



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Andrea Marie Frydenlund

Masteroppgave

Foreldres opplevelse av samarbeid med kontaktlærere i grunnskolen

Parents' experience of collaboration with class
teachers in primary school

Masteroppgave i spesialpedagogikk

SPE3006

10.05.2024

Jeg kan på en måte forstå at samarbeid med foreldre med barn som har spesielle behov er utfordrende, for det er det. Og jeg forstår at hver situasjon er unik, for det er det. Men jeg tror at hvis man har kunnskap om den utfordringen barnet går gjennom, eller den diagnosen barnet har, så har man kommet ganske langt.

Informant F1.

Forord

To år som masterstudent er forbi, og jeg sitter nå igjen med sluttproduktet av min masteroppgave. Etter tiden som student ved Høgskolen i Innlandet sitter jeg igjen med mange erfaringer jeg vil ta med meg videre i livet, både som yrkesutøver og som privatperson.

Jeg vil takke informantene som modig stilte opp og delte av sine erfaringer og opplevelser på både godt og vondt, for at vi alle skal få mer kunnskap om hvordan samarbeid mellom skole og hjem oppleves for foreldrene. Denne oppgaven kunne ikke blitt til uten dere, så takk.

Takk til veileder Natallia Bahdanovich Hanssen for raske og gode tilbakemeldinger, og medstudenter for faglige refleksjoner helt fra masteroppgaven bare var en liten tanke.

Sist, men absolutt ikke minst, takk til Saksham og Emma Julia for støtte, motivasjon og oppmuntrende ord. Dere har overbevist meg om at jeg får det til, i tider hvor jeg selv har vært i tvil. Dette produktet hadde muligens ikke nådd målstreken uten dere. Takk!

Sammendrag

Tittel: *Foreldres opplevelse av samarbeid med kontaktlærere*

Problemstilling: *Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?*

Metode: Datamaterialet er samlet inn ved bruk av kvalitativ metode. Det er gjennomført semistrukturert intervju med fire foreldre som har barn i grunnskolen med spesielle behov. Intervjuene er transkribert og analysert i lys av en fenomenologisk grunnholdning og ved bruk av induktiv koding.

Resultat: Funn fra studien viser at det er store variasjoner i hvordan foreldre opplever samarbeid med barnets kontaktlærer, samtidig som det foreligger enkelte likheter. Kvaliteten på samarbeidet foreldrene opplever gjennom skolen virker til å være basert på tilfeldigheter, og varierende kompetanse og skoleledelse innad i hver enkelt skole. Kommunikasjonen foreldrene mottar fra skolen er mangelfull, og forekommer for sjeldent. Samtidig er innholdet i den minimale kommunikasjonen ofte noe negativt, og sjeldent mottar foreldrene positiv kommunikasjon om barnet. Samarbeidet preges ofte av uklare rammer og forventninger, og flere foreldre har en opplevelse av å bli stående litt på utsiden av prosessen med å tilrettelegge rundt barnets behov i skolehverdagen.

Konklusjon: Basert på funn fra studien ser det ut til at foreldre ofte opplever utfordringer med å ikke bli inkludert som en ressurs i samarbeidet. I tillegg er det uklare rundt hva de kan forvente av skolen, og hvilken rolle de selv skal ha. De opplever å motta for lite kommunikasjon, og at den til dels er preget av mye negativitet.

Nøkkelord: Skole-hjem-samarbeid, roller, foreldreressurs, rammer, kommunikasjon, tillit, makt.

Abstract

Title: Parents' experience of collaboration with class teachers in primary school

Research question: How do parents of children with special needs collaborate with the childrens' class teacher?

Methods: Data material for this thesis has been collected with the use of qualitative method. A semi-structured interview was conducted with four parents whose children go to primary school with special needs. All the interviews were transcribed and analyzed with a fenomenological approach with use of an inductive coding.

Results: The findings from the study shows that there is a huge variations in how the parents experience collaboration with their childrens' class teacher, simultaneously with some similarities. The quality of the collaboration that parents experience through the school seems to be based upon randomness, and variety of competence and school leadership in every single school. The communication parents receive from school are lacking, and come very seldom. Usually the contents in the barely existing communication are often negative, while hardly any communication is positive about their children. The collaboration usually constitutes of unclear frames and expectations, and many parents experience being isolated from the process with facilitating the childrens' necessity in everyday school.

Conclusion Based on the findings from the study, it seems like the parents often experience challenges with being included as a resource in the collaboration. In addition, there happens to be unclear expectations from the school and what role the parents will play. They experience very little communication, partly or mostly negative.

Keywords: home-school collaboration, roles, parents resources, frames, communication, trust, power.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Avgrensing.....	1
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.3.1 Samarbeid.....	2
1.3.2 Spesielle behov:.....	2
1.4 Kunnskapsstatus	2
1.4.1 Opplæringsloven	3
1.4.2 Kunnskapsløftet.....	3
1.4.3 Forskning på samarbeidets betydning	4
2 Teoretisk grunnlag	6
2.1 Hvordan bygge gode samarbeidsrelasjoner?	6
2.1.1 Hvorfor burde skolen og hjemmet samarbeide?	6
2.2 Kommunikasjon	7
2.2.1 Kommunikasjonsteori, Bateson	7
2.2.2 Ulike former for kommunikasjon.....	8
2.2.3 Kommunikasjonsprosessen	10
2.2.4 Hvordan kommunisere og bygge profesjonelle relasjoner.....	11
2.2.5 Innholdet i kommunikasjonen.....	12
2.2.6 Oppmerksomt nærvær	13
2.3 Roller.....	14
2.3.1 Felles mål og forventningsavklaringer	16
2.4 Etikk og makt i skole-hjem-samarbeid.....	17
2.4.1 Etikk	17
2.4.2 Institusjonell makt	18
2.4.3 Kommunikativ makt.....	19

2.5 Skolens ansvar i samarbeidet	20
2.6 Hva fører til en sviktende samarbeidsrelasjon?.....	21
2.6.1 Maktubalansen i samarbeidet	21
2.6.2 Svikt i skoleledelsen og manglende kompetanse	22
2.6.3 Foreldrenes utfordringer.....	23
2.6.4 Kontaktlæreres utfordringer	24
2.6.5 Mistillit blant foreldre og lærere	25
2.7 Når det først har oppstått problemer	26
3 Metode.....	28
3.1 Kvalitative metoder	28
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	28
3.1.2 Semistrukturert intervju.....	29
3.1.3 Intervjuguide	29
3.2 Fenomenologi som forståelsesgrunnlag	30
3.3 Forskningsetiske hensyn	31
3.3.1 Overordnede hensyn.....	31
3.3.2 Ansvar som forsker.....	32
3.3.3 Validitet	33
3.3.4 Reliabilitet	34
3.4 Utvalg	35
3.5 Gjennomføring av intervju	35
3.6 Transkribering	36
3.7 Analyse	37
4 Presentasjon av resultater	39
4.1 Hvordan definerer foreldre samarbeid?.....	39
4.2 Kommunikasjon, hva som sies og hvordan.....	40
4.2.1 Mengden kommunikasjon	40

4.2.2 Fokuset i kommunikasjonen.....	42
4.2.3 Plattformen de kommuniserer gjennom	43
4.3 Foreldrenes behov for forutsigbarhet	45
4.3.1 Agenda.....	45
4.3.2 Forventningsavklaringer.....	47
4.4 Tillitsforhold.....	48
4.5 Ressurser	50
4.5.1 Foreldre som ressurs.....	50
4.5.2 Ressurser på skole- og systemnivå.....	51
5 Drøfting av funn	53
5.1 Samarbeidets rammer og forventningsavklaringer.....	54
5.1.1 Agenda.....	55
5.1.2 Roller.....	56
5.2 Foreldrenes opplevelse av kommunikasjonen.....	57
5.2.1 Mengden kommunikasjon	57
5.2.2 Kommunikasjonsplattformen	60
5.2.3 Kommunikasjonens innhold.....	61
5.3 Tillitsforholdet.....	63
5.4 Ressurser	64
5.4.1 Foreldreressurs	64
5.4.2 Skoleledelse og mangelen på ressurser	66
6 Oppsummering.....	68
6.1 Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?.....	68
6.2 Hvordan opplever foreldrene sin rolle i samarbeidet med barnets kontaktlærer?.....	68
6.3 Hvordan opplever foreldrene kommunikasjonen i samarbeid med barnets kontaktlærer?	69
6.4 Videre forskning på feltet	69

Litteraturliste	70
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema	73
Vedlegg 2: Godkjennelse fra SIKT	74
Vedlegg 3: Intervjuguide	75

1 Innledning

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke foreldres opplevelser av skolesamarbeid. Bakgrunnen for mitt valg av tema er at jeg under arbeidet med å skrive bacheloroppgave et par år tilbake ble overrasket over å se hvor lite forskning som belyste foreldrenes erfaringer i samarbeidsprosessen mellom hjem og skole. Valget falt dermed naturlig på samarbeidsopplevelser fra foreldreperspektivet, da jeg fikk muligheten til å undersøke det nærmere gjennom masterstudiet.

1.1 Problemstilling

For å utforske det valgte temaet har jeg dermed utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?

Samarbeid er et stort og åpent tema, og jeg har derfor valgt å støtte meg på to forskningsspørsmål, og de lyder som følger:

1. Hvordan opplever foreldrene sin rolle i samarbeidet med barnets kontaktlærer?
2. Hvordan opplever foreldrene kommunikasjonen i samarbeid med barnets kontaktlærer?

1.2 Avgrensning

Skolesystemet er stort, og hvilket skolenivå eller klassetrinn man er på vil påvirke hvor stor del eleven selv har i samarbeidet, og dermed også foreldrene sin rolle. Av hensyn til å avgrense oppgaven, og for å få resultater som baserer seg på samme rammeverk, har jeg valgt å undersøke samarbeidsopplevelsen til foreldre som har barn i barneskolen. Dette i tillegg til den avgrensingen som foreligger i problemstillingen, nemlig at oppgaven retter seg mot foreldre som har barn med spesielle behov.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Samarbeid

Samarbeidsbegrepet defineres typisk som at minst to parter arbeider sammen mot et felles mål (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17). Når Kvalsund (2014) redegjør for samarbeid som fenomen, ser han på selve mennesket og de instinktene som ligger i oss (s. 23). Mennesket er i seg selv et vesen som er avhengig av å inngå i relasjon til andre for å leve. Med dette behovet kommer et naturlig potensial for å kommunisere og samarbeide med andre. Videre beskriver Kvalsund at for å samarbeide med andre trenger vi riktignok å lære det først, gjennom å erfare samarbeid selv. Altså er samarbeid noe vi alle har et potensial for å kunne mestre, men vi må lære aktivt underveis for å kunne bli en god samarbeidspartner.

1.3.2 Spesielle behov:

I denne oppgaven avgrenses spesielle behov til elever som har fått innvilget tiltak om spesialundervisning. Dette omfatter elever som ikke har fått et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Samnøy, 2015, s. 116). Skolen er lovpålagt å tilby et individuelt tilpasset undervisningsopplegg til de av elevene som har behov for det, og etter en vurdering vil disse elevene få en individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2021). Både foreldre og lærere kan be om at barnets behov for spesialundervisning vurderes, ut fra hvilke utfordringer de ser at barnet har.

1.4 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil jeg legge frem lovverk og forskrifter som legger føringer for hvordan skolen skal forholde seg til foreldresamarbeid. Opplæringsloven viser til hva som er lovpålagt, og deretter trekker jeg frem noen aktuelle punkter fra kunnskapsløftet, som er forskrifter til lovteksten. Det foreligger ikke store mengder forskning som viser til hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer i norske skoler i nyere tid, og enda mindre forskning finner man på hvordan foreldrene opplever samarbeidet. I dette kapitlet vil jeg derfor trekke frem forskning som viser til hvorfor man burde legge til rette for gode samarbeidsrutiner mellom skole og hjem, og hvilke positive effekter dette kan ha for elevene.

1.4.1 Opplæringsloven

På lik linje som alt annet i samfunnet vårt er skolesystemet styrt og regulert av nasjonale lover og regler. I planlegging og gjennomføring av undervisning og øvrig skoletilbud må de ansatte forholde seg til opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Allerede i første setning i det første kapittelet blir vi introdusert til det faktum at skolens opplæring skal foregå i forståelse og samarbeid med hjemmet til barnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I paragraf 13-3d spesifiseres det at plikten for å legge til rette for at foreldrene og skolen samarbeider ligger hos kommunen og fylkeskommunen (Opplæringslova, 1998, §13-3d). En annen paragraf i opplæringsloven som skal sørge for involvering av foreldrene er paragraf 11-4, som sier at grunnskolene skal ha et eget foreldreråd hvor alle elevenes foreldre er medlemmer (Opplæringslova, 1998, §11-4). Dette tillater foreldrene å aktivt ta del i barnas skolemiljø.

1.4.2 Kunnskapsløftet

I 2006 ble det innført en ny reform, hvor målet var å sikre et jevnere skoletilbud for alle barn i Norge, uavhengig av hvor i landet de bor og hvilken skole de går på (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Blant annet skulle de grunnleggende ferdighetene styrkes, og forskjeller på bakgrunn av etnisitet, kjønn og sosial bakgrunn reduseres. Siden den gang har kunnskapsløftet blitt utviklet, og dagens gjeldende reform ble innført i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Innholdet i den overordnede delen i kunnskapsløftet er altså forskrifter til opplæringsloven. Et av punktene som var viktig allerede i 2006, og som fremdeles har stor plass i den nye reformen, omhandler samarbeidets plass i skolen. Som en del av kunnskapsløftet skulle samarbeidet mellom hjem og skole styrkes, med et mål om å forsterke elevens forutsetninger for utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Skolen skal se på foreldrene som en ressurs, da de som oftest har bedre kjennskap til barnet sitt enn hva de ansatte i skolen har. Hovedansvaret for at det legges til rette for et samarbeid mellom skolen og hjemmet ligger hos skolen som profesjonell institusjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Videre i kunnskapsløftet fra 2020 gjøres det rede for hvordan samarbeidet mellom skolen og hjemmet, samt hvilke holdninger de uttrykker overfor både hverandre og barnet, vil påvirke hvordan barnet gjør det i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dersom de ulike partene uttrykker en mistillit mot hverandre overfor barnet, vil det kunne påvirke barnets motivasjon og holdninger rundt skolehverdagen, og dermed hindre det fra å oppnå sitt fulle potensial i den faglige og sosiale utviklingen. Kunnskapsløftet forklarer at noe av skolens

ansvar for å forhindre dette derfor er forebyggende arbeid i møte med foreldrene, hvor de klart og tydelig presenterer hva de forventer av foreldrene, samt hva foreldrene kan både forvente og kreve av skolen.

Ikke bare er det samarbeidet mellom skolen og foreldrene som blir lagt vekt på i kunnskapsløftet, men også viktigheten av at elevene lærer å samarbeide (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Dette skal gi dem verdifull erfaring som vil komme til nytte senere i livet, da de får kompetanse til å uttrykke seg på flere måter via forskjellige personer, og evnen til å tenke på nye måter gjennom å lytte til andre mennesker. De skal lære at å samarbeide med andre er en fordel som bidrar til at man i fellesskap kan komme frem til gode løsninger, og at man gjennom å verdsette noen med andre egenskaper enn en selv kan føre til at man lærer av hverandre. I tillegg blir evnen til å samarbeide sett på som en viktig del av å bli et dannet menneske, som er en av målsetningene i skolen (Opplæringslova, 1998, §1-1). En siste ting som er verdt å nevne her fra kunnskapsløftet er at en god skoleledelse vil gi en bedre kvalitet på samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). En tydelig og profesjonell ledelse som går foran og satser på samarbeid og kvalitet blant de ansatte, og som prioriterer å legge til rette for at de ansatte skal ha den nødvendige kompetansen på disse områdene, vil sannsynligvis spre den faglige kvaliteten videre i alle ledd av skolen.

1.4.3 Forskning på samarbeidets betydning

Epstein (1995) legger frem en longitudinell studie hvor forskere fulgte barn fra de gikk på ungdomsskolen til videregående skole (s. 707). Funnene de gjorde viste til at i tilfellene foreldrene ble inkludert av skolen til å ta del i barnets skolegang, hadde det en tydelig positiv effekt på elevens utvikling. Elevene fikk høyere karakterer, og viste i tillegg bedre atferd og sosial utvikling i skolen. Ikke bare har samarbeidet en god effekt på barnets utvikling, det har også fordeler som bedre skolemiljø, mer kontakt blant foreldre i skolen, støtte til familier og ressurser for lærerne i form av foreldrenes bidrag (Epstein, 1995, s. 701).

Drugli og Nordahl (2016) trekker frem forskning som viser til at godt samarbeid mellom hjemmet og skolen fører til at barna får bedre arbeidsvaner, samarbeider bedre med de andre elevene i klassen og at de har mindre fravær (s. 6). Dersom foreldrene og lærerne samarbeider vil de dessuten få større innsikt i barnets behov og en felles forståelse for hvordan de skal møte disse behovene, både hver for seg og i fellesskap. Basert på eksisterende forskning tyder det

altså på at det er store fordeler for alle parter som er inkludert eller berøres av samarbeidsprosessen, dersom den foregår på en hensiktsmessig måte. Og det er når foreldrene er godt involvert i barnets skolegang at de har størst faglig utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7).

Forskning viser at dersom skolen tar ansvar for å invitere foreldre inn i et samarbeid, og de virker interessert i deres deltakelse, vil foreldrene innta en mer aktiv rolle (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Et forskningsprosjekt gjennomført på en skole i Sverige fant at da samarbeid ble et fokus som en del av et utviklingsarbeid i skolen, ble foreldrene generelt mer åpne og tydelige i kontakten de hadde med lærerne (Persson & Persson, 2012, s. 134)). Man opplevde også at lærerne ble mer samarbeidsvillige, og at begge parter generelt ble mer fornøyd og aktive. I tillegg viste det nye, forbedrede samarbeidet resultater hos elevene, som nå oppnådde høyere resultater i flere fag. Etersom skolen gjennom dette forskningsprosjektet tok initiativ til å inkludere foreldrene, fikk foreldrene en bedre forståelse for hva barna deres gjør i skolen og hva som kan kreves av dem, og dermed så man at resultatene til barn i familier med lav sosioøkonomisk status også ble høyere.

