging av oppgaven</i> .....	14
<b>3. Begrepsavklaring</b> .....	<b>17</b>
3.1 <i>Foresatte</i> .....	17
3.2 <i>Hørselshemming</i> .....	17
3.3 <i>Minoritetsspråklige</i> .....	17
3.4 <i>Mangfold</i> .....	18
<b>4. Tidligere forskning på skole- hjem- samarbeid</b> .....	<b>19</b>
<b>5. Teoretisk ramme</b> .....	<b>23</b>
5.1 <i>Nivåer i skole- hjem- samarbeidet</i> .....	23
5.2 <i>Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell</i> .....	24
5.2.1 <i>Mikrosystem</i> .....	25
5.2.2 <i>Mesosystem</i> .....	25
5.3 <i>Maktforholdet i skolen</i> .....	26
5.3.1 <i>Maktforholdet i skolen gjennom Pierre Bourdieu sin teori om makt</i> .....	26
5.3.2 <i>Skolekultur og maktbalansen mellom skole og hjem</i> .....	29
5.4 <i>Tillit og myndiggjøring</i> .....	30
5.5 <i>Anerkjennelse</i> .....	31
5.5.1 <i>Tre former for anerkjennelse</i> .....	32
5.5.2 <i>Krenkelse i forbindelse med formene for anerkjennelse</i> .....	33

---

5.5.3	Anerkjennelse av de foresatte som ressurs.....	33
5.6	Oppsummering av forskningsoppgavens teoretiske ramme .....	35
<b>6.</b>	<b>Forskningsdesign og metode.....</b>	<b>38</b>
6.1	<i>Bakgrunn for valg av metode- Vitenskapsteoretisk perspektiv .....</i>	38
6.1.1	Fenomenologi.....	38
6.1.2	Hermeneutikk.....	39
6.2	<i>Intervju som metode.....</i>	40
6.2.1	Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide .....	41
6.3	<i>Utvalg av informanter .....</i>	42
6.3.1	Rekruttering av informanter .....	42
6.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	43
6.4.1	Prøveintervju .....	43
6.4.2	Gjennomføringen av intervjusamtalene.....	44
6.5	<i>Etterarbeid.....</i>	46
6.5.1	Transkribering og bearbeiding av datamateriale.....	46
6.5.2	Analyse av intervju.....	46
6.6	<i>Utfordringer i forbindelse med forskningsprosjektet mitt .....</i>	48
6.7	<i>Forskningsprosjektets reliabilitet og validitet.....</i>	49
6.7.1	Refleksjoner rundt min egen rolle som forsker .....	50
<b>7.</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>52</b>
7.1	<i>Presentasjon av mine informanter .....</i>	52
7.2	<i>Egne opplevelser med skolen.....</i>	52
7.3	<i>Intervju med par 1 .....</i>	53
7.3.1	Et godt skole-hjem- samarbeid.....	53
7.3.2	Deres opplevelser med skolen sin tilrettelegging og samarbeidet.....	53
7.3.3	Ulik opplevelse fra trinn og lærer .....	55
7.3.4	Hvordan samarbeidet har påvirket deres involvering .....	56
7.4	<i>Intervju med par 2 .....</i>	57
7.4.1	Et godt skole-hjem- samarbeid.....	57
7.4.2	Deres opplevelser med skolen sin tilrettelegging og samarbeidet.....	58
7.4.3	Ulik opplevelse fra trinn og lærer .....	59
7.4.4	Hvordan samarbeidet har påvirket deres involvering .....	60

---

<b>8. Drøfting av funn .....</b>	<b>62</b>
8.1 <i>Forventninger av skole-hjem- samarbeidet.....</i>	62
8.2 <i>Opplevelser med skolen sin tilrettelegging.....</i>	63
8.2.1 <i>De foresattes opplevelse av forskjellsbehandling .....</i>	63
8.2.2 <i>Mangel på tolk ved behov .....</i>	66
8.2.3 <i>Anerkjennelse av de foresatte som ressurs.....</i>	68
8.3 <i>Relasjonen mellom de foresatte og læreren.....</i>	71
8.3.1 <i>Relasjonen mellom læreren og de foresatte som avgjørende for samarbeidet.....</i>	72
8.4 <i>Betydningen av skolen sin tilrettelegging for involvering .....</i>	75
<b>9. Konklusjon.....</b>	<b>80</b>
9.1 <i>Viktige funn i oppgaven.....</i>	80
9.2 <i>Forslag til hva lærere i skolen gjøre for å anerkjenne de hørselshemmede foresatte som ressurs..</i>	82
9.3 <i>Refleksjoner rundt forskningsprosessen.....</i>	84
9.4 <i>Implikasjoner til videre forskning .....</i>	85
9.5 <i>Avslutning.....</i>	86
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkerskjema.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>94</b>

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet i profesjonsrettet pedagogikk, og handler om skole-hjem-samarbeidet. Masteroppgaven tar utgangspunkt i en gruppe hørselshemmede foresattes opplevelser av samarbeidet med skolen. Hensikten med forskningsstudien er å øke innsikten i hvordan det kan oppleves å være hørselshemmede foresatte i møte med skolens tilrettelegging for samarbeidet. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom intervju som kvalitativ metode. Utvalget av informanter består av fire hørselshemmede foresatte, fordelt på to par. Deres opplevelser er subjektive, og kan ikke uten videre overføres til andre hørselshemmede foresatte, men deres opplevelser vil allikevel gi et innblikk i hvordan det oppleves å være hørselshemmede foresatte i møte med skolen. Empirien er drøftet i lys av teoretiske perspektiver, som Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, Pierre Bourdieu sin teori om makt og kapital, og Axel Honneth sin anerkjennelsesteori.

Funnene fra studien viser til at det eksisterer utfordringer i skolen og lærerens gjennomføring av skole-hjem-samarbeidet med hørselshemmede foresatte. Informantene kunne fortelle om tilfeller av manglende tilrettelegging for deres behov for å aktivt kunne delta i samarbeidet. Funnene viser at dialogen mellom de hørselshemmede foresatte og skolen i flere tilfeller har vært preget av svikt i tilretteleggingen for kommunikasjon, hvor mangelen på tolk og gode, alternative løsninger har gått på bekostning av de hørselshemmede foresattes involvering og medvirkning i skole- hjem- samarbeidet. Et urovekkende funn i forbindelse med mangel på tolk, var skolens utnyttelse av elevens tegnspråkkunnskaper som tolk på utviklingssamtaler for deres foresatte.

Informantene vektlegger lærerens holdning mot dem som foresatte som avgjørende for kvaliteten på samarbeidet, der lærerens imøtekommelse og mangel på tillit og myndiggjøring av de hørselshemmede foresatte, har gått på bekostning av deres opplevelse av skole-hjem-samarbeidet. Dette har resultert i et skole- hjem- samarbeid av lav kvalitet.



## Engelsk sammendrag (abstract)

This study is a professional oriented pedagogy master thesis about hearing-impaired parents' experiences with home-school collaboration. The aim of this research study is to increase the insight of how these collaborations are perceived by the parents. The data were obtained through qualitative method using interviews. Four hearing-impaired parents, divided into two pairs, served as subjects for this study. Their subjective experiences are not directly transferable, but their knowledge nevertheless provide an insight into how it is experienced to be hearing-impaired parents in encounters with the school. The empirical data in the thesis is discussed using theoretical perspectives such as Bronfenbrenner's ecological development model, Pierre Bourdieu's theory of power and capital, and Axel Honneth's theory of recognition.

This study indicates that there are challenges associated with the school and the teacher's implementation of home-school collaboration involving a hearing-impaired parent. Through the informants' experiences, it emerged cases of missing facilitation of the parents needs which made them unable to actively participate in the collaboration. The findings show that there have been several cases of unsuccessful facilitated communication such as lack of an interpreter and other good alternative solutions. This has been at the expense of the involvement of hearing-impaired parents' and participation in home-school communication. A disturbing finding in the lack of an interpreter was the school's utilization of the student's sign language skills as an interpreter for their parents during development interviews.

The informants emphasize the teacher's attitude towards the parents as crucial for the quality of the cooperation between the school and the parent. The teacher's approach, and the lack of trust and empowerment of the hearing-impaired parents, has been at the expense of their perception of the home-school collaboration, and thus resulted in a collaboration of low quality.

## 2. Innledning

Tematikken jeg har valgt for denne studien er «Et inkluderende skole-hjem-samarbeid». Målet med denne oppgaven er å belyse foreldresamarbeidet i skolen, hvor en bestemt gruppe minoritetsspråklige foresatte vil fremmes, herunder hørselshemmede foresatte.

### 2.1 Tematikkens aktualitet

Foreldrerollen har mange ansvarsområder. Det innebærer blant et samarbeid med skolen når barna begynner på skolen. Dette samarbeidet vil gi foreldrene både opplevelser og erfaringer som de vil bringe med seg videre, og som er avgjørende for det videre samarbeidet utover i barnets oppvekst i tilknytning til skolen (Nordahl, 2015, s. 16). I opplæringsloven § 1-1 står det følgende: «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, § 1-1). Opplæringsloven trekker frem skolens samarbeid med de foresatte som en viktig del av elevenes opplæring. For at det skal kunne legges til rette for et godt utgangspunkt for elevenes opplæring, så er derfor skolens innsats for å skape et godt samarbeid med de foresatte et viktig prinsipp for tilretteleggingen omkring elevenes skolegang.

Det er et funksjonsmangfold i skolen, blant elever, men også blant de foresatte. Skolen vil i skole- hjem- samarbeidet møte et mangfold av foresatte, kulturelt, men også språklig. Hvor mye kompetanse skolen har i møte med mangfoldet av foresatte vil kunne påvirke deres tilrettelegging for samarbeidet. Skolens forberedelse av tilretteleggingen kan derfor være avgjørende, både for samarbeidets kvalitet, for ivaretagelsen av de foresatte og ikke minst for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2015).

I Meld. St. 6 (2019-2020) står det følgende:

Regjeringen forventer at alle barnehager og skoler legger til rette for et godt foreldresamarbeid og møter alle foreldre med respekt for og anerkjennelse av hva de kan bidra med. Det er barnehagens og skolens ansvar å organisere samarbeidet på en slik måte at alle foreldre kan delta og bidra, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. (s. 24)

---

Ledelsen og lærerne i skolen har et ansvar for å legge til rette slik at forutsetningen for samarbeidet mellom skolen og de foresatte blir et positivt samarbeid. «Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I skole- hjem- samarbeidet er kommunikasjon mellom partene en avgjørende faktor for at samarbeidet i det hele tatt skal være et samarbeid. I melding til stortinget påpekes det i tillegg at for at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal fungere optimalt, så avhenger det blant annet av at «foreldrene må få den informasjonen de trenger, på et språk og i et format de kan forstå» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24-25). Det må derfor kunne legges til rette for en kommunikasjon på et språk som de foresatte kan benytte, slik at de foresatte har mulighet til å følge opp sine barn i skolen (Aamodt, 2013, s. 57).

Hørselshemmede foresatte, som denne forskningsstudien vil handle om, har et spesielt behov for tilrettelegging i tilknytning til deres språklige forutsetninger. Utdanningsdirektoratet (2022) påpeker at en tolk skal benyttes i de situasjoner der skolen og hjemmet har behov for tilrettelegging for kommunikasjon, der hvor det ikke er tilstrekkelig med formidling på andre måter. På utviklingssamtaler og foreldremøter har derfor hørselshemmede foresatte behov for bruk av tolketjeneste. I disse situasjonene er det læreren som er den ansvarlig for å innkalle tolk til disse møtene, og som har det overordnede ansvaret for at kommunikasjonen fungerer mellom skolen og hjemmet (Dalland & Knutsen, 2020, s. 56-57; Samnøy, 2015, s. 44). Ifølge lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv (Tolkeloven, 2021, § 4) påpekes det spesielt at barn ikke skal brukes som tolk. Dette betyr at de foresattes barn ikke skal brukes til å formidle informasjon fra skolen til hjem, og motsatt. Dette fremheves også av utdanningsdirektoratet, som skriver at tolken skal opptre upartisk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Et barn, eller en elev, sett i sammenheng med skolen, vil ikke kunne fremstå upartisk som tolk mellom skolen og hjemmet, da samtalen mellom skole og hjem vil handle om eleven, nettopp på grunn av at skole- hjem- samarbeidet oppstår med bakgrunn i barnets skolegang.

Dalland og Knutsen (2020, s.17) påpeker at ledelsen og lærernes initiativ til tilretteleggingen av samarbeidet er en del av profesjonsutøvelsen. «Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I overordnet del av lærerplanen påpekes det også hvordan skolen sitt samarbeid med hjemmet kan ha betydning for elevenes læringsmiljø og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). For at dette samarbeidet skal eksistere, så har skolen et overordnet ansvar for dette samarbeidet. Det er

derfor skolen som skal sørge for å legge til rette for et fungerende samarbeid med de foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

## 2.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker med denne oppgaven å få frem et utvalg foresattes opplevelser og erfaringer i møte med skolen, og har i den anledning presisert problemstillingen min mot hørselshemmede foresatte. Med det som grunnlag, så vil jeg gjennom forskningsstudien få frem hørselshemmede foresattes opplevelser og perspektiv på samarbeidet med skolen, og gjennom forskningen muligens få innblikk i hvordan det fra deres perspektiv kan legges til rette for et godt samarbeid. Problemstillingen skal dekke bredden i mine eventuelle funn. Jeg har formulert problemstillingen slik:

### **«Hvordan opplever hørselshemmede foresatte skole- hjem- samarbeidet?»**

Hvordan opplever de foresatte at skolen og læreren imøtekommer deres behov for at de skal kunne inkluderes i deres barns skolehverdag? Hvordan kan skolen, ifølge de foresatte, legge til rette for et godt samarbeid som sikrer de hørselshemmede foresattes deltakelse og involvering, slik at de får medvirkning i deres barns læring og utvikling?

Med grunnlag i at jeg skal intervjuer flere foresatte, så håper jeg at deres opplevelser vil være med å gi en bredde i min forskningsstudie. Erfaringsmessig så vil det ikke være en selvfølge at mine informanter har erfart det samme, til tross for at de har samme behov for tilrettelegging for et godt samarbeid, og det er nettopp disse eventuelle resultatene gjennom min empiri som kan bli interessant å belyse og analysere dypere. I tillegg til dette håper jeg på å kunne få et innblikk i hvordan de foresatte opplevde å få være en ressurs for deres barns skolegang, og hvordan dette har påvirket deres initiativ til samarbeidet med skolen, nettopp for å sikre deltakelse og medvirkning i deres barns skolehverdag. Det vil derfor være interessant å se om det både finnes likheter og forskjeller i det mine informanter har opplevd, slik at jeg kan forske på mulige årsaker til dette i lys av teoretiske perspektiver.

Det ble naturlig, i og med at fokuset i min studie er rettet mot de foresattes perspektiv, å forme forskningsspørsmål som fremmer dette. Mine forskningsspørsmål blir derfor som følger:

- Hva legger de foresatte i betegnelsen et godt skole- hjem- samarbeid?

- 
- Hvordan opplever de foresatte at det tas hensyn til deres behov?
  - Hvordan opplever de foresatte dialogen med ulike lærere?
  - Hvordan opplever de foresatte skolen sin tilrettelegging, og hvordan påvirker dette deres involvering i deres barns skolehverdag?

Disse forskningsspørsmålene har jeg brukt som utgangspunkt for min studie. De er formert for å kunne hjelpe meg med å belyse min tematikk ved at de handler om subjektets perspektiv. Jeg skal foreta en fenomenologisk analyse slik at jeg har mulighet til å muligens få en større bredde gjennom intervjuene av informantene, omkring de ulike informantenes opplevelser og erfaringer, som jeg videre kan anvende i drøftingen sett i lys med teorigrunnlaget mitt.

## 2.3 Bakgrunn for valg av problemstilling og avgrensning

Spesielt de siste årene har jeg sett en økning i studier omkring flerspråklige og minoritetsspråklige elever, men jeg har vanskelig for å finne studier om hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan oppleves fra de foresattes perspektiv, og spesielt for hørselshemmede foresatte, som har et særskilt behov for ekstra språklig tilrettelegging, som en viktig forutsetning for et godt samarbeid.

Basert på egne observasjoner og erfaringer i forbindelse med min egen oppvekst som elev av hørselshemmede foresatte, så har jeg opplevd gjentatte tilfeller hvor samarbeidet blant de foresatte og skolen har vært mangelfull, og de foresattes behov ikke har vært tilstrekkelig tilrettelagt for. En fellesnevner for disse tilfellene har vært mangel på kommunikasjon mellom de foresatte og skolen for å best mulig kunne legge til rette for dette. Det har, av egen observasjon og erfaring resultert i mangelfull deltakelse av de foresatte, og en dialog og et samarbeid mellom hjem- skole som nærmest «ikke-eksisterende». Skolen har etter min erfaring, ikke tilpasset for et mangfold av foresatte, hvor det i dette tilfellet gikk på bekostning av kvaliteten i skole- hjem- samarbeid, og flere negative erfaringer i tilknytning til dette samarbeidet.

Motivasjonen for valget av problemstillingen har derfor vært å få frem et utvalg hørselshemmedes opplevelser med skolen, både gjennom negative og positive erfaringer knyttet til skole- hjem- samarbeidet. Jeg vil gjennom forskningsstudien belyse viktigheten med de hørselshemmede foresattes involvering og deltakelse i skolen, på lik linje med de andre foresatte. Mitt hovedfokus i denne studien vil derfor være på de foresattes opplevelser og

erfaringer som gjelder skolens tilrettelegging, dialogen med skolen, samt deres involvering i samarbeidet med skolen. Mitt datamateriale i forbindelse med de foresattes opplevelser i tilknytning til samarbeidet med skolen vil jeg analysere og drøfte i lys av teori av Nordahl sine nivåer for samarbeid, Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, maktforholdet i skolen sett i lys av Pierre Bourdieu sin teori om makt, teori om tillit og myndiggjøring, og teori om anerkjennelse og krenkelse, deriblant gjennom Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Avslutningsvis vil jeg drøfte empiri i tilknytning til skolens kultur i møte med foresatte, og de foresattes anerkjennelse som ressurs for deres barns skolegang.

## 2.4 Oppbygging av oppgaven

I denne forskningsoppgaven vil jeg benytte ulike begreper. Jeg vil derfor i kapittel 2 redegjøre for begrepene *foresatte*, *hørselshemming*, *minoritetsspråklig* og *mangfold*.

I kapittel 3 vil jeg presentere et utvalg av tidligere forskning på skole- hjem- samarbeid, hvor jeg innledningsvis vil trekke frem funn fra Nordahl (2015) sin forskning på skole- hjem- samarbeidets kvalitet gjennom de foresattes involvering i skolen, før jeg videre vil trekke frem noen relevante funn fra Nordahl og Skilbrei (2002) sin forskningsrapport om «det vanskelige samarbeidet». Deretter vil jeg kort presentere Nordahl og Drugli (2016) sin forskning på hvordan det kan skapes et godt samarbeid mellom skole og hjem, der jeg vil trekke frem deres funn på mulige faktorer som kan påvirke samarbeidets kvalitet, og hvilke faktorer som kan fremme samarbeidet mellom skole og hjem. Videre vil jeg presentere noen faktorer fra Bæck (2019) sin forskning om hva som kan være avgjørende for skole- hjem- samarbeidet, hvor hun belyser nærhet og distanse som to viktige begreper for foreldreinvolvering i skolen. Avslutningsvis vil jeg fortelle litt om mitt bidrag til forskningen om skole- hjem- samarbeid, og hva som muligens vil skille min forskningsstudie fra tidligere forskning på feltet.

I kapittel 4 vil jeg presentere teoretiske perspektiver på skole- hjem- samarbeidet, hvor jeg først vil gjøre rede for Nordahl sine tre nivåer for samarbeid i et skole- hjem- samarbeid. Videre vil jeg gjøre rede for Urie Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, med senter på mesosystemet, før jeg deretter vil gå inn på maktforhold i skolen. Her vil jeg gjøre rede for Pierre Bourdieu sin teori om maktforholdet i skolen, med hovedfokus på kulturell kapital og sosial kapital. Videre vil jeg gå nærmere inn på maktbalansen i skolen, tillit og myndiggjøring av de foresatte, og anerkjennelse av de foresatte. Dette belyses gjennom Axel Honneth sin

---

anerkjennelsesteori, hvor fokuset vil rettes mot rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting gjennom anerkjennelse, samt på hvordan mangelen på dette vil kunne anses som en krenkelse. Til slutt vil jeg gjøre rede for betydningen av skolen og lærerens anerkjennelse av de foresatte som ressurs i skolen.

Kapittel 5 vil ta for seg mine metodevalg. Først vil det vitenskapsteoretiske perspektivet bli presentert. Jeg vil innta både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming til oppgaven. Videre vil det redegjøres for metoden jeg har anvendt i forskningsstudien, som er intervju som kvalitativ forskningsmetode. Min førplanlegging av intervjuene, samt gjennomføringen av intervjuene, vil bli presentert. I tillegg presenteres etterarbeidet med transkriberingen og analysen av innsamlet data. Til slutt i dette kapitlet redegjør jeg for mulige utfordringer jeg har hatt underveis knyttet til metodevalget mitt, og forskningsstudiens relabilitet og validitet, samt etisk refleksjon rundt min rolle som forsker.

Videre, i kapittel 6, vil empiri bli presentert. Jeg ønsker som beskrevet tidligere, å fordype meg i de foresattes perspektiv, og med det gå i dybden rundt deres opplevelser i møte med skolen. Jeg vil derfor presentere deres opplevelser i dette kapitlet, hvor jeg mellom hvert presenterte tema vil oppsummere mine funn.

I kapittel 7 vil jeg foreta en drøfting av datamaterialet jeg har funnet. Jeg vil trekke inn faktorer fra informantenes opplevelser som ble presentert i kapittel fem, for så å gå i dybden på disse opplevelsene, analysere og se etter likhetstrekk i informantenes opplevelser, og samtidig se de i lys av de teoretiske perspektivene jeg har presentert i min teoridel. Jeg vil drøfte likheter og forskjeller i informantenes opplevelser, og se nærmere på hvilke faktorer som går igjen som avgjørende for samarbeidet mellom hørselshemmede foresatte og skolen, sett ut ifra informantenes opplevelser.

I kapittel 8 vil jeg først oppsummere mine funn, og knytte de opp mot problemstillingen, før jeg videre vil reflektere rundt min forskningsprosess. Jeg vil deretter komme med forslag til hva lærere og skolen kan gjøre for å anerkjenne de hørselshemmede foresatte som ressurs. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt mulige implikasjoner. En implikasjon for videre forskning vil være om skole- hjem- samarbeidet kan ha en medvirkende faktor for elevens læring og utvikling, både gjennom de foresattes perspektiv, men også gjennom elevens perspektiv. Jeg vil også trekke frem lærerutdanningen, hvor jeg vil belyse mulige implikasjoner i forbindelse med lærerstudenters opplæring i tilknytning til skole- hjem-

samarbeidet. Her vil jeg stille spørsmål til hvor godt kvalitetssikret utdanningen muligens er i tilknytning til informasjon og kompetanseutvikling for et godt skole- hjem- samarbeid. Helt til slutt vil jeg trekke frem hva jeg håper min forskningsoppgave kan bidra med for lærere og lærerstudenters potensielle møte med hørselshemmede foresatte, gjennom forskningsstudiens innblikk i de foresattes opplevelser av skole-hjem- samarbeidet.



---

### 3. Begrepsavklaring

I problemstillingen min «*Hvordan opplever hørselshemmede foresatte skole- hjem-samarbeidet?*» tar jeg i bruk flere begreper for å spisse problemstillingen. I dette kapittelet vil jeg tydeliggjøre hvorfor jeg har valgt å benytte meg av disse bestemte begrepene, og kort redegjøre for hva jeg legger i beskrivelsen av begrepene.

#### 3.1 Foresatte

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet foresatte, i stedet for foreldre, som en referanse til de som har ansvaret for barnet. Dette velger jeg bevisst med bakgrunn i at betegnelsen på foresatt er bredere enn betegnelsen på foreldre. Foresatt kan for eksempel være besteforeldre eller annen nær relasjon som barnet har som sin primærkontakt.

#### 3.2 Hørselshemming

Jeg benytter begrepet hørselshemming om de som enten har nedsatt hørsel eller som er døve, og som benytter norsk tegnspråk som sitt språk. Informantene benyttet selv betegnelsen «døv» om dem selv, men jeg har allikevel valgt å bruke begrepet hørselshemmede for å ikke begrense forskningsoppgaven til en bestemt gruppe med hørselshemmede. Dette med grunnlag i at faktorer i mine informanters opplevelser, også kan kjennes igjen hos foresatte med for eksempel nedsatt hørsel.

#### 3.3 Minoritetsspråklige

Innledningsvis har jeg benyttet begrepet minoritetsspråklige foresatte. Jeg har i denne studien spisset begrepet mot hørselshemmede foresatte. Ifølge Norges døveforbund er norsk tegnspråk et minoritetsspråk i Norge (Norges døveforbund, u. å.). Foresatte som er hørselshemmet og som benytter norsk tegnspråk, er derfor minoritetsspråklige, og jeg har derfor bevisst valgt å benytte begrepet minoritetsspråklige om hørselshemmede foresatte for å tydeliggjøre norsk tegnspråk som et minoritetsspråk.

## 3.4 Mangfold

Jeg benytter meg også av begrepet mangfold, både innledningsvis, men også underveis i studien. Med begrepet mangfold legger jeg vekt på det språklige mangfoldet, hvor jeg ser på hørselshemmede foresatte som en gruppe innenfor mangfoldet av foresatte man vil kunne møte i skolen. Aamodt (2013, s. 56) beskriver mangfold om kulturelle og språklige utgangspunkter.

---

## 4. Tidligere forskning på skole- hjem- samarbeid

Innledningsvis, under bakgrunn for valg av problemstilling, trakk jeg frem at jeg hadde vanskelig med å finne studier som handler om de foresattes perspektiv på skole- hjem- samarbeidet, spesielt fra de hørselshemmede foresattes perspektiv. Jeg fant imidlertid mye forskning på skole- hjem- samarbeidet, og jeg har valgt å benytte litt av denne forskningen som en del av min teoretiske ramme. Jeg har også funnet forskning på skole- hjem- samarbeidet med foresatte med en annen språklig og kulturell minoritetsbakgrunn, som jeg i tillegg til litt tidligere forskning om skole- hjem- samarbeid, vil presentere et utvalg av her.

Thomas Nordahl (2015, s. 55) trekker frem at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem blir svakere, jo eldre elevene blir. De foresattes involvering tidlig i grunnskolen er betydelig høyere, enn videre i utdanningsløpet. Nordahl (2015, s. 55) tolker denne utviklingen basert på resultater, og hevder at skolen og lærerne blir mer og mer autonome jo mindre deltakelse og involvering de foresatte viser i skole- hjem- arbeidet. Dette påvirker samarbeidets kvalitet, gjennom blant annet betydelig mindre informasjonsdeling gjennom skole og hjem og de foresattes mulighet for medvirkning i elevenes skolehverdag (Nordahl, 2015, s. 55).

Thomas Nordahl og May- Len Skilbrei (2002) har blant annet forsket på «Det vanskelige samarbeidet». I denne forskningsrapporten ble det skildret funn av at lærerens holdning og innstilling i møte med de foresatte vil kunne ha stor betydning for de foresattes deltakelse og foreldremedvirkning i skole- hjem- samarbeidet (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101). Videre i rapporten presenteres det at lærerens holdning og innstilling til de foresatte kan komme av skolekulturen eller klimaet som er i skolen, hvor ledelsen i skolen derfor er avgjørende for samarbeidet mellom hjem og skole, da skolekulturen og klimaet oppstår som et resultat av de verdier og prioriteringer som skolen fremmer gjennom sin praksis i møte med de foresatte (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101). Lærerens påvirkning av kulturen og skoleledelsens innstilling og syn på de foresatte som en viktig ressurs, vil derfor ha betydning for i hvilken grad de foresatte blir inkludert og prioritert i elevens opplæringsmiljø.

Gjennom sine funn, har Nordahl og Skilbrei (2002, s. 101) oppdaget flere hindringsfaktorer for skole- hjem- samarbeidet, hvor det blant annet trekkes frem tilfeller der ledelsen i skolen og læreren begrenser de foresattes forutsetning for deltakelse. Dette med bakgrunn i deres fordommer til at de foresatte har lite ressurser og forutsetninger for å delta i samarbeidet. Som resultat av dette har det vært lite medvirkning og dialog mellom hjem og skole, sett gjennom

deres forskningsrapport (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 102). En annen mulig hindringsfaktor er ulikhetene læreren møter i foreldregruppen. Dette kan ha påvirkning for samarbeidet mellom hjem og skole. Funksjonshemming er blant en av faktorene som kan virke inn på samarbeidet mellom læreren og de foresatte. (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 91).

Nordahl og Skilbrei (2002, s. 92-93) har også, gjennom sitt forskningsprosjekt, forsket nærmere på engasjementet til de foresatte i skolen. Det er blant annet gjort funn i forbindelse med synliggjøringen av elever og foresatte med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn. «Denne gruppas synlighet, til tross for at den er liten, kan si oss noe om at skolen har vansker med å håndtere foreldre som ikke automatisk fungerer som skolens forlengende arm» (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 93). Som et resultat av deres forskning, så viser det seg derfor at skolen sin tilrettelegging for de foresatte har betydning for i hvor stor grad de foresatte involverer seg i elevenes skolehverdag. Her har, som nevnt, skolens ledelse og lærerens holdning i møte med de foresatte, en avgjørende betydning (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 101). Dette gjennom myndiggjøring av de foresatte, som et resultat av at læreren ser de foresatte som en viktig ressurs i elevenes skolehverdag, til tross for at de foresatte kan være ulik læreren (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 94).

Thomas Nordahl har også i samarbeid med May Britt Drugli forsket på skole- hjem-samarbeidet, hvor de blant annet har forsket på hva som skal til for å skape et godt samarbeid. Drugli og Nordahl (2016, s. 2) trekker frem skolen sin plikt ovenfor hjemmet når det kommer til å legge til rette for et foreldresamarbeid. Drugli og Nordahl (2016, s. 2) forklarer videre at uten skolen sin tilrettelegging for foreldreinvolveringen, så kan det gå på bekostning av foreldrenes rolle som en ressurs for elevenes skolehverdag. De har forsket på hva slags faktorer som kan påvirke kvaliteten på foreldresamarbeidet (Nordahl & Drugli, 2016). Skolens kultur blir trukket frem som en påvirkende faktor, hvor en positiv kultur i skolen vil være med å fremme et godt skole- hjem- samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 11-12). Videre har de også forsket på sammenhengen med lærerens væremåte og holdning i møte med de foresatte, som betydning for samarbeidets kvalitet, noe som også Nordahl og Skilbrei (2002) tidligere har gjort funn på. Maktproblematikken mellom skole og hjem blir også sett på som en faktor for samarbeidsproblemer, blant annet hvis skolen og hjemmet har ulik oppfatning og opplevelse av maktforholdet (Nordahl & Drugli, 2016, s. 16). Avslutningsvis tas det opp hvordan skolen og hjemmet kan fremme samarbeidet. Her blir det presentert faktorer som lærerens holdninger, de foresattes engasjement og interesse gjennom foreldreinvolvering, avklaring av skolens forventninger til de foresatte, og motsatt, forståelse av de foresattes behov

---

i forbindelse med for eksempel språkvansker, samt tillitsbygging gjennom en god relasjon mellom lærer og foresatte (Nordahl & Drugli, 2016, s. 19-22).

Unn-Doris Karlsen Bæck (2019) har også forsket på skole- hjem- samarbeidet, og har i den anledning skrevet en bok om dette samarbeidet. Jeg vil benytte litt av hennes forskning i min teoretiske ramme for min forskningsstudie. I denne boken har hun presentert sin forskning om foreldremedvirkning. Hun har forsket nærmere på de foresattes involvering, og hvordan de foresattes involvering kan prege barnas skolehverdag. Hun har videre forsket på betydningen av at skolen ser på de foresatte som ressurs, basert på de foresattes forutsetninger, og forsket nærmere på hvordan foreldrerollen kan ha betydning for elevenes skolemiljø (Bæck, 2019). I sin forskning har hun kommet frem til to sentrale begreper: nærhet og distanse (Bæck, 2019, s. 57). Disse begrepene har hun benyttet i forskning rundt de foresattes relasjon til skolen, hvor hun blant annet oppdaget sammenhenger i de foresattes opplevelse av skole- hjem- samarbeidet i tilknytning til deres egen deltakelse. Herunder hvor deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet lot seg påvirke av i hvilken grad de foresatte følte nærhet til skolen. Hvordan de foresatte forholder seg til skolen, blant annet gjennom deres deltakelse, lar seg derfor påvirke av denne nærheten (Bæck, 2019).

Den tidligere forskningen jeg har presentert, belyses mine forskningsspørsmål som handler om hvordan skolen sin tilrettelegging kan påvirke de foresattes involvering i elevenes skolehverdag. Det som derimot kan skille disse tidligere funnene fra min studie, vil være mitt hovedfokus på en bestemt gruppe foresatte, hørselshemmede foresatte, hvor forskningsstudien vil presenteres fra deres perspektiv og opplevelser. Mitt bidrag til forskningen vil derfor være hørselshemmedes perspektiv på skole- hjem- samarbeidet. Som fortalt, har jeg ikke funnet noe forskning om hvordan samarbeidet med skolen oppleves fra de hørselshemmede foresattes perspektiv. Derfor kan min forskningsstudie mulig skille seg ut fra tidligere studier, samtidig som det også kan skisseres en tydelig sammenheng i Nordahl, Skilbreis, Drugli og Bæck sine funn i tilknytning til skole- hjem- samarbeid, og min studie i om de hørselshemmede foresattes opplevelse av skole- hjem- samarbeidet.

Det som kan bli interessant å se nærmere på gjennom min forskningsstudie, er om de funnene som er blitt presentert her kan ses i sammenheng med empirien jeg vil få fra mine informanter. Er det likhetstrekk mellom disse tidligere funnene og det mine informanter har opplevd som hørselshemmede foresatte i møte med skolen? Spesielt interessant vil det være om mine informanter har opplevd skolen som vanskelig å samarbeide med, og om det gjennom mine

funn kan knyttes likhetstrekk med funnene fra tidligere forskning om at kulturen i skolen er en av flere faktorer til «det vanskelige samarbeidet». I tillegg om synliggjøringen av minoritetsspråklige foresatte, blant annet gjennom skolen sitt syn på de foresatte som en ressurs, hvor jeg vil gjennom min forskningsstudie trekke frem de hørselshemmede foresatte, og deres opplevelse av involveringen i skole- hjem- samarbeidet og få medvirkning i deres barns skolehverdag.

---

## 5. Teoretisk ramme

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver på skole- hjem- samarbeidet og redegjøre for det teoretiske rammeverket min forskningsstudie vil bygge på. Skolen sitt samarbeid med hjemmet står relevant i min problemstilling i forbindelse med de foresattes opplevelser med skolen. Jeg vil derfor først redegjøre for hva som innebærer i et samarbeid mellom skole og hjem, hvor jeg vil ta for meg Nordahl (2015) sine tre nivåer for samarbeid; informasjon, dialog og drøftinger, samt medvirkning og medbestemmelse. Deretter vil jeg gjøre rede for Urie Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979). Her vil jeg gjøre rede for mikrosystem og mesosystem, hvor hovedvekten vil være på mesosystemet, og forbindelsene mellom miljøfaktorene skole og hjem.

Videre vil jeg gjøre rede for maktfordelingen i et skole-hjem samarbeid. Jeg vil se på maktforholdet i sammenheng med Pierre Bourdieu sin teori om makt, hvor jeg vil trekke frem og gjøre rede for begrepene kulturell kapital og sosial kapital, og se disse i sammenheng med skole- hjem- samarbeidet (Referert i Bugge, 2002). Jeg vil videre trekke frem hvordan skolekultur kan ha påvirkning i tilknytning til skole-hjem- samarbeidet, før jeg vil gå inn på hvordan makt kan utspille seg og oppstå i samspillet mellom skolen og hjemmet gjennom tillit og myndiggjøring. Avslutningsvis vil jeg kort redegjøre for Axel Honneth sin anerkjennelsesteori (2008, referert i Jordet, 2020), og belyse hvordan maktforholdet kan ha betydning for anerkjennelsen av de foresatte, og hvordan dette kan påvirke de foresattes involvering i skole-hjem samarbeidet, og de foresattes rolle som ressurs i skolen.

### 5.1 Nivåer i skole- hjem- samarbeidet

Gjennom et godt samarbeid mellom skole og hjem vil det legges til rette for barnets læring og utvikling. Nordahl (2015, s. 25-26) påpeker at målet for samarbeidet mellom skole og hjem bør alltid være barnets læring og utvikling, og at skolen og hjemmet har felles oppgaver for å kunne legge til rette for dette målet. Nordahl (2015, s. 27) tar utgangspunkt i tre nivåer i samarbeidet mellom skole og hjem for hvordan det skal tilrettelegges for involvering av de foresatte i skole- hjem- samarbeidet, hvor alle nivåene er avhengig av et gjensidig samarbeid mellom skole og hjem. Disse nivåene er *informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse*.

Det første nivået, som også er det laveste, er *informasjon*. Med nivået informasjon menes det at skolen skal kunne legge til rette for at de foresatte får informasjon i forbindelse med hvordan det går med eleven på skolen, og de foresatte skal gi skolen informasjon om hvordan barnet opplever skolen, og hvis det er situasjoner i hjemmet som skolen bør vite om i tilknytning barnet (Nordahl, 2015, s. 27). Dette nivået er grunnleggende for samarbeidet mellom hjem og skole, og åpner opp for en gjensidig dialog mellom partene (Nordahl, 2015, s. 29). Det neste nivået er *dialog og drøftinger*. Nivået dreier seg om at skolen, gjennom lærerne, i samhandling med hjemmet skal ha en ærlig og reell dialog, hvor synspunkter og tanker til forhold som angår eleven skal kunne tas opp (Nordahl, 2015, s. 27-28). Nordahl (2015, s. 28) tydeliggjør videre at under dette nivået er det viktig at de foresatte opplever at de blir hørt, forstått og tatt på alvor av skolen og læreren, for at samarbeidet skal bli en positiv opplevelse. Det siste nivået, som også er det høyeste nivået i samarbeid, er *medvirkning og medbestemmelse*. Dette nivået handler om at skolen og hjemmet skal begge ha sin part i bestemmelser i tilknytning til elevens skolegang (Nordahl, 2015, s. 28). Her er et gjensidig samspill en forutsetning for medvirkning og medbestemmelse, hvor både nivåene informasjon og dialog og drøftinger er avgjørende underfaktorer for medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet.

## 5.2 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenner (1979) har laget en modell om mennesket sin utvikling. Modellen skal beskrive hvordan miljøene et barn er en del av, kan være med på å påvirke hverandre og barnets utvikling, gjennom den dynamiske prosessen hos både barnet og miljøet barnet er i tilknytning til. Bronfenbrenner (Referert i Andersson, 1985, s. 19) trekker frem at individet utvikles som et resultat av samspillet mellom individet og miljøet den er en del av, hvor individet kan la seg påvirke av miljøet, men også motsatt, hvor miljøet kan la seg påvirke av individet. Med modellen til Bronfenbrenner tydeliggjøres det hvilke miljøer som kan defineres som de nærmeste for barnet, og hvilke miljøer som ikke er i direkte nærhet til barnet, men som allikevel vil ha påvirkning til barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

For å forstå menneskets utviklingsprosesser, så må det ses nærmere på systemene samspillet oppstår i, herunder de sosiale og kulturelle kontekstene mennesket beveger seg i som skaper handlingsrommet for utviklingen (Bronfenbrenner, referert i Gulbrandsen, 2017, s. 51-52). Miljøfaktorene som er avgjørende for individets utviklingsprosess, har Bronfenbrenner satt sammen i systemer han kaller mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Alle



---

systemene er avhengig av hverandre, hvor menneskets utvikling må ses i sammenheng med interaksjonen mellom systemene og miljøfaktorene innenfor hvert system (Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

### **5.2.1 Mikrosystem**

I den nærmeste sirkelen til barnet er mikrosystemet. Bronfenbrenner definerer et mikrosystem på denne måten: «A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics» (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Familie, venner og skolen vil blant annet være mikrosystemer rundt en elev, som eleven direkte samhandler med. Elevens relasjoner i tilknytning til de ulike miljøfaktorene, og mikrosystemenes roller, vil ha innvirkning på samspillet både mellom elev og mikrosystemene, men også mikrosystemene seg imellom. Skole og hjem kan være to mikromiljøer rundt barnet når det begynner sin skolegang.

### **5.2.2 Mesosystem**

Bronfenbrenner definerer et mesosystem slik: «A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life» (Bronfenbrenner, 1979 s. 25). Et mesosystem beskriver forbindelsen mellom to eller flere miljøfaktorer. Individets mesosystem vil være individuelt, og avhenger av de miljøene det har tilknytning til. Mesosystemet vil derfor alltid være i en dynamisk prosess, hvor det vil utvide seg og formes basert på de nye miljøene individet tar del i, samt de forbindelsene miljøene får til hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

Tilknytningen mellom miljøene skole og hjem vil være en del av barnets mesosystem når barnet begynner på skolen. Bronfenbrenner (1979, s. 210) kaller dette for en økologisk overgang, hvor barnet går inn i et nytt miljø. Forbindelsen mellom skolen og hjemmet kan etableres både med og uten deltakelse av barnet. Dette kan blant annet skje gjennom kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, hvor partene kan samarbeide på tvers av ulike kommunikasjonsplattformer (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Samfunnet, skolen, lærerne og de foresatte vil alle ha innvirkning på skole- hjem- samarbeidet, og interaksjonen mellom disse miljøfaktorene vil ha påvirkning for barnets utvikling (Andersson, 1985, s. 21).

Ifølge Bø (2018, s. 174) vil et godt mesosystem blant barnets mikromiljøer ha betydning for barnets prososiale utvikling. Dette ved at mikromiljøene skaper en trygg sfære rundt barnet. Bronfenbrenner (referert i Bø, 2018, s. 174) legger vekt på samarbeidet og kontakten mellom skole og hjem for elevens utvikling og oppdragelse. Dette med bakgrunn i at de sosiale, relasjonelle båndene mellom skole og hjem vil kunne være med å støtte oppunder elevens utvikling, på den måten at skolen og hjemmet, som to mikromiljøer, gjennom et samarbeid vil kunne binde arenaene sammen og skape en trygg ramme for trivsel og støtte og kunnskapsoverføring (Bø, 2018, s. 174).

Derimot kan forbindelsen mellom skolen og hjem i et mesosystem, også være en kilde til konflikt. Dette kan skje gjennom forskjeller i skolen og hjemmets kultur, verdier og språkkoder som partene tar med seg i møte med hverandre (Bæck, 2019, s. 30; Bø, 2018, s. 175). Gjennom disse ulikhetene kan det oppstå en ubalanse i maktforholdet mellom skole og hjem. Dette ved at hjemmets kulturelle kapital muligens ikke samsvarer med skolens kulturelle kapital, og det på den måten kan oppstå en konflikt når hjemmet ikke passer inn i skolens standard (Bæck, 2019, s. 44).

## 5.3 Maktforholdet i skolen

Skolen har et overordnet ansvar i samarbeidet med foresatte i tilknytning til elevenes skolehverdag. Til tross for at skolen er sterkt forpliktet til ulike regelverk som opplæringslover, læreplaner og diverse forskrifter, så viser Nordahl (2015, s. 79) til maktforholdet som sentralt for forståelsen av skolens møte med de foresatte. I skole- hjem- samarbeidet vil dette maktforholdet synliggjøres og påvirke samarbeidets prosesser, resultater og kvaliteten på samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 79). Maktposisjonen til skolen og læreren vil kunne resultere i en opplevelse av avmakt hos de foresatte, hvor de foresattes ønsker eller behov kan bli sett på som ikke likeverdige (Nordahl, 2015, s. 79).

### 5.3.1 Maktforholdet i skolen gjennom Pierre Bourdieu sin teori om makt

Maktforholdet i et samfunn er basert på en kapitalfordeling hvor forholdet mellom individer og/eller institusjoner, som i dette tilfellet skolen og hjemmet, er preget av et sosialt ulikhetsforhold hvor én part har større makt enn den andre, og at det på det viset oppstår en skjevfordeling i maktforholdet (Bourdieu, referert i Bugge, 2002, s. 225). Pierre Bourdieu

---

(Referert i Bugge, 2002, s. 224) er en kjent sosiolog som har utviklet en teori som handler om maktforholdet i samfunnet, hvor han benytter begrepene habitus og kapital. Bourdieu (Referert i Bugge, 2002, s. 238; Referert i Bæck, 2019, s. 41) bruker begrepet habitus om kroppsliggjorte disposisjoner, altså om hvordan individet posisjonerer seg i de sosiale omstendighetene den er en del av. Her hvor de kroppsliggjorte disposisjonene er utformet basert på individets tidligere opplevelser, og derfor vil være en del av individets identitet. Disse disposisjonene vil være avgjørende for individets handlingsmønster og væremåte (Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41). Sett i sammenheng med foreldre og deres barn, så vil barna påvirkes av deres foreldres posisjon i samfunnet, på grunnlag av at foreldrenes oppfatning av verden vil videreføres til barnet.

Bourdieu (Referert i Bugge, 2002, s. 229) beskriver kapital som et subjektivt fenomen, hvor verdien av et kapital som en anerkjent ressurs, vil være avhengig av i hvilken grad de oppfattes som bestemte verdier, basert på et visst antall menneskers oppfatning og vurdering av dem. «Kapital er knappe sosiale ressurser som er tillagt en bestemt verdi av et sosialt fellesskap og som i kraft av sin knapphet er i stand til å skape, forsterke eller opprettholde ulikheter mellom sosiale aktører» (Bourdieu, referert i Bugge, 2002, s. 226). Kapital kan forstås som et resultat av relasjoner, hvor disse relasjonene legger føringer for ulikhet, makt og dominans i det sosiale fellesskapet. Dette betyr at ressurs som en kapital, ikke kan være tilgjengelig for alle hvis den skal ha en verdi som kapital (Bourdieu, 1995, referert i Nordahl, 2003, s. 50).

Bourdieu (Referert i Bugge, 2002, s. 225) deler kapital inn i tre former; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Økonomisk kapital handler om en etablering av kapital gjennom ulike økonomiske ressurser. Kulturell kapital handler om kroppsliggjorte disposisjoner som mennesket forholder seg til (habitus). Sosial kapital handler om sosiale relasjoner som mennesket kan mobilisere sin disposisjon med (Bourdieu, referert i Bugge, 2002, s. 225).

«Møtene mellom foreldre på den ene siden og skolen og lærere på den andre vil være preget av de erfaringene og historiene de to partene kommer til møtene med» (Bæck, 2019, s. 40). Foresatte møter skolen med ulike forutsetninger. Graden av de foresattes involvering og kvaliteten på involveringen i skolen, kan i stor grad påvirkes av de foresattes økonomiske, sosiale og kulturelle kapital, hvor ulikhetene i de foresattes bakgrunn, kan synliggjøres i deres møte med skolen sin egne kulturelle kapital (Bourdieu, referert i Bæck, 2019, s. 44) En gruppe foresatte vil kunne dele den samme kulturelle kapitalen som skolen i samhandlingen, mens

andre foresatte ikke deler den samme kulturelle kapitalen (Bæck, 2019, s. 44) Slik vil derfor noen foresatte «passe» bedre inn i skolens forutsetninger og standarder, fordi skolens kulturelle kapital har likhetstrekk og med deres egen kulturelle kapital som de selv forholder seg til (Bæck, 2019, s. 44).

De foresattes kulturelle kapital i møte med skolen sin kulturelle kapital, vil derfor ha betydning for skole- hjem- samarbeidet. Dette med grunnlag i at de foresatte blant annet vil bringe med seg sin oppfatning av skolen inn i samarbeidet, hvor blant annet deres tidligere opplevelser i møte med skolen kan ha betydning for deres forutsetning for samarbeidet (Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41-44). På samme tid vil skolen sin kulturelle kapital også virke inn på skole- hjem- samarbeidet gjennom felles verdier og holdninger skolen har i sin skolekultur, som kan påvirke hvilke standarder og forutsetninger som skolen vil fremme gjennom sin kulturelle kapital i skole- hjem- samarbeidet, og videre hvordan disse standardene og forutsetningene kan påvirke skolen sitt samarbeid med de foresatte (Bæck, 2019, s. 44). Betydningen av lærerens tillegging av kapital til de foresatte trekkes frem, og motsatt gjennom hvilken kapital og makt de foresatte eventuelt tillegger læreren (Bourdieu, 1995, referert i Nordahl, 2003, s. 52). Herunder hvor de foresattes tilgang til kapital vil være en påvirkende faktor for samarbeidet basert på maktforholdet, hvor lærerens tilleggelse av mye og lite kapital til de foresatte vil kunne prege de foresattes forutsetninger for samarbeidet, og dermed videre vil kunne også prege skole- hjem- samarbeidets kvalitet (Bourdieu, 1995, referert i Nordahl, 2003, s. 52). Dette ved at skolens kulturelle kapital sees på som den rettmessige, og de foresattes tilleggelse av kapital vil derfor påvirke samarbeidet, basert på i hvilken grad de foresattes sin kapital samsvarer med skolens kultur gjennom standard og forutsetninger (Bæck, 2019; Bourdieu, 1995, referert i Nordahl, 2003).