På tross av at vi har forskning som viser til at en god og systematisk samarbeidskultur innad i skolene har flere positive effekter for både elevene og lærerne, så viser forskningen også at vi ikke har noe særlig kunnskap om hvordan kommunikasjonen mellom skole og hjem faktisk foregår (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 15). Dette er blant annet som følge av at det ikke finnes noen klare retningslinjer for skolene å forholde seg til i gjennomføringen av foreldresamarbeidet, utover det at de er pålagt å ha et samarbeid. En annen medvirkende faktor kan også være at man i lærerutdanningen ser at det er manglende informasjon om hvordan de best mulig kan kommunisere med foreldre, og at det først og fremst kun er kommunikasjonen med elevene som er fokus.

2 Teoretisk grunnlag

Som teoretisk grunnlag for denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori, som tar for seg kommunikasjon og relasjoner i lys av vår individuelle, subjektive forståelsesramme (Ulleberg, 2004, s. 14). Gjennom problemstillingen min skal jeg undersøke subjektive opplevelser, og for å forstå og drøfte de funn jeg gjør vil Bateson sin kommunikasjonsteori være hensiktsmessig for å belyse nettopp disse relasjonelle aspektene vi daglig inngår i. Videre vil jeg gå inn på metoder man ser har en styrkende effekt på samarbeidet, og som vil bidra til å bygge gode relasjoner. Deretter vil jeg gjøre rede for ulike årsaker til hvorfor samarbeidet mellom hjem og skole vanligvis opplever utfordringer, og hvordan man eventuelt kan endre på dette.

2.1 Hvordan bygge gode samarbeidsrelasjoner?

2.1.1 Hvorfor burde skolen og hjemmet samarbeide?

Når foreldrene og lærerne møtes for å sammen komme frem til hvordan de best mulig kan tilrettelegge for barnet, er det større sannsynlighet for at de lykkes (Nordahl, 2015, s. 25). Når de er flere parter involvert kan de motivere hverandre, og støtte hverandre gjennom utfordringer som måtte dukke opp. Samtidig er det også en fordel å være flere som kan idémeldre og bidra til flere mulige løsningsforslag. Foreldre og lærere ser barnet på helt ulike arenaer, og kan dermed ha ulike forutsetninger for å forstå hva de trenger.

Drugli og Onsøien (2021) fremmer at fagpersoner alltid bør anse samarbeid med foreldrene som noe av stor betydning for jobben deres i å tilrettelegge til barnets beste, spesielt når barna har spesielle behov (s. 110). De skriver riktignok dette rettet mot ansatte i barnehagen, men det kan sies å være like aktuelt i arbeidet med barn og unge i grunnskolen. De legger frem EPPSE-studien gjennomført i Storbritannia, hvor man har funnet ut at barnehager hvor de mestrer å utjevne sosiale forskjeller på bakgrunn av høy faglig kvalitet, blant annet hadde til felles et godt foreldresamarbeid. Altså ser man at det er av stor betydning for barnets utvikling, at foreldrene får en aktiv og inkluderende rolle i samarbeidet.

2.2 Kommunikasjon

2.2.1 Kommunikasjonsteori, Bateson

Det finnes en rekke ulike teorier og forståelser av kommunikasjon som fenomen. En av de mer kjente kommunikasjonsteoriene er utviklet av Gregory Bateson (Ulleberg, 2004, s. 14). Hans teori er utviklet på bakgrunn av en subjektiv forståelse av kommunikasjon og relasjoner. Bateson legger vekt på at vi som levende vesener alltid tolker og forstår fenomener rundt oss med utgangspunkt i vår individuelle forståelsesramme, noe som fører til at vi ikke kan kommunisere et objektivt budskap. Altså er ikke det budskapet vi mottar eller sender ut nødvendigvis et faktum for alle, og det kan til enhver tid eksistere flere subjektive sannheter knyttet opp til en enkelt situasjon. Dette tatt i betraktning bør man derfor ha en sirkulær forståelse av relasjoner, interaksjoner og erfaringer (Ulleberg, 2004, s. 18). En kan ikke se et samspill som en rekke hendelser i kronologisk rekkefølge, ofte foregår det en gjensidig påvirkning blant de som kommuniserer, og som dermed krever en sirkulær årsaksforklaring for å se helheten i den enkelte situasjonen.

Bateson var altså opptatt av at vi ikke kan se på relasjoner til andre som lineære (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63). Mennesker har en gjensidig påvirkning på hverandre, og man kan dermed ikke med sikkerhet si at en bestemt person påvirker en annen til å oppføre seg på en spesifikk måte. For eksempel kan man ikke uten videre fastslå at foreldrene responderer lite til lærerens kontakt, og derfor slutter læreren å ta initiativ til videre samarbeid. Hva om foreldrene ikke responderer fordi de opplever kommunikasjonen fra læreren som negativ eller autoritær? Og hva om læreren inntar en autoritær rolle fordi vedkommende opplever foreldrene som passive eller lite interesserte i barnets utvikling? Det er denne gjensidige, sirkulære årsaksforklaringen Bateson mente vi må vurdere relasjoner på.

Dessuten er det slik at vi i relasjon til andre alltid kommuniserer noe (Ulleberg, 2004, s. 17). Selv stillhet, eller mangel på kommunikasjon, kommuniserer et budskap. Det finnes også flere aspekter ved kommunikasjonen, både hva vi kommuniserer og hvordan vi gjør det (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 66). Innholdet i hva vi sier kommuniserer en ting, samtidig som tonefall, kroppsspråk og ansiktsmimikk igjen formidler noe. Hva vi sier og hva vi uttrykker kan være samstemte, eller de kan formidle to ulike budskap samtidig. Skau (2017) skriver at god kommunikasjon kjennetegnes av at både den verbale og nonverbale kommuniseringen vi gjør er samstemte (s. 90). Dette er hva vi kaller kongruent kommunikasjon, altså at det vi formidler

er ekte. Å formidle noe som er ekte innebærer at man er kjent med hva en selv mener, tenker og føler, og deretter mestrer å videreføre denne kunnskapen videre i møte med andre.

Et viktig aspekt ved Bateson sin kommunikasjonsteori er at vi vurderer og forholder oss til andre mennesker gjennom relasjonen vår (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 79). Det er relasjonen vi vurderer hverandre ut fra, og ikke det andre individet direkte. Et eksempel på dette kan være en forelder som opplever læreren til barnet sitt som vanskelig og negativ. Antageligvis er det ikke sånn at alle som har en relasjon til den læreren, både privat og profesjonelt, opplever vedkommende på samme måte. Noen vil kanskje beskrive den samme personen som positiv og hjelpsom. Her påpeker Bateson at man må tenke at det er relasjonen til, eller kommunikasjonen med læreren som er vanskelig og negativ, og ikke læreren som person. Alle du møter på vil ikke oppfatte deg på eksakt samme vis, og dette avhenger av begge parter personlighet. Altså er det relasjonen man kan beskrive, og ikke nødvendigvis personen. Alle påvirker relasjonen på ulikt vis.

Det er ikke nødvendigvis slik at vi oppfatter den andre personen slik de hadde tiltenkt heller, de kan ha en annen oppfatning av signalene de sender ut enn mottaker har, eller de er kanskje ikke helt bevisst på kommunikasjonen de sender ut både kroppslig og verbalt (Skau, 2017, s. 96). Hvilke faktorer som påvirker hvordan vi oppfatter andre rundt oss, beskriver Bateson ved bruk av en metafor om kart og terreng (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 60). Kunnskapen om virkeligheten, for eksempel vitenskapelige teorier vi kan forholde oss til i møte med et fenomen, betegnes som et kart. Hvordan vi opplever det samme fenomenet i praksis, hvordan vi opplever, tolker og forstår det, betegnes som terreng. Tanken bak denne metaforen er at det viser til hvordan det kan være utarbeidet en felles forståelse eller "regel" som alle har mulighet til å få kjennskap til, men at vår subjektive opplevelse av verden rundt oss likevel vil variere innenfor satte rammer. Det vil med andre ord være store variasjoner mellom virkeligheten og hvert individs oppfatning av virkeligheten. Hvilken forståelse vi har av relasjonen og innholdet i den, handler dermed mye om konteksten det foregår i, og hvilke erfaringer og forventninger vi har innenfor den aktuelle konteksten (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 74).

2.2.2 Ulike former for kommunikasjon

Når man snakker om kommunikasjon skiller man gjerne mellom enveis- og toveiskommunikasjon (Karlsen, 2005, s. 17). Enveiskommunikasjon foregår for eksempel

gjennom en overrekke av beskjeder hvor det ikke krever noe særlig videre dialog eller svar for å komme frem til et poeng. Et vanlig eksempel på enveiskommunikasjon i skolen er når skolen sender ut fellesmeldinger til alle foreldrene på trinnet angående en kommende turdag. Motsetningen til dette er toveiskommunikasjon, som gjerne har et større preg av individualitet. Her kreves det at det foregår en dialog, fordi man spør om noe som trenger svar eller at man må samhandle for å komme frem til noe i fellesskap. Toveiskommunikasjonens karakter gjør at kvaliteten på samtalen heves betraktelig sammenlignet med enveiskommunikasjon, ettersom man her kan oppklare dersom noe av budskapet ikke blir oppfattet, og man kan gi tilbakemelding om innholdet til hverandre. Toveiskommunikasjon i samarbeid mellom hjem og skole kan typisk foregå gjennom fysiske samarbeidsmøter eller årlige trivselssamtaler.

Det finnes også en tredje form for kommunikasjon, som kalles flerveiskommunikasjon (Karlsen, 2005, s. 18). Det innebærer at budskapet formidles gjennom flere ledd, for eksempel ved at en person blir fortalt noe de får beskjed om å dele videre til en annen person som ikke er til stede i øyeblikket. Det finnes både fordeler og ulemper ved en slik form for kommunikasjon. De aller fleste har på et tidspunkt i livet lekt selskapsleken "hviskeleken". Når setningen man begynner med har gått gjennom flere ledd ender det ofte opp med at noe endres, legges til eller trekkes fra, og kanskje det til og med endrer hele den opprinnelige betydningen. Dersom det samme skjer når man skal formidle viktige beskjeder blant foreldre og lærere, er det fare for at meningsinnholdet blir helt forandret, og at det faktiske budskapet aldri når frem. Det trenger ikke være at den som fungerer som mellomledd bevisst endrer på budskapet, kanskje de husket feil eller tenkte at det ikke var alt som var like relevant å kommunisere videre og derfor valgte å filtrere vekk noe av det.

I enkelte tilfeller kan det også ha en positiv virkning for kommunikasjonen dersom et mellomledd velger å filtrere ut deler av innholdet før de videreformidler det til rett mottaker (Karlsen, 2005, s. 18). Noen ganger kan filtrering bidra til å fjerne overflødig informasjon, eller noe som ikke er positivt eller produktiv for samarbeidsrelasjonen. Dette krever naturligvis en hårfin balanse, så man ikke ender opp med å sende ut feil budskap på bakgrunn av egne mistolkninger eller forståelse av hva som er relevant. Flerveiskommunikasjon er nok ikke like vanlig som enveis- eller toveiskommunikasjon, men det forekommer nok likevel med jevne mellomrom. Av disse tre kommunikasjonsformene er det en klar fordel for kvaliteten på samarbeidet dersom toveiskommunikasjon er hva som vektlegges mest.

I dagens digitaliserte samfunn foregår mye av kommunikasjonen gjennom digitale plattformer, noe man også ser at er tilfelle i skolen som institusjon (Karlsen, 2005, s. 10). Dette gjør at man stadig må ta et valg rundt hvorvidt man skal kommunisere digitalt, enten skriftlig eller ved telefonsamtale, eller fysisk ved å sette opp et møte (Karlsen, 2005, s. 15). Hvilken plattform man velger bør gjenspeile hva som er mest hensiktsmessig for budskapet. Dersom det er en kort og enkel beskjed hvor man kun ønsker å si ifra at barnet for eksempel må ha med ski til en utedag, så kan man vurdere om det er mest effektivt å sende ut en skriftlig beskjed, om det er på SMS eller gjennom skolens egen digitale plattform. Er innholdet derimot noe med et mer alvorlig budskap, for eksempel at barnet har utagert i skolen eller at det nye tiltaket de har prøvd ut i undervisningen ikke har noe effekt, vil det antageligvis være best for alle parter at dette er noe man formidler gjennom et fysisk møte. En amerikansk studie viser at foreldre foretrekker at utfordrende temaer eller situasjoner som omhandler barnet deres formidles via fysiske samtaler, fremfor SMS, e-post eller andre skriftlige plattformer (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 52).

2.2.3 Kommunikasjonsprosessen

Karlsen (2005) deler kommunikasjonsprosessen inn i fire steg (s. 16). Det første steget er hva den som snakker ønsker å formidle, altså det tiltenkte budskapet i kommunikasjonen. Så langt det lar seg gjøre, spesielt som profesjonsutøvere, bør man strekke seg etter å kommunisere budskapet så klart og tydelig som mulig (Skau, 2017, s. 96). Det andre steget er hva som virkelig blir sagt, hvordan de ordlegger seg og hva disse ordene egentlig formidler. Det tredje steget er hva mottakeren av budskapet hører, og det fjerde steget er hva mottakeren faktisk tolker. Hva man hører og hva man tolker kan være to forskjellige ting, for eksempel avhengig av kontekst, relasjon og kroppsspråk (Karlsen, 2005, s. 11). Dermed har begge parter i en samarbeidsrelasjon ansvar for å forsikre seg om at de både formidler og tolker budskapet riktig (Skau, 2017, s. 98).

Noe av det som kan bidra til at kommunikasjonen svikter underveis, omtaler Karlsen som støy (2005, s. 16). Det kan oppstå når som helst i de fire ulike stegene av prosessen. Støy trenger ikke ødelegge for det fullstendige meningsinnholdet i samtalen, men dersom det blir for mye av det vil kommunikasjonen bli lite effektiv, og kanskje til og med være mer til skade enn til hjelp. Situasjoner hvor det oppstår støy i en samarbeidsdialog mellom skolen og hjemmet kan for eksempel være en samtale hvor læreren forsøker å fortelle om hvilke utfordringer de opplever med barnet i klasserommet, men at de enten ordlegger seg feil eller foreldrene mistolker hva de mener, og at foreldrene dermed ender opp med å føle seg angrepet eller

kritisert på vegne av barnet sitt. Omvendt kan det også være at foreldrene forteller at de ikke opplever et nytt tiltak skolen har satt i gang som riktig for barnet, og at læreren tar dette som en beskjed om at de gjør en dårlig jobb eller har for lite kompetanse.

For å forhindre at det oppstår støy i dialogen må man gå inn i samtalen med en bevissthet rundt både deg selv og den andre (Karlsen, 2005, s. 17). Overfor seg selv må man være bevisst på hva man ønsker å kommunisere og hvordan. Blant annet bør man unngå redundans, altså å bruke flere ord enn man egentlig trenger for å formidle budskapet. Ved redundans er det en fare for at den man snakker med blir usikker på hva som egentlig er formålet med det som blir sagt. Overfor samtalepartneren bør man kjenne til deres faglige og til dels sosiale bakgrunn, for å kunne tilpasse seg gjennom språket. Snakker du for eksempel med noen som ikke har samme faglige bakgrunn, eller noen fra en annen kultur, kan det hende at de har en annen referanseramme enn deg selv. Det kan også være en fordel å alltid forsikre seg om at den andre har forstått hva du mener, for å forhindre situasjoner med mistolkning fra første stund.

2.2.4 Hvordan kommunisere og bygge profesjonelle relasjoner

Jo tidligere man legger til rette for etablering av samarbeidsrelasjoner, jo bedre blir samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 71). I en relasjon som allerede har vart en stund etablerer det seg en kultur som kan være vanskelig å endre, og det vil med andre ord kreve mye mer å rette opp i en samarbeidsrelasjon som allerede har rukket å innta en negativ tone. Dersom lærerne allerede fra starten av skoleåret tydelig kommuniserer til foreldrene at de ønsker en gjensidig kommunikasjon om barnets utvikling, og at foreldrene er velkomne til å være aktivt deltakende i skolehverdagen, inviterer de foreldrene til å engasjere seg fra første stund. Dette vil bidra til at foreldrene har en større forståelse for hva deres rolle innebærer, og hva de kan forvente fra skolen og kontaktlæreren i videre samarbeid.

Ansatte i skolen er avhengige av å kommunisere i form av sin rolle som profesjonsutøver, og hvorvidt de har en bevisst tilnærming til hvordan de møter foreldrene vil kunne påvirke hvordan relasjonen utvikler seg (Skau, 2017, s. 82). Etersom kommunikasjon er en så vesentlig del av arbeidshverdagen deres, kan man si at det å holde en kommunikativt god samtale, både ved å lytte til andre og å gjøre seg forstått, er en del av ferdighetene læreren som profesjonsutøver bør beherske. Harvey og Daniels (2009) understreker hvordan det å lytte til andre rundt oss, og å snakke om det, er den beste måten å forstå verden rundt oss (s. 12). Når man kommuniserer

med andre må man være villig til å tilpasse seg deres språklige forståelse, spesielt når man inngår i relasjonen som profesjonsutøver (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 120). I profesjonelle relasjoner er det som oftest mest hensiktsmessig å kommunisere på en klar og tydelig måte, uansett om temaet måtte være ubehagelig. Årsaken til dette er at dersom man snakker seg rundt temaet, og bare henter eller holder seg i overflaten, er det ingen garanti for at det man forsøker å fortelle oppfattes av den andre parten.

Som profesjonsutøver er man den som er ansvarlig for å sørge for at det foregår en klar og tydelig dialog, men det vil også være en stor fordel dersom foreldrene forsøker det samme (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 120). Som hovedregel er det den som formidler et budskap som er ansvarlig for at budskapet blir oppfattet av den andre parten, noe man for eksempel kan gjøre ved å metakommunisere (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 76). Metakommunikasjon vil si at man kommuniserer om kommunikasjonen. For eksempel kan man sette av tid til at man etter et samarbeidsmøte har en samtale hvor fokuset er å snakke om hvordan begge parter opplever kommunikasjonen med hverandre, om det er noe man ønsker at skal gjøres annerledes til senere eller om det var noe man satte særlig pris på.

2.2.5 Innholdet i kommunikasjonen

Kommunikasjon er noe alle inngår i og må forholde seg til, og hvordan man kommuniserer avhenger av både personlige egenskaper og hvilken rolle man inntar (Skau, 2017, s. 83). Generelt er det store variasjoner i hvordan vi kommuniserer, der hvor noen gestikulerer aktivt er det andre som ikke gestikulerer i det hele tatt. Noen nikker anerkjennende mens de lytter, andre sitter helt rolig. Noen er flinke på å balansere dialogen og gir alle parter like mye mulighet til å ta plass, andre snakker i vei og mestrer ikke å lytte like mye til andre enn seg selv. Uansett hvordan man kommuniserer er det mulig å utvikle kompetansen sin, og få et bevisst forhold til hvordan man best mulig kan møte andre gjennom samtale.

I en samarbeidsrelasjon ser man at positive forsterkninger er viktig for hvorvidt samarbeidet oppleves som givende, eller om man får en mer negativ oppfatning (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47). Når lærerne tar kontakt med elevenes foreldre vil det positive de trekker frem ha en mye større påvirkning enn de negative. Å trekke frem noe bra om barnet, vil ha en positiv forsterkning på samarbeidsrelasjonen. Likevel oppgir mange foreldre at skolen kun tar kontakt med dem når de opplever utfordringer med barnet deres i skolen, enten om det oppstår nye

vansker eller om utviklingen går i negativ retning (Samnøy, 2015, s. 33). Og når ting går bedre, når barnets utvikling går i en positiv retning, hører de ingenting fra skolen.

Forskning viser at spesielt på steder hvor det er lite økonomiske ressurser, har skolen en tendens til å stort sett kun ta kontakt når det oppstår problemer eller vanskeligheter rundt barnet i skolen (Epstein, 1995, s. 703). Unntaket er når skoler i disse områdene inngår i et utviklingsprogram som hjelper dem å utvikle et samarbeid hvor dialogen også baserer seg på positive utviklinger barnet har i skolen. Ofte så vil det være nødvendig å kommunisere dårlige nyheter til foreldrene, de bør inkluderes i barnets skolehverdag og utfordringer som oppstår underveis (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 54). Man skal altså ikke unngå å dele det som er vanskelig, men man må ha en bevisst tilnærming til hvordan man gjør det. Og når man først deler noe som er vanskelig, bør man inkludere noe positivt om barnet som kan bidra til å gi foreldrene håp. Det er viktig at man fortsatt er ærlig, og at håpet skal være realistisk.

2.2.6 Oppmerksomt nærvær

Braathen (2014) trekker oppmerksomt nærvær frem som en slags metode, eller sinnstilstand, som kan bidra til et godt samarbeid (s. 171). Det handler om at man retter oppmerksomheten sin rundt hva som skjer i øyeblikket, både i form av hva som foregår rundt oss og hva vi opplever av tanker og følelser (Skau, 2017, s. 133). Han erfarer at dersom vi er oss selv, altså kjenner hva vi tenker, føler og har behov for, så kan vi lettere kommunisere i relasjon til andre. Dersom vi i tillegg retter et oppmerksomt nærvær mot den andre personen, den man skal samarbeide med, vil man også ha en bedre forutsetning for å møte den andre der de er. Årsaken til dette er at man vil være mer mottakelig for å lytte til hva den andre formidler, og være åpen for deres tanker og opplevelser. Dersom begge partene i samarbeidet går inn med åpenhet, både for seg selv og den andre, kan det altså skape rammer hvor alle er mer aktivt til stede og mottakelige.

Oppmerksomt nærvær handler ikke bare om at man skal rette oppmerksomheten mot her og nå, det er også to andre aspekter som er viktige for at det skal være hensiktsmessig å ta i bruk ved et samarbeid (Skau, 2017, s. 134). Det første er at man må gå inn i relasjonen med en aksepterende holdning overfor de andre, på tross av hvor forskjellig man må være. Det betyr ikke at man trenger å være enig med alt den andre parten mener, men at man må akseptere at de er annerledes enn deg selv. Det andre aspektet ved oppmerksomt nærvær er at

oppmerksomheten må ha en hensikt. Du må velge hva oppmerksomheten skal rettes mot, for eksempel om det er den andre personen eller et bestemt problem dere trenger å finne en løsning på.

2.3 Roller

Det vil foregå kommunikasjon i et samarbeid, og aller best er det om man legger opp til rammer som fremmer åpenhet og forståelse for de ulike partenes synspunkter (Nordahl, 2015, s. 27). Det er viktig at foreldrene opplever at de blir hørt og trodd på, og dialogen preges av et partnerskap hvor man sammen forsøker å finne en løsning som er best mulig for barnet, ikke at det blir en kamp om hvem som har rett. Både foreldrene og lærerne skal ha medvirkning på beslutninger i skolen som berører barnet. Det innebærer ikke at foreldrene alene skal bestemme over barnets skolehverdag, men at de skal få muligheten til å dele sine tanker og innspill rundt beslutninger som tas, og potensielt påvirke disse beslutningene når det er i barnets favør (Nordahl, 2015, s. 28). Dette gir foreldrene en viss oversikt over hvordan det går med barnet deres på skolen, og man gir rom for at de fortsatt kan utøve foreldrerollen sin på en arena som er en stor og viktig del av barnets oppvekst.

Nordahl (2015) påpeker at det vil være en stor fordel for samarbeidsrelasjonen mellom lærere og foreldre, dersom begge parter ser på hverandre som en ressurs (s. 30). Foreldrene har en iboende ressurs i form av å være barnets forelder. De har fulgt barnets utvikling fra fødsel av, og er sannsynligvis den som kjenner barnet best. Enkelte ganger kan lærere havne i den fallgruven at de lager sine egne oppfatninger og vurderinger av hvorvidt foreldrene er ressurssterke eller ikke, men dette er altså noe man bør styre unna, da foreldrene som nevnt er en ressurs i form av sin rolle i barnets liv. At foreldrene anser lærerne som en ressurs er også av betydning for samarbeidet, da lærerne har en faglig kompetanse som kan komme barnet til gode i dets utvikling, og læreren har en sentral rolle i barnets liv de årene det er på skolen.

En måte å invitere foreldrene til å ta plass og dele av sine kunnskaper om barnet, er ved å spørre dem åpent om de vil beskrive barnet sitt (Drugli & Onsjøien, 2021, s. 179). Å la foreldrene få rom til å fortelle hvordan de opplever barnet, både hvordan det fungerer i hjemmemiljøet og hvilke egenskaper det har, kan gi flere positive effekter. Blant annet vil det som nevnt være en fordel for lærerne å ta i bruk den ressursen foreldrene kan være. Å la foreldrene få muligheten til å definere hvem de kjenner barnet sitt for å være, legger til rette for at foreldrene også selv

kan føle at de har en sentral og viktig rolle i relasjon til læreren. I tillegg gir det læreren innsyn i om det eventuelt er noen utfordringer i hjemmet som foreldrene behøver støtte for å håndtere best mulig.

I en samarbeidsrelasjon mellom skolen og hjemmet vil det altså være en fordel at begge parter får en sentral rolle med medvirkning på innholdet. For å lykkes med dette bør man være bevisst på at foreldrene og lærerne skal ha forskjellige roller (Samnøy, 2015, s. 13). Forelderen kjenner barnet sitt best, og har mer kunnskap om hvordan barnet håndterer ulike settinger og utfordringer. De ansatte i skolen kjenner best til de rammene og lovene skolen har å forholde seg til, og har i tillegg mer kunnskap om hvordan barnet opptrer i klasserommet og i forhold til de andre elevene.

Forskning gjort i andre land har klart å finne frem til en del faktorer som viser seg å ha en sammenheng med hvorvidt man lykkes med foreldresamarbeid (Drugli & Onsøien, 2021, s. 111). Blant annet er det essensielt at begge parter får en likeverdig rolle i relasjonen. Dette er det de ansatte som legger til rette for, ved å ta initiativ og aktivt invitere foreldrene inn i et samarbeid. I tillegg er det viktig at foreldrene opplever at deres meninger respekteres, og at barnets styrker blir tildelt nok oppmerksomhet. Både de ansatte og foreldrene kjenner barnet på ulike arenaer, og hvis de deler fra hver sine erfaringer og tar det i betraktning, har det vist seg å styrke samarbeidet.

Berglyd (2003) påpeker hvordan tillit blir avgjørende for et godt samarbeid (s. 13). Dersom begge parter har en grunnleggende tillit til hverandre er det større sannsynlighet for at man kan rette opp i misforståelser eller uenigheter i det øyeblikket de oppstår. Det er tett knyttet opp mot etiske hensyn, dersom noen viser deg tillit får man et visst ansvar i henhold til å ivareta den andre og hva de betror til deg (Kristiansen et al., 2022, s. 35). Riktignok må tilliten bygges opp over tid, og det krever at både foreldrene og lærerne gjør en innsats. Man kan ikke kreve at noen skal vise tillit, det må springe naturlig ut på bakgrunn av hvordan man behandler og forholder seg til hverandre. Det kan naturligvis være utfordrende å vedlikeholde eller skape tillit dersom det oppstår problemer ved samarbeidet som preger en eller begge parter (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 95). Hvis man jobber for å skape et godt samarbeid fra starten av vil det likevel forenkle prosessen senere i de fleste tilfeller.

I tillegg til den tilliten som må bygges opp over tid, har de fleste av oss mer eller mindre ubevisst en form for spontan tillit i møte med andre (Kristiansen et al., 2022, s. 36). Denne spontaniteten er vi nærmest avhengig av, hvis ikke hadde man gått rundt med en skepsis til alle man møter, noe som ville påvirket hverdagen vår i stor grad. En spontan tillit er ofte påvirket av tidligere erfaringer eller fordommer, har for eksempel en forelder dårlig erfaring med skolesystemet, vil vedkommende sannsynligvis ha en underliggende skepsis i møte med skolesystemet igjen senere. Har man derimot gode erfaringer vil man gå skolen i møte med tillit til deres intensjoner og kompetanse, og det er da opp til skolen å opprettholde den tilliten ved å ikke misbruke den eller å få foreldrene til å føle seg sviktet. Selv om man går inn i et samarbeidsmøte med en gjensidig spontan tillit, må begge parter arbeide for å opprettholde denne.

Det eksisterer en ganske enkel og fin metode som kan bidra til å starte prosessen med å bygge tillit, nemlig småprat (Karlsen, 2005, s. 14). Småprat er noe stort sett alle gjør, mer eller mindre bevisst. Dersom man bruker det bevisst i begynnelsen av en samarbeidsrelasjon kan det være en medvirkende faktor til at man oppnår tilhørighet. Det kan være lettere å knytte profesjonelle bånd når man snakker om noe som er hverdagslig og ufarlig, og det er en fin mulighet for lærerne å bli mer kjent med foreldrene og dermed kunne ha litt mer forståelse for hvem de er. Man bør riktignok begrense seg så det ikke blir for mye småprat, da det kan tippe over til at man virker useriøs eller lite opptatt av det samarbeidet faktisk dreier seg om, nemlig å ivareta barnet. Mestrer man å finne en balanse, kan småprat være en god metode for å skape en trygg og positiv kontakt.

2.3.1 Felles mål og forventningsavklaringer

Dersom lærere og foreldre har helt ulike mål og forventninger til samarbeidet rundt barnet, vil det med stor sannsynlighet føre til en del utfordringer underveis (Nordahl, 2015, s. 33). Dersom de ikke mestrer å bli noenlunde samstemte rundt barnets behov og tilrettelegging vil de ikke jobbe ut fra de samme forutsetningene, og dermed vil minst en av partene kunne oppleve misnøye rundt prosessen og måloppnåelser. Et enormt viktig aspekt å ta i betraktning dersom man ikke setter noen felles mål, er at barnet kan ende opp med å bli usikker og ha mindre utvikling enn sitt potensial, fordi to viktige rollemodeller sender ut ulike signaler om hva barnet skal forholde seg til. Som oftest vil det ikke være vanskelig å finne frem til noen mål begge parter kan bli enige om, i de fleste tilfeller kan de nok si seg enige om at de begge ønsker å

komme frem til hva som er best for barnet (Nordahl, 2015, s. 34). I et godt samarbeid er det tross alt barnets behov som er avgjørende i alle beslutninger som tas (Samnøy, 2015, s. 110).

Både foreldre og lærere må lære seg å slippe til den andre, uten å anse hverandre som en trussel for egen autonomi og kompetanse (Nordahl, 2015, s. 34). Hvis man ikke lar den andre parten få være med på beslutninger som tas, vil det ikke eksistere en likeverdig medvirkning i samarbeidsrelasjonen. Altså må foreldrene få lov til å påvirke beslutninger som tas i skolen, og lærerne må også få en påvirkning på hvordan foreldrene følger opp barnets faglige utvikling i hjemmet. At man gir hverandre denne åpenheten og tilliten til å ta del skaper et positivt samarbeidsgrunnlag (Berglyd, 2003, s. 13). Samtidig vil det også være en fordel dersom både foreldrene og lærerne er oppmerksomme på å anerkjenne den andres arbeid eller innsats.

2.4 Etikk og makt i skole-hjem-samarbeid

2.4.1 Etikk

I alle situasjoner hvor man inngår i sosiale relasjoner vil det dukke opp etiske problemstillinger (Eide et al., 2022, s. 90). Kort fortalt kan etikk defineres som hvordan vi skal opptre for å gjøre handlinger som er gode overfor både oss selv og de rundt oss (Reindal & Hausstätter, 2010, s. 12). Hvordan vi forholder oss til disse problemstillingene er ofte basert på kultur og individuelle verdier, og vi tar derfor ofte valg uten å ha en bevisst tilnærming til det i handlingsøyeblikket. Karlsen (2005) skriver at de valg vi tar i hverdagen som vi ikke ofrer noe særlig oppmerksomhet til, ofte også er de valgene vi ikke tar så mye ansvar for, dersom de skulle ha konsekvenser for noen andre enn oss selv (s. 290). Med andre ord er det viktig at alle parter i en samarbeidsrelasjon går inn i samarbeidet med en bevissthet rundt hvordan de opptrer i møte med den andre. Dersom man likevel skulle ende opp med å si eller gjøre noe, enten det var ubevisst eller man lot følelsene ta over, vil man ha et etisk ansvar rundt det å beklage seg eller rette opp igjen i situasjonen.

Hvilke verdier man har som menneske kan riktignok variere stort fra person til person, og når man begynner å lese seg opp på etiske teorier vil man støte på mange ulike tilnærminger (Karlsen, 2005, s. 299). Etersom samarbeidet mellom hjem og skole bør baseres på en gjensidig dialog, kan man trekke linjer til dialoetikken. Det er en etisk retning som baseres på at de ulike

partene som er deltakende skal få samme mulighet til å uttrykke seg, og at man i fellesskap kan komme frem til noen verdier som skal være gjeldende i det aktuelle samarbeidet. Å utvikle en felles forståelse for etiske verdier vil være hensiktsmessig for både relasjonen mellom foreldre og lærere, og innad blant de ansatte i skolen når det kommer til samarbeidskulturen. Man bør riktignok ikke legge til grunn kun én enkelt etisk teori, man bør gjerne forholde seg til flere av perspektivene for å tilpasse seg det sammensatte samfunnet vi er en del av.

Noen vil også hevde at det etiske ansvaret man har for hverandre ikke alltid kan ordlegges, altså at man ikke kan si noe om eksakt hva det vil si å opptre etisk godt i relasjon til andre (Eide et al., 2022, s. 93). Selv om man kan kommunisere hvilke verdier man ønsker å forholde seg til i fellesskap, kan man ikke fortelle andre hvordan man ønsker at de skal forholde seg til deg gjennom deres etiske tankesett. På tross av dette er altså etikk noe vi forholder oss til, og som oppstår i møte med den andre. I dette relasjonelle fenomenet ligger det en gjensidig mulighet til å opptre på måter som kan bidra til å gjøre livet til den andre godt, eller på måter som virker ødeleggende for deres liv. Vi preger hverandres liv i varierende grad, og i det ligger det et etisk ansvar og en avhengighet.

For å kunne utøve god etisk atferd i møte med andre forutsetter det at man forholder seg til dem som subjekter (Grelland et al., 2022, s. 113). Dersom man karakteriserer dem på bakgrunn av objektive påstander eller stereotypier, skaper man antagelser som ikke er rettfærdig overfor den andre, og man lukker dermed muligheten til å møte dem som den de er. Dette betyr at foreldre og lærere ikke burde anta noe om hverandre før de har møtt hverandre med et åpent sinn og velvilje. De ulike partene må bedømme situasjonen på bakgrunn av hvordan den faktisk er, og ikke hvordan de forventer at den skal være.

2.4.2 Institusjonell makt

I møte med andre oppstår det alltid makt på et eller annet nivå (Eide et al., 2022, s. 96). I mellommenneskelige relasjoner utleverer vi oss selv på bakgrunn av hva vi deler om og av oss selv. Gjennom denne utleveringen oppstår det et ansvar hos den andre, som omhandler hvordan de velger å forholde seg til informasjonen de får ta del i. Velger de å møte den andre med omsorg og anerkjennelse, eller velger de å utnytte den andre og opptre på ødeleggende vis? Denne type makt over hvordan vi behandler andre forekommer i alle relasjoner vi inngår i, i varierende grad av bevissthet. Ettersom relasjonene våre er ulike, varierende ut fra hvem som

inngår i relasjonen, vil makten opptre på ulikt vis. For eksempel vil lærere kunne sitte med en større makt i møte med sårbare foreldre, hvor hva de velger å gjøre potensielt kan forvolde stor skade eller være til stor hjelp for foreldrenes del av skolesystemet videre.