Det relasjonelle forholdet mellom mennesker gjennom en sosial kapital handler om at mennesket har en gruppetilhørighet, altså et medlemskap i ulike sosiale grupper, som nettverk hvor tilgangen til gruppen er eksklusivt, og derfor ikke tilfeldig (Bourdieu, referert i Bugge, 2002, s. 242). Samarbeidet mellom skole og hjem vil være en del av en sosial kapital hvor relasjonen mellom skolen og hjemmet blir en forpliktet relasjon. De foresattes deltakelse i foreldregruppe i skole vil også ses på som en sosial kapital, hvor det vil kunne opparbeides et nært samarbeid mellom de foresatte i foreldregruppen, og hvor tilgangen til gruppen vil være eksklusivt og forbeholdt de foresatte på klassetrinnet. Hvor mye sosial kapital de foresatte har i møte med skolen og foreldregruppen, vil være en faktor for kvaliteten på skole- hjem-

---

samarbeidet, og påvirkes av lærerens tillegelse av kapital (Bourdieu, referert i Nordahl, 2003, s. 51-52).

### **5.3.2 Skolekultur og maktbalansen mellom skole og hjem**

Alle skoler har en egen skolekultur. Postholm og Jacobsen (2018, s. 31) beskriver kultur i skolen som noe som har utviklet seg over tid, og som er formet av menneskene som arbeider sammen. På lik linje med andre organisasjoner så vil kulturen i skolen utvikle felles verdier og normer som et resultat av en felles forståelse hos de som arbeider i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 31). Skolekulturen vil derfor være ulik fra skole til skole, og vil alltid være i en dynamisk prosess. Kultur i forbindelse med samarbeid med hjemmet er også noe hver skole har utviklet en form for. Postholm og Jacobsen (2018, s. 32) trekker frem at lærerens holdninger til foreldresamarbeidet er blant et av dimensjonene innunder skolekulturen. Med bakgrunn i disse faktorene kan derfor foreldresamarbeidet oppleves ulikt fra skole til skole, basert på skolens utviklede skolekultur, og de verdier og normer skolen fremmer gjennom sin kultur.

Maktforholdet i skolen preget av asymmetri, hvor skolen er i besittelse av en kulturell makt og et formelt overordnet ansvar (Thoresen, 2019, s. 38). Posisjonen til de foresatte sett i sammenheng med skolen er derfor asymmetrisk, hvor skolen stiller i en større maktposisjon enn de foresatte. I de foresattes møte med skolen, har læreren, gjennom sin profesjonelle rolle, en profesjonell autoritet med bakgrunn i at samarbeidet mellom hjem og skole handler om tematikk i forbindelse med elevens skolehverdag (Bæck, 2019, s. 73). Skolen og læreren må derfor være bevisst på maktposisjonen sin i møte med foresatte, og foresattes sårbare posisjon i samarbeidet, slik at nivåene for samarbeid mellom skole og hjem ivaretas og gjennomføres, uavhengig av de foresattes utgangspunkt for samarbeidet (Aamodt, 2013; Bæck, 2019).

Thoresen (2019, s. 38) trekker frem organisering, respekt og et gjensidig åpent og tillitsfullt samarbeid som viktige faktorer for å opprettholde en balansert maktbalanse mellom skole og hjem. Holdningene skolen og skolepersonalet viser til de foresatte vil være avgjørende for de foresattes medvirkning i skolen (Thoresen, 2019, s. 38). Her vil skolens tillit til de foresatte og myndiggjøringen av de foresatte, være avgjørende for maktbalansen mellom skole og hjem (Nordahl, 2015, s. 78).

## 5.4 Tillit og myndiggjøring

Samfunnet har med tiden blitt mer og mer sammenfattende, og dette gjenspeiler seg i mangfoldet i skolen. Dette både i elevgrupper, men også i foreldregruppene som skolen skal forholde seg til (Kristiansen, 1995, s. 19). Foresatte stilles i en sårbar posisjon. Maktfordelingen mellom hjem og skole er skjevfordelt, i skolens favør. Foresatte setter seg derfor i en frivillig sårbar posisjon ved å vise tillit, med grunn i den andre partens makt (Baier, 1991, referert i Kristiansen, 1995, s. 21) Samarbeidet mellom skole og hjem avhenger av at de foresatte viser skolen tillit til at skolen vil deres barns beste, og at utdanningen bygger på verdier som de foresatte kan kjenne seg igjen i. Samtidig må skolen gjensidig vise de foresatte tillit til deres rolle som barnets viktige støttespillere i utdanningen. Regelmessig kontakt hvor læreren gir tilbakemelding til de foresatte om elevens utvikling i skolen, vil være med å skape tillit til de foresatte. Dette ved at læreren viser interesse for et samarbeid med de foresatte, hvor læreren gjennom informasjonsdeling, viser at de foresattes rolle i skole- hjem-samarbeidet er viktig (Samnøy, 2015, s. 33). Tillit er derfor grunnleggende faktor for et samarbeid, hvor gjensidig tillit mellom partene kan benyttes som bindemiddel for samarbeidet (Kristiansen, 1995, s. 19).

Til tross for at tillit er grunnleggende for samarbeid, kan det allikevel oppstå mistillit i samarbeidet. Skole- hjem- samarbeidet inneholder mye usikkerhet fra både de foresattes side, men også fra skolen og lærerens. «Usikkerheten må sees i lys av at kanskje foreldre spesielt, men også læreren, har investert mye av seg selv i barna» (Kristiansen, 1995, s. 23). Skolen og lærerens verdier og holdninger i møte med de foresattes verdier kan blant annet være kilden til usikkerhet. Responsen vi får fra den andre parten i tilknytning til tilliten vi gir, vil enten forsterker tilliten, eller svekker den. Svekket tilliten, oppstår mistillit. De foresattes usikkerhet kan føre til mistillit om de foresatte opplever at deres tanker og verdier ikke blir hørt og respektert, men heller bagatellisert gjennom dialogen med læreren (Dalland & Knutsen, 2020, s. 23). Dette kan resultere i dårlige vekstvilkår for tilliten mellom skole og hjem, og påvirke samarbeidet. Mistillit er tilknyttet negative følelser, hvor vi som mennesker oppfatter at motivet i en gitt situasjon vil gi negativ virkning for oss (Baier, 1991, referert i Kristiansen, 1995, s. 22). Det er derfor et viktig faktum for bygging av tillit at læreren kan sette seg inn i de foresattes perspektiv (Dalland & Knutsen, 2020, s. 23). Dette ved at læreren kan bruke sin egen livsforståelse og erfaring til å sette seg inn i de foresattes sin livsverden, for å blant annet kunne forstå deres situasjon og verdier (Løgstrup, 1975, referert i Kristiansen, 1995, s. 23).

---

Å bli sett og akseptert, vil skape tillit og trygghet (Samnøy, 2015, s. 52). Som et resultat av skolens og lærerens tillit til de foresatte, oppstår myndiggjøring. Myndiggjøring handler om at de foresatte blir møtt med respekt og verdsettelse, og gjennom denne imøtekommelsen får mulighet til innflytelse og medbestemmelse i situasjoner som angår skole- hjem- samarbeidet. Nordahl (2015, s. 78) trekker frem maktforholdet mellom skole og hjem som et viktig aspekt ved myndiggjøring, og at det gjennom de foresattes opplevelse av respekt og medvirkning i situasjoner som angår deres barn, oppstår en reell maktbalanse i møte med skolen som offentlig sektor. Gjennom det balanserte maktforholdet mellom skole og hjem, legges det til rette for relasjons- og tillitsbygging mellom skolen, herunder læreren og hjemmet (Nordahl, 2015, s. 78). Myndiggjøring oppstår dermed gjennom en utvikling av tillit som er utarbeidet mellom skole og hjem og de relasjonene som oppstår gjennom dette samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 78). De foresattes verdsetting og mulighet for medbestemmelse oppstår i lys av skolens tillit til de foresatte, og gjennom skolen og lærerens anerkjennelse og myndiggjøring av de foresatte som en ressurs for deres barns oppdragelse og læring.

## 5.5 Anerkjennelse

Axel Honneth har utarbeidet en teori som handler om anerkjennelse, kalt anerkjennelsesteorien (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 24). Anerkjennelsesteorien handler om at mennesket skal gjennom en selvrealisering, ved å bli en selvbestemt aktør i eget liv. Anerkjennelse har stor betydning for menneskets identitetsdannelse, som lar seg positivt påvirke av moralske og intersubjektive betingelser, gjennom anerkjennelse individet møter i dets miljø (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 24-25). Slik Jordet (2020) forstår Honneth sin teori, er anerkjennelse en viktig grunnmur for et godt samfunn, hvor vi gjennom å bli anerkjent lærer å anerkjenne hverandre gjennom et sosialt samspill i den kulturelle og sosiale konteksten vi er en del av. I et bredere syn er anerkjennelse mer enn bare relasjonelt. Det handler også om hvordan mennesket kan oppleve anerkjennelse. Dette gjennom bevissthet for fordeling av rettigheter og plikter fra systemiske forhold i kultur og samfunn (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 89). Det betyr at hva som ses på som anerkjennende, er gitt av kulturen og samfunnets verdssystemer.

### 5.5.1 Tre former for anerkjennelse

Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 95) har utarbeidet tre former for anerkjennelse; *kjærlighet*, *rettigheter* og *sosial verdsetting*. Med forståelsen av kjærlighet så menes det at anerkjennelse som kjærlighet skjer gjennom verdsettelse i et direkte samspill mellom mennesker som står nær hverandre, i den private sfære (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 95). Med forståelsen av anerkjennelse som rettighet handler det om likeverd, herunder grunnleggende prinsipper for hvilke rettigheter mennesket må forholde seg til i tilknytning til forpliktelser vi har til hverandre som likeverdige medlemmer av samfunnet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 98). Anerkjennelse som sosial verdsetting handler om at mennesket blir verdsatt for sine iboende egenskaper gjennom bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet i samfunnet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 102). Sosial verdsetting kan ses gjennom solidaritetsbegrepet, der følelsen av tilhørighet og et samhold synliggjøres gjennom en sosial verdsetting.

Disse formene for anerkjennelse har tilknytning til hverandre ved at mennesket utvikler seg gjennom kjærlighet som grunnmur, hvor mennesket får tilrettelagt for en selvfølelse som gjør mennesket i stand til å entre det sosiale liv (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 102). Videre vil den rettslige anerkjennelsen være bidragsyter til at mennesket vil føle seg verdsatt som medlem av samfunnet. «Dette gir grunnlag for et selvforhold som gjør det mulig for individet å tro på seg selv» (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 102). Dette selvforholdet vil både gjennom den rettslige anerkjennelsen og gjennom sosial verdsetting gi mennesket mulighet til å bidra i det sosiale fellesskapet i samfunnet ved å både føle seg likeverdig, og samtidig sosialt verdsatt for sine iboende egenskaper.

«Sosial anerkjennelse innebærer at man blir verdsatt og respektert i kraft av de spesielle egenskaper, ressurser eller ferdigheter man har, og som skiller den enkelte fra de andre» (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 103). Anerkjennelse som sosial verdsetting påvirker mennesket ved at mennesket føler betydning for sitt bidrag i et sosialt fellesskap (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 273). Sosial verdsetting påvirker dermed selvet, hvor mennesket vil oppleve hvor verdifullt det er som menneske, som derfra påvirker menneskets selvfølelse og selvrespekt gjennom selvtillit (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 273).



---

### 5.5.2 Krenkelse i forbindelse med formene for anerkjennelse

Det motsatte av anerkjennelse, er krenkelse. Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 26-27) benytter betegnelsen patologi som et resultat av krenkelse. Betydningen av patologi betyr psykisk smerte eller lidelse, hvor krenkelsen påvirker mennesket emosjonelt. Patologier i skolen kan være smerten de foresatte kan oppleve fra samarbeidet, som følge av avvisning fra skolen og læreren rettet mot deres mulige ressurser som foresatte i skolen (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 26-27).

I motsetning av de tre formene for anerkjennelse, kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting, så har Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 107) også tilknyttet krenkelser til disse formene for anerkjennelse, deriblant krenkelse av «rettighet» og krenkelse av «sosial verdsetting». Gjennom krenkelse av rettighet så viser det til at menneskets rettigheter i samfunnet ikke blir overholdt, og dermed blir ikke mennesket anerkjent som likeverdige (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 108). Dette kan utgjøre at mennesket ikke vil føle seg som en del av fellesskapet, som vil bidra til en opplevelse av å bli oversett og sett på som en svak part i samfunnet, og bli fratatt sin verdighet. En slik følelse vil bidra til å påvirke negativt på menneskets selvrespekt, med grunnlag i at man blant annet ikke blir sett på som like betydningsfull som andre deltakere i samfunnet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 108).

Krenkelse av sosial verdsetting handler om at menneskets verdsetting for sitt bidrag blir utestående, hvor mennesket vil erfare å ikke ha sosial verdi i fellesskapet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 109). Ifølge Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 109) så kan dette påvirke menneskets selvtillit. Dette ved at deres iboende ressurser ikke blir verdsatt, og derfor ikke vil anses som betydningsfullt i sosial samhandling med andre.

### 5.5.3 Anerkjennelse av de foresatte som ressurs

«Måten vi organiserer og driver samarbeidet mellom hjem og skole på, vil også handle om hvilke typer av foreldre samfunnet ønsker. Skolen påvirker ikke bare barn og unge; skolen påvirker også foreldre og vil være med på å forme foreldrerollen» (Nordahl, 2015, s. 24). Nordahl (2015, s. 16) påpeker at samarbeidet mellom skole og hjem skal dekke foreldrenes behov, og at det på bakgrunn av dette derfor er viktig at skolen kan ta hensyn til foreldrenes situasjon, og danne samarbeidet med de foresatte på likeverd og gjensidighet. «Skolen må imøtekomme foreldrene og ha forståelse for at foreldre kan ha behov for ulik informasjon, og

at det tilrettelegges for reell kommunikasjon gjennom at det benyttes et språk foreldrene behersker» (Aamodt, 2013, s. 57). Skolen vil gjennom tilrettelegging for kommunikasjon med foresatte som har behov for det, signalisere et ønske om å etablere en god dialog og gi de foresatte mulighet til å uttrykke seg. Derfor er det essensielt å stille godt forberedt i møte med de foresatte (Dalland & Knutsen, 2020, s. 24). På den måten vil skolen vise en interesse for de foresatte, som for de foresatte vil resultere i en opplevelse av anerkjennelse og respekt (Aamodt, 2013, s. 64).

De foresatte har en viktig rolle som ressurs for elevenes læring og utvikling i skolen, uavhengig av deres bakgrunn (Nordahl, 2015, s. 30). Foreldrefunksjonen har overføringsverdi til skolen gjennom at de foresatte bistår barnet i å blant annet yte emosjonell støtte, vise interesse og støtte barna i skolearbeidet, og utvikle og overføre positive holdninger til skolen og deres pedagogiske arbeid (Holthe, 2000, s. 40-41). Ifølge Nordahl (2015, s. 30) vil skolen og de foresattes syn på hverandre som ressurs være avgjørende for samarbeidet, og han trekker spesielt frem skolen og lærerens syn på de foresatte som ressurs som en forutsetning for dette. For å få til et godt samarbeid mellom skole og hjem, så vil lærerens syn på de foresatte være avgjørende. Å være bevisst over egne holdninger til både elever og foresatte er en del av læreprofesjonen, på samme tid skal skolen aktivt jobbe med kvalitetsutvikling for å sikre bevissthet rundt skolens og lærernes fordommer og holdninger i tilknytning både elever og foresatte (Samnøy, 2015, s. 17) Å kunne skape gode foreldrerelasjoner vil derfor være medvirkende faktor for et godt skole- hjem- samarbeid, og denne type relasjon realiseres i direkte møter mellom læreren og de foresatte (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22). En forutsetning for foreldrerelasjonen er at læreren har relasjonskompetansen til å få de foresatte til å føle seg verdsatt, rettferdig behandlet og respektert, og samtidig gi de foresatte skolerelatert innblikk og medvirkning i tilknytning deres barn (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22-23). Ifølge Nordahl (2015, s. 30) vil et negativt syn på de foresatte som ressursvake, gjøre det vanskelig for å læreren å vise respekt og gi de foresatte medvirkning og anerkjennelse i skole- hjem- samarbeidet. Dette med bakgrunn i at gjennom betegnelse ressursvak, så settes mennesket i en situasjon hvor det blir sett på som ikke likeverdig, og dermed mindre verdt.

For at de foresatte skal kunne ha en medvirkende faktor i deres barns skolehverdag, så vil det være avgjørende at skolen og læreren legger til rette for et samarbeid gjennom en god dialog. På den måten kan læreren være tydelig i hva som forventes av de foresatte, og oppmuntre til deltakelse for et likeverdig samarbeidsforhold. Et likeverdig samarbeidsforhold avhenger av

---

at skolen legger til rette for informasjon, dialog og samhandling (Aamodt, 2013, s. 67-69). «For at foreldre skal ha en reel påvirkningsmulighet, må også skolen være villig til å diskutere ulike løsninger og tiltak, og ha endringsvilje og se nødvendigheten av å ha mange måter å kommunisere med foreldre på» (Aamodt, 2013, s. 69).

## 5.6 Oppsummering av forskningsoppgavens teoretiske ramme

Sett i lys med oppgavens problemstilling som er «*Hvordan opplever hørselshemmede foresatte skole- hjem- samarbeidet?*» og forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet i tilknytning til denne problemstillingen, så har jeg gjennom det som grunnlag, hentet inn teori som kan underbygge oppgavens problemstilling, og som jeg ser på som relevant å drøft opp mot de dataene jeg henter fra intervjuene med informantene for å besvare problemstillingen.

Innledningsvis har jeg gjort rede for Nordahl (2015) sine tre nivåer for samarbeid, informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse, som han ser på som grunnleggende for at de foresatte skal involveres i deres barns skolehverdag. Informasjon anses som det aller grunnleggende for de to neste nivåene, mens for at medvirkning og medbestemmelse skal opptre, så avhenger det av både informasjon, dialog og drøftinger (Nordahl, 2015). Ifølge Nordahl (2015) så er alle disse nivåene avhengig av et gjensidig skole- hjem- samarbeid som forutsetning for å eksistere. Videre har jeg gjort rede for Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell som skal beskrive den dynamiske interaksjonen mellom miljøene som individet er en del av, og beskrevet hvordan disse miljøene kan påvirke både hverandre og individets utvikling. Ved denne modellen har jeg tatt utgangspunkt i de to systemene som står individet nærmest, mikrosystemet og mesosystemet, hvor jeg har lagt hovedvekt på mesosystemet og interaksjonen mellom miljøene skole og hjem rundt eleven. Her har jeg trukket frem både hvordan interaksjonen mellom skole og hjem kan ha betydning for elevens utvikling, og hvordan interaksjonen mellom skole og hjem kan være kilde til konflikt gjennom skolen og hjemmets muligens ulike kulturelle kapital (Bæck, 2019; Bø, 2018).

I et skole- hjem- samarbeid er det asymmetri i maktbalansen mellom skole og hjem, som i stor grad kan være med på å påvirke de foresattes deltakelse og medvirkning i samarbeidet ut ifra hvordan skolen og læreren håndterer tilretteleggingen for samarbeidet (Thoresen, 2019). Jeg har derfor videre innenfor min teoretiske ramme tatt for meg maktforholdet i skolen, hvor jeg har presentert litt av Pierre Bourdieu sin teori om makt for å belyse den mulige

skjevfordelingen i maktforholdet mellom skole og hjem (Referert i Bugge, 2002). Jeg har presentert begrepene habitus og kapital, hvor habitus i forkortet forklaring handler om hvordan mennesket posisjonerer seg i samfunnet, med ulike faktorer som betydningsfullt for denne posisjonen (Bourdieu, referert i Bæck, 2019). Kapital blir beskrevet som et subjektivt fenomen, hvor verdier av kapitalen avhenger av menneskers vurdering av dem i et sosialt fellesskap (Bourdieu, referert i Bugge, 2002). Bourdieu (referert i Bugge, 2002) deler som sagt kapital i tre former; økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Graden på kvaliteten til de foresattes involvering i skolen kan påvirkes av disse tre formene for kapital (Bourdieu, referert i Bæck, 2019). Jeg har derfor knyttet sosial kapital til skole- hjem- samarbeidet, hvor jeg har trukket frem menneskets gruppetilhørighet sett i lys av blant annet de foresatte og foreldregruppen. Jeg har videre lagt vekt på kulturell kapital med hovedvekt på de foresattes kulturelle kapital i møte med skolen sin kulturelle kapital, og hvordan skolens kultur kan være med på å påvirke skole- hjem- samarbeidets kvalitet, og påvirke de foresattes involvering. Jeg har beskrevet skolens kultur i tilknytning til maktbalansen mellom hjem og skole, hvor lærerens holdning er presentert som en faktor som kan ha betydning for samarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018). Skolen og lærerens bevisstgjørelse ovenfor sin maktposisjon har jeg trukket frem som avgjørende, hvor jeg har belyst faktorene respekt, tillit og myndiggjøring av de foresatte som påvirkende for et balansert maktforhold mellom hjem og skole (Kristiansen, 1995; Thoresen, 2019).

Videre har jeg gjort rede for Axel Honneth sin anerkjennelsesteori (2008), hvor jeg har presentert hans tre former for anerkjennelse; kjærlighet, rettslig anerkjennelse, samt anerkjennelse som sosial verdsetting, hvor jeg har lagt hovedvekt på rettslig anerkjennelse og anerkjennelse som sosial verdsetting (referert i Jordet, 2020). Rettslig anerkjennelse har jeg sett i sammenheng med de foresattes opplevelse av respekt, likeverd og verdsettelse i forbindelse med deres rolle som ressurs for deres barns skolehverdag. Anerkjennelse av sosial verdsetting har jeg sett i tilknytning til de foresattes opplevelse av tilhørighet og samhold i foreldregruppen og gjennom skole- hjem- samarbeidet. Jeg har sett Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori i lys av skolen og lærerens anerkjennelse av de foresatte som ressurs for deres barns skolehverdag. Honneth (2008, referert i Jordet, 2020) trekker frem anerkjennelse som viktig for det sosiale samspillet mennesker imellom i samfunnet. Her trekkes det frem at kulturen og samfunnets verdssystemer har avgjørende betydning for hva som anses som anerkjennende. I den anledning har jeg derfor også tatt med krenkelse i forbindelse med de tre

formene for anerkjennelse, da det i forbindelse med maktforholdet i skolen kan oppstå krenkelse.

Avslutningsvis har jeg tatt med hvordan anerkjennelse av de foresatte som ressurs kan ha betydning for de foresattes involvering i skole- hjem- samarbeidet. Her har jeg trukket frem skolens tilrettelegging, og deres forberedelser i tilknytning til samarbeidet som relevant for de foresattes opplevelse av anerkjennelse, hvor skolens og lærerens holdning og relasjonskompetanse i møte mot de foresatte har betydning for dette, og kan dermed være utslagsgivende for de foresattes involvering i skole- hjem- samarbeidet (Aamodt, 2013; Dalland & Knutsen, 2020).

## 6. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine valg i forbindelse med forskningsdesignet mitt. Jeg vil gjøre rede for metoden jeg har valgt for forskningsprosjektet, hvor jeg blant annet vil forklare nærmere de metodiske valgene jeg har gjort underveis for å ende opp med de funnene jeg har fått. Jeg vil forklare hvordan jeg har bearbeidet mine funn gjennom etterarbeidet, og jeg vil belyse hvilke utfordringer jeg hadde underveis i forskningen. Avslutningsvis vil jeg også belyse oppgavens reliabilitet og validitet, og drøfte mulige utfordringer i tilknytning til oppgavens validitet og til min rolle som forsker.

### 6.1 Bakgrunn for valg av metode- Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg synes det var vanskelig å bestemme meg for hvilke vitenskapelig perspektiv jeg skulle ta utgangspunkt i ved utformingen av denne forskningsstudien. Jeg hadde først tenkt til å ta utgangspunkt i den fenomenologiske vitenskapsteorien, men oppdaget etter hvert at studien min, i tillegg til å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming i selve intervjuet og analysen, også innehar en hermeneutisk tilnærming, både i analysen av videoopptakene og i drøftingen av eventuelle funn. Problemstillingen min tar utgangspunkt i de foresattes subjektive opplevelser. Jeg vil derfor innta en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming i oppgaven min, siden jeg vil ta med min egen forforståelse, basert på mine egne erfaringer i forbindelse med skole- hjem- samarbeidet og hørselshemmede foresatte, inn i drøftingsdelen. Dette gjøres gjennom fortolkningen av informantenes opplevelser, samtidig som oppgaven vil rette fokus på de foresattes perspektiv.

#### 6.1.1 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming i tilknytning til kvalitativ forskning handler om å kunne beskrive opplevelser ut ifra hvordan de er direkte opplevd av informantene, og på den måten få en forståelse av virkeligheten fra deres perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). For å kunne benytte en fenomenologisk metode i forskningsarbeidet må forskeren derfor kunne sette seg inn i menneskets subjektive opplevelser gjennom en grunnforståelse av at mennesket konstruerer sin egen virkelighet (Johannessen et al., 2021, s. 166-167). Kun på den måten vil det tilrettelegges for at forskeren kan oppfatte fenomenet slik subjektet har erfart det, og videreføre datamaterialet til sin forskningsstudie. Ved å benytte en fenomenologisk

---

tilnærming i forskningsprosjektet, så tas det utgangspunkt i et bestemt perspektiv, som i denne studiens tilfelle er de foresattes perspektiv på skole- hjem- samarbeidet. «Han er opptatt av *innholdet* i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju. Forskeren leser datamaterialet *fortolkende* og ønsker å forstå den dypere *meningen* i enkeltpersoners erfaringer» (Johannessen et al., 2021, s. 170). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021, s. 166) påpeker at for å benytte en fenomenologisk tilnærming er det et grunnprinsipp at informantene som hentes inn til forskningsoppgaven har direkte erfart det som skal studeres, slik at opplevelsene er reelle for subjektet, og datamaterialet som hentes inn blir en nøyaktig beskrivelse av deres opplevelser.

Det kan både være en fordel og en svakhet at jeg i analysen min avgrensner og kun tar utgangspunkt i et bestemt perspektiv. En svakhet kan være at jeg kun vil fremme et bestemt perspektiv på foreldresamarbeid. Det motsatte perspektivet, læreren og skolen, vil ikke bli fremmet gjennom intervju på deres perspektiv. Lærere og skolen vil derfor ikke kunne fremme sitt synspunkt på samarbeidet, som vil resultere i at en analyse av disse perspektivene vil utelukkes. Dette kan dermed føre til at bredden i studien vil minimaliseres. Hadde jeg inkludert dette perspektivet, så kunne det mulig vært med å bidra til større bredde i studien, og jeg kunne eventuelt ha analysert disse perspektivene mot hverandre. Derimot så vil fordelene med at jeg knytter studien til kun et perspektiv gi meg en mulighet til å gå i dybden på dette perspektivet, og på den måten synliggjøre og analysere ett perspektiv på tematikken, uten at det påvirkes av andre perspektiver på tematikken.

### **6.1.2 Hermeneutikk**

Jeg kommer til å la meg inspirere av den fenomenologiske vitenskapsteorien innsamling av datamateriale til studien. Imidlertid er det slik at med grunnlag i at mine informanter benytter tegnspråk som sitt språk, så vil det bli naturlig for meg i tillegg til å analysere datamaterialet jeg får fra informantene gjennom en fenomenologisk tilnærming, å innta en hermeneutisk tilnærming i transkriberingsarbeidet. Dette ved at jeg vil sette meg inn i informantenes kroppsspråk, og derfor fortolke informantenes kroppsspråk og andre faktorer i tilknytning til det de forteller meg. Som forsker er det umulig å unngå å ta med sin egen forforståelse inn i forskningsarbeidet, da vi som mennesker alltid vil ha ulike forutsetninger i møte med fenomenet som skal forskes på (Johannessen et al., 2021, s. 170). Denne forforståelsen er det derfor viktig å være bevisst på slik at forskningen ikke overkjøres av forskerens egen

forforståelse i forskningsoppgaven. Slik som i dette tilfellet, hvor forskningen er ment for å bringe frem informantenes personlige opplevelser.

Ved fortolkning i tilknytning til transkriberingsarbeidet gjennom en hermeneutisk tilnærming, vil jeg muligens få en forsterket beskrivelse av det informantene forteller i intervjuene gjennom min egen forståelse av helheten av både informantenes kroppsspråk, ord og fra intervjuet i sin helhet. Samtidig som min egen forforståelse til tematikken vil gjenspeiles i drøftingen av informantenes opplevelser i tilknytning til teorigrunnet som oppgaven bygger på.

## 6.2 Intervju som metode

Problemstillingen til denne forskningsstudien er: *Hvordan opplever hørselshemmede foresatte skole- hjem- samarbeidet?* Med bakgrunn i problemstillingen som handler om en bestemt gruppes perspektiv, så vil jeg foreta en empirisk studie for å belyse min problemstilling. Gjennom min forskningsoppgave vil jeg drøfte data jeg vil få gjennom studien sett i sammenheng med relevant teori som i dette tilfellet handler om skolen som system og kultur, skole-hjem-samarbeid, relasjoner og anerkjennelse av foresatte. For å innhente data til studien har jeg valgt å benytte meg av intervju som forskningsmetode. Johnsen (2018, s. 201) beskriver intervju basert på en fenomenologisk tilnærming, som en måte å forstå informantenes perspektiv ved å se deres perspektiv, og trekker sammenhenger med vitenskapelige forklaringer.

Opgaven er derfor et kvalitativt forskningsprosjekt hvor data vil bli hentet gjennom intervju. Ifølge Jacobsen (2015, s. 127-130) inneholder kvalitativ tilnærming til forskning mindre grad av forhåndsstrukturering, men heller større grad av «virkelighetsnær» oppfatning. En kvalitativ tilnærming vil derfor være mer fleksibel, og undersøkelsen vil formes og tilpasses etter informantenes bidrag til samtalen. «Målet er å få den undersøktes oppfatning, formidlet gjennom egne ord» (Jacobsen, 2015, s. 129). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) vil man gjennom en kvalitativ metode legge til rette for innhenting av subjektive opplevelser gjennom ord, hvor den som blir intervjuet beskriver opplevelser gjennom sin egen livsverden. Det vil derfor være mine informaners perspektiv som vil synliggjøres gjennom forskningsintervjuene, og som vil være avgjørende for mulige funn knyttet til problemstillingen.



---

Jeg har valgt intervju som metode for innhenting av data til studien. Dette for å få et direkte møte med subjektet, hvor deres erfaring og synspunkter får komme i fokus. Formålet med intervjuene er å fremheve subjektets personlige erfaringer og opplevelser i tilknytning deres samarbeid med skolen. De foresattes erfaringer med hvordan skolen praktiserer tilrettelegging, og eventuelt hvordan skolen bør kunne legge til rette for kommunikasjon og samarbeid ut ifra dere perspektiv, ønsker jeg å belyse gjennom studien.

Gjennom mine intervju med informantene, vil resultatene på tvers av informantenes perspektiv og opplevelser være avgjørende for min videre analyse og drøfting av tematikk. Jeg vil få en subjektiv opplevelse, og det vil være deres subjektive erfaring og perspektiv som jeg vil fremme i analysen av intervjuet. Særegenheten i studien vil gjennom presentasjonen og drøftingen av dataene jeg får gjennom intervjuene, bli mer synliggjort på grunn av de personlige opplevelsene subjektet bringer med seg inn i intervjuet.

### **6.2.1 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide**

I forkant av intervjuet har jeg utarbeidet en intervjuguide for å tilrettelegge for et intervju i forbindelse med min tematikk. Jacobsen (2015, s. 150) beskriver intervjuguide som en måte å strukturere intervjuet på for å sikre at alle temaer forskeren ønsker å gå belyse, blir inkludert i intervjuet. Intervjuguiden jeg har utarbeidet tar utgangspunkt i min problemstilling, og er farget av mine forskningsspørsmål. Spørsmålene er utarbeidet ut ifra de relevante begrepene jeg benytter i min problemstilling, som i dette tilfellet handler om hørselshemming og foreldresamarbeid. I min intervjuguide har jeg laget forhåndsbestemte spørsmål, men jeg har planlagt å foreta et semi-strukturert intervju. Semi-strukturert intervju tar utgangspunkt i forhåndsbestemte spørsmål som base, hvor man videre kan fleksibelt kombinere disse spørsmålene med oppfølgingsspørsmål for å innhente enda mer informasjon, og for å få større dybde i intervjuet (Johnsen, 2018, s. 198-199).

Spørsmålene jeg har formulert i intervjuguiden er inspirert av en åpen intervjuform. Det tas derfor høyde for at jeg kan konkretisert og tilpasse spørsmålene mine ut ifra hva informantene tilføyer i intervjuet. Grunntanken bak mitt valg om et semi-strukturert intervju, er at jeg gjennom en slik intervjuform får mulighet til å kunne bygge videre på spørsmålene mine om jeg ser behov for det. Dette vil igjen kunne gi meg en mulighet til å vinkle forskningen min mot temaer jeg ser på som interessant til min forskningsoppgave, og som dermed kan prege min forskning og gi den et særpreg. Spørsmålene er formulert slik at informantene selv har

mulighet til å avgjøre hvor dypt de ønsker å fremlegge opplevelsene sine. De er tilpasset slik at informantene har mulighet til å reflektere rundt spørsmålene underveis, og samtidig er det tilrettelagt for eventuelle ledende oppfølgingsspørsmål av meg som forsker.

## 6.3 Utvalg av informanter

Før jeg startet denne forskningsstudien, så var jeg klar over at med en så konkret tematikk og problemstilling, ville det bli utfordre for meg i innhenting av informanter. Utvalget av informanter ble derfor basert på et strategisk utvalg, hvor jeg bevisst valgte en ensartet gruppe til studien. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021, s. 58) velger vi et strategisk utvalg av informanter når vi ønsker å tilegne oss kunnskap fra en bestemt målgruppe. Utvalgs-kriteriene som ligger til grunn for min studie var foresatte som er hørselshemmet, i stor eller liten grad, og som enten har eller har hatt barn som går på skolen.

### 6.3.1 Rekruttering av informanter

Før jeg kunne begynne søket etter informanter, måtte jeg ta etiske hensyn i tilknytning personlig informasjon mine informanter har i forbindelse med at de vil være hørselshemmet. Med bakgrunn i helseopplysningene til mine informanter, så ble jeg nødt til å sende inn meldeskjema til NSD- Norsk senter for forskningsdata, hvor det ble presisert at personlig informasjon i forbindelse med mine informanter ville bli anonymisert, med unntak av helseopplysninger om at de er hørselshemmet.

Jeg var på forhånd klar over at gruppen informanter jeg søkte til studien var liten. Med dette som utgangspunkt, så var jeg avhengig av å benytte meg av mine relasjoner i døvemiljøet for å komme i kontakt med hørselshemmede foresatte. Jeg var bevisst over at utvelgelsen av informanter ville ha stor betydning for undersøkelsens pålitelighet, og jeg foretok derfor en grundig analyse over hvilke muligheter jeg hadde med de kvalifiserte informantene til intervjuet. Jeg valgte derfor ut en bestemt gruppe informanter for å sikre at spørsmålene ble relevante for de aktuelle informantene, og på den måten sikre en større bredde i mitt datamateriale.

Jeg hadde i forkant av rekrutteringen sett for meg å intervju fem deltakere. Enten tre ulike par, eller to par og eventuelt én enslig foresatt. På grunn av restriksjoner høsten 2021 i forbindelse med covid-19, samt at døvemiljøet i Norge, og spesielt i nærområdet, ikke er stort,

---

så ble det vanskeligere enn først antatt å få tak i informanter til studien. Dette på grunnlag av at det ble utfordrende å få kontakt med de aktuelle informantene og fysisk møtes for intervju. Etter flere uker med søking etter informanter, fikk jeg omsider kontakt med fire aktuelle informanter, fordelt på to par, hvor begge par har hatt barn på skolen i løpet av de siste årene, men ikke på nåværende tidspunkt.

Jeg ønsket i utgangspunktet tre par med informanter eller to par og én enslig, hvorav hvert fall én av dem hadde barn i skolen for øyeblikket. Det ville trolig ha gitt meg en enda større bredde i mitt datamateriale. Dette med tanke på at jeg da ville kunne fått erfaringer og opplevelser fra foresatte hvor barna nettopp har gått på skolen, og sett disse opp imot erfaringer og opplevelser fra foresatt som på nåværende tidspunkt har barn i skolen, for å se om det kunne være en markant forskjell som kunne ha betydning for opplevelsene. Det fikk jeg ikke gjennomført, men jeg er allikevel fornøyd med å ha fått tak i fire kvalifiserte informanter, fordelt på to par.

## 6.4 Gjennomføring av intervjuene

### 6.4.1 Prøveintervju

I forkant av de planlagte intervjuene, gjennomførte jeg et par prøveintervjuer, både for å øve meg på å være intervjuer, for å forsikre meg om at spørsmålene i min intervjuguide dekket bredden i min problemstilling, og for å kvalitetssikre spørsmålene slik at de var konkret formulert. Jeg benyttet meg både av medstudenter til prøveintervju, samt nære relasjoner som benytter seg av tegnspråk i hverdagen. Jeg fikk dermed både tilbakemelding på spørsmålene mine, og i tillegg fikk jeg øvd meg på norsk tegnspråk for å kunne benytte alle begrepene jeg må bruke i min intervjuguide. Jeg fikk dermed en gylden mulighet til å øve på å forklare spørsmålene mine tydelig på tegnspråk, og jeg oppdaget allerede i prøveintervjuene at noen av spørsmålene var for vanskelig formulert til at jeg klarte å forklare de godt på tegnspråk. Dette gjorde at jeg ble nødt til å konkretisere spørsmålene mine enda tydeligere i intervjuguiden. Jeg opplevde videre at noen av spørsmålene var mer like enn jeg hadde forutsett, og at det muligens kunne oppstå gjentakelser i samtalen om jeg ikke gjorde endring i intervjuguiden. Jeg omformulerte derfor disse spørsmålene, slik at de heller kunne benyttes som eventuelle oppfølgingsspørsmål enn egne spørsmål.

## 6.4.2 Gjennomføringen av intervjusamtalene

Målet med intervju som metode er å tilrettelegge for å få samlet inn datamateriale fra informantene. Dette gjelder datamateriale som jeg er avhengig av for å kunne besvare mine forskningsspørsmål i forbindelse med min problemstilling. Før intervjuene fikk mine informanter tilsendt samtykkeskjema og skriftlig informasjon om at temaer som vil bli bedt om å fortelle om i intervjuet. Herunder egne opplevelser med skolen og deres opplevelser med skolesamarbeidet, og spesielle hendelser de husker fra dette samarbeidet. Til slutt påpekte jeg at det er frivillig å stille til intervju. Jeg sendte også intervjuguiden til informantene, slik at de hadde tilgang til spørsmålene på forhånd, og dermed også mulighet til å være litt mer forberedt før intervjuet. Hensikten med å sende spørsmålene på forhånd var blant annet å tydeliggjøre hva jeg ønsker med intervjuene, slik at mine informanter fikk et enda klarere innblikk i oppgavens omfang, og hva jeg er ute etter gjennom intervjuene.

Jeg hadde på forhånd sett for meg å møte mine informanter for å gjennomføre intervjuene, men på grunn av for lang reisevei til informantene, og den pågående smittesituasjonen med covid-19, ble jeg dermed nødt til å tenke alternativt. Jeg omgjorde den opprinnelige planen med fysisk oppmøte, og planla i stedet å gjennomføre intervjuene digitalt gjennom zoom. Jeg har aldri tidligere gjennomført videointervju med personer som benytter tegnspråk. Ved at intervjuene ble gjennomført digitalt, så gjorde dette det utfordrende for meg å skape en god atmosfære for samtalen. Underveis i intervjuene lot jeg meg merke i at jeg av og til måtte gå tilbake til intervjuguiden for å lese neste spørsmål. Dette gjorde at den naturlige flyten i samtalen stoppet litt opp, og det krevde dermed litt ekstra innsats fra meg som forsker for å komme inn i denne flyten igjen. Jacobsen (2015, s. 153) beskriver viktigheten ved å være bevisst på å ha øyekontakt med informantene underveis for å skape en god samtale. Med grunnlag i at intervjuet i tillegg til å være på tegnspråk, ble gjennomført digitalt, så gjorde dette det ekstra utfordrende å tilrettelegge for dette.

I gjennomføringen av intervjuene kunne jeg ikke benytte lydopptak på grunn av at mine informanter var hørselshemmet og ikke benytter talespråk. Jeg ville derfor ikke kunne få datamateriale informantene medbringer i intervjuene gjennom lyd, og måtte derfor benytte meg av andre hjelpemidler med tanke på at intervjuene ville foregå på norsk tegnspråk.

Et alternativ jeg så for meg på forhånd var å benytte opptak gjennom videografi for å sikre at all datamateriell fra intervjuene ble tatt med, slik at jeg ikke ble avhengig av å notere all

---

datamateriell underveis i intervjuene. Jeg måtte derfor avtale med informantene hvordan vi skulle gjøre det i forbindelse med lagring av datamateriale ved bruk av videoopptak, i og med at intervjuene allerede ville foregå digitalt. Benyttelse av videografi, kan ifølge Valle (2018, s. 222-224) påvirke både mine informanter og meg som intervjuer i gjennomføringen av intervjuet. «Et åpenbart problem er at mange reagerer negativt på å bli tatt opp på bånd» (Jacobsen, 2015, s. 153).

Videografi kan for informantene føles ukomfortabelt, og det var derfor ingen selvfølge at dette vil være aktuelt for alle informantene. Jeg måtte derfor ta hensyn til dette i gjennomføringen av intervjuene, slik at jeg fikk gjennomført mine intervju på en forsvarlig måte; både for å ivareta mine informanter, men samtidig få mest mulig utbytte av intervjuene i form av datamateriale til transkribering. Etter enighet med informantene ble det til at jeg brukte en digital videoopptaker og filmet skjermen, men hvor kameraet ble plassert usynlig for å ikke ta vekk fokuset fra intervjusamtalen. Det virket å fungere godt slik at jeg fikk sikret meg datamateriale til transkribering, samtidig som mine informanters behov ble tatt hensyn til i tilknytning til det å ha et videokamera mot seg, eller en skjerm med tydelig merking av opptak. Jeg fikk i tillegg større mulighet til å opprettholde en god kontakt med informantene ved at jeg ikke hadde behov for å nedtegne detaljerte notater underveis i intervjuene, men heller kunne kombinere stikkord med materialet fra videoopptakene.

For å få et godt meningsinnhold gjennom samtalen, så hadde jeg på forhånd laget en intervjuguide som tok utgangspunkt åpne spørsmål gjennom et semi-strukturert intervju, slik at mine informanter skulle få mulighet til å utdype deres svar, og jeg som forsker hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål basert på de svarene informantene ga meg. Dette fikk jeg benyttet meg av gjennom samtalene, og responsen jeg fikk fra mine informanter i forbindelse med disse oppfølgingsspørsmålene opplevde jeg som positiv. Jacobsen (2015, s. 156) påpeker viktigheten ved å være en god lytter som forsker, og dermed la informantene få mulighet til å snakke ferdig, før nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål stilles. Jacobsen (2015, s. 157) skriver videre om det å vise forståelse for informantenes svar, og gi informantene bekreftelse gjennom kroppsspråket under gjennomføringen av intervjuet. Gjennom mine oppfølgingsspørsmål til informantene merket jeg imidlertid presset underveis i samtalen i tilknytning til mine tegnspråkkunnskaper. Jeg hadde som beskrevet over øvd meg på spørsmålene i min intervjuguide, men oppdaget gjennom intervjuene at da jeg stilte spontane oppfølgingsspørsmål, så var det vanskeligere å forklare disse spørsmålene tydeligere.

Dette med grunnlag i at jeg ikke hadde forberedt meg på diverse begreper jeg ønsket å bruke i spørsmålene for å konkretisere dem. Det gikk allikevel greit å gjennomføre intervjuene med spontane oppfølgingsspørsmål, men intervjuets flyt ble av og til preget av litt forklaringsproblemer fra min side, og krevde derfor enda tydeligere bekræftende signaler fra meg som intervjuer for å tydeliggjøre at jeg forstod informantenes svar underveis i samtalen.

## 6.5 Etterarbeid

### 6.5.1 Transkribering og bearbeiding av datamateriale

Etter intervjuene var gjennomført, var det tid for å transkribere datamateriale fra videointervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) definerer transkribering som en prosess hvor talespråk blir oversatt til skriftlige ord. Jeg valgte å foreta transkriberingen manuelt. Det ble en omfattende prosess å transkribere datamateriale fra intervjuene fra tegnspråk til skriftlige ord. Årsaken til dette var nettopp på grunn av at informantene benyttet seg av tegnspråk. «Tegnspråk er et fullverdig språk med egne grammatiske regler og setningsoppbygning» (Norges døveforbund, u. å.). Det ble derfor vanskelig å transkribere fra helt ordrett hva informantene i fortalte underveis i begge intervjuene, siden setningsoppbyggingen og bøyninger naturligvis ikke ville komme frem på samme måte som i et talespråk. Jeg ble derfor nødt til å være ekstra nøye i transkriberingen av datamaterialet fra det visuelle perspektivet og over til skriftlige ord, og på samme tid være bevisst på å bevare den subjektive opplevelsen, slik at forskningsstudiets kvalitet gjennom validitet ble opprettholdt.

Som forsker ble jeg også nødt til å ta informantenes kroppsspråk i betraktning i transkriberingen og analysearbeidet, for å kunne sette samtalen i en større sammenheng enn kun basert på det informantene fortalte. Meningsbærende elementer som ansiktsmimikk og kroppsspråk vil ha betydning for samhandlingen (Valle, 2018, s. 212). Det kan dermed være detaljer ved informantenes kroppsspråk og ansiktsmimikk, i tillegg til benyttelsen av tegnspråk, som kan bidra til å forsterke det informantene bringer med seg inn i samtalen.

### 6.5.2 Analyse av intervju

Ifølge Dalen (2011, s. 62) er analyseprosessen en omfattende prosess hvor koding er en viktig del av prosessen. For å systematisere datamaterialet kan det være lønnsomt å kategorisere

---

innholdet i datamaterialet for å kunne tilrettelegge for fortolkning og forståelse av innholdet i studien gjennom en mer oversiktlig måte å samle dataene på. Slik vil man muligens få en bredere innsikt i informantenes opplevelser, for videre å kunne sette det i sammenheng med et teoretisk nivå (Dalen, 2011, s. 62).

Før jeg analyserte intervjuet mitt, skrev jeg ut transkripsjonene jeg hadde utarbeidet og begynte kodingen av datamateriale ved å markere med ulike farger ut ifra temaene spørsmålene kategoriserte seg under, med intervjuguiden som utgangspunkt. Dette gjorde jeg på transkripsjonene fra begge intervjuene, men hver for seg slik at jeg fikk oversikt over hvilke informantpar som uttalte hva, samt hvilken tematikk uttalelsene passet inn under. Ifølge Johnsen (2018, s. 207-208) er det lønnsomt å i første omgang ta utgangspunkt i intervjuguiden som er utformet på forhånd, og heller supplere med utdypende spørsmål for å få større bredde i analysen etter hvert. På det viset kan jeg skille ut subjektens mulige likhetstrekk i erfaringer rundt samarbeidet mellom hjem og skole, og særegenheten i erfaringene kommer frem i utdypelser.

Siden jeg gjennom analyseprosessen skilte mellom datamaterialet jeg fikk fra informantene inn i egne kategorier, så har jeg tenkt til å presentere informantenes intervjuer hver for seg, hvor informantenes svar blir sortert inn i avsnitt som en tekst, men fordelt i ulike temaer inspirert av intervjuguiden, slik som under kodingsprosessen. Jeg har valgt å benytte meg av denne fremstillingsformen for å få en tydeligere oversikt over hvilke utsagn som kom fra hvilke par, og for å tilrettelegge for å analysere intervjuene mot hverandre og tilrettelegge for bruk av datamaterialet i drøftingsdelen. Ved å kode materialet gjennom tematisering, kan forskeren få en oversikt over hvor tyngden i analysen vil ligge, og hvilke hovedområder som bør trekkes frem i presentasjonen (Dalen, 2011, s.69).

Jeg oppdaget imidlertid at det ble vanskelig å kategorisere datamaterialet. Dette med bakgrunn i at innholdet i informantenes uttalelser ofte hadde faktorer som gikk igjen. Det kan ha sammenheng med at problemstillingen min er så presis og direkte, at spørsmålene i min intervjuguide naturlig legger opp til svar som har fellesnevner. Dalen (2011, s. 71) bemerker at det er viktig å være åpen underveis i analyseprosessen for nye funn som kan endre kategoriseringen av de temaene man oppdager. Jeg bemerket meg at det ble vanskelig å fastslå bestemte hovedtemaer for presentasjonen, med grunnlag i at det ble vanskelig å fullstendig adskille informantenes svar til spørsmålene, men jeg fikk allikevel kategorisert datamaterialet

til temaer som ga meg en teoretisk oversikt over materialet som samsvarer med oppgaven sin problemstilling.

Mine kategorier under presentasjonene av intervjuene ble som følger:

- Presentasjon av informanter
- Egne opplevelser med skolen
- Et godt skole- hjem- samarbeid
- Deres opplevelser med skolen sin tilrettelegging og samarbeidet
- Ulik opplevelse fra trinn og lærer
- Hvordan samarbeidet har påvirket deres involvering

Jeg tar med meg kapitlene fra presentasjonene av funn inn i drøftingsdelen hvor jeg vil analysere intervjuene nærmere, men jeg har laget egne kategorier for hovedtemaer som overordnede for å fremheve faktorer jeg ser på som relevant å belyse og drøfte videre, med opphav fra intervjuene.