Det finnes ulike nivåer av makt, og en av de nivåene som vil være sentrale i et samarbeid mellom hjem og skole, er skolens institusjonelle makt (Nordahl, 2003, s. 40). Institusjonell makt er den makten skolesystemet som helhet har blitt tildelt av samfunnet, som en sentral sosial institusjon. Hvilken type makt som tildeles er gjerne vurdert på bakgrunn av noen verdier man kollektivt har kommet til enighet om, og hensikten bak den sosiale institusjonen. For at skolen skal ha makt er det ikke nok at man bare har tildelt den makt ved en anledning, man må fortsette å anerkjenne deres rolle i samfunnet og makten det innebærer. Dette gjelder både på samfunnsnivå, og på individnivå. Dersom verken elevene i skolen eller deres foreldre anerkjenner skolen og den kompetansen eller makten de har, vil den institusjonelle makten til slutt bli mindre. Det er dog viktig å merke seg at institusjonell makt i utgangspunktet ikke behøver å være noe negativt, ofte er det mange gode grunner til at samfunnet velger å tildele et slikt ansvar til en hel institusjon.

Skolen har makt i møte med både elever og foreldre, og videre her er det makten i møte med foreldrene som vil være fokus. I møte med foreldrene utøves makten blant annet i form av at det meste foregår på skolens premisser (Nordahl, 2003, s.41). Dersom det skal holdes møter er det gjerne lærerne som inviterer inn til møtene, de setter en eventuell agenda og møtet foregår inne på skolens område. Kontinuerlig i samarbeidet representerer foreldrene seg selv og barna sine som privatperson, mens læreren representerer en profesjon og en institusjon. De har styrke i faglig kompetanse og fagspråket de eventuelt velger å benytte seg av. Den institusjonelle makten lærerne har gjennom skolen er alltid til stede, uavhengig av hvor aktive foreldrene eventuelt er i samarbeidet. Som nevnt er det i utgangspunktet ikke negativt at skolen som institusjon har makt på vegne av samfunnet (Nordahl, 2003 s. 37). Det negative aspektet dukker opp dersom lærerne bestemmer seg for å misbruke makten de har fått tildelt på vegne av skolen.

2.4.3 Kommunikativ makt

I tillegg til at skolen og lærerne har en institusjonell makt, kommer makt til uttrykk gjennom dialogen mellom lærerne og foreldrene, altså en kommunikativ makt (Nordahl, 2004, s. 224). Lærerne har makt til å ta valg og oppnå målene for barnets utvikling gjennom samhandling med

foreldrene, gjennom kommunikasjonen vil de ha større forutsetninger for å tilrettelegge for hvert enkelt barn. Foreldrene kan også få kommunikativ makt, ved at lærerne inviterer dem til å medvirke på hvordan man best mulig kan tilrettelegge for deres barn. For at den kommunikative makten skal ha best mulig utfall for alle som berøres av den, både foreldre, elever og lærere, er det en forutsetning at kommunikasjonen foregår åpent og inkluderende. Dersom læreren utelukkende vil bestemme over alle valg som tas, vil makten i større grad slå ut på negativt vis, og man mister de gode mulighetene en gjensidig dialog kan gi for barnet og dets skolehverdag.

Innenfor det spesialpedagogiske feltet dukker det opp noen utfordringer og maktperspektiver som ikke nødvendigvis forekommer innenfor de ordinære rammene i skolen (Hausstätter, 2010, s. 64). For å avgjøre hvorvidt noen har behov for spesialundervisning eller ikke, må det vurderes om de får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dersom de ikke gjør det blir de regnet for å være utenfor normen, altså den gjennomsnittlige elev som undervisningen er utviklet for. I ordet spesialundervisning ligger begrepet spesial, eller spesiell, som viser til at barnet har spesielle behov. Med andre ord vil man gjennom å vurdere om et barn har behov for, eller ikke har behov for spesialundervisning, definere hvorvidt de er innenfor normen eller ikke. Formålet med dette er ikke å annerledesgjøre barna, men heller å tilrettelegge for deres behov (Reindal, 2010, s. 117). Denne definisjonen av normalitet innebærer en klar makt, som man bør være bevisst på at man har, og ikke misbraker i møte med foreldrene og barna.

2.5 Skolens ansvar i samarbeidet

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2012) understreker viktigheten av at man går gjennom en avklaring av forventninger i forhold til både samarbeidet og hverandre (s. 103). Man må også sørge for at alle involverte parter forstår innholdet i forventningene. Det er skolen sitt ansvar at alle sine forventninger blir tatt opp som en del av samarbeidet. Dersom skolen utarbeider noen retningslinjer og felles holdninger som alle ansatte skal ta med seg inn i samarbeidssituasjoner, vil det ofte være til fordel for samarbeidets funksjon (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2012, s. 113). Ikke bare får lærerne noe fast å forholde seg til, men det vil også sørge for et mer likestilt tilbud til alle elevene og deres foreldre. Dette fordi det i større grad vil være styrt av skolen som helhet, fremfor av hver enkelt lærer. Samtidig ser man også

at lærerne vil ha nytte av det, da dette vil bidra til at samarbeidsproblematikk blir et tema man enklere kan drøfte i det kollegiale fellesskapet, dersom det allerede står på dagsordenen.

I tillegg til en forventningsavklaring bør det foretas en avklaring av samarbeidets ulike roller (Bø, 2011, s. 158). Dette vil også være skolens ansvar å legge til rette for, da foreldrene ofte ikke vet hva de kan kreve, eller hva skolen krever av dem. Det vil være mest hensiktsmessig for samarbeidsrelasjonen dersom de ulike partenes roller blir avklart i begynnelsen, før man faller inn i dårlige vaner eller passiv deltakelse. En av de store fallgruvene i skole-hjem-samarbeid er at en eller begge av partene ofte undervurderer hvor mye det kan kreve å skape en god relasjon, og at man derfor ikke legger nok ressurser i det (Samnøy, 2015, s. 44). Årsaken til at samarbeidet kan kreve så mye er hvor komplekst det er. Ingen relasjon vil være helt lik, og det krever derfor at de ansatte i skolen har riktig kompetanse, noe jeg vil komme tilbake til i kapitlet *Svikt i skoleledelsen og manglende kompetanse*.

Selv om læreren har et ansvar som profesjonsutøver i møte med foreldrene, er det greit å nevne at foreldrene fremdeles er ansvarlige for sine egne handlinger i møte med læreren (Karlsen, 2005, s. 293).

2.6 Hva fører til en sviktende samarbeidsrelasjon?

2.6.1 Maktubalansen i samarbeidet

Drugli og Nordahl (2016) legger frem at det ofte er makt som er utgangspunktet for mye av samarbeidsproblematikken mellom hjem og skole (s. 17). Forskningen deres viser tendenser til at de fleste foreldre opplever at skolen har en større makt enn hva de selv har i samarbeidsrelasjonen, uavhengig av om de har gode eller dårlige erfaringer. Det finnes flere sannsynlige årsaker til hvorfor denne maktubalansen oppstår. Blant annet representerer lærerne skolen som institusjon, hvor de har en viss faglig kompetanse, samtidig som at når man snakker om barnet som elev er det en del av rammene til denne institusjonen. I tillegg påpeker Drugli og Nordahl at det i noen tilfeller er foreldrene selv som gir lærerne dette overtaket av makt, ved at de tviler på sine egne evner eller anser seg som for lite kompetente på skolens faglige område (2016, s. 18). Uavhengig av hva som ligger bak maktubalansen, fører det dessverre til at foreldre opplever å ikke få bidra på det som er viktig for at barna deres skal trives og gjøre det bra på skolen.

2.6.2 Svikt i skoleledelsen og manglende kompetanse

Samnøy (2015) trekker frem flere faktorer som kan spille inn på hvorvidt samarbeidet utvikler seg i en positiv eller negativ retning. Blant annet nevner hun hvordan det raskt kan oppstå problemer dersom skolen sitt ansvar i å lede samarbeidet svikter (Samnøy, 2015, s. 44). Det kan være flere underliggende årsaker til hvorfor skolen ikke mestrer å lede samarbeidet på en god måte, først og fremst er det en fallgrube at skolene ikke alltid setter av nok ressurser til å lykkes. I tillegg ser man at faktorer som sviktende skoleledelse, lærernes ulike måter å kommunisere på og lite inkluderende foreldremøter spiller en sentral rolle. Samarbeidsprosessen er kompleks, det er ulike individer med forskjellige behov som skal møtes og komme frem til noe sammen, og man må regne med at det krever tid og kompetanse. Det eksisterer ikke en fasit som vil fungere for alle samarbeidsrelasjoner. Alle man samarbeider med kan ha forskjellige behov, og det krever at lærerne har en evne til å tilpasse seg.

Kompetanse er altså et annet viktig aspekt ved sviktende samarbeid, eller rettere sagt mangelen på sådan (Samnøy, 2015, s. 46). Det finnes ikke klare retningslinjer som sier lærerne noe om hvordan de best mulig kan legge til rette for en trygg og givende samarbeidsrelasjon, og mye blir dermed opp til hver enkelt skole og hver enkelt lærer. Skolen er bygget opp som et hierarki, og det er dermed sagt ikke nødvendigvis så enkelt for den enkelte lærer å utarbeide gode rutiner dersom ledelsen ikke støtter eller legger til rette for dette (Hauge, 2023, s. 28). Foreldresamarbeid er heller ikke noe som har særlig stort fokus i lærerutdanningen, på tross av at det er en så viktig del av arbeidet de gjør (Samnøy, 2015, s. 46). Dette fører til skoler hvor lærere mangler nødvendig kompetanse i møte med hjemmet til elevene, og et tilfeldig tilbud styrt av den enkelte skolen eller kommunen.

Det er ofte behov for et tettere samarbeid med foreldre til barn og unge med særskilte behov (Omdal & Thygesen, 2018, s. 18). Epstein (1995) viser til at de fleste lærere gjerne vil inkludere foreldrene i skolen, men at de ikke vet hvordan de skal gå frem (s. 703). En studie som undersøkte hvilken kompetanse foreldre og lærere mente at lærere burde ha, kom frem til tre hovedområder; relasjons-, kommunikasjons- og kontekstkompetanse (Westergård, 2018, s. 190). Relasjons- og kommunikasjonskompetanse går gjerne hånd i hånd. Relasjonskompetansen omhandler kunnskap om hvordan man bygger og ivaretar relasjoner, med fokus på at alle parter skal ha trygge rammer i et imøtekommende miljø. Kommunikasjonskompetansen bygger på relasjonene, og her trenger man kunnskap om

hvordan man skal kommunisere åpent og respektfullt for å ivareta den andre. Kontekstkompetansen omhandler evnen til å se konteksten hver enkelt situasjon foregår i, og tilpasse seg etter dette.

Det er ikke kun manglende kompetanse innen relasjonsbygging, kommunikasjon og kontekstforståelse som kan legge hindringer for skole-hjem-samarbeid, man ser dessverre at ikke alle skoler har tilstrekkelig kompetanse rundt gjennomføringen av foreldresamarbeid om sårbare barn (Westergård, 2018, s. 191). I tillegg har de gjerne manglende kunnskap om hvordan de kan håndtere situasjoner hvor foreldrene er krevende å samarbeide med. For at skolesystemet som en helhet skal kunne utvikle sin kompetanse på disse områdene, og dermed sikre et bedre og jevnere tilbud innen samarbeid, må man heve kompetansen til både hver enkelt lærer, til de ansatte i skolen som et team, og til skolen som organisasjon. De skolene som mestrer dette kan ofte vise til gode samarbeidsresultater, både med foreldrene og de andre ansatte.

2.6.3 Foreldrenes utfordringer

Foreldrene er med på å forme samarbeidsrelasjonen, som en av de deltagende partene (Berglyd, 2003, s. 49). Av ulike grunner kan også foreldrene bidra til å føre samarbeidet inn på en lite hensiktsmessig sti, uten at det nødvendigvis er meningen eller formålet deres. I noen tilfeller kan for eksempel familien ha vansker på hjemmefronten, som igjen gjør det vanskelig for foreldrene å aktivt bidra i en relasjon med læreren. Noen foreldre har dårlige erfaringer fra da de selv var elever i skolen, og kan dermed synes det er vanskelig og ubehagelig å forholde seg til skolen selv i voksen alder. De negative følelsene de opplevde i sin tid som elever følger dem inn i kommunikasjonen med barnets lærere, og det kan ofte virke lettere å trekke seg unna eller holde seg i bakgrunnen i samarbeidssituasjonene (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 51). Dersom de ikke møter på en lærer som mestrer å skape tillit og inkludere dem fra start, kan det bli vanskeligere som forelder å ta den plassen de kanskje ønsker i samarbeidet lenger ut i prosessen.

En annen utfordring som ser ut til å være vanlig for foreldre med barn i skolen, er at det ofte kan bli mye negativ kommunikasjon fra skolen sin side (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 51). Negativ kommunikasjon kan være meldinger som formidler utfordringer i skolemiljøet, eller direkte knyttet opp mot utfordringer rundt det enkelte barnets atferd. I de tilfellene hvor det er elever

som av ulike grunner strever med atferdsproblemer, kan mye av kommunikasjonen fra lærerne omhandle nettopp dette. Det fører til at foreldrene har en opplevelse av at de kun blir kontaktet når det oppstår problemer, og at de dermed ender opp med en forventning om at det har skjedd noe galt hver gang kontaktlæreren sender en melding eller kaller inn til samtale. Man bør også være oppmerksom på at i noen tilfeller kan familien ha vansker på hjemmefronten, som igjen gjør det vanskelig for foreldrene å aktivt bidra i en relasjon med læreren.

2.6.4 Kontaktlæreres utfordringer

Lærere generelt, men kanskje spesielt de som er nyutdannede, synes det kan være svært vanskelig å vite hvordan man skal tilnærme seg foreldresamtalen når barna har spesielle behov eller utviser problematisk atferd i klasserommet (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 50). Det er utfordrende å vite hvordan man skal legge frem budskapet, uten at foreldrene skal oppleve det som kritikk. Samtidig må de være tydelige nok til at budskapet når ordentlig gjennom til foreldrene, og ikke at man underdriver eller dekker over det realistiske bildet i frykt for å vekke negative reaksjoner i foreldrene. Lærere sliter ofte i samarbeidsrelasjoner med foreldre som har andre verdier enn dem selv (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 49). De opplever det som mer krevende å kommunisere med dem, og synes det er vanskelig å ta imot kritikk.

Mange lærere oppgir at det kan være vanskelig å få foreldrene til å engasjere seg aktivt i samarbeidet, selv etter at lærerne har invitert dem til å medvirke på avgjørelser rundt barnet (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 50). En del foreldre kan ha en tendens til å falle inn i en passiv rolle hvor de antar at deres meninger ikke har noen betydning for barnas skoletilbud. Når foreldrene fremdeles er passive selv om de har fått en invitasjon til å ta del i samarbeidet, er det ikke lett for lærerne å vite hvordan de kan snu om på situasjonen, og få foreldrene til å bli en mer likeverdig part igjen.

Det hender også at det er foreldre som stiller for store krav til skolen og hvor mye de kan gjøre for barnets utvikling (Berglyd, 2003, s. 48). Denne gruppen foreldre er gjerne mest opptatt av de faglige resultatene barna kan vise til, og har lite forståelse for det totale miljøet i klasserommet. Enkelte lærere oppgir at de møter på foreldre som de mistenker at de pålegger barna sine for mye arbeid, eller som har urealistiske mål for hvor fort barnet skal utvikle seg eller hva de kan oppnå (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 49). Da er det lett at foreldrene legger skylden på læreren, dersom barnet ikke oppnår ønskede resultater, eller dersom samarbeidet

ikke fører dit de gjerne skulle ønske. Dette kan være vanskelig for lærerne å vite hvordan man skal møte eller finne ut av. Og en sjelden gang iblant kan årsaken til at samarbeidet skranter være at foreldrene ikke tar ansvar, deres behov og ønsker er førsteprioritet, og barnets skolehverdag blir ikke ansett som noe av særlig betydning.

2.6.5 Mistillit blant foreldre og lærere

Enda en faktor som kan være med på å lede samarbeidet inn i negative sirkler er når det oppstår mistillit mellom lærerne og foreldrene, en mistillit som kan gå begge veier (Berglyd, 2003, s. 48). For eksempel kan foreldrene være i tvil om læreren har nok kompetanse til å ivareta barnets utvikling eller tvile på om læreren faktisk ønsker å støtte barnet deres. For enkelte foreldre er det lett å legge skylden på læreren, dersom barnet ikke oppnår ønskede resultater, eller dersom samarbeidet ikke fører dit de gjerne skulle ønske. På motsatt side kan læreren tvile på om foreldrene evner å se hva som vil være best for barnet, eller om de i det hele tatt er villig til å se det (Samnøy, 2015, s. 41). I noen tilfeller er det rett og slett sånn at sammensetningen av foreldrenes personlighet og lærerens personlighet krasjer litt, og at det kan virke som en hindring i samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 49). Som utgangspunkt skal man i en profesjonell relasjon legge ulikheter til side, og jobbe sammen for å sikre barnet best mulig utdanningsvilkår, men man kan ikke stikke under en stol at det vil forekomme situasjoner hvor samarbeidet svikter på bakgrunn av dårlig kjemi.

Det kan være flere årsaker til hvorfor denne mistilliten oppstår i en samarbeidsrelasjon (Kristiansen et al., 2022, s. 39). Noen ganger har foreldre og lærere dårlig erfaring med tidligere samarbeid, og tar det muligens ubevisst inn videre som en skepsis i nye relasjoner. Dette kan vise seg i form av fordommer, for eksempel i lys av faglig nivå eller profesjon. Enkelte ganger kan det også være at noen har fordommer på bakgrunn av blant annet kultur og språklig nivå. Andre ganger oppstår mistillit underveis som en følge av noe, blant annet dersom en eller begge av partene ikke tar ansvar for sin del av samarbeidet, eller viser mangel på engasjement eller vilje til å legge ned nødvendig arbeid. Man ser også at underliggende falskhet og skjulte agendaer bidrar til å ødelegge tilliten i samarbeidsrelasjoner.