Kategoriene til drøftingen min ble på denne måten:

- Forventninger av skole- hjem- samarbeidet
- Opplevelser med skolen sin tilrettelegging
- Betydning av skolen sin tilrettelegging for involvering
- Relasjonen mellom de foresatte og læreren

## 6.6 utfordringer i forbindelse med forskningsprosjektet mitt

Ved intervju som metode for å innhente data til min masteroppgave, var jeg klar over at det kunne oppstå mulige utfordringer for selve gjennomføringen, både forutsette og uforutsette utfordringer. Kommunikasjonen ble en utfordring på bakgrunn av at mine informanter er hørselshemmet, og dermed benytter tegnspråk som metode for kommunikasjon. Min kompetanse i norsk tegnspråk var derfor avgjørende for kvaliteten i intervjuene. For at jeg skulle få uttrykket spørsmålene på en forståelig måte, og kunne forklare de tydelig, så var det avhengig av et godt språklig ordforråd i norsk tegnspråk. Uten denne kompetansen kunne det bli desto vanskeligere å få en god flyt i intervjuet som kunne påvirke kvaliteten på samtalen, og det kunne oppstått misforståelser i sammenheng med forståelsen av spørsmålene. Det var



---

derfor viktig at jeg på forhånd gjorde gode forberedelser, og utformet intervjuguiden min på en slik måte at mine spørsmål til informantene ble formulert slik at jeg fikk formidlet spørsmålene på en forståelig måte, og at jeg under intervjuet var tydelig i utførelsen av spørsmålene.

Med grunnlag i at intervjuet er en kvalitativ metode, og min problemstilling handler om de foresattes opplevelser i sammenheng med samarbeidet med skolen, så ble det naturlig å berøre sensitive temaer. Informasjonsgrunnlaget mitt ville i mange tilfeller bygge på disse sensitive temaene på grunn av informantenes personlige opplevelser, som muligens kunne være negative eller sensitive. Det ble derfor viktig for meg å være åpen med mine informanter om disse temaene, men på mine informanters premisser. Dette ved å ikke krysse mine informanters personlige grenser uten tydelig samtykke fra informantene.

## 6.7 Forskningsprosjektets reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler i denne sammenhengen om oppgavens pålitelighet og nøyaktighet (Holand, 2018, s. 99). Som trukket frem i transkriberingsavsnittet, ble det en omfattende prosess å transkribere informantenes uttalelser, nettopp på grunn av at det måtte overføres fra tegnspråk som et visuelt språk, og over til skriftlige ord. Det gjør at jeg automatisk havner i en tolkningsprosess, hvor jeg naturlig vil tolke informantenes uttalelser basert på kroppsspråket, ansiktsmimikken og gjennom selve tegnspråket. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å skrive ned informantenes uttalelser så tilnærmet likt slik de ble presentert fra informantene. Dette gjorde jeg bevisst med grunnlag i å best mulig sikre transkripsjonens pålitelighet. Tekstene som presenterer intervjuene, vil derfor være satt sammen så tilnærmet lik slik informantene uttalte seg i selve intervjuene.

Validering, eller gyldighet, handler om at min rolle som forsker, hvor jeg beskriver en gitt virkelighet, ikke kan sammenlignes konkret med den virkeligheten mine informanter har (Jacobsen, 2015, s. 228). Det med bakgrunn i at jeg ikke har observert deres virkelighet, men i stedet skal forsøke å gjengi og beskrive deres virkelighet basert på det mine informanter forteller i intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 228). Jacobsen (2015, s. 228-229) trekker frem sannhet som en viktig rolle å være kritisk til i et forskningsprosjekt. Sannhet i den forstand om datamaterialet mine informanter har lagt frem i intervjuene, representerer virkeligheten. Sett i lys av mitt forskningsprosjekt som spesifisert handler om de hørselshemmede foresattes

perspektiv, så har mitt utvalg av representanter til prosjektet blitt plukket ut med bakgrunn i at de utvalgte informantene passet til de kriteriene jeg søkte til studien, for å sikre validitet i forbindelse med de kildene jeg har benyttet til studien. Kildenes nærhet til det som skal forskes på trekker Jacobsen frem som en ekstra faktor for forskningsoppgavens validitet (Jacobsen, 2015, s. 230). I hvor stor grad informantene har tilknytning til det vi ønsker å forske nærmere på, vil være derfor avgjørende for det datamateriale vi vil få utlevert, og oppgavens validitet vil baseres på denne faktoren.

### **6.7.1 Refleksjoner rundt min egen rolle som forsker**

Min største utfordring i forbindelse med denne forskningsstudien, har gjennom hele prosessen vært å være bevisst over min rolle som forsker. Med grunnlag i at jeg personlig har erfaringer i tilknytning til skole- hjem- samarbeidet med hørselshemmede foresatte, men fra et elevperspektiv, så har jeg hele tiden underveis i forskningsprosessen måtte være bevisst på hvilken rolle jeg har i denne studien som forsker. Forskningsstudien er som beskrevet inspirert av både den fenomenologiske vitenskapsteorien og den hermeneutiske. Innledningsvis beskrev jeg om bakgrunnen for valget av min problemstilling og motivasjonen min for forskningsstudien, som er preget av min egen erfaring i tilknytning til skole- hjem- samarbeidet med hørselshemmede foresatte. Mine egne erfaringer i forbindelse med skole- hjem- samarbeidet har preget min måte å se skolen på, særlig med tanke på skolen sitt samarbeid med hørselshemmede foresatte, og jeg skal ikke legge skjul på at dette har vært avgjørende for min motivasjon med oppgaven. Motivasjonen min har vært et ønske å undersøke om andre hørselshemmede foresatte har hatt lignende opplevelser med skolen, eller andre opplevelser som også er viktig å belyse.

Min forforståelse kan derfor ha hatt betydning for forskningsstudiens helhet. Den kan ha hatt betydning for hva jeg som forsker har valgt å legge hovedvekt på i tolkningen av datamateriale mine informanter har gitt meg gjennom intervjuene. Dette blant annet ved at bakgrunnen for problemstillingen er inspirert av, og satt sammen med bakgrunn i mine egne erfaringer i sammenheng med skole- hjem- samarbeidet, og at motivasjonen for gjennomføringen også stammer fra denne erfaringen. Alle vil naturligvis ta med seg sine egne forutsetninger og forforståelse i det vi møter og erfarer, og på grunnlag av det er det derfor desto viktigere som forsker å kunne forstå sitt eget fortolkningsmønster i møte med fenomener for å kunne være åpen i møte med andre menneskers opplevelser (Johannessen et al., 2021, s. 170).

---

I forbindelse med at informantenes opplevelser skal være hovedvekten i min studie og skal belyse min problemstilling, så har min forforståelse har derfor vært noe jeg hele tiden må være bevisst på, i utformingen av oppgaven, slik at hovedvekten vil ligge på mine informaners opplevelser. Dette for at ikke informantenes opplevelser, og analysen rundt disse dataene, blir påvirket og farget av mine egne erfaringer i tilknytning tematikken. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) trekker frem betydningen av forskerens bevissthet over sin integritet for den kvalitative forskningens kvalitet. Det betyr at som forsker har jeg et etisk ansvar ved å være en uavhengig forsker i sammenheng med innhenting av datamateriale til forskerstudien for å sikre at all relevant data blir med, i tillegg til å være objektiv i gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamaterialet.

En annen utfordring jeg fikk erfare var mine tegnspråkkunnskaper, spesielt i tilknytning til transkriberingsarbeidet. For at transkriberingen skulle bli så pålitelig som mulig, så var det et faktum at mine tegnspråkkunnskaper var så optimale at informantenes uttalelser ble ivaretatt slik de opprinnelig ble gitt, for å sikre studiens reliabilitet og validitet. Jeg ble derfor i flere tilfeller underveis i intervjuene nødt til å stille ekstra spørsmål i forbindelse med mine informaners uttalelser. Dette gjorde jeg for å bekrefte at jeg hadde forstått det mine informanter fortalte underveis, og motsatt, at mine informanter hadde forstått spørsmålene jeg i hovedsak stilte.

En utfordring jeg lot meg merke i ved gjennomføringen av intervjuene, var bevisstheten rundt min rolle som forsker gjennom opprettholdelsen av balansen mellom nærhet og distanse til mine informanter underveis i intervjuene. Jacobsen (2015, s. 38) trekker frem betydningen av balansen mellom nærhet og distanse i et intervju. «Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv» (Jacobsen, 2015, s. 38). Ved at jeg foretok en kvalitativ undersøkelse hvor mine informaners opplevelser var hovedfokuset for studien, så var det viktig at jeg både kunne sette meg inn i deres tanker og erfaringer i forbindelse med hva de har opplevd. Dette for å forstå deres virkelighet. Imidlertid måtte jeg opprettholde balansen med en viss avstand, slik at jeg kunne analysere datamateriale jeg vil få, og videre klare å knytte dette sammen i en større sammenheng med relevant teori for å få et bredere perspektiv.

## 7. Presentasjon av funn

### 7.1 Presentasjon av mine informanter

I dette kapittelet gir jeg en kort beskrivelse av mine to par informanter. Med grunnlag i at jeg har gjennomført to semi-strukturerte kvalitative intervjuer med to par informanter, så har jeg valgt å presentere de som «par 1» og «par 2».

Par 1 er et hørselshemmet foreldrepar som har hatt to barn i grunnskolen fra ca. år 2005-2017.

Par 2 er et hørselshemmet foreldrepar som har hatt to barn i grunnskolen fra ca. år 2000-2013.

### 7.2 Egne opplevelser med skolen

Intervjusamtalene startet med at jeg stilte informantene grunnleggende spørsmål om hvor mange barn de har hatt i skolen og hvor lenge siden de aktivt gikk på grunnskolen. Det gjorde jeg for å få et bilde av hvor lenge siden det eventuelt var siden deres møte med skolen som foresatte. Jeg spurte deretter om hvordan deres egne opplevelser med egen skolegang var. Dette valgte jeg å gjøre for å få et inntrykk av deres forhold til skolen, for muligens å videre å kunne drøfte det i sammenheng med deres involvering i skolen.

Begge par forteller om egen skolegang som foregikk på spesialskole for hørselshemmede, hvor det både var positive og negative opplevelser under skolegangen. Par 1 har varierte opplevelser fra egen skolegang. De forteller om sin skolegang på spesialskole for hørselshemmede. Begge i par 1 har gått på samme skole, men har ulik opplevelse av skolegangen. Jeg bemerket meg ene informanten i par 1, som fortalte om en opplevelse av mobbing og usikkerhet som preget skolehverdagen i store deler av tenårene, samt en usikkerhet som har fulgt informanten sosialt siden den tid.

Par 2 kunne fortelle om opplevelser fra egen skolegang som en blanding av gode og dårlig opplevelser. Ene informanten i par 2 forteller om opplevelsen av å først starte på ordinær skole, for så å forflyttes til spesialskole for hørselshemmede elever, hvor det var godt å endelig bli forstått og få tilrettelagt opplæringen basert på sine behov. Den andre informanten i par 2 forteller, i likhet med informanten i par 1, om opplevelser i skolen i forbindelse med mobbing i tenårene, men sammenlignet med informant i par 1, har ikke dette preget informanten i tilknytning det sosiale i ettertid.

---

## 7.3 Intervju med par 1

### 7.3.1 Et godt skole-hjem- samarbeid

Par 1 fikk innledningsvis i intervjuet spørsmål om hva de tenker er et godt skole- hjem- samarbeid, med oppfølgingsspørsmål om hva de selv forventer av skolen når det kommer til samarbeidet med dem som hørselshemmet.

*«Vi tenker at skolen må være forberedt på hva det innebærer å ha foreldre som ikke hører. Ja, så de er klar over hva slags behov vi har for å kunne samarbeide. Som kommunikasjonen, tolk. En plan om ikke tolk kan være der. Tiltak når det skal være foreldremøter så vi også blir tatt imot. Lærer som ikke er usikker for å prate med oss. Viktig for oss å få være med. Kan skrive, må ikke snakke tegnspråk. Tenke løsning, ikke problem, selv om vi er døve.»*

Par 1 snakket om at det er viktig at skolen involverer dem på foreldresamtaler og ellers i skole- hjem- samarbeidet. Som vist, snakket de ikke mye om hva et godt skole- hjem- samarbeid er generelt, men mer om hvordan de ser for seg et godt skole- hjem- samarbeid basert på deres behov som hørselshemmet. De forteller også at for dem er det viktig hvordan skolen forbereder seg på deres behov for samarbeidet på forhånd. De snakket også om at de synes et godt skole- hjem- samarbeid bør kunne være løsningsorientert, og ikke se på kommunikasjonen og samarbeidet med de hørselshemmede som et problem.

### 7.3.2 Deres opplevelser med skolen sin tilrettelegging og samarbeidet

Nå vil jeg presentere informantenes opplevelser med skolen sin tilrettelegging, og hvordan samarbeidet mellom dem som foresatte og skolen opplevdes fra deres perspektiv. Par 1 fikk spørsmål om hvordan de opplevde skolen sin tilrettelegging for dem som foresatte, med oppfølgingsspørsmål om de opplevde at det ble tatt hensyn til deres ekstra behov som hørselshemmede foresatte.

*«Det ble ikke hele tiden tatt hensyn til at vi var døve. Skolen prøvde ja, men ikke bra nok. For at vi skulle ha en god dialog med skolen, så var det viktig for oss at skolen hadde tenkt litt før vi kom. Bestilt tolk fra tolketjeneste. Viktig at vi fikk tolk da vi trengte det på foreldresamtale og andre møter med skolen. Det var tolk av og til, men..»*

Par 1 snakket igjen her om hvor viktig skolens forberedelser var for samarbeidet deres med skolen, og at på tross av skolen gjorde et forsøk på å involvere dem, så ble det allikevel ikke alltid tatt hensyn til deres behov som hørselshemmede. Videre forteller de om faktoren for dialog og kommunikasjon mellom dem og skolen, som i mange tilfeller var tilgangen på tolketjeneste, men at dette i flere tilfeller ikke var tilgjengelig. De opplevde flere tilfeller hvor mangel på tolk var et faktum, og avgjørende for samarbeidet.

*«Vi følte at det ikke ble gjort nok innsats for å få tolk med på foreldremøter, utviklingssamtaler, avslutninger, ja sånt. Det har vært mange ganger hvor barna våre måtte tolke på utviklingssamtaler fordi tolk ikke kom. Det er ikke greit. Det er flere døve vi kjenner som har opplevd det samme, dessverre.. Vi tenker læreren kunne ha utsatt samtalen til en annen gang når tolk kunne vært til stede, men det skjedde ikke. Det er dumt. Det har vært noen ganger det har glemt blitt bestilt tolk til foreldresamtale. Vi har følt oss dumme når vi har møtt opp. Ingen som tar oss imot på foreldremøtet. Mange ganger vi har reist hjem igjen. Vi har fått melding etterpå med beklagelse og vi får referat etter møtet. Både skolen og tolketjeneste som ikke var bra. Vi følte mange ganger at vi ikke var like viktige foreldre som de som hører. Mye ekstra jobb med å tilrettelegge for oss, mange ikke vet hvordan de skal gjøre det. Kanskje ikke erfaring med døve foreldre før.»*

Par 1 forteller om opplevelser hvor barna måtte tolke i de tilfellene hvor det ikke var tilrettelagt med tolk, og at de skulle ønske situasjon ble løst på et annet vis. Blant annet gjennom å utsette foreldresamtaler til en annen gang. I anledning mangel på tolk snakket informantene også om mottakelser på foreldremøter hvor de forteller om hvordan det følte for dem å ikke bli tatt imot, og involvert på lik linje med de hørende. De beskrev følelsen som en «dumhetsfølelse» og en følelse av å ikke være like viktig som de hørende, og til bry på grunn av den ekstra organiseringen for å legge til rette for deres involvering og medvirkning.

*«Vi husker godt avslutning til vårt ene barn. Det var ikke tolk. Vet ikke hvorfor. Kanskje vanskelig å få tak i, men burde være bestilt til avslutning. Viktig dag for oss og barnet. Heldigvis dame som foreldre til en annen. Hun skrev mange lapper hele kvelden til oss, så vi kunne følge med den kvelden vi også. Burde være noen fra skolen som gjorde det, ikke henne. Stakkar, men snilt å inkludere oss på avslutningen.»*

---

Oppsummert om opplevelsene i tilknytning til tilretteleggingen for samarbeidet og informantenes opplevelser av samarbeidet, snakket de både om hvor viktig faktor skolen sine forberedelser var i forbindelse med samarbeidet. De forteller om skolen sin tilrettelegging for deres behov for kommunikasjon, som i mange tilfeller var avgjørende for deres medvirkning og involvering. Informantene snakket mye om mangelen på tolk som en faktor for kommunikasjonen, og flere opplevelser i sammenheng med skolens og lærerens valg om alternativ gjennomføring når det ikke var tolk til stede.

### 7.3.3 Ulik opplevelse fra trinn og lærer

Jeg var interessert i om informantene hadde ulik opplevelse i forbindelse med hvilket trinn barna deres gikk i, og lærere i tilknytning til trinnet. Informantene forteller om store forskjeller i møte med lærerne på de forskjellige trinnene.

*«Ja, vi har hatt forskjellig opplevelse med skolen til barna, selv om de har gått på samme skole. Vi husker stor forskjell på skolen. Det har nok mye med lærerne å gjøre. Vi husker det var mye forskjell på samtale og kommunikasjonen med de lærerne. Lettere med skolen når barna var små, vanskeligere når barna var store. Ja, lærerne var mye flinkere til holde kontakt med oss når barna var yngre.»*

Par 1 snakket om en stor variasjon i lærernes møte med dem, hvor de trakk frem hvor mye lettere det var å være foresatte til barna da de var små, hvor kontakten med skolen var tettere, og lærerne var flinkere i forbindelse med dialogen. Par 1 forteller deretter om en positiv opplevelse i forbindelse med deres yngste barn sin skolegang, hvor læreren hadde stor innvirkning på deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet.

*«Vi hadde mye bedre opplevelse med det yngste barnet vårt enn eldste. Det er kanskje derfor vi husker spesielt godt læreren til vår yngste. Hun viste veldig stor interesse for å lære tegnspråk. Hun var veldig flink. Vi møtte henne mange ganger på gangen på skolen om morgenen. Hun pleide å hilse på oss med tegn og prøvde å prate med oss med litt lett tegnspråk. Det var alltid hyggelig å møte henne.»*

De snakket om engasjementet til læreren, som viste interesse for dem som foresatte. De opplevde en lærer som ønsket å skape en god dialog og relasjon til de som foresatte.

*«Vel.. Det føltes som hun ønsket veldig bli kjent med oss. Ja, hun var interessert i å bygge et godt samarbeid med oss som foreldre. Det ga en god følelse, og vi følte oss*

*ivaretatt. Sett på en annen måte enn i møte med mange andre lærere. Hun brukte penn og papir til å prate med oss når hun ikke pratet på tegnspråk. Hun prøvde godt å ha samtale med oss. Det var veldig godt og trygt for oss å se at hun tenkte løsning i stedet for problem selv om vi var døve. Det gjorde at det ble lettere for oss å delta mer i samarbeidet med skolen.»*

Oppsummert snakket informantene i par 1 om stor ulikhet mellom trinn og lærer i møte med skolen. Informantene forteller om at noen lærere hadde stor innvirkning på deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet, og om en positiv opplevelse av å bli ivaretatt som foresatte. De snakket om lærerens imøtekommenhet, og om hvordan lærerens interesse for å lære tegnspråk, og lærerens evne til å være løsningsorientert, hadde positiv innvirkning på deres deltakelse i samarbeidet mellom skole og hjem.

### **7.3.4 Hvordan samarbeidet har påvirket deres involvering**

I anledning forrige spørsmål om informantene opplevde ulikhet mellom trinn og lærer, fikk de oppfølgingsspørsmål om hvordan samarbeidet påvirket deres involvering i skole- hjem- samarbeidet. Par 1 snakket litt om hvordan samarbeidet påvirket deres involvering i sammenheng med det positive møtet med en lærer i forrige avsnitt, men går her enda grundigere inn på hvordan dette påvirket deres involvering.

*«Det har påvirket mye. Å møte lærere som viser de ønsker å prate med oss, så er det godt for oss. Da er det lettere for oss å være med, ta del i samarbeidet. De dårlige erfaringene vi har med skolen har gjort at det har vært vanskeligere å være deltakende. Det er mye fordi vi har ikke fått med oss beskjeder. Mye på foreldremøter, mye vi ikke får med oss. Da har vi følt oss mindre viktig enn de andre foreldrene.»*

Par 1 snakket om hvordan deres negative erfaringer i forbindelse med skole- hjem- samarbeidet har bidratt til at det har vært vanskelig for dem som foresatte å være medvirkende og deltakende. De snakket om at årsaken til dette har i mange tilfeller vært på grunn av kommunikasjonen og mangel på informasjon. De opplevde å ikke bli inkludert på lik linje med de andre foresatte, og at dette resulterte i at de fikk en følelse av å være mindre verdt som foresatte sammenlignet med de hørende. De forteller videre om hvordan dette påvirket deres involvering og deltakelse i skole- hjem- samarbeidet.



---

*«Om skolen bare var litt mer opptatt av å inkludere oss døve foreldre. Ja, vi tenker både på foreldremøter, men også ellers i barnas skolehverdag, så hadde vi nok involvert oss mer. Det er mye lettere å trekke seg tilbake og bli stille når man ikke føler seg «sett». Det er kjedelig både for oss, men også for barna våre som kanskje føler at mamma og pappa ikke hjelper klassen som de andre foreldrene. Mange ganger vi har tenkt hva vi kan hjelpe med, men ingen trenger hjelp. Tror det er mye fordi vi ikke alltid har vært med på foreldremøter, siden vi ikke hadde tolk. Mange avgjørelser på møter som vi får ikke vært med på.»*

Par 1 forteller om hvordan deres involvering i stor grad har vært påvirket av skolen sin tilrettelegging for inkludering og involvering. Oppsummert om hvordan samarbeidet med skolen har påvirket deres involvering, fortalte informantene i par 1 om at samarbeidet har påvirket i stor grad, og at det har vært lett for dem å trekke seg tilbake når de ikke har følt seg «sett», som de selv ordrett fortalte. De snakket også igjen om at deres involvering hadde mye med kommunikasjonen å gjøre, noe som spesielt ble tydelig på foreldremøter hvor de sammenlignet seg med de hørende. Videre fortalte de om hvordan det har følt å ikke kunne bidra i lik grad som de andre foresatte i klassen på sosiale sammenkomster, og at mangelen på deltakelse i avgjørelser og manglende beskjeder er mye av årsaken til dette.

## 7.4 Intervju med par 2

### 7.4.1 Et godt skole-hjem- samarbeid

Par 2 fikk i likhet med par 1 innledningsspørsmål om hva de forbinder med et godt skole-hjem- samarbeid, og hva de selv forventer av skolen når det kommer til samarbeidet med dem som er hørselshemmet.

*«Et godt skole- hjem- samarbeid. Det må være å bli like inkludert og få like god informasjon som de hørende. Ja, kommunikasjon er viktig. Enten litt tegnspråk eller kommunisere med skrift, men helst bokmål. Lettere for oss å forstå enn for eksempel nynorsk. Eller snakke veldig tydelig med munn. Vi kan lese litt på lepper, men ikke alle døve klarer det. Det må skolen ta hensyn til. Være forberedt på, ha alternativ som tolk på møter. Godt samarbeid hvis skolen inkluderer oss. Da kan vi også involvere oss og lettere å være mer aktiv for barna med skole.»*

Par 2 snakket om at et godt skole- hjem- samarbeid sett fra deres perspektiv, og ut ifra deres behov som hørselshemmet måtte være at skolen stiller forberedt slik at det blir tilrettelagt for deres involvering i samarbeidet, da det i stor grad påvirket deres deltakelse. De snakket også om at inngangsporten til samarbeidet ville i være gjennom tilretteleggingen for kommunikasjon. Enten gjennom tolk på møter, skriftlig eller at skolen lærer seg litt grunnleggende tegn fra tegnspråk. Par 2 forteller videre at det ikke er en selvfølge at alle døve kan lese på munnen og forstår nynorsk, og at skolen derfor må ta hensyn til dette. De forteller også om at et godt skole- hjem- samarbeid for dem vil være å bli like godt inkludert i samarbeidet, og få samme informasjon som de hørende.

#### **7.4.2 Deres opplevelser med skolen sin tilrettelegging og samarbeidet**

På samme vis som hos par 1, så fikk par 2 spørsmål om hvordan de opplevde skolen sin tilrettelegging for samarbeidet. Jeg vil presentere deres opplevelse med skolens, og hvordan de opplevde at det ble tatt hensyn til deres behov som hørselshemmede gjennom skolen sin tilrettelegging for samarbeidet.

*«I mange tilfeller det har vært mye problem med kommunikasjon, svikt der. Mange ganger at det var svikt i tolketjenesten, og barna våre måtte tolke for oss på møte med skolen. Ja, det var faktisk flere tilfeller de måtte tolke enn det var tolk der. Ikke bra tilrettelegging med kommunikasjonen. Mange ganger vi fikk beskjed på nynorsk, men vi forstod ikke beskjedene godt når det ikke var skrevet på bokmål.»*

Par 2 forteller om kommunikasjonen som et viktig faktum, og at det i mange tilfeller har vært svikt i kommunikasjonen. Dette både gjennom mangel på tolk, hvor deres barn ved gjentatte anledninger måtte gripe inn som tolk i møte med skolen, og ved at kommunikasjonen fra skolen var på nynorsk, som gjorde det vanskelig for par 2 å forstå beskjedene som ble gitt fra skolen.

Videre forteller de om opplever i tilknytning til arrangementer i forbindelse med skolen.

*«Det var flere ganger vi måtte ha tilrettelegging på barnas forestillinger siden vi hadde tolk med. Det var flere ganger det ble tatt hensyn så vi fikk sitte foran i salen, men det var ikke alltid tatt hensyn til oss.»*

Par 2 snakket om at det i mange tilfeller ble tatt hensyn til at de trengte tilrettelegging på arrangementer, spesielt i sammenheng med tolketjenesten og plassering i rommet, men de opplevde også at det ikke alltid ble tatt hensyn til dem.

Par 2 forteller videre om tilretteleggingen i forbindelse med deres barn sine skoleoppgaver, og at de som foresatte hadde vanskelig med å hjelpe sine barn med leksene, mye på grunn av språket leksene ble gitt på.

*«Det har vært vanskelig å hjelpe barna med norsklekser når de var små. Spesielt norsklekse på nynorsk. Vi forstår ikke nynorsk, vanskelig å få tilrettelagt på noe vis. Følte ikke vi fikk forståelse for at det var vanskelig å hjelpe barna med lekser da.»*

Oppsummert fortalte par 2 om både positive og negative opplevelser i tilknytning til skolen sin tilrettelegging sett ut ifra deres behov. Dette både i forbindelse med skolens tilrettelegging for tolk til møter og andre situasjoner det var behov for tolk, og tilrettelegging for språket skriftlige beskjeder ble gitt på, som par 2 forteller at burde blitt gitt på bokmål. Par 2 snakket også om opplevelse av mangel på tilrettelegging i forbindelse med deres barns skoleoppgaver, hvor leksene ofte ble gitt på nynorsk uten mulighet for å få det tilrettelagt til bokmål. De forteller om følelser av å ikke bli anerkjent av skolen og læreren som i det følgende: *«Følte vi ikke fikk forståelse..»* og *«.ikke alltid tatt hensyn til oss..»*.

### **7.4.3 Ulik opplevelse fra trinn og lærer**

Par 2 forteller om stort avvik i opplevelsene de hadde med skolen. De fikk spørsmål om de opplevde forskjell på samarbeidet med skolen i forbindelse med læreren på de forskjellige trinnene, og de trakk særlig frem den store forskjellen på lærerne i møte med dem, og lærerens tilrettelegging.

*«Ja, vi opplevde skolen veldig forskjellig. Dessverre altfor stor forskjell på samarbeidet med skolen. Det var utrolig nok VELDIG stor forskjell fra lærer til lærer. Noen av lærerne var flinke til å tilrettelegge, mens andre var ikke. Noen vanskelige lærere i noen av trinnene til barna gjorde det problematisk for oss som foreldre å være involvert. Det var dårlig kommunikasjon, manglende beskjeder og tilrettelegging for at vi skulle bli inkludert. Uff, vi følte oss mye utenfor og var mye fortvilt de årene. Det var ikke bra.»*

De snakket om en stor variasjon i lærerne som møtte dem, hvor de opplevde at læreren hadde stor betydning for deres involvering og medvirkning i samarbeidet. De snakket om god

tilrettelegging av noen lærere, men de opplevde også møter med lærere hvor det ikke var tilrettelagt for dialog og medvirkning, hvor de satt igjen med en fortvilelse og følelse av å stå utenfor som vist her.

*«Det var noen gode lærere i trinnene til barna. De fikk oss til å føle oss sett, og de skygget ikke unna samtaler, selv om det var vanskelig å kommunisere med oss døve. Spesielt en lærer var fantastisk flink. Tok oss seriøst, lyttet til oss, og var veldig flink med ene barnet vårt. Det var godt. Bra at noen av lærerne var veldig flinke. De andre lærerne bør lære av dem.»*

Oppsummert snakket par 2 om stor variasjon ut ifra hvilke lærere de møtte, og hvilke trinn barna gikk i, hvor de opplevde mye fortvilelse rundt tilretteleggingen av å blant annet ikke bli involvert og få beskjeder. De fortalte også om at læreren hadde stor betydning for deres involvering og medvirkning i skole- hjem- samarbeidet, hvor de opplevde både positive og negative opplevelser i møte med lærerne. De snakket blant annet om en lærer som bemerket seg, som de opplevde at så dem som foresatte og anerkjente dem. De snakket varmt om denne læreren som lyttet, som fikk dem til å føle seg sett, og som ikke var redd for å kommunisere med dem, på tross av at de er hørselshemmet.

#### **7.4.4 Hvordan samarbeidet har påvirket deres involvering**

I likhet med hos par 1, fikk par 2 oppfølgingsspørsmål om hvordan deres opplevelser med skolen tilrettelegging og lærerne de møtte, har påvirket deres involvering i skole- hjem- samarbeidet. Par 2 fortalte litt om det rundt deres opplevelse i møte med de ulike trinnene og lærerne, hvor de snakket om at mangelen på tilrettelegging har gjort det vanskeligere for dem å involvere seg da de har gått glipp av mange beskjeder ved at kommunikasjonen og tilretteleggingen var dårlig.

*«Vi har følt oss mye utenfor, og vi har egentlig følt oss dumme.. At andre tenker at vi er dumme. Denne følelsen kom nok mange ganger fordi vi ikke alltid visste hva som skjedde og vi ikke hadde informasjonen som de andre foreldrene fikk. Det var veldig mye prating og planlegging som ikke ble oversatt eller fortalt til oss. Mye fordi det ikke var ordnet tolk. Skolen hadde ikke reserveplan. Vanskelig for oss å involvere oss når vi ikke fikk informasjon, og vi ikke hadde tolk på foreldremøter så vi kunne delta som de hørende.»*

Oppsummert fortalte par 2 om at kvaliteten på skolen sin tilrettelegging i stor grad har vært avgjørende for deres involvering og medvirkning i deres barns skolehverdag. Her hvor kommunikasjonen har vært en avgjørende faktor for skole- hjem- samarbeidet. De snakket om situasjoner hvor de har opplevd følelsen av å bli sett på som dumme av de andre, og at dette kom av at de ble holdt mye utenfor på grunn av kommunikasjonsproblemer og derfor ikke var like oppdatert som de andre foresatte. De fortalte om opplevelser fra samarbeidet hvor det ikke ble oversatt beskjeder til dem, og at de ikke fikk involvert seg på lik linje med de andre foresatte i klassen i planlegging og diskusjon, blant annet på foreldremøter fordi det ikke var tilrettelagt for kommunikasjon. Dette i mange tilfeller på grunn av at det sjeldent var tolk tilgjengelig, og skolen ikke hadde andre alternativer å kommunisere på ved fysisk deltakelse.

## 8. Drøfting av funn

Som fortalt innledningsvis, ønsker jeg med denne forskningsstudien å belyse hørselshemmedes foresattes opplevelser med skole- hjem- samarbeidet. Mine informanter var relativt samstemte i hvordan de ville beskrive et godt skole- hjem- samarbeid ut ifra deres behov, men også gjennom deres egne opplevelser av skole- hjem- samarbeidet. Jeg observerte flere fellestrekk ved deres opplevelser som jeg ser på som interessante å drøfte i lys av mitt teoretiske fundament. Eksempler på fellestrekk er hvilke faktorer for tilrettelegging informantene ser på som betydningsfullt for deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet, deres opplevelse av forskjellsbehandling, mangel på tolk, læreren som en betydningsfull rolle for deres involvering, og opplevelser av manglende tilrettelegging og anerkjennelse for deres rolle som foresatte.

I dette kapittelet vil derfor min empiri drøftes opp imot teorien. Tidligere delte jeg empirien min inn i kategorier inspirert av intervjuguiden. Disse kategoriene har jeg valgt å beholde når jeg nå skal gjennomføre min tolkning og drøfting av funnene. Kategoriene er som tidligere nevnt:

- Forventninger av skole- hjem- samarbeidet
- Opplevelser med skolen sin tilrettelegging
- Relasjonen mellom de foresatte og læreren
- Betydning av skolen sin tilrettelegging for involvering

Jeg har i noen av kategoriene, delt drøftingen inn i noen ytterligere underkategorier. Dette har jeg gjort for å få en bedre struktur på drøftingen av mine funn, og for å forhåpentligvis enda tydeligere synliggjøre de funnene jeg har bemerket meg fra min empiri.

### 8.1 Forventninger av skole-hjem- samarbeidet

Informantene trakk frem flere faktorer for deres forventninger til skolen når det kommer til skole- hjem- samarbeidet. Det informantene nevnte som noe av det viktigste for et fungerende skole- hjem- samarbeid med dem som hørselshemmede foresatte, var faktorene *inkludering*, *kommunikasjon* og *forståelse*. Disse faktorene gikk igjen hos både informantene i par 1 og i par 2, og ble tatt opp i flere sammenhenger i tilknytning til deres egne opplevelser med skole- hjem- samarbeidet. Disse faktorene kan ses i sammenheng med Nordahl (2015) sine nivåer for

---

samarbeid, hvor informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse ses på som grunnleggende for et samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl, 2015, s. 27-29). Gjennom mesosystemet vil tilknytningen mellom skole og hjem blant annet skje gjennom kommunikasjonen imellom partene (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Informantene fortalte at de forventer at skolen kan legge til rette for en god kommunikasjon, blant annet ved å være forberedt på hva det vil innebære å ha foresatte som er hørselshemmet, samt at de som hørselshemmede foresatte, på lik linje med de hørende foresatte, blir inkludert i skole-hjem-samarbeidet, både på foreldremøter, men også ellers i deres barns skolehverdag.

*«Det må være å bli like inkludert og få like god informasjon som de hørende» (Par 2).*

Hvordan informantene opplevde å ikke bli likestilt som de andre foresatte på klassetrinnet, bemerker jeg meg som spesielt interessant. I tillegg bemerket jeg meg hvordan de indirekte betegnet de andre foresatte som en egen gruppe utenfor seg selv. Dette vil jeg drøfte nærmere i neste kategori.

## 8.2 Opplevelser med skolen sin tilrettelegging

### 8.2.1 De foresattes opplevelse av forskjellsbehandling

På spørsmålet om hvordan informantene opplevde tilretteleggingen fra skolen, fikk jeg noe varierende svar. Som trukket frem gjennom spørsmålet om hva de hørselshemmede foresatte forventer av skolen i skole- hjem- samarbeidet, trakk informantene blant annet frem betydningen av å *«bli like inkludert og få like god informasjon som de hørende»* som et av deres hovedpunkter.

Jeg forstår det slik, gjennom mine informanternes opplevelser, at hørselshemmede foresatte kan oppleve å se seg selv plassert i en «annen gruppe» enn de hørende foresatte i skolen. Informantene viste til dette gjennom hvordan de skilte mellom selv seg som *hørselshemmede*, og de *hørende* om de andre foresatte. Dette kan ses i sammenheng med Bourdieu sin teori om habitus og sosial kapital, hvor de hørselshemmede foresatte sin posisjonering i samfunnet kan ha latt seg påvirke av deres tidligere opplevelser (Referert i Bugge, 2002; 1984, Referert i Bæck, 2019, s. 41). På samme tid vil deres posisjonering la seg prege av omstendighetene de er en del av i den gitte situasjonen (Bourdieu, referert i Bugge, 2002; Bæck, 2019, s. 41).

De hørselshemmede foresatte er en relativt liten gruppe, hvor relasjonen med andre grupper i samfunnet, i mange tilfeller er begrenset. Dette mye på grunn av de språklige forskjellene. Mine informanter fortalte i intervjuene om deres erfaringer i tilknytning til å gå på spesialskole for hørselshemmede. Gjennom en oppvekst på en spesialskole, separert fra den ordinære skolen, så forstår jeg det som at hørselshemmede foresatte kan oppleve en forsterket følelse av å ikke inkluderes i foreldregruppen. Dette med bakgrunn i en oppvekst separert fra den offentlige skole. Skillet mellom de hørselshemmede foresatte og de andre foresatte i skolen, blir gjennom informantenes opplevelser synliggjort gjennom læreren og skolen sin manglende tilrettelegging for de foresattes inkludering i skole- hjem- samarbeidet. Her hvor deres deltakelse og involvering, slik jeg forstår det, kan ha latt seg prege av den manglende tilretteleggingen. Lærerens tillegging av kapital til de foresatte kan vises ved lærerens manglende tilrettelegging for skole- hjem- samarbeidet. Den manglende tilretteleggingen kan dermed være et resultat av lite kapital tildelt av læreren. Dette forstår jeg med bakgrunn i at informantene forteller om en opplevelse av forskjellbehandling, særlig med tanke på deres tilgang til informasjon, medvirkning og deltakelse gjennom mangelfull tilrettelegging. Jeg forstår det altså slik at lærerens tillegging av lite kapital til de hørselshemmede foresatte, har preget deres forutsetninger for samarbeidet med skolen og læreren. Dette med bakgrunn i et ubalansert maktforhold, der de foresattes kapital muligens ikke samsvarer med de standarder og forutsetninger i skolens kultur (Bæck, 2019; Bourdieu, 1995, referert i Nordahl, 2003).

Som mine informanter snakket om, så vil et godt samarbeid for dem være basert på kommunikasjon. Sett i lys av Bourdieu sin teori om sosial kapital, så kan kommunikasjonen være avgjørende for relasjonsbyggingen på tvers av gruppene, og for mobiliseringen av de foresattes sosiale kapital i samfunnet (Bourdieu, referert i Bugge, 2002, s. 225). Skolens tilleggelse av kapital til de hørselshemmede foresatte, tolker jeg, gjennom mine informanters opplevelser, at var minimal. Dette med bakgrunn i at deres deltakelse og medvirkning var preget av manglende tilrettelegging for kommunikasjon, både mellom skolen og hjemmet, men også i foreldregruppen på foreldremøter. Dette preget derfor deres mulighet for å påvirke beslutninger som ble tatt i skole- hjem- samarbeidet, spesielt på foreldremøter.

*«Det var dårlig kommunikasjon, manglende beskjeder og tilrettelegging for at vi skulle bli inkludert. Uff, vi følte oss mye utenfor og var mye fortvilt de årene. Det var ikke bra» (Par 2)*



---

Gjennom mine informanters opplevelse av ulikheten i skolen sin gjennomføring av informasjonsdeling, tolker jeg dette som at det var et markant skille i skolen sin tilrettelegging blant de foresatte, noe som også påpekes av informantene i par 2. Det tydeliggjøres gjennom deres opplevelser i møte med skolen og på foreldresamtaler, hvor de fortalte om en opplevelse av å ikke bli involvert i lik grad som de andre foresatte. Elevene sin skolegang kan påvirkes av de foresattes mangel på deltakelse i de grunnleggende nivåene for samarbeid; informasjon, dialog og drøftinger, medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2015, s. 27-29). Disse nivåene er som sagt avhengig av et gjensidig samarbeid mellom skole og hjem, som også impliserer at en mangel på tilrettelegging for de foresattes deltakelse, og vil være utslagsgivende for nivåenes påvirkning av hverandre (Nordahl, 2015, s. 27).

Informantene fortalte om en opplevelse av mangel på informasjon og deltakelse i drøftinger med skolen og andre foresatte på klassetrinnet. De foresattes mangel på deltakelse i skole-hjem- samarbeidet kan synliggjøres gjennom skolens kulturelle kapital, hvor det i dette tilfellet har resultert i at de hørselshemmede foresatte, gjennom en manglende tilrettelegging for kommunikasjon, ikke har fått den samme tilgangen til informasjon som de andre foresatte. Dette kan gjøre det vanskelig for hørselshemmede foresatte å overføre informasjon videre til egne barn, når skole- hjem- samarbeidet er preget av mangel på kommunikasjon. Det vil igjen være en påvirkende faktor for barnets skolegang (Nordahl, 2015).

*«Vi har følt oss mye utenfor, og vi har egentlig følt oss dumme.. at andre tenker at vi er dumme. Denne følelsen kom nok mange ganger fordi vi ikke alltid visste hva som skjedde og vi hadde ikke informasjonen som de andre foreldrene hadde fått. Det var mye prating og planlegging som ikke ble oversatt eller fortalt til oss» (Par 2).*

Jeg forstår dette som at informantene opplevde mye forskjellsbehandling i møte med skolen. Deres minimale tilgang på informasjon viser hvilken maktposisjon skolen er i besittelse av, og hvordan dette kan komme til syne. Dette gjennom at de med lavere kulturell og sosial kapital, kan bli styrt av de med større kulturell og sosial kapital. Dette vil kunne synliggjøres gjennom skolen sine forutsetninger for samarbeidet i møte med ulikhetene i de foresattes bakgrunn (Bæck, 2019, s. 44). Det er derfor viktig at skolen tar hensyn til de foresattes behov, ved å tilrettelegge for kommunikasjon på et språk som de foresatte behersker (Aamodt, 2013, s. 57). Jeg forstår det slik som at i dette tilfelle handler det om å enten benytte tegnspråk, legge til rette med tolk eller andre kommunikasjonsmidler som sikrer at informasjon blir gitt til alle parter, og at de hørselshemmede foresatte får mulighet til medvirkning og deltakelse på lik

linje med de hørende foresatte. Skolen er som nevnt i en maktposisjon i møte med de foresatte, så skolen sin imøtekommelse med de hørselshemmede foresatte, forstår jeg som at vil være påvirkende for kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og hjemmet. En positiv og tilrettelagt imøtekommelse, vil som sagt kunne gi de foresatte en opplevelse av anerkjennelse og respekt, ved at skolen uttrykker et ønske om å skape en god dialog og samarbeid med de foresatte (Aamodt 2013; Bæck, 2019).

### **8.2.2 Mangel på tolk ved behov**

Hvor godt forberedt skolen var på å ha hørselshemmede foresatte, gjentok seg i svarene jeg fikk fra informantene. Jeg forstår det slik at behovet for tolk ofte ble en avgjørende faktor for kvaliteten i samarbeidet. Par 1 påpekte at tilgangen på tolk til foreldresamtaler og andre møter med skolen, var viktig for dem for å få et fungerende samarbeid med skolen. Allikevel forteller informantene om opplevelser i forbindelse med skolen sin innsats for å legge til rette for tolk ved behov.

*«Vi følte at det ikke ble gjort nok innsats for å få tolk med på foreldremøter, utviklingssamtaler, avslutninger, ja sånt.» (Par 1).*

Jeg forstår informantenes opplevelser av mangelfull tilrettelegging i tilknytning til kommunikasjonen, og deres behov for tolk, som avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Gjennom nivået dialog og drøftinger, blir det fortalt om viktigheten ved at de foresatte blir hørt, forstått og tatt på alvor av skolen og læreren (Nordahl, 2015, s. 28). Begge informantpar trakk frem flere tilfeller hvor tilrettelegging med tolk ikke var til stede, og hvor det hadde gått på bekostning av kommunikasjonen deres med skolen. Skolen sin mangel på innhenting av tolk gikk igjen hos begge informantpar. Jeg bemerket meg blant annet da de fortalte om at deres barn måtte tolke for dem.

*«Det har vært mange ganger hvor barna våre måtte tolke på utviklingssamtaler fordi tolk ikke har kommet. Det er ikke greit. Det er flere døve vi kjenner som har opplevd det samme, dessverre.. Vi tenker at læreren kunne ha utsatt samtalen til en annen gang når tolk kunne vært til stede, men det skjedde ikke. Det er dumt» (Par 1).*

Jeg forstår dette som at informantene opplevde at skolen ikke alltid hadde språklige ressurser tilgjengelig, slik at det ikke ble tatt hensyn til deres behov som hørselshemmede. Informantene i begge par fortalte om gjentatte situasjoner hvor det ble tatt forhastede beslutninger om å

---

allikevel gjennomføre oppsatte utviklingssamtaler og møter. Dette til tross for mangel på tolk, som førte til at deres barn måtte innta rollen som tolk, i situasjoner der barnet selv er det bærende elementet for samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Jeg bemerket meg spesielt uttalelsen til «par 2» i forbindelse med møter med skolen hvor deres barn måtte tolke for foreldrene sine.

*«Det var faktisk flere tilfeller de måtte tolke enn det var tolk der» (Par 2).*

Jeg tolker det slik at skolen og læreren, gjennom informantenes opplevelser, har tatt en beslutning om å allikevel gjennomføre oppsatte utviklingssamtaler. Dette til tross for at tolk ikke har kunnet stille opp, og være det bindende leddet gjennom kommunikasjonen mellom skole og hjem. Jeg forstår det slik at dette viser et stort avvik, sett i sammenheng med hva lovverket sier om hvilke lov skolen og læreren skal følge som profesjonsutøvere i tilknytning skole- hjem- samarbeidet. Det i forbindelse med bruk av tolk. Ifølge lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv (Tolkeloven, 2021, § 4) står det følgende: «Offentlige organer skal ikke bruke barn til tolking eller annen formidling av informasjon. Unntak kan gjøres når det er nødvendig i nødsituasjoner eller i tilfeller der det ut fra hensynet til barnet og omstendighetene for øvrig må anses forsvarlig». Slik jeg tolker det, skal derfor skolen ikke bruke elever som tolk i situasjoner hvor det er behov for tolk som kommunikasjon i skole- hjem- samarbeidet. Jeg tolker regelverket slik at å benytte elever som tolk i en utviklingssamtale, ikke anses som et nødvendige unntak hvor det ses på som forsvarlig, sett fra barnets hensyn. Dette forstår jeg med bakgrunn i at samarbeidet med skolen og hjemmet handler om barnets skolegang, og det derfor vil være uforsvarlig å i den anledning benytte barnet, som er primærkilden til samarbeidet mellom skole og hjem, som det avgjørende leddet som tolk for kommunikasjonen mellom de foresatte og skolen.

Som fortalt innledningsvis til denne forskningsstudien, så er det en del av skolen sin oppgave å tilrettelegge for og å organisere det slik at alle foresatte kan ta del i samarbeidet, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetning, og at dette må skje gjennom å tilrettelegge for et språk de foresatte forstår og benytter (Aamodt, 2013; Meld. St. 6 (2019-2020)). Hørselshemmede foresatte er avhengig av en språklig tilrettelegging som forutsetning for å kunne delta i samarbeidet med skolen. Dette i tilknytning til tilretteleggingen av tolketjeneste til samtaler, men også gjennom forberedelser før skolestart, for å få en forståelse av hva det innebærer å ha foresatte som er hørselshemmet, og tilrettelegge deretter.

Informantene opplevde at deres barn måtte være det kommuniserende bindende leddet mellom skolen og dem som foresatte på utviklingssamtaler. På den ene siden påvirker skolens tilrettelegging for samarbeidet mellom skole og hjem, de foresattes opplevelse av skolen. På den andre siden vil det også påvirke elevens, gjennom elevens læringsmiljø og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Som sagt vil interaksjoner mellom blant annet skolen, lærerne og de foresatte ha påvirkning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, referert i Andersson, 1985, s. 21). Dette kan sees i sammenheng med Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979), hvor elevens utviklingsprosess avhenger av miljøet av de mikrosystemene eleven har rundt seg. Interaksjonene mellom miljøene skole og hjem i et mesosystem rundt eleven, vil kunne påvirke eleven indirekte, men også direkte, som i disse tilfellene hvor eleven har blitt brukt som en ressurs i samarbeidet mellom hjem og skole, ved å opptre som tolk.

### **8.2.3 Anerkjennelse av de foresatte som ressurs**

Jeg forstår den sårbare posisjonen de foresatte har opplevd å være i, i tilknytning til situasjonene med skolen og tolketjenesten, som påvirkende for informantenes opplevelse av skole- hjem- samarbeidets kvalitet. Her hvor opplevelsene av dårlig kommunikasjon, manglende beskjeder, skolens og lærerens avgjørelser uten medvirkning av de foresatte, har vært påvirkende faktorer for deres opplevelser. Skolen er i besittelse av et maktforhold, hvor de hørselshemmede foresatte stiller i en mer sårbar posisjon enn skolen og læreren. Til tross for at skolen er under et lovverk, så tydeliggjøres det gjennom mine informanters opplevelser, at det oppstår hendelser ved siden av de lovfestede reglene. For å opprettholde en balansert maktbalanse mellom skole og hjem, så er som nevnt viktig med organisering, respekt og et gjensidig åpent og tillitsfullt samarbeid, hvor holdningene skolen viser de foresatte i samarbeidet vil være avgjørende for de foresattes deltakelse og medvirkning (Thoresen, 2019, s. 38). I tillegg vil det være viktig med opprettholdelsen av gjeldende lovverk. Regjeringen påpeker som sagt også en forventning om at skolen legger til rette for foreldresamarbeidet gjennom anerkjennelse og respekt (Meld. St. 6 (2019-2020)). De foresattes opplevelse av anerkjennelse kan ses i sammenheng med Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 108) sin teori om krenkelse av rettighet. I tilfellet med informantenes opplevelser viser det at de foresattes rettighet i skole- hjem- samarbeidet ikke har blitt overholdt, ved at skolen har valgt å benytte seg av deres barn som tolk, og derfor har unngått regelverket. Jeg tolker at dette kan

---

oppleves som mangel på anerkjennelse som likeverdig, i forbindelse med skolen sin profesjonelle rolle i samarbeidet i møte med de foresatte.