En del av det å ha tillit til andre handler om å respektere dem for den de er, og noen ganger kan det virke utfordrende å respektere mennesker som er ulike oss selv (Kristiansen et al., 2022, s. 55). I tilfeller hvor du møter på noen som har en ulik faglig bakgrunn enn deg selv kan det være

vanskelig å respektere dem som profesjonsutøver. Dine egne kollegaer kan det være lettere å vise forståelse for, ettersom du har kjennskap til hva jobben krever og hva de har å forholde seg til. Når du møter på profesjonsutøvere med annen faglig bakgrunn, for eksempel som forelder i møte med ditt barns kontaktlærer, vil du bedømme jobben de gjør ut fra antakelser. Man gir gjerne den andre en form for merkelapp, basert på yrke og erfaringer du har med vedkommende. Disse merkelappene kan gi følelsen av å ha en form for kontroll, i en ellers ukjent relasjon, og en oppfatning av at man vet hva den andre tenker og føler. Disse antagelsene stemmer nok ofte ikke, og det kan virke skadelig for relasjonen.

2.7 Når det først har oppstått problemer

Så langt har jeg vært innom en del faktorer som viser til hva man kan gjøre for å skape gode samarbeidsrelasjoner. Likevel er det et faktum at ikke alle lykkes med skole-hjem-samarbeidet. Når samarbeidet først har kjørt seg fast i et lite hensiktsmessig spor, og en eller begge parter preges av mistillit til hverandre, så er det heldigvis fortsatt noen ting man kan gjøre for å forsøke å rette opp (Samnøy, 2015, s. 118). Først og fremst er det viktig at man fokuserer på å komme fram til løsninger, heller enn å lete etter hvem som har skylden for vanskene som har oppstått. Dette gjelder uansett om utfordringene er i selve samarbeidsrelasjonen, eller om det er mislykkede forsøk på tilrettelegging for barnets skolehverdag. Dersom man begynner å peke ut hverandre som årsaken til hvorfor vanskene har oppstått, vil det med stor sannsynlighet føre til at problemene eskalerer. Man bør se etter løsninger for hvordan samarbeidet kan fungere videre, heller enn å bruke tiden på beskyldninger som ikke fører noen vei.

Noen ganger kan det riktignok være slik at samarbeidsproblemene har oppstått på bakgrunn av at noen faktisk har opptrådt feil i møte med den andre (Samnøy, 2015, s. 122). Da vil det være essensielt at vedkommende tar på seg ansvaret, for at samarbeidet skal ha noen forutsetning for å utvikle seg videre. Selv om det ikke er hensiktsmessig å alltid utpeke skyld, er det bedre for relasjonen dersom man er ærlig og legger seg flat i de tilfellene man skjønner at man har påført samarbeidet skade. Spesielt viktig er det at læreren eller skolen som profesjonell institusjon kan beklage seg overfor foreldrene når de har begått feil. Selv i de tilfellene hvor det er begått så alvorlige feil at det ikke er mulig å redde samarbeidet mellom foreldrene og en bestemt lærer, bør skolen gå inn å beklage for opplevelsen foreldrene hadde og de feil som ble begått. Dette gjelder spesielt dersom det har vært problemer med at læreren har utvist dårlige holdninger i møte med foreldrene eller barnet.

I noen tilfeller kan man også vurdere å trekke en tredjepart inn i samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 120). Dersom foreldrene og lærerne har utviklet mistillit til hverandre kan det være at det er lettere for dem å stole på en ny part, som skal ha en nøytral rolle. I slike tilfeller er det da viktig at tredjepartens rolle heller ikke skal være å finne ut av hvem som eventuelt har skyld i problemene, men heller bidra til å finne nye løsninger, og sørge for at alle parter får rom til å uttrykke sine behov og ønsker for samarbeidet videre. Å ta inn en tredjepart bør riktignok være siste løsning, etter man har forsøkt å løse problemene innad i relasjonen, så sant det lar seg gjøre.

3 Metode

I det foregående kapittel vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamateriale. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for valg av intervju som metode, hvordan intervjuene ble planlagt og gjennomført, samt utforming av intervjuguide. Videre vil fenomenologi som vitenskapsteoretisk forståelse legge grunnlaget for hvilket lys funn blir analysert i. Hvilke forskningsetiske problemstillinger man må ta stilling til i en forskningsprosess, og hvordan jeg har forholdt meg til disse i mitt arbeid, vil så bli lagt frem. Avslutningsvis i metodekapittelet vil fremgang for analyse av intervjuene, og transkribering av lydopptakene bli gjort rede for.

3.1 Kvalitative metoder

Kvalitative metoder har til hensikt å undersøke et fenomen i dybden (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Det foregår gjerne ved at man skaffer mye informasjon fra færre kilder, for eksempel gjennom å gjennomføre et lengre intervju med noen få informanter. Dette er til stor forskjell fra de kvantitative metodene, hvor man heller henter inn mindre informasjon fra flere informanter. Ettersom jeg undersøker et tema hvor det foreløpig ikke eksisterer mengder med forskning, så jeg det som mer hensiktsmessig å gå for en kvalitativ tilnærming. Dette tillater meg å få mer innsikt i de subjektive fortellingene, og i hva foreldrene vektlegger i delingen av sine erfaringer. Det åpner i tillegg for muligheten til å oppklare noe man er usikker på eller be om utdypelser underveis, fra begge parter.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Metoden jeg har valgt for dette prosjektet er intervju. Et kvalitativt forskningsintervju foregår som en samtale mellom to parter, hvor den ene parten søker å vite mer om et tema, mens den andre parten bidrar til å gi denne kunnskapen ved å dele av sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervju som en prosess hvor man aktivt produserer kunnskap (s. 36). Med dette mener de at intervjueren og informanten gjennom samtalen deres skaper kunnskap på bakgrunn av hvilke spørsmål som stilles og hvilke svar som deles. Jeg søkte kunnskap om hvordan foreldre opplever samarbeid med barnets kontaktlærer, og det ble derfor fire foreldre som ble min kilde til kunnskap.

Når man bruker intervju som metode kan man enten gjennomføre intervjuene ved å sette sammen en gruppe, eller individuelt med hver enkelt informant (Skilbrei, 2019, s. 67). Jeg valgte å gjennomføre dem individuelt, av flere årsaker. For det første kan skolesamarbeid være et sårbart tema, spesielt dersom man har dårlige erfaringer. I en større gruppe er det fare for at man ikke er like komfortabel med å dele fritt, og at informantene dermed ender opp med å utelate enkelte erfaringer eller sensurerer seg selv underveis. For det andre vil individuell gjennomføring av intervjuene virke som en ekstra sikkerhet for å ivareta deltakernes identitet. Den eneste som har kjennskap til hvem som har deltatt er meg som forsker, og ellers fremstår de helt anonyme. I tillegg vil man i større grad få høre hver enkelt sine erfaringer i dybden, helt uforstyrret og upåvirket av andre rundt. For når man utforsker subjektive opplevelser knyttet til et tema vil man helst undersøke i dybden, og kunne følge opp det man får vite underveis, og da er det mest hensiktsmessig med individuelle intervju (Tjora, 2017, s. 116).

3.1.2 Semistrukturert intervju

Ettersom jeg søkte kunnskap om et tema hvor det ikke foreligger mye forskning fra før var det mest hensiktsmessig å benytte meg av en semistrukturert intervjuform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). I et semistrukturert intervju er temaet for samtalen allerede forhåndsbestemt, samt at det er satt opp en rekke spørsmål som man som forsker ønsker å undersøke. Spørsmålene er gjerne utformet med en åpen og utforskende tilnærming, som skal gjøre det mulig for informantene å dele mest mulig fritt. I tillegg til de spørsmålene som utarbeides på forhånd er det åpent for at man kan stille andre spørsmål som måtte dukke opp underveis, endre rekkefølgen på spørsmålene sine, eller kanskje til og med hoppe over spørsmål som måtte vise seg å ikke være relevante. Med andre ord er både informanten og de funn man gjør underveis med på å styre retningen i samtalen, innenfor de tematiske rammene som er satt.

3.1.3 Intervjuguide

Da jeg utviklet spørsmål jeg ville ha med i intervjuguiden, endte jeg i utgangspunktet opp med 18 spørsmål. Allerede underveis i det første intervjuet dukket det opp et spørsmål jeg ikke hadde skrevet ned, men som jeg visste at jeg ønsket å inkludere i de resterende intervjuene også. Dermed ble det totalt 19 mer eller mindre faste spørsmål jeg støttet meg på under samtalen. I enkelte tilfeller fulgte jeg opp med spørsmål relatert til hva informantene delte underveis. Når man gjennomfører individuelle intervju er disse oppfølgingsspørsmålene som dukker opp

underveis essensielle for å få best mulig utbytte og forståelse for erfaringene til informanten (Tjora, 2017, s. 158). Derfor er det viktig at man har et avslappet forhold til intervjuguiden, og klarer å løsrive seg fra den. Ikke bare vil det gi rom for nye spørsmål som dukker opp underveis, men det vil også gi en bedre flyt på selve samtalen.

Tjora (2017) nevner at å utforme en intervjuguide som man kan forholde seg til underveis i samtalen også kan være viktig for å møte informantene sine forventninger (s. 159).

Ettersom intervjuene ble gjennomført ved bruk av Teams, fikk informantene mulighet til å sitte i sitt eget hjem med trygge og kjente rammer, noe som kan gjøre det mer komfortabelt for dem å dele fritt (Tjora, 2017, s. 121).

3.2 Fenomenologi som forståelsesgrunnlag

Dette prosjektet, og forskningen som presenteres, er gjort med utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse. Fenomenologi er en vitenskapsfilosofi hvor man legger vekt på enkeltindividets perspektiv og subjektive virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Når man undersøker et sosialt fenomen, tar man utgangspunkt i menneskers egen opplevelse av den. I dette prosjektet, hvor jeg undersøker hvordan foreldre av barn med spesielle behov opplever samarbeidet med barnets kontaktlærer, er altså måten jeg finner ut av det på å snakke med de aktuelle foreldrene. De deler av sine perspektiver og erfaringer, og jeg tar utgangspunkt i at deres oppfatninger beskriver virkeligheten om hvordan foreldre i lignende situasjoner opplever skolesamarbeid.

Fenomenologi er ofte brukt som metode for kvalitativ forskning, kanskje spesielt når man gjennomfører intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I intervjuet oppfordrer man informantene til å beskrive deres opplevelser så presist som mulig, mens forskeren skal se og lytte til hva de sier, samtidig som man forsøker å tolke eller analysere i så liten grad som mulig. Ut fra de beskrivelser informanten gir, kan man følge opp med spørsmål som kan bidra til å skape mening i fortellingene deres. Den kunnskapen man eventuelt har før man går inn i intervjuet, skal man forsøke å legge til side, så man er åpen for en ny forståelse. Man ønsker å få med seg essensen i deres opplevelser, uten at man legger egne tolkninger til grunn. Etter man har gjennomført den mengden intervju man trenger, så kan man stille dem opp mot hverandre og se etter forskjeller og likheter. Likhetene betegnes som et mønster innen det gitte fenomenet, og kan dermed anses som en allmenn sannhet i den sosiale settingen.

3.3 Forskningsetiske hensyn

3.3.1 Overordnede hensyn

Et forskningsprosjekt begynner med at man har et spørsmål knyttet opp til et fenomen, og at man deretter går gjennom en prosess hvor man forsøker å få svar på dette spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 15). Uavhengig av hvilken metode man benytter seg av i forskningsarbeidet, vil det dukke opp ulike etiske problemstillinger underveis. Disse etiske problemstillingene, eller etiske overveielser man gjennomgående må ta stilling til, har blant annet til hensikt å ivareta alle som deltar eller som blir berørt av prosjektet (Daland, 2020, s. 168). Deltakerne skal ikke bli utsatt for noen unødvendige belastninger, og å tilegne seg ny kunnskap om et fenomen skal ikke gå på bekostning av enkeltpersoner. Som hovedregel skal derfor all forskning bidra til samfunnet, og være av interesse for både mennesket og vitenskapen (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 96). Hvorvidt forskningen er nødvendig fra et etisk ståsted må vurderes i lys av de gjeldende verdier og normer i samfunnet (Daland, 2020, s. 168).

Når man skal forske på noe er det en del hensyn som må tas, og en rekke regler man må forholde seg til (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). For eksempel må all forskningen man gjennomfører oppfylle kravene om reliabilitet og validitet. Alt forskningsarbeid som innebærer at man behandler personopplysninger krever at man melder inn forskningsprosjektet til Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, hvor man ber om tillatelse til å behandle de nødvendige personopplysningene (Daland, 2020, s. 169). Her må man oppgi hvilke opplysninger man ønsker å behandle, og hvorfor de er nødvendige for det enkelte prosjektet. Man må også gjøre rede for hvordan de skal brukes, hvordan de lagres og hvor lenge man planlegger å holde på informasjonen før den slettes. Alt dette er faktorer som skal være med på å ivareta deltakerne av prosjektet. Ettersom jeg valgte å benytte meg av personlige intervju som metode var dette en søknadsprosess jeg gikk gjennom, og godkjenningen fra Sikt er festet som vedlegg til denne oppgaven.

Det er ikke bare Sikt som skal bli informert om hvilke personopplysninger du behandler og hvorfor informantene som deltar har også krav på å vite dette i forkant av deltakelsen (Grenness, 2020, s. 81). De skal få muligheten til å gi et informert samtykke, altså at de samtykker til å delta og at de personopplysningene som oppgis skal behandles, på bakgrunn av grundig

informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Denne informasjonen ble utsendt i form av et informasjonsskriv, hvor jeg opplyste prosjektets formål, hvilke opplysninger som skulle innhentes og at det skulle tas lydopptak av samtalen. Avslutningsvis i informasjonsskrivet er det et samtykkeskjema, hvor informantene gir skriftlig samtykke på at deres personopplysninger kan behandles i tråd med de opplysninger som er informert om. I informasjonsskrivet får informantene informasjon om at de når som helst kan velge å trekke tilbake samtykket sitt, og hvordan de eventuelt går frem for å gjøre det.

3.3.2 Ansvar som forsker

En av de viktigste områdene å ta hensyn til som forsker er hvordan man gjengir funnene i offentliggjøring av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Man bør alltid strekke seg etter å ha en så nøyaktig gjengivelse som overhodet mulig. Med andre ord bør man som forsker forsøke å løsrive seg fra andre påvirkende faktorer, både når det kommer til forventninger utenfra og egne holdninger og tanker om feltet man utforsker. Dersom man mestrer å frigjøre seg fra alle forventninger, kan det være lettere å stille frem funnene nøyaktig, uten egne fortolkninger. Som forsker har man også et ansvar for å ha fullstendig gjennomsiktighet i hvordan man har hentet inn datamaterialet, og om det eventuelt er noen svakheter som kan ha påvirket resultatet. Selv hadde jeg en forforståelse for at foreldrene sin opplevelse av skolesamarbeid ofte er problematisk, og måtte forsøke å legge dette til side i intervjuene og fremstillingen av mine funn. Hva som gir foreldrene en god opplevelse av samarbeidet er minst like viktig, og det ville vært en stor svakhet dersom jeg ikke fikk med det i mine funn. Spesielt ettersom jeg forsker på opplevelsen generelt, uten å snevre inn hverken det negative eller det positive.

Man bør i tillegg være seg bevisst at det er ulike etiske hensyn som må tas i betraktning knyttet til selve metoden man velger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Ved bruk av intervju er man personlig i kontakt med informantene, noe som krever at man som forsker går inn i samtalen med stor respekt og bevissthet rundt makten man sitter med. Selv skulle jeg intervju foreldre som har barn i en sårbar gruppe, om et tema som potensielt kan være svært følelsesladet. Dermed blir det ekstra viktig å skape et rom hvor det er trygt å dele. Før selve intervjuet satte i gang, begynte jeg samtalen med å fortelle litt om meg, hvor jeg studerer og hva som er bakgrunnen for at jeg valgte å forske på foreldrenes samarbeidsopplevelser. Deretter forsikret jeg informantene at de som nevnt i samtykkeskjemaet forblir helt anonyme i det ferdige

produktet, og at det kun er deres subjektive opplevelser som skal frem her. Flere av informantene beklaget seg underveis dersom de kom med lengre svar eller utdypelser til enkelte av spørsmålene, og her betrygget jeg dem med at jeg satte pris på at de svarer utfyllende, og at hva de tenker på er nyttig for meg å vite.

Når det er snakk om etikk i relasjon til andre, er det nettopp i relasjonen den ligger eller oppstår (Eide et al., 2022, s. 92). Når man ser på forholdet mellom etikk og fenomenologi, må man ta utgangspunkt i at de fenomener som man undersøker ikke er nøytrale. Det finnes regler, normer og verdier knyttet til et fenomen, selv om menneskenes opplevelse av fenomenet skal behandles nøytralt. Altså kan man si at det eksisterer noen tanker om hva som er rett og galt objektivt sett, men at selve den subjektive opplevelsen til individene ikke kan vurderes ut fra samme retningslinjer. Etske problemstillinger er relasjonelle, i det at de dukker opp i relasjon til noe, det være seg andre mennesker, naturen og samfunnet som helhet.

3.3.3 Validitet

For at forskning skal være mulig å støtte seg på, eller benytte som en kilde til kunnskap om et fenomen, er det viktig at den kan betegnes som gyldig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvorvidt dataene er gyldige, eller valide, handler både om hvor og hvordan forskningen er gjennomført, samt i hvilke kontekster datamaterialet kan overføres. Kvantitative og kvalitative metoder har til dels ulike kriterier for å vurdere deres gyldighet, men som regel omhandler den hvorvidt dataene man henter inn faktisk svarer på det du ville undersøke. Når man undersøker forskningens gyldighet, skiller man gjerne mellom indre og ytre validitet.

Når det er snakk om indre validitet, ser man på om det er noen årsaksforhold mellom ulike variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Formålet med dette er å se om det er noen sammenheng, for eksempel om lite kommunikasjon alltid fører til dårlige samarbeidsopplevelser, og dermed kan være en bakenforliggende årsak. I utgangspunktet er ikke årsakssammenheng noe jeg fokuserer på i mitt arbeid, når jeg først og fremst ønsker å kartlegge de subjektive opplevelsene. Allikevel vil jeg stille spørsmål til hvorvidt noen funn kan være årsaksforklaringen til om foreldrene opplever deler av samarbeidet som utfordrende eller ikke. Kleven og Hjordemaal (2018) skriver om hvordan det å studere årsaksforhold gjerne er en naturlig del av pedagogisk forskningsarbeid (s. 118). Grunnen til at jeg allikevel ikke går videre inn på årsakssammenhenger er at det ikke er hensiktsmessig med oppgavens vinkling.