For at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal bli et positivt samarbeid, så er skolens ledelse og læreren avgjørende faktorer for dette. Herunder skolen sin innsats til samarbeidet, som vil være avgjørende for de foresattes opplevelse av det (Nordahl, 2015). Informantene i begge par fortalte om flere hendelser hvor tilretteleggingen var mangelfull, og det gikk på bekostning av deres involvering og deltakelse. De fortalte om følelser av å ikke bli anerkjent av skolen gjennom ordene: «*Følte vi ikke fikk forståelse..*» og «*ikke alltid tatt hensyn til oss..*», noe som oppsummert gjenspeilet seg i det de fortalte om skolen og lærerens tilrettelegging for samarbeidet. Jeg bemerket meg spesielt en hendelse fra informantene i «par 1», der de fortalte at de har følt seg «mindre viktig» på grunn av at det ikke ble tilrettelagt for tolketjeneste på foreldremøte hvor det var flere foresatte. «*Da har vi følt oss dumme når vi har møtt opp. Ingen som tar oss imot på foreldremøtet*» (par 1).

Honneth (2008, referert i Jordet, 2020) trekker frem viktigheten av anerkjennelse for mennesket, og at det gjennom anerkjennelse utvikles et sosialt og kulturelt samspill. Følelsen par 1 trekker frem av å føle seg «mindre viktig», kan være et resultat av mangel på anerkjennelse. Ved en opplevelse av mangel på anerkjennelse gjennom en rettslig anerkjennelse, vil de foresatte kunne oppleve å ikke føle seg vedsatt som medlem av fellesskapet i skole- hjem- samarbeidet på foreldremøter. «*Vi følte mange ganger at vi ikke var like viktige foreldre som de som hører*», fortalte par 1. Dette på grunn av manglende tilrettelegging for involvering og deltakelse. Gjennom mangel på rettslig anerkjennelse kan de foresatte i verste fall oppleve krenkelse, som kan resulterer i patologi. Patologier de foresatte vil erfare i møte med skolen vil i dette tilfelle være smerten som resultat av avvisningen gjennom oppfattelsen av å bli sett på som «mindre viktig» enn de andre foresatte, og som dermed kan påvirke deres selvtillit gjennom opplevelse av at deres tilstedeværelse ikke har sosial verdi på foreldremøtet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 109).

Informantene i par 1 snakket om hvordan det følte å ikke bli involvert i samarbeidet på foreldremøter, og videre hvordan det følte at de som foresatte ikke ble brukt som ressurs i skole- hjem- samarbeidet, slik som de andre foresatte på trinnet. De tenker at årsaken til dette er mye på grunn av at de ikke har fått vært deltakende på foreldremøter, og medvirkende i avgjørelser har blitt tatt.

*«Det er kjedelig både for oss, men også for barna våre som kanskje føler at mamma og pappa ikke hjelper klassen som de andre foreldrene» (Par 1).*

Jeg forstår det slik at informantene ønsket å bidra på lik linje som de andre foresatte, men at deres opplevelse av verdsetting og mulighet for medbestemmelse, ble i mange tilfeller preget av skolens anerkjennelse og myndiggjøringen av dem som ressurs (Nordahl, 2015, s. 78). Gjennom sin anerkjennelsesteori, trekker Honneth (2008, referert i Jordet, 2020, s. 103) frem hvordan sosial anerkjennelse kan bidra til respekt og følelse av verdsettelse. Informantenes opplevelse av den manglende tilretteleggingen for deres sosiale deltakelse på foreldremøter, forstår jeg som mulig påvirkende for deres selvoppfattelse som ressurs for deres barns skolehverdag. Herunder hvor den sosiale anerkjennelsen utelates, hvor resultatet av dette kan være at de foresatte opplever å ikke ha sosial verdi i fellesskapet blant de andre foresatte (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 109).

Par 2 snakket også om hvordan mangelen på tilrettelegging i flere tilfeller hadde betydning for deres deltakelse i deres barns skolehverdag, hvor de fortalte om hvordan mangel på språklig tilrettelegging i forbindelse med barnas lekser gjorde det vanskelig for dem å støtte barna underveis i skolearbeidet.

*«Følte ikke vi fikk forståelse for at det var vanskelig å hjelpe barna med lekser da» (Par 2).*

Jeg tolker dette som at informantene ønsket å ta større del i deres barns skolehverdag, men at det ble begrenset på grunn av skolens og lærerens manglende myndiggjøring av de foresatte som ressurs for deres barn. Læreren må gjennom sin egen livsforståelse kunne sette seg inn i, og bli kjent med de hørselshemmede foresattes livsverden for å kunne bygge tillit til de foresatte, for på den måten å kunne legge til rette for at de foresatte får mulighet til å støtte deres barn i deres skolehverdag (Løgstrup, 1975, referert i Kristiansen, 1995). Jeg tolker det slik at skolen og lærerens holdninger til skole- hjem- samarbeidet, i dette tilfellet er preget av skolens kulturelle og sosiale kapital, gjennom skolens holdninger og felles verdier i møte med de hørselshemmede foresatte (Bourdieu, referert i Bæck, 2019, s. 44) Jeg forstår det slik at standarden skolen har satt som forventning til de foresatte, i dette tilfellet begrenser de hørselshemmedes foresattes medvirkning og deltakelse i deres barns skolehverdag. Dette ved at skolen i dette tilfellet ikke har vist de foresatte tillit eller anerkjent de foresatte som en ressurs for deres barns skolegang. Her kommer skolens maktposisjon til syne, hvor balansen i

---

maktforholdet mellom skole og hjem, har gått utover de foresattes deltakelse og medvirkning (Nordahl, 2015, s. 78).

Anerkjennelsen, eller mangelen på anerkjennelse, vil ikke bare påvirke de foresatte. Resultatet av skolens anerkjennelse av de foresatte, og de foresattes negative oppfattelsen av skole- hjem- samarbeidet, kan videreføres til deres barn gjennom deres habitus. Dette kan i stor grad påvirke elevens oppfattelse av skolen gjennom foreldrenes opplevelser av samarbeidet. Det kan også påvirke eleven ved at interaksjonen i samspillet mellom skolen og hjemmet vil ha påvirkning for elevens utviklingsprosess (Bourdieu, referert i Bugge, 2002; Bronfenbrenner, 1979; Gulbrandsen, 2017). Opplæringsloven trekker frem skolens samarbeid med hjemmet som fundamentalt for elevens utvikling og opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-1) Det er heller ikke uten grunn at regjeringen, som fortalt, trekker frem at de forventer at skolen skal kunne legge til rette for et godt skole- hjem- samarbeid, hvor begrepene anerkjennelse og respekt blir benyttet som viktige faktorer som inngangspunkt i møte med de foresatte (Meld. St. 6 (2019-2020)).

### 8.3 Relasjonen mellom de foresatte og læreren

For å skape et godt skole- hjem- samarbeid er relasjonsbyggingen mellom læreren og de foresatte essensielt for kvaliteten på samarbeidet (Dalland & Knutsen, 2020, s 22). Informantene i begge par fortalte om stor forskjell i møte med skolen, hvor de fortalte om en stor variasjon i trinnene og lærerne de møtte. Møtet mellom de foresatte og lærerne viste seg å være en stor faktor for de foresattes opplevelse av skolen.

Samspillet mellom skole og hjem vil være med å prege elevens utvikling. Interaksjonen mellom skole og hjem vil naturligvis endre seg ettersom barnet blir større (Bronfenbrenner, 1979). Som fortalt, viser forskning at de foresattes involvering i skole- hjem- samarbeidet minsker jo eldre elevene blir (Nordahl, 2015, s. 55). Dette trekker også informantene frem i sin opplevelse av samarbeidet med skolen.

*Lettere med skolen når barna var små, vanskeligere når barna var store. Ja, lærerne var mye flinkere til holde kontakt med oss når barna var yngre (Par 1).*

Informantene påpekte at de opplevde at kontakten med læreren var større da barna var yngre, enn da barna ble eldre. Nordahl (2015, s. 55) viser til forskning som samsvarer med det

informantene opplevde, hvor det som sagt viser seg at både læreren og skolen blir mer selvstyrende ved mindre involvering og medvirkning av de foresatte, og at dette oppstår som et resultat av betydelig mindre informasjonsdeling mellom skole og hjem.

### **8.3.1 Relasjonen mellom læreren og de foresatte som avgjørende for samarbeidet**

En skolekultur hvor samarbeidet med hjemmet trekkes frem som en viktig del av skolens verdigrunnlag, vil kunne være med å påvirke skolen og lærerens holdning i møte med de foresatte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 31-32). Skolens kulturelle kapital i møte med de foresattes kulturelle kapital vil som sagt derfor preges av skolens standard og de forutsetninger skolen har til skole- hjem- samarbeidet, gjennom deres felles verdier og holdninger (Bæck, 2019, s. 44). Nordahl (2015, s. 24) påpeker skolens møte med de foresatte som betydningsfullt for utformingen av foreldrerollen, som skolen er med å forme gjennom sitt møte med de foresatte. Ifølge mine informanter hadde lærerens holdning til dem som foresatte stor betydning for deres opplevelse av kvaliteten på skole- hjem- samarbeidet. I de tilfellene hvor de ikke ble møtt med anerkjennelse og et ønske om dialog, så gikk det på bekostning av deres involvering. Informantene fortalte at skolen og læreren *«kanskje ikke erfaring med døde foreldre før»* (Par 1). Jeg forstår det slik at informantene opplevde at skolen på forhånd ikke hadde satt seg godt nok inn i hva det innebar å ha hørselshemmede foresatte, og hva dette innebærer for samarbeidet mellom de foresatte, skolen og læreren. Dette trekker også Thoresen frem, hvor han påpeker at skolen og lærerens holdninger i møte med de foresatte, vil videre ha avgjørende betydning for de foresattes medvirkning i skolen gjennom deres foreldrerolle (Thoresen, 2019, s. 38).

Til tross for informantenes mange negative opplevelser med skolens tilrettelegging for samarbeid, fortalte informantene at de også hadde noen gode opplevelser med skolen. Informantene fortalte om flere positive episoder hvor kvaliteten på tilretteleggingen i mange tilfeller var preget av lærerens positive holdning i møte med dem som hørselshemmede foresatte, og om hvor betydningsfullt det var for dem som foresatte da de møtte lærere som imøtekom deres behov for en god dialog. Jeg forstår det slik at skolen og lærerens interesse og holdning til samarbeidet, vil ha stor betydning for hørselshemmede foresattes deltakelse i samarbeidet og for samarbeidets kvalitet. Dette kommer frem i mine informanters opplevelser.



---

*«Å møte lærere som viser de ønsker å prate med oss, så er det godt for oss. Da er det lettere for oss å være med, ta del i samarbeidet» (Par 1).*

Informantene i begge par snakket om en læreren som bemerket seg, en som de opplevde at så dem som foresatte og anerkjente dem som likeverdige. I skole- hjem- samarbeidet så kan anerkjennelse av rettighet, hvor forpliktelsen skole og hjem har til hverandre i relasjonen lærer- foresatt, ha betydelig faktor for tillitsbyggingen innad i relasjonen og myndiggjøringen av de foresattes ressurser (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 98). Til tross for at de ikke snakket om den samme læreren, så var det allikevel mange likhetstrekk i informantenes tanker rundt årsaker til de gode opplevelsene med «den gode læreren». Å møte lærere som fikk dem til å føle seg sett, og som ikke var redd for å kommunisere med dem, på tross av at de er hørselshemmet, forstår jeg som at hadde avgjørende betydning for deres ivaretagelse.

*«De fikk oss til å føle oss sett, og de skygget ikke unna samtaler, på tross av det var vanskelig å kommunisere med oss døve» (Par 2)*

Jeg forstår det slik at lærerens interesse for kommunikasjonen var en avgjørende faktor for samarbeidet. Som belyst tidligere i drøftingen, er tilretteleggingen for de hørselshemmede foresattes deltakelse i mange tilfeller var avhengig av skolens tilrettelegging for kommunikasjon. Det tydeliggjøres her hvordan lærerens holdning til kommunikasjonen var avgjørende for de foresattes opplevelse av samarbeidet. Læreren stiller i en større maktposisjon enn de foresatte. Dette med bakgrunn i lærerens formelle overordnede ansvar og profesjonelle autoritet i skole- hjem- samarbeidet (Bæck, 2019; Thoresen, 2019). Lærerens tillit og myndiggjøring av de foresatte vil være betydningsfullt for å balansere maktforholdet mellom skole og hjem, hvor de foresattes sårbare posisjon, gjennom deres tillit til skolen, også gjensidig vil avhenge av skolen og lærerens tillit og syn på de foresatte som en ressurs og som viktige støttespillere for deres barns skolegang (Nordahl, 2015; Kristiansen, 1995).

Som trukket frem fra overordnet del av lærerplanen, så er det skolen, gjennom læreren, som har det overordnede ansvaret for å etablere et godt skole- hjem- samarbeid med de foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ved at læreren er bevisst på sine egne holdninger i møte med de foresatte, og har relasjonskompetansen som viser et ønske om å skape gode foreldrerelasjoner, så kan dette bidra til å legge til rette for et fungerende skole- hjem- samarbeid (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22-23; Nordahl, 2015, s. 30; Samnøy, 2015, s. 17). Dette understrekes også gjennom mine funn, hvor blant annet informantene i par 1 snakket om

at læreren som uttrykket et ønske om å bli kjent med dem som foresatte, og som viste interesse for å bygge et godt samarbeid, ga dem som foresatte en god følelse. Noe som videre bidro til at de følte seg ivaretatt og medvirkende i skole- hjem- samarbeidet.

Som Nordahl (2015, s. 24) påpeker, så påvirker ikke bare skolen elevene, men skolen er også med å påvirke foreldrerollen. Skolens kulturelle kapital påvirker skolens verdisystemer, så hva som oppleves som anerkjennende er derfor gitt av kulturen og samfunnets verdisystemer (Jordet, 2020). I skole- hjem- samarbeidet vil de hørselshemmede foresattes rolle som foresatte derfor påvirkes av skolens og lærerens holdning, gitt av den dynamiske kulturen som er på skolen. Ved at læreren viser interesse for å etablere en god relasjon til de hørselshemmede foresatte, så vil dette kunne være med å bidra til at de foresatte opplever anerkjennelse. Som informantene fortalte, så følte de seg ivaretatt og «sett» av den gode læreren. Gjennom en rettslig anerkjennelse, så vil de foresatte kunne føle en opplevelse av å være likeverdige foresatte på lik linje som de andre foresatte i skolen, og gjennom en sosial anerkjennelse vil de kunne oppleve en følelse av tilhørighet til skolen, og gjennom anerkjennelsen føle seg verdsatt for sine ressurser som foresatt i skole- hjem- samarbeidet (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020).

Det at læreren var løsningsorientert og opptatt av å vise informantene et ønske om å etablere et godt samarbeid, kom frem i begge intervjuene. Ifølge Aamodt (2013, s. 69) så må skolen kunne være fleksibel og vise endringsvilje gjennom å diskutere løsninger på hvordan skolen kan kommunisere med de foresatte på, nettopp for at de foresatte skal kunne være medvirkende i deres barns skolegang. Den gode læreren som informantene møtte, tolker jeg at så verdien av å tilrettelegge for en god kommunikasjon med de hørselshemmede foresatte. Dette gjennom en fleksibel ordning hvor det ikke var en bestemt måte å kommunisere med de foresatte på. Jeg forstår informantenes opplevelser som at det var læreren som i mange tilfeller var avgjørende for det gode samarbeidet mellom informantene og skolen, og at hvordan læreren valgte å imøtekomme de foresatte hadde betydning for de foresattes følelse av ivaretagelse og medvirkning.

*«Det var veldig godt og trygt for oss å se at hun tenkte løsning i stedet for problem selv om vi var døve. Det gjorde at det ble lettere for oss å delta mer i samarbeidet» (Par 1).*

Gjennom lærerens myndiggjøring av de foresatte gjennom respekt og verdsettelse, ble det i dette tilfellet lagt til rette for kommunikasjon, som resulterte i deltakelse og medbestemmelse

---

for de foresatte i skole- hjem- samarbeidet. Myndiggjøring av de foresatte vil, som fortalt tidligere, være med å sikre et balansert maktforhold mellom skole og hjem, som videre legger til rette for utviklingen av tillit og relasjon mellom skole og hjem (Nordahl, 2015, s. 78). Dette belyser hvorfor det er essensielt at skolen og læreren gjør gode forberedelser i møte med de hørselshemmede foresatte, både relasjonelt, men også ved å på forhånd være klar over de behovene de foresatte måtte ha for samarbeidet, og tilrettelegge deretter (Dalland & Knutsen, 2020, s. 24).

## 8.4 Betydningen av skolen sin tilrettelegging for involvering

For at samarbeidet mellom skole og hjem skal ha en positiv virkning for elevens skolehverdag, så er det viktig at skolen kan legge til rette for samarbeidet basert på de foresattes behov. Dette ved at det tas hensyn til de foresattes situasjon (Nordahl, 2015, s. 16). Informantene fikk spørsmål om hvordan skolen sin tilrettelegging påvirket deres involvering i skolen. Begge informantpar trakk frem at tilretteleggingen hadde stor betydning for deres involvering, hvor de trakk frem flere faktorer som årsak til dette. *Kommunikasjon* og *åpenhet* var to faktorer som gikk igjen hos begge par som betydningsfulle for deres involvering. For at et skole- hjem- samarbeid skal eksistere, så er informasjon til og fra begge parter et viktig grunnprinsipp for at det i det hele tatt skal være et samarbeid (Nordahl, 2015, s. 27-29). Hvis kommunikasjonen er mangelfull, så vil det automatisk gå på bekostning av samarbeidet, med grunnlag i at samarbeidet er avhengig av informasjonsdeling. Faktoren åpenhet avhenger av kvaliteten på kommunikasjonen. I nivåene Nordahl (2015) tar utgangspunkt i, er nivå to etter informasjon, dialog og drøftinger, hvor det skal legges til rette for en dialog hvor åpenhet rundt elevens skolehverdag skal være i fokus, og hvor de foresatte opplever å bli hørt. Videre vil denne åpenheten gjennom dialog og drøftinger påvirke det tredje nivået som er medvirkning og medbestemmelse. Likeverd og gjensidighet er to begreper Nordahl (2015, s. 16) også påpeker som viktig for skole- hjem- samarbeidet, hvor han trekker frem gjensidig samspill som avgjørende for medvirkning og medbestemmelse. Informantene snakket om hvordan mangelen på blant annet kommunikasjon og åpenhet har preget deres involvering.

*«De dårlige erfaringene vi har med skolen har gjort at det har vært vanskeligere å være deltakende» (Par 1).*

Sett i sammenheng med Honneth sin teori om anerkjennelse (2008, referert i Jordet, 2020, s. 108), så kan dette sees i lys av krenkelse i forbindelse med de foresattes anerkjennelse av

rettighet og sosiale verdsetting. Informantene i par 1 fortalte om at de dårlige erfaringene de har med skolen, har påvirket deres involvering. Ved krenkelse av rettighet kan de hørselshemmede foresatte oppleve å bli sett på som en svak part i samfunnet, i dette tilfelle i skole- hjem- samarbeidet, samt i fellesskapet blant de foresatte i skolen. Dette kan som sagt føre til at de hørselshemmede foresatte ikke føler at deres bidrag i det sosiale fellesskapet har verdi, hvor de kan oppleve avvisning til deres ressurser som foresatte (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 26-27). Som fortalt under temaet om relasjonen mellom læreren og de foresatte som avgjørende for samarbeidets kvalitet, så belyser dette viktigheten ved lærerens profesjonelle rolle i møte med de foresatte, hvor lærerens relasjonskompetanse vil ha betydning for de hørselshemmede foresattes opplevelse av samarbeidet og av anerkjennelse (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22-23).

Refleksjonene til informantene kan tyde på at skolens kompetanse og forberedelser i møte med de hørselshemmede foresatte, i mange tilfeller vil være avgjørende for skole- hjem- samarbeidet. Slik jeg forstår det har skolens holdning mot dem som hørselshemmede foresatte hatt stor betydning for samarbeidets kvalitet. Mangel på informasjonsdeling fra skolens side og tilrettelegging for tolk, forstår jeg at preget informantenes involvering, og påvirket som sagt deres deltakelse.

*«Vanskelig for oss å involvere oss når vi ikke fikk informasjon, og vi ikke hadde tolk på foreldremøter så vi kunne delta som de hørende (Par 2).*

De foresatte møter som sagt skolen med sin kulturelle kapital, herunder hvor de hørselshemmede foresatte møter skolen med en kulturell kapital som jeg tolker at dermed ikke naturlig «glir» under skolens standard og forutsetning for samarbeidet (Bæck, 2019, s. 44). Resultatet av skolens og de foresattes ulike kulturelle kapital, tolker jeg at tydeliggjøres i de foresattes opplevelser av skolen sin tilrettelegging for skole- hjem- samarbeidet med dem som foresatte. Dette med bakgrunn i manglende språklig tilrettelegging, som slik jeg forstår det, har en avgjørende betydning for de hørselshemmede foresattes involvering og medvirkning. Dette både på foreldremøter, men også i direkte møter med læreren på utviklingssamtaler og ellers i skolesammenheng.

*«Om skolen bare var litt mer opptatt av å inkludere oss døve foreldre. Ja, vi tenker både på foreldremøter, men også ellers i barnas skolehverdag, så hadde vi nok involvert oss*

---

*mer. Det er mye lettere å trekke seg tilbake og bli stille når man ikke føler seg «sett»*  
(Par 1).

Informantenes syn på skolen som institusjon forstår jeg derfor som varierende, hvor skolens manglende tilrettelegging for skole- hjem- samarbeidet, har hatt stor påvirkende faktor for deres oppfatning av skolen som helhet. Informantene i par 2 trakk frem at andre lærere bør lære av de «gode lærerne», da de fortalte om opplevelser hvor læreren hadde betydning for deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet. Skolen sin måte å vise interesse for de hørselshemmede foresatte, gjennom å legge til rette for deltakelse og medvirkning, vil dermed kunne påvirke de foresattes opplevelse, og resultere i en opplevelse av anerkjennelse og respekt (Aamodt, 2013, s. 64). Informantenes opplevelse av å ikke føle seg «sett» tydeliggjør, etter min tolkning, skolens kultur, hvor skolens og lærerens holdning i møte med de hørselshemmede foresatte viser en mangel på anerkjennelse og myndiggjøring av de som foresatte. Jeg forstår det slik at gjennom de opplevelsene informantene erfarte, herunder hvor de ikke følte seg betydningsfulle, så påvirket dette i stor grad deres medvirkning og mulighet til deltakelse.

Nordahl (2015, s. 30) trekker frem at i et slikt tilfelle havner mennesket i en situasjon hvor deres likeverdighet blir sett på som mindre betydningsfullt, ved at de blir sett på som «ressurssvake». Det kan sees i sammenheng med Bourdieu sin teori om makt, hvor verdien av et kapital som anerkjent ressurs avhenger av hvor verdifullt det oppfattes av et sosialt fellesskap (Referert i Bugge, 2002, s. 229). Herunder hvor jeg tolker det sosiale fellesskapet, som i dette tilfellet vil være skolen og læreren, hvor de hørselshemmede foresattes kulturelle kapital som anerkjent ressurs avhenger av deres oppfattelse. Dette vil videre kunne synliggjøres gjennom fellesskapet blant de foresatte på trinnet, hvor det i dette tilfellet har resultert i at de hørselshemmede foresatte i mange tilfeller ble holdt utenfor på grunn av den manglende tilretteleggingen for kommunikasjon.

Informantene fortalte blant annet om en følelse av å stå utenfor fellesskapet. Mangelen på tilrettelegging kan føre til at de foresatte opplever mistillit i samarbeidet. Par 2 fortalte om opplevelser av å ha følt seg mye utenfor, og at dette har resultert i en «dumhetsfølelse» på grunnlag av at de ikke har blitt involvert i samarbeidet. Mistillit oppstår som sagt gjennom responsen den andre parten gir, hvor lærerens verdier og holdninger i møte med de foresatte, kan bidra til usikkerhet hvis de foresatte opplever at lærerens motiver i situasjonen vil ha negativ virkning for de foresatte (Baier, 1991, referert i Kristiansen, 1995, s. 22).

Informantenes opplevelse av at deres kulturelle kapital ble sett på som en anerkjent ressurs, tolker jeg i dette tilfellet som mangelfullt. Informantenes beskrivelse av en «dumhetsfølelse» forstår jeg som et resultat av en opplevelse av å ikke bli inkludert og involvert, hvor deres reaksjon til skolen og lærerens mangel på tilrettelegging har gått på bekostning av deres kulturelle kapital i skole- hjem- samarbeidet, som muligens kan ha forsterket deres oppfatning av skolen, med bakgrunn fra deres tidligere opplevelser av skolen (Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41-44).