Hvis jeg derimot ved en senere anledning skulle sett på tiltak man kan sette i gang for å styrke samarbeidet i skolen, kunne det vært mer aktuelt å se på årsakssammenhenger.

Ytre validitet omhandler gyldigheten til datamaterialet man presenterer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). For å avgjøre den ytre validiteten må man se på konteksten forskningen er gjort i, og hvilke kontekster den eventuelt kan overføres til. Det er viktig å være seg bevisst at man ikke med sikkerhet kan si at noe er overførbart til en annen kontekst, men i enkelte situasjoner hvor det eksisterer likheter kan man likevel anta at resultatene til dels kan være overførbare. For dette prosjektet er konteksten foreldre som har barn i barneskolen med spesielle behov. Gjennom utvalget datamaterialet er hentet fra ser man store variasjoner i resultatene, men samtidig en del likheter. Dette på tross av at alle er tilhørende ulike skoler fra forskjellige steder i landet. På tross av at det er et lite utvalg, som tidligere nevnt fire informanter, kan man altså ta utgangspunkt i at resultatene er gyldige i den samme konteksten, altså foreldre fra samme målgruppe. Spørsmålet man må stille seg er om de også er overførbare til andre nivåer av skolen, for eksempel når barna går i ungdomsskolen, og om de vil være overførbare til samarbeidsopplevelsen hos foreldre med barn som følger den ordinære undervisningen uten spesialpedagogiske behov.

3.3.4 Reliabilitet

Både med tanke på de som deltar i forskningen, og de som skal bruke forskningen, må man ta stilling til forskningens pålitelighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). Når man gjennomfører intervju må man være bevisst på at det informantene deler kan være påvirket av dagshumøret, og at det dermed kan påvirke hvilket lys de ser temaet på den aktuelle dagen. Hvordan spørsmålene blir formulert vil også virke inn, stiller man åpne spørsmål hvor informanten leder samtalen, eller stiller man ledende spørsmål hvor informanten mister muligheten til å dele fritt? Dersom man stiller ledende spørsmål vil resultatene bli mindre troverdige, ettersom det øker sannsynligheten for at informanten ville ha svart noe annet dersom det samme spørsmålet ble stilt med en åpen formulering av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Derfor valgte jeg å hovedsakelig benytte meg av åpne spørsmålsformuleringer, for å påvirke svarene i så liten grad som mulig.

En av informantene er selv utdannet lærer, og har tidligere arbeidet som lærer i flere år. Om dette kan være en faktor som bidrar til et enklere samarbeid er uvisst, men det må tas i betraktning som en mulig påvirkning. En annen informant har bakgrunn fra barne- og ungdomsarbeider, og har i tillegg kurset seg innen relevante spesialpedagogiske områder. En tredje informant er under spesialpedagogisk utdanning. Ved spørsmål om informanten hadde merket endringer i samarbeidet etter påbegynt utdanning fikk jeg vite at det på en måte hadde hjulpet informantene, som nå var mer bevisst på hva de har krav på.

3.4 Utvalg

Da jeg skulle finne informanter til dette forskningsprosjektet forsøkte jeg først og fremst å rekruttere gjennom barneskoler i området. Jeg kontaktet skolene på både e-post og telefon, hvor jeg spurte om de kunne sende ut infoskrivet for prosjektet til foreldre i den aktuelle målgruppen. Dessverre fikk jeg ikke tilbakemelding fra noen av skolene jeg var i kontakt med. Etter tips fra veileder postet jeg innlegg i grupper på sosiale medier som baserte seg på ulike spesialpedagogiske temaer. Av hensyn til informantene og barna sitt personvern vil jeg ikke nevne hvilke diagnoser eller gruppenavn dette var. Her søkte jeg etter foreldre som ville stille opp til intervju, og kort tid etter hadde jeg fire informanter. Utvalget er fra ulike steder i Norge, tilhørende både store og små skoler. Felles for alle er at de har barn i barneskolen, med IOP. Ettersom jeg søkte etter informanter innenfor rammen av spesialpedagogikk og med barn i barneskolen, har jeg et strategisk utvalg (Thagaard, 2013, s. 60). Informantene er utvalgt på bakgrunn av de nevnte kvalifikasjonene, som er nødvendig for å kunne besvare problemstillingen om hvordan foreldre som har barn med spesielle behov opplever samarbeid med kontaktlærere i barneskolen.

3.5 Gjennomføring av intervju

Ettersom informantene var fra ulike deler av landet, ble samtlige av intervjuene gjennomført ved bruk av kommunikasjonsplattformen Teams, hvor det er både lyd- og videooverføring. I utgangspunktet satte jeg av ca. 45 minutter til gjennomføring av hvert enkelt intervju, de fleste av dem varte i omtrentlig 30 minutter. Alle informantene måtte sende inn et signert samtykkeskjema i forkant av intervjuet, hvor de blant annet samtykker til at det blir tatt lydopptak av intervjuet. Se vedlagt kopi av samtykkeskjema, for å lese gjennom det fullstendige

innholdet. Lydopptakene ble gjort ved bruk av en digital diktafon, som automatisk overførte lydfilene til et kryptert nettskjema. Etter at alle filene var ferdig transkribert, ble de slettet permanent.

I begynnelsen av hvert intervju introduserte jeg meg selv og bakgrunnen for temavalget, så det ikke skulle oppleves som en brå utspørring fra en helt ukjent person dersom jeg hadde gått rett på spørsmålene. Deretter informerte jeg om at jeg satte i gang opptaket, og at selv om jeg skulle gjennom en prosess med å anonymisere det de sier, måtte de gjerne anonymisere etter eget ønske underveis i samtalen. Da intervjuet var i gang stilte jeg oppfølgingsspørsmål i de tilfellene jeg følte det var nødvendig, og endret tidvis rekkefølgen på spørsmålene for å følge informantene der de var i samtalen. Ellers holdt jeg meg i bakgrunnen av samtalen, mens informantene i stor grad fikk styre den selv. Jeg holdt meg stille i tenkepausene deres, slik at de fikk mulighet til å legge til mer om de ville det. Ellers nikket jeg anerkjennende underveis, og viste tydelig at jeg lyttet til hva de fortalte. Å la foreldrene selv styre samtalen så mye som mulig gjorde det enklere å stille helt åpent til intervjuet, og dermed ikke lede an på bakgrunn av eventuelle forutantagelser eller kunnskap jeg tidligere har lest meg opp på om temaet samarbeid.

3.6 Transkribering

I løpet av kort tid etter hvert enkelt intervju gikk jeg gjennom og transkriberte dem, ved å skrive ned dialogen ord for ord (Grenness, 2020, s. 66). Jeg satte opp intervjuene slik at jeg kun gjennomførte ett intervju om dagen, noe som ga meg nok tid til å transkribere intervjuet før det neste skulle gjennomføres. Årsaken til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var at jeg ville ha samtalen med informanten friskt i minne, uten risiko for å blande noen av informantene sammen. Selv om jeg kunne skille på dem ved å lytte til lydopptaket, var det også faktorer som kroppsspråk underveis som kunne spille en stor rolle i å overføre meningsinnholdet til papir, noe som umulig kan hentes frem fra et lydopptak. Underveis i transkriberingen gikk jeg inn og anonymiserte på vegne av informanten ved behov, for eksempel de stedene de nevnte barnets navn eller diagnose. Ettersom informasjon om hvilken diagnose barnet deres har ikke var nødvendig i forhold til temaet jeg undersøker, var det heller ikke ønskelig å skulle behandle disse sensitive personopplysningene. I tillegg valgte jeg å ikke gjengi hvor i landet de bor i de tilfellene det ble nevnt, for at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dem.

Foruten prosessen med å anonymisere intervjuene har jeg også utelatt utenomlyder som ikke tilførte dialogen noen betydning, da informantene brukte “ehm” som en lyd til å fylle tenkepausene sine før de svarte på spørsmålene. Dette var en beslutning jeg tok underveis i prosessen med å transkribere, da jeg så at utenomlydene begynte å ta opp mye plass uten særlig betydning. Dette har kun blitt gjort de stedene jeg oppfattet gjennom kroppsspråk og dialog at de virket sikre på hva de snakket om, og at det sannsynligvis var en tillært vane i språket deres. De gangene de fremkom av dialog og kroppsspråk at ordlyden “ehm” ble brukt på bakgrunn av en usikkerhet rundt hva de følte eller mente om temaet, inkluderte jeg det i den skriftlige utgaven av dialogen. Dialogen er altså gjengitt ordrett, med de nevnte tilpasningene for å ivareta personvern og flyten i meningsinnholdet.

Av hensyn til at det transkriberte manuset og de sitatene som presenteres som resultater skal være pålitelige, tok jeg noen bevisste valg underveis i prosessen med å transkribere opptakene fra intervjuene. Blant annet lyttet jeg til alle opptakene flere ganger for å forsikre meg om at jeg hadde notert setningene helt riktig, både med tanke på hvordan ordene var plassert, hvor det ble notert komma og punktum, og hvor informantene eventuelt tok pauser. At dette blir notert ned riktig er alle faktorer som er med på å sikre datamaterialets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Eventuelle småfeil ble rettet opp underveis, før jeg så spolte tilbake i opptaket for være helt sikker på at det nå var blitt riktig. Det digitale programmet jeg brukte for diktafon transkriberte opptakene automatisk, men jeg valgte å se bort fra dette, og heller gjøre all transkribering manuelt.

3.7 Analyse

En viktig del av forskningsprosessen er analysen av datamaterialet, noe Grenness (2020) beskriver som en viktig faktor for at man kan skape en viss distanse til dataene og informantene (s. 65). Dette skal forhindre at man som forsker legger for mye av sin subjektive opplevelse fra intervjuene til grunn i videre drøfting. Analysen av datamaterialet begynner mer eller mindre bevisst allerede underveis i intervjuet med informanten. I et semistrukturert intervju, som tidligere nevnt er metoden jeg har benyttet for dette forskningsarbeidet, vil det foregå en konstant vurdering og tolkning som er med på å styre hvilke spørsmål man stiller eller hva man ønsker å følge opp. En slik form for løpende vurdering kan innebære både styrker og svakheter. Styrken ligger i at man får mulighet til å følge opp uforutsette funn man gjør underveis, samtidig

som en svakhet er at det er ens subjektive tolkning som bestemmer hva man følger opp eller ikke.

Grenness (2020) skriver at et dilemma som ofte kan oppstå når man gjennomfører kvalitative intervju som metode i et forskningsprosjekt, er hvorvidt man skal sende den transkriberte dialogen til informanten for gjennomlesing (s. 67). Som utgangspunkt er det ikke å anbefale, både på grunn av faren for at informantene vil sensurere seg selv i etterkant, eller at de ender med å trekke tilbake intervjuet sitt i frykt for å ha delt for mye ved for eksempel sårbare temaer. Løsningen jeg valgte var å bekrefte at jeg forsto hva informantene mente underveis i intervjuet, ved å parafasere hva de sa med et spørsmål om det var riktig tolket (Lauvås & Handal, 2014, s. 255). I tillegg til at jeg fikk bekreftet meningsinnholdet underveis i samtalen for å sikre validiteten i dataene, fikk jeg også en bedre forståelse for hvilke spørsmål jeg kunne følge opp med.

Som nevnt foregår det en kontinuerlig analyse parallelt med gjennomføringen av intervjuet, men det utelukker ikke behovet for en analyse av datamaterialet i etterkant av datainnsamlingen (Grenness, 2020, s. 68). Analysemetoden jeg valgte å bruke for dataene jeg samlet inn var induktiv koding. Ettersom det ikke foreligger noe særlig forskning som beskriver hvordan foreldre opplever samarbeid med kontaktlærer i skolen, ønsket jeg å ha en åpen tilnærming til kodingen, for ikke å risikere å overse viktige funn. Jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene, og markerte alt jeg anså som av betydning for foreldrenes samarbeidsopplevelser. Jeg noterte ned beskrivende stikkord til markeringene, og sorterte dem deretter inn i kodene *kommunikasjon, forutsigbarhet, tillit og ressurser*. Innenfor disse kodene finner man de overordnede kategoriene som viste seg å spille en svært sentral rolle i hvorvidt foreldrene har positive eller negative opplevelser i samarbeidet.

En av informantene sendte meg en oppdatering i etterkant av intervjuet, da de etter et foreldremøte fikk en oppdatering fra skolen som til dels endret inntrykket av samarbeidet og kommunikasjonen med skolen. Med samtykke fra informanten inkluderes denne oppdateringen under kapittelet for resultater.

4 Presentasjon av resultater

I følgende kapittel vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med fire informanter, heretter omtalt som F1, F2, F3 og F4. F er forkortelse for forelder, og nummereringen fra en til fire er tilfeldig tildelt. Resultatene er delt inn i fire hovedkategorier, som utløper fra den induktive kodingen. Disse kategoriene er 1) kommunikasjon, hva som kommuniseres og hvordan, 2) foreldres behov for forutsigbarhet, 3) tillitsforhold, og 4) ressurser på individ- og systemnivå. Gjennom kapittelet for resultater ønsker jeg å la foreldrene snakke for seg selv, det er tross alt deres stemme jeg ville få frem, og jeg har derfor inkludert mange sitater.

I de av sitatene hvor følgende tegn står, (...), indikerer det at deler av sitatet er utelukket. Dette har to forskjellige årsaker. En del av gangene er en del av setningen kuttet ut av hensyn til å bevare informantens anonymitet, andre ganger er det for å trekke frem poenget i utsagnet uten overflødig informasjon.

4.1 Hvordan definerer foreldre samarbeid?

Før vi går inn på foreldrenes opplevelse av samarbeidet er det hensiktsmessig å vite hva de legger i begrepet samarbeid. Informantene er ganske enige når det kommer til hva de mener et samarbeid innebærer. Det som går igjen er at det er to parter som møtes, og som sammen skal komme frem til noe.

F2 beskriver det på denne måten:

At man setter seg på en måte noen felles mål og kommuniserer rundt hvordan man skal nå disse målene. Og at foresatte også skal bli hørt da, som den som kjenner barnet best. Også jobbe sammen for barnets beste.

F3 fremhever også at en viktig del av et samarbeid med skolen er informasjon rundt barnets faglige og sosiale utvikling, områder som foreldrene gjerne bekymrer seg om og ønsker å bli holdt oppdatert på.

Da jeg videre spurte foreldrene hvordan de opplever samarbeidet med kontaktlæreren barnet deres har per i dag var svarene blandet. Kun en av informantene, F2, oppga at samarbeidet var

veldig bra. Av de øvrige informantene opplevde de av ulike årsaker mangelfullt samarbeid, og for F1 har det gått så langt som at det ikke lenger eksisterer noe samarbeid direkte med kontaktlæreren. De mulige årsakene til den store variasjonen i samarbeidet skal jeg komme tilbake til om litt.

4.2 Kommunikasjon, hva som sies og hvordan

4.2.1 Mengden kommunikasjon

Kommunikasjonen viste seg å spille en vesentlig rolle i hvorvidt foreldrene opplever samarbeidet som tilfredsstillende eller ikke. Gjennomgående opplever tre av de fire informantene at det er for lite kommunikasjon, noe som svekker samarbeidet. Og når det kommer til hvor avhengig man er av å kommunisere, formulerer F3 det på følgende måte:

(...) samarbeid handler jo veldig mye om kommunikasjon for å si det sånn. De går hånd i hånd. Jeg kan ikke samarbeide med skolen uten å kommunisere med dem.

Allikevel opplever altså tre av informantene manglende kommunikasjon. Både F3 og F4 er nokså fornøyd med samarbeidet, og innholdet i kommunikasjonen, men de bemerker seg at det er mindre kommunikasjon enn hva de og barnet deres har behov for.

Blant annet sier F4:

Det er mange beslutninger som tas uten at vi vet det. Og jeg skjønner jo til en viss grad at det må være sånn, fordi de må gjøre ting på skolen uten at vi kan ha noe å si på alt. Men jeg synes det kan ta veldig lang tid fra det skjer noen negative endringer til vi får vite det. Eller at de bare tester ut ting uten at vi vet.

F4 oppgir at en annen utfordring de opplever i møte med kontaktlæreren er forsinkelser i kommunikasjonen. Gjentatte ganger opplever de at IOP-rapporten, som blant annet sier noe om hvordan tiltakene for barnet deres har fungert og hva som skjer videre, kommer mye senere enn hva den skal. De har opplevd å motta den hele to måneder forsinket.

F3 oppgir at det føles som at de per dags dato ikke vet noen ting om barnets utvikling og skolehverdag, på bakgrunn av den mangelfulle kommunikasjonen fra skolen. F3 har forsøkt å kommunisere til kontaktlærer at det er ønskelig med mer kommunikasjon, men har på tross av dette ikke opplevd en økning. Videre har ikke F3 ønsket å mase på kontaktlæreren for at kommunikasjonen skal bli bedre, i frykt for at det skal påvirke samarbeidet i negativ retning.

F3 fortalte under intervjuet om hvordan barnet ofte kommer hjem med hodepine fra skolen, og når de spør så får de kun til svar at det er på grunn av støy i klasserommet. Dette har vekket mistanke hos forelder om hvorvidt innholdet i undervisningen har vært for faglig krevende for barnet deres å følge med på, men de har ikke opplevd å få noe klart svar på dette i kommunikasjonen underveis i samarbeidet med skolen. I etterkant av intervjuet mottok jeg en melding fra F3, med en oppdatering om at de under et foreldremøte hadde funnet ut hva som lå bak barnets plager med hodepine. Under foreldremøtet ble det nemlig fortalt at skolen over lengre tid hadde slitt med voldsepisoder i klasserommet. Voldsepisodene var en utfordring på daglig basis, og kunne være alt fra bråk og stygt språk til stoler som ble kastet gjennom rommet. Disse utfordringene på klassenivå har forhindret lærerne til å følge opp de enkelte på individnivå. Situasjonen har nå utviklet seg så langt at skolens ansatte ikke visste hva de skulle gjøre, og trengte at foreldrene møtte opp for å komme opp med konkrete tiltak for skolen. De beklaget i tillegg at de hadde kommunisert dårlig med foreldrene rundt hendelser i skolen.

F2 er fornøyd med mengden kommunikasjon i samarbeidet med barnets kontaktlærer, og opplever at det er mulig å få kontakt med læreren når det måtte være behov for det. De kommuniserer mer i noen perioder, og mindre i andre perioder, helt avhengig av behovet i forhold til hvordan det går med barnet og de tiltakene de iverksetter.

Og F1, som nærmest har null kommunikasjon direkte med kontaktlæreren, sier følgende:

(...) hadde det vært veldig fint å kunne fått litt mer dokumentasjon på at dette her har barnet klart, dette har vi kommet oss gjennom og dette gjenstår. For å rett og slett føle seg litt trygg på at barnet går på skolen og faktisk lærer noe. Det hadde jeg satt veldig pris på.

Når det gjelder mengden kommunikasjon foreldrene har med kontaktlæreren ser man altså at det er store variasjoner. Enkelte opplever en tilfredsstillende mengde kommunikasjon som gjør

dem trygge på hvordan barnet har det på skolen, og andre opplever så lite kommunikasjon at de ikke engang vet om barnet deres har noe utbytte av undervisningen.

4.2.2 Fokuset i kommunikasjonen

I tillegg til at foreldrene ofte opplevde å motta for lite kommunikasjon fra læreren, var det en utfordring at innholdet i samtalen når de først kommuniserer fort kunne ha en negativ tone. F1 opplever som nevnt store utfordringer i samarbeidet med skolen. Dette har ført til at en del instanser er koblet inn i samarbeidsprosessen, og at kommunikasjonen går gjennom flere ledd.

Ved spørsmål om de i tillegg til utfordringene barnet har i skolen, får kommunisert den positive utviklingen, svarer F1:

Nei. Veldig sjeldent. Dessverre. Jeg har prøvd å sette litt fokus på det selv, for det er utrolig belastende å ha inne mange instanser og alle skal på en måte fokusere på utfordringene. Jeg skjønner jo at de må det. Men jeg kjenner jo litt selv med sånn som positiv atferdsstøtte, det å kunne klare å finne de positive tingene og jobbe litt ut fra der, at det kommer du ganske langt med. (...) Og det er liksom ikke lagt fram at dette kan være en utfordring, men dette fikser vi på sånn og sånn vis, eller at vi tilrettelegger sånn. Det er mer at dette her er galt, dette er feil og ja ... Veldig negativt.

I tillegg trekker F1 frem et eksempel fra en forestilling skoletrinnet til barnet skulle være med på i regi av skolen. I forkant mottar informanten en melding fra barnets spesialpedagog, som jeg inkluderer her selv om det ikke er fra kontaktlæreren. Årsaken til at jeg velger å gjøre det er fordi informanten ikke har direkte samarbeid med læreren lenger, og fordi dette virker til å være et gjennomgående tema med de av skolens ansatte som F1 er i kontakt med. I meldingen formidles det at dersom barnet deres dukker opp må det sitte stille på stolen og ikke være i kontakt med noen av de andre barna. Dette var en sår melding å motta, og F1 skulle ønske at meldingen heller var formulert med en mer positiv og tilretteleggende tone. Informanten foreslår at de for eksempel heller kunne skrevet at de håper barnet kommer, og at de har ordnet plasser for familien i nærheten av døren til rommet, i tilfelle de blir nødt til å ta noen turer ut av lokalet underveis.

F4 svarer at de med dagens kontaktlærer opplever å få positive meldinger i større grad enn tidligere. Før innebar mye av kontakten fra læreren at de måtte ta tak i utfordringer rundt barnets motivasjon og atferd. De ble stort sett kun kontaktet da kontaktlæreren ønsket at de skulle ordne opp, ved å ta opp disse utfordringene med barnet sitt. Nå mottar de meldinger om hva barnet deres får til i skolen, og samarbeidet har fått en mer positiv tone enn hva de opplevde med barnets tidligere kontaktlærere. Men da dukker det også plutselig opp en annen problemstilling.

F4 sier:

Så nå får vi også, jeg vet ikke helt om det egentlig er så bra, men vi får meldinger innimellom at i dag har vært en veldig god dag på skolen. Om det betyr at barnet har én bra dag på skolen i kvartalet, så er jo det litt trist. Men jeg velger å tro at de ikke sender ut hver gang, men innimellom.

F3 opplever at mye av kommunikasjonen fra kontaktlæreren er positive tilbakemeldinger og oppdateringer. De går gjennom både hva barnet har blitt bedre på, og hva de må jobbe videre med. Dette synes F3 er bra, og vil gjerne få enda mer tilbakemeldinger om den faglige utviklingen, da dette er noe de som foreldre ofte har mye bekymringer rundt.

F2, som er svært fornøyd med sitt samarbeid, meddeler at kontaktlæreren deres ikke sender noen oppdateringer om barnets positive utvikling. Dette er ikke noe F2 heller føler behov for, så det virker ikke til at det påvirker opplevelsen av samarbeidet i noen negativ retning. F2 reflekterer litt rundt om det at barnet deres ikke har noen atferdsproblemer på skolen kan være en faktor til hvorfor kommunikasjonen med kontaktlæreren oppleves så god, da det ikke er noe særlig negativt som må formidles. I tillegg kommuniserer kontaktlæreren aktivt hva de skal jobbe med i skolen, slik at F2 har kjennskap til barnets skolehverdag, og om det er noe nytt de skal jobbe med.

4.2.3 Plattformen de kommuniserer gjennom

Jeg spurte foreldrene hvilken plattform kommunikasjonen med kontaktlæreren foregår gjennom, og hvilken plattform de helst foretrekker å kommunisere gjennom. Tre av foreldrene

oppgir at det først og fremst er gjennom skolens egne kommunikasjonsplattform, hvor man har mulighet til å komme i kontakt med alle lærerne og i tillegg de andre foreldrene.

F3 beskriver kommunikasjonsplattformen til skolen som en fin kanal å få beskjeder med, da det uansett er generelle beskjeder de får fra skolen, og sjeldent noe som omhandler kun deres barn. F3 har ikke fått noe direktenummer til barnets kontaktlærer, og ønsker i utgangspunktet ikke det, men skulle ønske at det var noen enklere måte å komme i kontakt på når det er beskjeder som haster. Dersom de ønsker å komme raskt i kontakt med læreren, må de ringe inn til resepsjon og settes over. Dette oppleves tungvint, og gjør at prosessen med å få kontakt med rett person kan ta litt lenger tid enn hvis man for eksempel hadde et direktenummer.

F1 opplever også skolens kommunikasjonsplattform som en fin kanal. I utgangspunktet er det derfor ikke noe ønske å bruke en annen plattform istedenfor, men skolens plattform kunne trenge noen forbedringer for å fungere optimalt. F1 forteller om hvordan varslingene ikke alltid fungerer, og at man dermed kan gå glipp av beskjeder som sendes ut fra skolen. I tillegg er det et gjentakende problem at de ufrivillig logges ut av appen, og prosessen med å få logget seg inn igjen er lang og tidkrevende.

F4 oppgir i likhet med F1 og F3 at skolen plattform er hovedkanalen for kommunikasjon, og at den for så vidt er grei. Det F4 ønsker er at de kunne skilt mellom viktige beskjeder og generelle beskjeder, i form av at viktige beskjeder heller burde sendes direkte på SMS til foreldrene. Det kommer nemlig mange varsler på telefonen fra skolens plattform, og enkelte meldinger kan derfor forsvinne litt i mengden. Dersom man i tillegg har flere barn i skolen, og opplever varsler fra flere trinn om gangen, blir det ekstra utfordrende.

F2 sin kommunikasjon med kontaktlæreren foregår, til forskjell fra de andre, hovedsakelig gjennom e-post. Det hender de benytter SMS eller ringer dersom det er noe viktig, eller saker som krever at man får svar litt raskere. Etter litt refleksjon kommer F2 frem til at det hadde vært ønskelig å kunne kommunisere enda litt mer via SMS, da det kan ta litt lang tid å få svar på mail iblant. Dette er ikke et ønske som er kommunisert til kontaktlæreren enda, men F2 tror at det ikke vil være noe problem hvis de spør om det er greit.

4.3 Foreldrenes behov for forutsigbarhet

4.3.1 Agenda

Et funn som dukket opp i samtalen med flere av informantene var behovet for tydelige rammer. Jeg spør hva som er viktig for at foreldrene skal føle seg som en aktiv part i samarbeidsprosessen,

F4 svarer følgende:

Personlig så kanskje hvis vi hadde hatt noen faste tider. Med en litt fast agenda om at nå skal vi gå gjennom det og det.

Og F4 er ikke alene om å ønske en agenda under samarbeidsmøtene med kontaktlæreren. F1 forklarer det på følgende måte, da jeg spør om hva som er viktig i møte med kontaktlæreren:

Å komme til et møte litt uforberedt, og ikke på en måte vite hva man skal gå gjennom er litt vanskelig. Du kan veldig ofte bli tatt på senga, som de sier, med for eksempel tema du ikke var forberedt på. Så jeg savner gjerne at det hadde på en måte hatt litt en agenda som man gikk gjennom.

Samtidig som de ikke har en agenda å forholde seg til, uttrykker også flere av foreldrene at de synes det kan være vanskelig å vite hva deres rolle er i samarbeidet. De føler at de pålegger læreren en stor jobb, og ønsker ikke å være til bry selv om barna deres har krav på ekstra tilrettelegging og oppfølging. Samtlige av informantene uttrykte respekt og forståelse for at det ikke nødvendigvis er like lett å være lærer hele tiden. De var opptatt av å ivareta lærerens behov for privatliv, og at deres egne bekymringer og behov ikke skulle gå på bekostning av læreren. Dette fører riktignok til at de ikke alltid tør å ta kontakt med læreren selv når de føler behov for det. Da jeg spør om det er satt noen mål for samarbeidet, svarer F4:

Nei. (...) Jeg føler kanskje at det blir mye opp til oss. At det kommer litt an på hvor mye vi maser på skolen og på kontaktlærer. Føler vel kanskje at man kan bli litt til bry for dem, at de synes at det blir litt mye. Og at man derfor kanskje vegrer seg litt.

Og F4 var ikke alene om denne bekymringen. F1, F2 og F3 tok opp den samme frykten for å kreve for mye av læreren. F3 snakker om en frykt for å kreve for mye av skolen, fordi det ikke har blitt satt noen tydelige rammer som viser til hva de kan forvente gjennom samarbeidet med kontaktlæreren. Likevel har foreldrene måttet forsøke å finne balansen på egenhånd, når det gjelder hvor mye kontakt de kan ta med kontaktlæreren. Dette gjelder også F2, som beskriver samarbeidet sitt som godt. Samtidig uttrykker F2 at denne frykten ikke er på bakgrunn av noe læreren sier eller gjør, fordi:

(...) læreren gir meg aldri inntrykk av at jeg maser da, og det synes jeg er heldig.

Hvis de ikke tar initiativ til samarbeidet, opplever flere av foreldrene at det nærmest ikke eksisterer noe samarbeid. F3 sier: (...) *når jeg ikke tok initiativ til samarbeidet så skjedde det ingenting på ett år.* Etter at F3 endte opp med å ta initiativ selv, har de nå fått på plass to samarbeidsmøter i året. Dette var ikke noe skolen selv tilbydde, så foreldrene måtte be om det. Utenom disse møtene er det fremdeles minimalt med kontakt.

I tillegg til å ha en agenda å forholde seg til, uttrykker foreldrene et savn rundt det å bli mer involvert og oppdatert i barna sin utvikling. De ønsker å vite hva barna lærer på skolen, hva de mestrer og hva de sliter med.

F1 forteller:

(...) for min del som har et barn med veldig varierende hverdag, veldig varierende måloppnåelse, så hadde det vært veldig fint å kunne fått litt mer dokumentasjon på at dette her har barnet klart, dette har vi kommet oss gjennom og dette gjenstår. For å rett og slett føle seg litt trygg på at barnet går på skolen og faktisk lærer noe. Det hadde jeg satt veldig pris på.

Det er et gjennomgående behov at foreldrene trenger trygghet rundt hva barnet gjør på skolen, og at de utvikler seg i tråd med sine egne forutsetninger. F3 forteller at vedkommende må lese i ukeplanen for å ha en viss kontroll over hva skoletrinnet til barnet lærer, men ettersom barnet har en individuell opplæringsplan samsvarer ikke alltid den generelle ukeplanen med hva barnet til F3 jobber med.

F3 forteller:

(...) du som forelder har jo lyst til at barnet ditt skal prøve hvert fall å holde litt tempo med det, for du vet jo at jo eldre man blir jo større blir kravene også.

F4 uttrykker at en måte å holde følge med barnets utvikling kunne vært om de fikk tilbakemeldinger på hvordan de gjør det på skolen, på bakgrunn av noen konkrete mål. Dette ville gjort det enklere å holde øye med eventuelle endringer i barnets situasjon, og gjort foreldrene mer trygge på at de holdes oppdatert dersom det skulle dukke opp noe som påvirker barnets hverdag.

4.3.2 Forventningsavklaringer

I samtalen med flere av foreldrene kom det frem at de ikke helt visste hva de kunne forvente når det kom til mengden kommunikasjon og strukturen på samarbeidet. Dette hadde ikke vært et tema i samtale med kontaktlæreren, og de hadde derfor ingen klare retningslinjer å forholde seg til. Dette viste seg i form av ulike usikkerheter hos foreldrene, enten det dreide seg om å virke masete, pålegge kontaktlæreren for mye jobb eller ta ressurser fra andre elever igjen.

F4 sier:

Så ser jeg jo at hvis noen barn skal ta mer så vil jo de andre få mindre, ikke sant. Så det føles på en måte belastende begge veier da.

For at foreldrene skal være trygge på hva samarbeidet innebærer, hvor mye kontakt de kan ta, og at de ikke skal føle på at de tar ressurser fra andre, uttrykker foreldrene et tydelig behov for hva som kan styrke samarbeidet videre.

F3 sier:

Hva er egentlig vanlig samarbeid i skole? (...) Kanskje være mer tydelig om dette temaet på foreldremøter, hva er det dette innebærer. (...) på hvilken måte vil du jeg skal kontakte deg? Hvor ofte vil du at jeg skal kontakte deg? Blir det for vanskelig hvis jeg kontakter deg en gang i uka? Ha litt tydelig informasjon

Foreldrene ønsker gjerne at lærerne kan bidra med å sette disse rammene, og at de kan komme med forslag til hvor ofte de synes det er greit å bli kontaktet. Istedenfor at det kun blir opp til foreldrene å foreslå strukturen i samarbeidet, når ikke alle har kunnskap om hva de kan kreve, og samtidig er redde for å kreve for mye av en kontaktlærer de ikke vet arbeidstidene til. Foreldrene føler seg redd for å si noe galt, eller være for påtrengende, i frykt for å ødelegge samarbeidet.

F3 trekker i tillegg frem en annen faktor som kan påvirke usikkerheten rundt å kreve for mye av et samarbeid, nemlig bakgrunn fra andre kulturer. Selv har vedkommende vokst opp i et annet land, og er dermed ikke like kjent med hvordan kulturen for foreldre- og skolesamarbeid er her i Norge. Foreldrene ønsker at skolen skal sette ord på hva som er normen, og gi klare retningslinjer som de kan forholde seg til når de skal kontakte læreren eller skolen.

4.4 Tillitsforhold

To av foreldrene deler om en slags lukkethet eller mistillit de opplever i samarbeidet med læreren. Blant annet opplever F4 at de ikke faktisk blir lyttet til:

Der er det litt sånn «ja, jeg vet hva diagnosen går ut på, så vi kan jobben vår» liksom. Jeg tror kanskje læreren føler seg litt truet av at man prøver å fortelle dem litt da.

F4 forklarer videre om hvordan det virker til at læreren kun baserer seg på generelle kunnskaper man kan lese seg opp på om barnets behov basert på diagnose, og ikke er villig til å høre på hva foreldrene vil fortelle om deres eget barns individuelle behov. Dette kommer blant annet frem i undervisningssituasjoner hvor barnet deres tvinges til å delta på tross av at det ikke har noen forutsetninger for å mestre opplegget de har den timen. F4 sier:

Så jeg synes at der er det jo kanskje litt sånn, de vil ikke helt høre på det vi har å si om diagnosen da, for det kan de.

F1 opplever at barnets kontaktlærer ikke engang vil tro på diagnosen barnet deres har fått:

(...) så kan jeg lese noe i papirene fra andre instansers sluttrapport at skolen ikke tror på diagnosen. Så det er jo veldig spesielt. Det har vært veldig vanskelig. Det har ikke vært noe

samlet mål. Det har ikke vært noe samlet, hva skal jeg si ... Vi har ikke sett på en måte på utfordringene på samme måte i det hele tatt, nei.

Videre snakker F1 om hvordan dette fører til at barnet ikke får den tilretteleggingen som vedkommende har behov for, og krav på. Dette er en del av det som gjør samarbeidet utfordrende, da det generelt er en mistillit som ligger til grunn der. I tillegg får ikke F1 tilbakemeldinger direkte fra læreren om at de ikke tror på grunnlaget for barnets vansker, dette måtte de finne ut gjennom å lese rapporter fra andre involverte instanser. Samarbeidsopplevelsen er for deres del preget av å ikke bli trodd på, F1 sier:

Men ligger barnet i senga og med dyna over hodet og nekter å gå på skolen dag etter dag etter dag, så er det noe mer bak atferden. Og jeg savner rett og slett å bli tatt litt på alvor med det.

Det er også en utfordring at verken F1 eller barnet inkluderes i klasserommet. Et eksempel på dette er da F1 deltok på et foreldremøte som ble gjennomført i barnets klasserom. Læreren viste frem ulike ting som elevene hadde laget i løpet av året, men det var ikke noe der som deres barn hadde laget. F1 beskriver det som veldig sårt å se hva alle de andre barna hadde fått være med å lage, når deres eget barn ikke hadde blitt inkludert.