Informantene fortalte innledningsvis om sin egen skolegang, hvor mobbing ble trukket frem som en faktor som preget trivselen på skolen. Den ene informanten i par 1 fortalte også om at usikkerheten som resultat av mobbingen, i ettertid har preget informanten sosialt. Jeg tolker det slik at de foresattes tidligere opplevelser derfor kan være en påvirkende faktor for deres sosiale deltakelse i skole- hjem- samarbeidet. Her hvor skolens og lærerens manglende tilrettelegging, sett i sammenheng med de foresattes tidligere opplevelser av skolen og det sosiale, kan til sammen ha hatt avgjørende betydning for samarbeidets kvalitet, og deres forutsetning for samarbeidet (Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41-44).

Jeg tolker det slik at de foresattes habitus, gjennom sin kulturelle kapital, kan komme til syne enda mer gjennom det skjevfordelte maktforholdet mellom skole og hjem, om de foresattes kulturelle kapital er preget av negative tidligere opplevelser med skolen. Det vil da kunne prege de foresattes posisjonering i samarbeidet (Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41). Dette på bakgrunn av at de foresattes nåværende opplevelse kan ha blitt forsterket gjennom deres tidligere opplevelser av skole- hjem- samarbeidet, og derfor kan ha vært en påvirkende faktor for deres møte med skolen som foresatte og graden av deres involvering (Bæck, 2019). Skolens og lærerens manglende tilrettelegging vil, slik jeg forstår, kunne påvirke de hørselshemmede foresattes opplevelse av rettslig anerkjennelse. Rettslig anerkjennelse er påvirkende for grunnlaget av menneskets selvforhold, som vil gi mennesket tro på seg selv (Honneth, 2008, referert i Jordet, 2020, s. 102). Herunder hvor mangelen på rettslig anerkjennelse kan ha hatt påvirkende faktor for deres deltakelse i samarbeidet, basert på deres opplevelse av å bli sett på som «mindre viktig», og gjennom opplevelser hvor det ikke alltid ble tatt hensyn til deres behov som hørselshemmede.

Informantene i par 2 snakket om deres samarbeid med skolen, hvor de trakk frem inkludering som en faktor for deres involvering.

---

*«Godt samarbeid hvis skolen inkluderer oss. Da kan vi også involvere oss og lettere å være mer aktiv for barna med skole» (Par 2).*

De foresatte vil naturlig videreføre sine holdninger om skolen til sine barn gjennom sin habitus, hvor deres barn kan påvirkes av deres foresattes posisjon (Bourdieu, referert i Bugge, 2002; Bourdieu, 1984, referert i Bæck, 2019, s. 41). Jeg forstår dette som at det vil kunne være med å påvirke elevenes syn på skole, enten det er negativt eller positivt. En god interaksjon mellom miljøene skole og hjem i et mesosystem rundt eleven, vil ha positiv påvirkende faktor for elevens prososiale utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018). Et samarbeid hvor skolen legger vekt på foreldrefunksjonen, herunder de foresattes rolle som ressurs for elevenes læring og utvikling, gjennom blant annet emosjonell og faglig støtte, så vil dette bidra til at barnet får en trygg sosial og faglig ramme som forutsetning for deres utvikling (Bronfenbrenner, 1979, referert i Bø, 2018; Holthe, 2000; Nordahl, 2015). Skolens måte å imøtekomme de foresatte på vil derfor ha betydning for elevenes forutsetning for utvikling.

## 9. Konklusjon

### 9.1 Viktige funn i oppgaven

Problemstillingen som har vært mitt utgangspunkt for denne forskningsstudien er «*Hvordan opplever hørselshemmede foresatte skole- hjem- samarbeidet?*». Jeg erkjenner at det er vanskelig å svare på problemstillingen min med et bestemt svar. Dette med bakgrunn i at opplevelsene til mine informanter er subjektive, og derfor individuelle. Jeg har allikevel gjennom denne forskningsstudien synliggjort problemstillingens tematikk, gjennom et utvalg av hørselshemmede foresattes opplevelser av skole- hjem- samarbeidet. Gjennom min empiri basert på fire informanter, fordelt på to par, så har deres subjektive opplevelser vært med å påvirke problemstillingens resultat. Deres opplevelser kan ikke besvares å ha blitt opplevd av andre hørselshemmede foresatte i samme posisjon. Allikevel vil deres opplevelser ha gitt et innblikk i hvordan det oppleves for hørselshemmede foresatte å samarbeide med skolen. Jeg har gjennom min empiri fra mine informanter til studien, gjort funn av likhetstrekk gjennom mine informanters opplevelser, i tilknytning til deres opplevelser med skolens tilrettelegging for skole- hjem- samarbeidet.

Ut ifra egen bakgrunn som elev av hørselshemmede foresatte, så fikk jeg gjennom studien en større forståelse i hvordan skole- hjem- samarbeidet oppleves fra de hørselshemmede foresattes perspektiv. Som fortalt innledningsvis, så opplevde jeg selv manglende tilrettelegging fra skolen og lærerens side for skole- hjem- samarbeidet med mine egne foreldre, hvor jeg opplevde at det gikk på bekostning av kvaliteten på min skolegang, og mine foreldres involvering og deltakelse. Gjennom svarene jeg fikk fra informantene forstår jeg det slik at det er variable opplevelser, både positive og negative, i forbindelse med deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet. Jeg tolker mine informanters opplevelser, og resultatene jeg har fått gjennom denne forskningsstudien, som at det er store forbedringspotensialer i skole- hjem- samarbeidet i forbindelse med skolen og læreren sin tilrettelegging for hørselshemmede foresattes involvering. Flere av informantenes opplevelser med skole- hjem- samarbeidet viser til et negativt preg, hvor jeg tolker det slik at skolen sin tilrettelegging ikke er tilstrekkelig sett i sammenheng med hvilke behov og forutsetninger de hørselshemmede foresatte har for samarbeidet.



---

Innledningsvis viste jeg til hvilke lovverk skolen og læreren er pålagt å følge i forbindelse med skole- hjem- samarbeidet. Skolen og læreren har det overordnede ansvaret for å etablere et skole- hjem- samarbeid (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Gjennom min teoretiske ramme for studien trakk jeg frem maktforholdet i skolen som en påvirkende faktor for kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem. Herunder hvor skolen og lærerens holdning i møte med de foresatte, kan ha avgjørende betydning for samarbeidets kvalitet for de foresattes opplevelse av ivaretagelse, involvering og medvirkning i samarbeidet (Bæck, 2019; Nordahl, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Thoresen, 2019).

Som fortalt innledningsvis til drøftingen, så oppdaget jeg flere fellestrekk blant informantenes opplevelser av samarbeidet. Informantene var samstemte i hvilke faktorer de så på som relevant og betydningsfulle for et godt skole- hjem- samarbeid. Dette i tilknytning til deres forventninger til skolen sin tilrettelegging for samarbeidet med dem som hørselshemmede foresatte. Jeg trakk frem i drøftingen hvilke behov hørselshemmede foresatte har i forbindelse med tilrettelegging ut ifra språklige forutsetninger, med utgangspunkt i mine informanternes opplevelser. Tilrettelegging for kommunikasjon trekkes frem som avgjørende for samarbeidet, hvor mine informanter trakk frem hvordan dette i stor grad har påvirket deres involvering i samarbeidet. Gjennom min forskning viser det fellestrekk blant mine informanternes opplevelse av å bli forskjellsbehandlet sett i lys av foreldregruppen, gjennom deres opplevelse av lærerens holdning til dem som foresatte. Mangel på tolk, og kommunikasjonsproblemer med det som årsak, er også felles for begge informantpar, hvor informantene opplevde at det hadde avgjørende betydning for samarbeidets kvalitet. Dette sees i lys mitt teoretiske rammeverk, hvor det blant annet trekkes frem at kommunikasjon er avgjørende for at interaksjonen mellom skole og hjem skal kunne betegnes som et samarbeid (Bronfenbrenner, 1979; Nordahl, 2015).

Forskningsstudien funn antyder at det eksisterer utfordringer i skolen og lærerens gjennomføring av skole- hjem- samarbeidet med hørselshemmede foresatte. I min empiri kom det frem at informantene opplevde at deres barn i flere situasjoner ble benyttet som tolk i kommunikasjonen mellom skolen og de foresatte på utviklingssamtaler. Jeg forstår det slik, med bakgrunn i min tolkning av lovverket om benyttelse av barn til tolkning, og gjennom min drøfting, at skolen i denne sammenheng dermed har brutt loven, ved å utnytte elevens tegnspråkkunnskaper som tolk i møter med deres foresatte.

I refleksjoner om hvordan skolen sin tilrettelegging har hatt betydning for de foresattes involvering, så gikk kvaliteten på dialogen mellom de foresatte og skolen, igjen som en rød

tråd. Her hvor, som sagt, mangelen på tilrettelegging for kommunikasjon når behovet for døvetolk ikke kunne innfris, stod sentralt. Hvordan dette har påvirket de foresattes involvering i skole- hjem- samarbeidet, viser til en rekke opplevelser hvor dem som foresatte har følt på mye fortvilelse og «dumhetsfølelse» som resultat av den manglende tilretteleggingen. Disse opplevelsene tolker jeg at bidro til at informantene hadde vanskelig for å involvere seg i deres barns skolehverdag. Dette på grunn av manglende tilrettelegging, og etter hva jeg tolker, manglende anerkjennelse av dem som ressurs i skolen.

Funnene fra denne forskningsstudien viser at dialogen mellom informantene og skolen, gjennom læreren, ofte var et gjentakende problem i det hverdagslige samarbeidet mellom skole og hjem. Informantene fortalte om variable opplevelser ut ifra skole og skolepersonale. Relasjonen med læreren påpekte begge informantpar at hadde stor betydning, hvor informantene opplevde noen lærere som mer imøtekommende og mer interessert i å etablere et godt samarbeid, enn andre lærere. Gjennom drøftingen tolket jeg at årsaken til disse positive møtene med visse lærere, kan komme av lærerens tillit og myndiggjøring av de hørselshemmede foresatte. Dette tolker jeg dermed at kan ha bidratt til en anerkjennende følelse hos de foresatte, hvor de har blitt respektert og verdsatt.

Jeg forstår det slik at mine informanter, i altfor mange tilfeller, allikevel følte seg ekskludert fra det sosiale i skole- hjem- samarbeidet, samt de hadde en opplevelse av at deres involvering ikke hadde verdi, og at dette ofte ble tydeliggjort på foreldremøter ved at de ikke fikk deltatt og medvirket. Årsaken til denne ekskluderende følelsen hos informantene, skyldes, ut i fra min forståelse, den manglende dialogen og tilretteleggingen for involvering, hvor informantene fortalte om en følelse av å ikke bli sett på lik linje med de andre foresatte. Skolen og lærerens manglende fokus på anerkjennelse, tillit og myndiggjøring av de hørselshemmede foresatte som en viktig ressurs for deres barns skolehverdag, uttrykkes gjennom informantenes opplevelser, hvor dette i mange tilfeller har gått på bekostning av deres opplevelse av skole- hjem- samarbeidet. Dette har resultert i et skole- hjem- samarbeid av lav kvalitet.

## 9.2 Forslag til hva lærere i skolen gjøre for å anerkjenne de hørselshemmede foresatte som ressurs

I mine funn fra denne forskningsstudien, så viser det til flere manglende faktorer for tilretteleggelse for et godt skole- hjem- samarbeid med hørselshemmede foresatte. Dette

---

gjennom mine informanters opplevelser. Informantene fortalte om flere situasjoner som viste til hva læreren i skolen ikke gjorde i møte med dem, og hvordan dette preget samarbeidet. Mitt bidrag til denne forskningsstudien kan derfor være en presentasjon av mulige forslag til hva lærere i skolen kan gjøre i møte med hørselshemmede foresatte, for å anerkjenne de foresatte som ressurs. Med de foresattes perspektiv i fokus, vil jeg vise til disse forslagene med bakgrunn i mine resultater fra denne forskningsstudien, og gjennom mine egne erfaringer i oppveksten i tilknytning til skole- hjem- samarbeidet.

Først og fremst tenker jeg at en grunnleggende faktor for å kunne anerkjenne de hørselshemmede foresatte, vil være å ikke opptre usikker i møte med dem. Dette gjennom blant annet å skygge unna samtaler. I stedet for å være redd for å kommunisere, med bakgrunn i mangel på kompetanse i tegnspråk, så er et forslag å tilrettelegge for alternative måter å kommunisere med de hørselshemmede foresatte på. Generelt vil jeg foreslå å tilrettelegge for mer skriftlig kommunikasjon med hørselshemmede foresatte, med mindre man har kompetanse i tegnspråk, eller tolk tilgjengelig. Vi er inne i en tid hvor det florerer av digitale plattformer, hvor mange skoler benytter seg av nettbrett. Å aktivt benytte skriveprogrammer på nettbrett i fysisk møte med de hørselshemmede foresatte kan derfor være med å gi de foresatte mulighet og tilgang til å skrive sine meninger og tanker, og gi viktig informasjon direkte til læreren. Dette ved siden av de midlene skole og hjem har for kommunikasjon utenom skoletid.

Informantene fortalte om positive møter med lærere hvor de følte seg sett. I disse tilfellene handlet det så lite som å bli hilst på. Et forslag for lærere for å anerkjenne de hørselshemmede foresatte, er gjennom deres holdning i møte med dem. Bare det å vise at den foresatte blir sett gjennom å hilse, kan være med å gi den foresatte en opplevelse av anerkjennelse. Informantene snakket også om mangel på å få tilrettelagt for barnas skolearbeid. For hørselshemmede foresatte, kan lekser på et annet språk være utfordrende for de hørselshemmede å forstå. Å være fleksibel og åpen for tilrettelegging, ved å for eksempel ha alternative muligheter for leksehjelp i de situasjoner annen tilrettelegging ikke er mulig, kan være et forslag.

Et forslag for å anerkjenne de hørselshemmede foresatte som viktige ressurser, er ved å sørge for at de får mulighet til å delta på foreldremøter. Om det viser seg at tolk ikke er tilgjengelig, så er et forslag å tilrettelegge ved at en annen ansatt ved skolen kan møte opp på foreldremøtet, og være det bindende leddet mellom de hørselshemmede foresatte og læreren eller de andre foresatte. Dette ved å referere skriftlig underveis hva som blir fortalt. På den måten

tilrettelegges det for at de hørselshemmede foresatte blir inkludert og aktivt får med seg informasjon og annet som blir tatt opp på møtet. I tillegg får de da mulighet til å involvere seg og uttrykke seg gjennom den tilstedeværende ekstra ansatte fra skolen som bindeledd. Jeg er klar over at dette vil være en mer tungvint måte, sammenlignet med å i ettertid sende ut et referat fra møtet. Det ville imidlertid potensielt ha gitt de hørselshemmede foresatte en opplevelse av anerkjennelse ved å bli inkludert «her og nå».

Avslutningsvis må jeg påpeke at en viktig faktor for anerkjennelse av de foresatte, vil være ved å ikke benytte deres barn som tolk i situasjoner hvor det er behov for tolketjeneste. I stedet bør lærere i skolen også her tenke alternativt. Dette ved å enten utsette oppsatte samtaler til en annen anledning hvor tolk er tilgjengelig, eller å avklare med de foresatte om å benytte skriftlige metoder å kommunisere på. Ellers vil jeg sterkt anbefale å være tidlig ute med å bestille tolk til planlagte møter.

### 9.3 Refleksjoner rundt forskningsprosessen

I mitt forarbeid til denne forskningsstudien, hadde jeg sett for meg å benytte Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell som hovedkilde i mitt teoretiske rammeverk. Etter å ha gjennomført intervjuene med informantene, og transkribert datamaterialet, oppdaget jeg imidlertid at oppgaven vinklet dypere mot maktforholdet i skole- hjem- samarbeidet og anerkjennelse, gjennom anerkjennelse av de foresatte. Det ble derfor naturlig for meg å, i stedet for å legge hovedvekt på Bronfenbrenner, heller legge vekt på maktforholdet mellom skole og hjem og anerkjennelse. Jeg valgte allikevel å ta med teori fra Bronfenbrenner sin modell, da denne fremdeles var aktuell for studien, bare ikke i like stor grad som maktforholdet og anerkjennelse.

I forbindelse med mitt kildebruk, så hadde jeg på forhånd sett for meg å benytte meg av primærkilder så langt det lot seg gjøre. Jeg fikk realisert dette i redegjørelsen av Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, men dessverre lot det seg ikke gjøre i benyttelsen av teorien om makt av Bourdieu, og i teorien om anerkjennelse av Honneth. Det med bakgrunn i manglende tilgang til primærkildene. Med dette som årsak, oppsøkte jeg i stedet sekundærkilder, og valgte å benytte meg av blant annet Bugge og Bæck sine redegjørelser av Bourdieu sin teori, og Jordet sin redegjørelse av Honneth sin teori.

---

## 9.4 Implikasjoner til videre forskning

Jeg har, som sagt, bevisst valgt å ta utgangspunkt i å forske på de hørselshemmede foresatte sine opplevelser gjennom denne forskningsstudien. Med dette tatt i betraktning, så har jeg, både i teorien og i drøftingen av mine funn, dog trukket frem hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan ha virkning for elevens utvikling. Dette særlig sett i sammenheng med Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979). Jeg har sett det naturlig å belyse virkningen for elevens utvikling i drøftingen. Dette med bakgrunn i empirien jeg har fått fra mine informantere sine opplevelser, hvor det kom frem tydelige faktorer på at samarbeidet har hatt innvirkning på deres barn. Allikevel har jeg begrenset min drøfting som handler om hvordan samarbeidet kan påvirke elevens utvikling, med bakgrunn i mitt utgangspunkt for forskningsstudien, som er rettet mot de foresatte, og ikke eleven. En implikasjon for videre forskning vil derfor være å forske i dybden på om skole- hjem- samarbeidet kan ha en medvirkende faktor for elevens læring og utvikling, og hvordan både de foresattes og elevens opplevelse av skolens tilrettelegging, kan ha betydning for elevens skoleforhold. Dette særlig mot de funnene jeg har på bruken av eleven som tolk, og mulige implikasjoner for hvordan dette kan påvirke elevens skoleforhold, og kvaliteten på skole- hjem- samarbeidet, fra elevens perspektiv.

En annen implikasjon til videre forskning, er om kompetansen til lærerne i skolen i møte med mangfoldet av foresatte er god nok? Hvor kvalitetssikret er utdanningen i tilknytning til informasjon og kompetanseutvikling i møte med skole- hjem- samarbeidet? Dette i forbindelse med hvilke type foreldre vi som lærere reelt kan møte i skolen, og hvordan vi som profesjonsutøvere kan imøtekomme de foresatte på best mulig måte. I melding fra stortinget står det følgende: «Ansatte i barnehager og skoler trenger kunnskap om hvordan de best kan legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Det er derfor viktig at barnehagene og skolene legger vekt på å utvikle lærernes kompetanse på dette området, og at de sikrer at lærerne som trenger det, får nødvendig støtte» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 25). Burde det være en økt oppmerksomhet på hvilke foreldre som lærere kan møte i skolen gjennom lærerutdanningen? Lærerutdanningen trekkes også frem i melding til stortinget «Samarbeid med hjemmet bør også vektlegges i lærerutdanningene» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 25). Med bakgrunn i mine informantere sine opplevelser, hvor de trekker frem at de andre lærerne bør lære av de «gode lærerne», så tyder dette på at det kan være en manglende kompetanse i skolen i møte med blant annet hørselshemmede foresatte, og deres behov. Lærerens kompetanse, samt

lærerutdanningens fokus på skole- hjem- samarbeidet, hadde derfor vært en interessant implikasjon å forske videre på.

## 9.5 Avslutning

Hensikten med forskningsstudien var å få frem de hørselshemmede foresattes opplevelse, og drøfte deres opplevelse, sett i lys av relevante teoretiske perspektiver. Informantenes opplevelser av skolens tilrettelegging viste til manglende tilrettelegging for deres behov, som i mange tilfeller gikk på bekostning av deres involvering i skole- hjem- samarbeidet. Gjennom empirien fra deres opplevelser, sett i lys av mitt teoretiske rammeverk, viser det til at skolens kultur for skole- hjem- samarbeidet, og lærerens holdning i møte med de hørselshemmede foresatte, vil ha avgjørende betydning for samarbeidets kvalitet, og for de foresattes involvering.

Jeg håper at med min studie, som retter et blikk mot hørselshemmede foresattes opplevelser i møte med skolen, i samråd med tidligere forskning, vil gi lærerstudenter og lærere en mulighet til større forståelse for hørselshemmede foresattes perspektiv. Jeg håper at resultatene fra denne studien kan bidra til økt forståelse i forbindelse med deres behov, og vise til viktigheten ved et godt skole- hjem- samarbeid, også med hørselshemmede foresatte.

---

## Litteraturliste

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard University Press
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora (Oslo, Norway)*, nr 3/4-02, 224-248.
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: samarbeidet mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/#>
- Gulbrandsen, L. M. (Red.). (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling: innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 93-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Holthe, V. G. (2000). *Foreldreinnflytelse I skolen: rettighet, forhandling og kompromiss*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.

Johnsen, G. (2018). Intervju som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole. I P. Arneberg & B. Ravn (Red), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 19-25). Praxis

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del– verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Larsen, M. B. (2021). *Prosjektskisse til masteroppgaven: Et inkluderende skole-hjem-samarbeid*. Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på– tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03.

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

Nordahl, T. & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet: Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/02.

Norges døveforbund. (u.å.) *Tegnspråk*. Hentet 17. mars 2022 fra <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva>



---

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal akademisk.

Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon: elev, hjem og skole*. Cappelen Damm akademisk.

Tolkeloven. (2021). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv* (LOV-2021-06-11-79). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Behov for tolk i barnehage og skole. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/?fbclid=IwAR1144JBxkgWJfsy4Ylw1B6tH0GYWXIEr9y4DFizc3lPohKojCtRquvJjZ>  
A

Valle, A. M. (2018). Videoanalyse som metode i praksisforskning. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 211-230). Cappelen Damm Akademisk.

Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse- en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56-71). Gyldendal akademisk.

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkerskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Et inkluderende skole-hjem- samarbeid*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem et utvalg hørselshemmedes foresattes erfaringer i samarbeidet med skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Det er et forskningsprosjekt tilhørende masteroppgave.

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hørselshemmede foresattes perspektiv og erfaringer med skole-hjem- samarbeidet.

Problemstillingen er: «Hvordan opplever hørselshemmede foresatte foreldresamarbeidet i skolen?»

Forskningsspørsmålene jeg skal benytte til prosjektet er følgende:

1. Hvordan opplever de foresattes møte med skolen?
2. Hvordan opplever de foresatte at det tas hensyn til deres behov?
3. Hvordan opplever de foresatte dialogen med læreren?
4. Hvordan opplever de foresatte skolens tilrettelegging, og hvordan påvirker dette deres involvering i elevenes skolehverdag?

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

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg har valgt personlige intervjuer basert på forskningsoppgavens problemstilling som er hvordan hørselshemmede foresatte opplever foreldresamarbeidet i skolen, så hørselshemmede

---

informanter som enten har eller har hatt elever i skolen er relevante for min forskningsoppgave.

Med bakgrunn i forskningsoppgaven søker jeg derfor et utvalg av hørselshemmede foresatte, både enslige og par, for å mulig få et bredt spekter av erfaringer knyttet til skolesamarbeidet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg foretar et intervju enten ved fysisk oppmøte eller digitalt gjennom videosamtale.

Opplysninger som samles inn er kjønn og alder på informant, antall barn i skolen og eventuelt trinn de går på om de fremdeles går på skolen. Opplysningene registreres elektronisk og gjennom videoopptak, og vil bli slettet etter prosjektoppgavens ende.

### **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 spesiell årsak. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til opplysningene om deg/ dere.

Navnet og kontaktopplysninger vil erstattes med alternative navn slik at det anonymiseres og hverken kan gjenkjennes eller spores tilbake til informantene i ettertid av intervjuene. Navneliste vil lagres på egen navneliste som adskilles fra øvrige data.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. 2022. Datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

### **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 Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk 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:

- Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Ana Lucia Lennert da Silva, [analucia.dasilva@inn.no](mailto:analucia.dasilva@inn.no), tlf: 62597975.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no), tlf: 61287483.

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

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

Med vennlig hilsen

Ana Lucia Lennert Da Silva

Mona Bråthen Larsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Generelt

#### Spørsmål 1:

**Hvordan vil du/dere beskrive et godt skole- hjem- samarbeid?**

- Hva forventer du/dere av skolen når det kommer til samarbeidet med deg/dere som hørselshemmede foresatte?

### Deres opplevelse med skolen

#### Spørsmål 2:

**Hvordan opplevde du/dere skolens tilrettelegging for deg/dere som foresatte?**

- Opplevde du/dere at det ble tatt hensyn til ditt/deres ekstra behov som hørselshemmede foresatte?

#### Spørsmål 3:

**Har du/dere opplevd forskjell på samarbeidet med skolen ut ifra klassetrinn/lærer?**

- Hvordan har dette påvirket din/deres involvering deres barns skolehverdag?

#### Spørsmål 4:

**Er det noe i møte med skolen som du/dere opplevde som positivt?**

#### Spørsmål 5:

**Har du/dere opplevd at samarbeidet med skolen har vært vanskelig?**

- Eventuelt i hvilke tilfeller, og hvorfor?

**Er det noe du/ dere vil legge til intervjuet?**