Flere av foreldrene opplever altså ikke å bli møtt av kontaktlærer, og at relasjonen til dels er preget av mistillit og lukkethet som hindrer foreldrene i å delta slik de ønsker i samarbeidet. F2 opplever derimot et åpent og tillitsfullt samarbeid med kontaktlæreren til sitt barn. F2 forteller om hvordan de har blitt møtt av en kontaktlærer som er imøtekommende og villig til å bli mer kjent med barnet og de behovene det har. Ikke bare når det gjelder hva diagnosen går ut på, men også de individuelle behovene og forutsetningene. F2 forteller:

(...) barnet mitt møter en lærer som er åpen og villig til å se hennes kvaliteter. Og den åpenheten den sprer seg videre til andre lærere på trinnet.

I tillegg til at kontaktlæreren til F2 sitt barn er imøtekommende, er vedkommende også veldig god på å kommunisere hele veien om hva de har kompetanse på og ikke. Kontaktlæreren har vært helt åpen om sin manglende kompetanse på barnets diagnose og behov knyttet til dette, men har da også vist stort engasjement og bedt om tid til å prøve seg fram og å lese seg opp på

relevant faglitteratur. Her har altså F2 møtt en lærer som ikke blir oppgitt over barnets behov og eventuelle utfordringer som dukker opp underveis, men som heller ønsker å finne ut av løsninger i fellesskap for å tilrettelegge best mulig for barnet. Dette bidrar til å skape rammer hvor F2 er trygg på at barnet blir ivaretatt på skolen.

4.5 Ressurser

4.5.1 Foreldre som ressurs

Samtidig som at de er redde for å trenge seg på, meddeler foreldrene at de ønsker å få en større rolle i samarbeidet. De forteller om hvordan de ønsker å være en ressurs, ikke bare for barna, men også for kontaktlærerne. F1, som ikke samarbeider direkte med kontaktlæreren til sitt barn, får heller ikke stilt opp som en ressurs med sin kjennskap til barnet. Denne kunnskapsdelingen må eventuelt gå gjennom tredjeparter som har blitt involvert i samarbeidet. Når F1 senere kan finne ut at kontaktlæreren ikke tror på den informasjonen de deler rundt barnet, mister de dermed all mulighet til å bli inkludert som ressurs.

F2 opplever å bli inkludert som en ressurs til samarbeidet. Kontaktlæreren er åpen for å ta imot kunnskapen foreldrene har om barnet sitt, og ønsker tilbakemeldinger på hvordan de opplever at barnet snakker om undervisningen når det er hjemme. En annen forelder, F4, forteller at de til dels blir inkludert, men at de ikke tas fullt i bruk som den ressursen de kan være. F4 forteller:

De er jo interessert i hva vi tenker om hvordan ting gjøres, og hvordan barnet har det hjemme. Og det er jo selvsagt fint, men jeg tror nok ikke de har noe særlig større samarbeid med oss enn med andre elever. Jeg tror ikke det er noe unikt der, selv om barnet vårt har tiltak og utfordringer.

På tross av at kontaktlæreren viser interesse for å høre deres tanker om noen aspekter, blir de som tidligere nevnt ikke hørt når de forsøker å dele noe om barnets behov knyttet til diagnose og spesialpedagogiske aspekter. F4 ønsker å kunne være en ressurs for læreren, og tror at et større fokus på foreldreressurser kan bidra til å forenkle deler av jobben deres. Som foreldre kjenner de barna på en annen måte enn læreren, og de kan se ringvirkninger av skolens tiltak også på hjemmebane.

F2 kommer med et tips til hvordan man kan inkludere foreldrene:

(...) det er lov til å si at dette her kan jeg ikke så mye om, men vi må prøve å finne ut av det her sammen.

4.5.2 Ressurser på skole- og systemnivå

I tillegg til å se på foreldre som ressurser, reflekterer flere av foreldrene rundt ulike ressurser lærerne har, eller burde hatt, i skolen. For selv om de skulle ønske at kontaktlæreren tok seg bedre tid til å følge opp dem og barna deres i samarbeidet, er det ikke nødvendigvis sann at de tenker læreren gjør en dårlig jobb. De skjønner at kontaktlærere har mye å gjøre, og mange de skal følge opp. Derfor snakker flere av foreldrene rundt hvordan lærerne burde fått enda mer ressurser i skolen.

F3 nevner hvordan det ikke er foreldrene som setter rammene som lærerne må arbeide ut fra, men at de som foreldre likevel må forholde seg til det og følge det opp på vegne av barna sine. F3 sier:

Det er ikke jeg som setter de målene, det er samfunnet som gjør det.

F4 reflekterer rundt hvordan det er samfunnets struktur av skolesystemet som fører til at skole-hjem-samarbeid ofte ikke er tilfredsstillende. F4 snakker om hvordan kontaktlærerne burde fått mer hjelp på systemnivå, hvor økte ressurser og flere ansatte kunne bidra til at lærere ikke blir stående alene med så mange arbeidsoppgaver de må følge opp. Hvis skolen først hadde fått mer ressurser på systemnivå, ville det muligens vært enklere å legge til rette for et tettere samarbeid med foreldrene. Dessuten er skolen F4 er tilknyttet preget av en ledelse som skaper frykt, F4 sier:

Jeg vet at på skolen som barnet mitt går på så er det en veldig dårlig ledelse, hvor det er litt fryktkultur fra toppen, og at det er mange som vegrer seg for å si ifra og å kreve noen ting, fordi de blir sett på som litt sånn vanskelige ansatte.

Videre foreslår F4 at det kanskje kunne vært et alternativ dersom det var en ekstra ressurs i klasserommet, i form av noen som ble kontaktperson for de av barna som har spesielle behov.

Slik ting er nå opplever de ikke at barnet får noe mer tilrettelegging enn øvrige elever i klassen, fordi kontaktlæreren ikke har kapasitet til det.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte de funn jeg gjorde ved bruk av semistrukturerte intervju med fire foreldre, og som ble presentert i forrige kapittel som resultater. Som tidligere nevnt legger jeg til grunn et fenomenologisk forståelsesgrunnlag, de opplevelsene foreldrene har delt med meg blir tatt i bruk som en sannhet om fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Derfor vil drøftingen av resultatene foregå med utgangspunkt i at foreldrenes opplevelser er et faktum om samarbeid mellom skole og hjem. Dette er et syn på individet som støttes opp under av Bateson og hans relasjons- og kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2004, s. 14). Bateson la vekt på at vi som individer har en subjektiv forståelse av verden rundt oss, og at det kan eksistere flere subjektive sannheter om samme fenomen. Det forutsetter riktignok at man ikke nødvendigvis kan finne frem til objektive sannheter om sosiale fenomener, men at man heller utforsker sannheten hos enkeltindividet.

Av de informantene jeg har snakket med, kan de plasseres i tre overordnede kategorier; de som er veldig fornøyd med samarbeidet, de som er både fornøyd og misfornøyd på samme tid, og de som er veldig misfornøyd med samarbeidet. Gjennom intervjuene kom det frem at flere av foreldrene opplever mange av de samme utfordringene, på tross av at de har tilknytning til skoler i helt forskjellige deler av landet. Samtidig oppgir de ulike årsaker til hvorfor de opplever samarbeidet godt eller dårlig, og det kommer tydelig frem at samarbeidsrelasjoner er komplekse og varierende på bakgrunn av hvert individs behov. Ulike temaer som foreldrene la frem stemmer også overens med hva som har kommet frem i tidligere forskning på feltet, og gjennom drøftingen vil jeg sette mine funn opp mot tidligere funn fra andre forskere.

Gjennom intervjuene forklarte foreldrene hvordan enkelte faktorer påvirket samarbeidet i en negativ eller positiv retning, og hvilken effekt disse faktorene kan ha på samarbeidet har jeg dermed også drøftet i lys av tidligere forskning. På tross av at jeg drøfter rundt mulige sammenhenger, påstår jeg ikke at noen av disse er direkte bakenforliggende årsaker til samarbeidets funksjonalitet. Ettersom funnene vurderes ved bruk av Bateson sin relasjons- og kommunikasjonsteori, vil det alltid være en underliggende holdning om at det er sirkulære årsaksforklaringer og flere sannheter knyttet til hver enkelt situasjon (Ulleberg, 2004, s. 18). Ettersom enhver samarbeidsrelasjon består av flere parter, og jeg kun drøfter i lys av den ene partens opplevelser, kan jeg ikke uttale meg om samarbeidet som en helhet på vegne av lærerne.

Det betyr derimot ikke at foreldrene sine opplevelser er noe mindre sanne, kun at jeg ikke kan drøfte fra begge parters ståsted.

Samarbeid er relasjonelt, og det er derfor ikke selvsagt at samarbeidet oppleves som godt av de ulike partene, selv om de oppfyller de kriterier som betegner et godt samarbeid (Nordahl, 2015, s. 32). Dette stemmer overens med Bateson sin relasjons- og kommunikasjonsteori, hvor tanken er at opplevelsen av relasjoner påvirkes av vår egen forståelse og vårt unike erfaringsgrunnlag (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 60). Det er dermed kun foreldrenes opplevelse som er utgangspunktet for denne oppgaven, og gjennom intervjuene ble det synlig at foreldrene opplever både forskjeller og likheter i sine samarbeidsrelasjoner, blant annet på bakgrunn av deres varierende erfaringsgrunnlag. I tillegg vil det være variasjoner på bakgrunn av personlig kjemi, men dette er ikke noe man nødvendigvis kan gå inn for å måle, hva som avhenger av kjemi og hva som avhenger av relasjonell kompetanse (Samnøy, 2015, s. 49).

5.1 Samarbeidets rammer og forventningsavklaringer

Når det gjaldt forventinger til hva et samarbeid er, og hva det bør innebære, hadde foreldrene forventninger som samsvarer med den typiske definisjonen av samarbeid. Ifølge Dalland og Knudsen er samarbeid en relasjon hvor to parter arbeider mot et felles mål (2020, s. 17). Foreldrene så for seg at det skulle være to parter som arbeidet sammen for å oppnå noe, og at dette er noe de måtte klare gjennom å kommunisere innad i en relasjon basert på gjensidig respekt. Kun en av foreldrene definerte samarbeidet på bakgrunn av at det måtte være noe målsatt, og dette var i tillegg den eneste forelderen som i samarbeidet med kontaktlæreren hadde fastsatte mål. Hvorvidt dette er den direkte årsaken til hvorfor vedkommende inkluderte målrettet arbeid som et krav til samarbeid, og hvorfor de andre foreldrene ikke gjorde det, er usikkert. Denne forelderen hadde selv faglig utdanning som lærer, noe man bør ta i betraktning at sannsynligvis påvirker hvordan vedkommende vurderer et skolesamarbeid.

To av foreldrene reflekterte rundt hvordan de ikke hadde noe kjennskap til hva de egentlig kunne forvente av kontaktlæreren i forhold til samarbeidet deres. De hadde riktignok gjort seg opp noen tanker i lys av hva de føler behov for, hva de selv har erfart tidligere, og hva de ser og hører andre foreldre fortelle fra sitt samarbeid. Det de manglet for å kunne vite eksakt hva de kunne forvente, var tydelig kommunikasjon fra kontaktlæreren i deres eget samarbeid. De ønsket at læreren skulle bidra til å sette disse rammene med dem, slik at de ikke trengte å føle

seg usikre på om de hadde for store forventninger eller krevde for mye. Det bør ikke være slik at foreldre kvier seg for å ta kontakt med kontaktlæreren når det er behov for det, fordi de er redde for at det vil hindre noen av de andre barna i klassen fra å få ressursene de har behov for.

Teorier som tar for seg etablering av samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur, viser til at det beste for samarbeidet er at man setter tydelige rammer fra begynnelsen av (Samnøy, 2015, s. 71). På bakgrunn av funn fra intervjuene med foreldrene ser det derimot ikke ut til at skolene har innført noen rutiner på å legge til rette for inkludering av foreldrene ved skolestart. Flere av foreldrene sier klart og tydelig at de ikke vet hva de kan forvente av skolen, og at de ikke vet hvordan kontaktlærerne ønsker at kontakten skal foregå. Flere av foreldrene oppgir at samarbeidet med kontaktlæreren ikke er optimalt, og når de samme foreldrene også oppgir at de ikke vet hva de kan forvente av samarbeidet, kan man spørre seg om det kan være en sammenheng her. Kan mangelen på presentasjon av rammer og forventninger være en av årsakene til hvorfor samarbeidet har utviklet seg i den retningen det har? Dette er ikke noe datamaterialet som er hentet inn i denne sammenhengen har forutsetning for å svare på, men jeg kan konstatere at foreldre savner tydelige rammer.

5.1.1 Agenda

Tre av foreldrene jeg intervjuet uttrykte frustrasjon og en følelse av usikkerhet rundt det faktum at de ikke hadde fått noen agenda å forholde seg til i møte med kontaktlæreren. Foreldrene synes det er vanskelig å møte opp til et samarbeidsmøte, uten noen forutsetning til å kunne forberede seg på temaene læreren ønsker å ta opp. Når skolen inviterer inn til møter med foreldrene er det nettopp skolen som bestemmer hva hovedinnholdet i samtalen skal være (Nordahl, 2003, s. 41). Å sette en agenda for samarbeidet inngår i en del av maktutøvelsen skolen har i møte med hjemmet, og med denne makten dukker det opp to potensielle fallgruver for samarbeidsrelasjonen. Den ene fallgraven dukker opp i situasjoner hvor læreren ikke er bevisst sin egen makt. Mangelen på refleksjon rundt egen makt og hvordan den påvirker foreldrene når de utarbeider agendaen, kan føre til utilsiktede konsekvenser i form av at foreldrene føler seg overrumplet eller overkjørt på samarbeidsmøtene. Dette kan for eksempel vises gjennom at de ikke deler agendaen på forhånd med foreldrene, eller at lærerne ikke gir noe rom til at foreldrene kan være delaktige i samtalen når møteagendaen utformes.

Den andre fallgruven som dukker opp når kontaktlæreren setter agendaen for møtet, er dersom de bevisst unngår å inkludere foreldrene i tematikken som skal tas opp (Nordahl, 2003, s. 37). Hvis læreren aktivt går inn for å ikke gi foreldrene en rolle i samtalen, og heller ikke gir dem innsyn i hva de kan forvente av møtet i forkant, vil det ha negative konsekvenser for samarbeidsrelasjonen. I slike tilfeller vil det kunne betegnes som maktmisbruk fra læreren sin side. Dette ser heldigvis ikke ut til å være et vanlig fenomen i skolen, da tidligere forskning viser til at det oftere er mangelen på bevissthet og kompetanse hos lærerne som skaper denne type utfordringer som foreldrene jeg snakket med oppgir (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 50). Med andre ord krever det en kompetanseheving blant de ansatte i skolen for å holde kvalitativt gode samarbeidsmøter.

5.1.2 Roller

Et annet funn som dukker opp i samtalen med foreldrene var usikkerheten rundt deres rolle i samarbeidet. Som nevnt tidligere vil det være essensielt for samarbeidsrelasjonen at begge parter, både lærerne og foreldrene, får en sentral rolle i samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 13). Etttersom det er skolens ansvar å inkludere foreldrene i å samarbeide rundt barnet sin skolehverdag, kan man også påstå at det er skolen sitt ansvar å påse at det foregår en avklaring rundt hvilke roller de ulike partene skal eller bør ha (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 120). Dette bør som tidligere nevnt kommuniseres på en så klar og tydelig måte som overhodet mulig. Det skal ikke være opp til foreldrene å måtte tolke hvordan læreren forventer at de skal ta del i samarbeidet. Funn fra intervjuene med foreldrene tyder likevel på at det ofte er foreldrene som må ta ansvar for å finne ut av hvordan de skal delta i samarbeidet, og at mange foreldre må ta ansvaret for å inkludere seg selv i samarbeidet.

I tillegg til å måtte inkludere seg selv, kunne noen av foreldrene også meddele at de har måttet ta ansvaret for å sette i gang et samarbeid med kontaktlæreren. F3 nevnte blant annet at da de som foreldre ikke tok initiativ, var det ikke noe samarbeid med skolen på et helt år. Dette går stikk i strid med hva skolen er pålagt, de ansatte i skolen skal ta ansvar for å inkludere foreldrene i et samarbeid til barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Likevel opplever flere foreldre at de må ta på seg den ansvarlige rollen i form av å sette i gang samarbeid med kontaktlæreren. I disse tilfellene kan man si at skolen ikke tilfredsstillende de kravene de har å forholde seg til rundt foreldresamarbeid. For selv om lovverket og de påfølgende forskriftene sier lite om hvordan et skole-hjem-samarbeid skal gjennomføres, står det klart og tydelig i

kunnskapsløftet at det er skolen sitt ansvar som institusjon å sørge for at det foregår et samarbeid mellom foreldrene og de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Når det blir opp til foreldrene å sette i gang et samarbeid med skolen, vil tilbudet i stor grad kunne bli preget av tilfeldighet. Som F4 sa, så fører det til at det er de foreldrene som tør å ta plass og som tør å kreve noe av skolen, som vinner frem i form av samarbeidet de ender opp med. De foreldrene som av ulike grunner ikke tar den plassen på eget initiativ risikerer å bli stående igjen uten en tilfredsstillende relasjon med læreren, noe som til syvende og sist påvirker barnet og kvaliteten på skoletilbudet det får (Nordahl, 2015, s. 25). Og når det først er slik at foreldrene må ta initiativ, ser det ut til at de har ulike opplevelser av hvordan kontaktlæreren håndterer det. F4 møter en kontaktlærer som ikke liker at de som foreldre skal fortelle læreren hvilke behov barnet har, for det mener vedkommende å ha nok kjennskap til på egenhånd. Kontaktlæreren F3 forholder seg til virker derimot til å være mer mottakelig for foreldrenes perspektiv, når foreldrene tar kontakt.

Nordahl skriver om hvordan både foreldre og lærere må kunne slippe til den andre i samarbeidet, uten at de skal se på hverandre som en trussel for egen kompetanse (2015, s. 34). Ut fra F4 sin opplevelse oppfattet de det som at kontaktlæreren mente at vedkommende hadde nok kompetanse fra tidligere, og at foreldrene sin kunnskap om barnet ikke var nødvendig for dem å vite noe om. Læreren virket med andre ord til å anse foreldrene og deres kunnskapsdeling som en trussel eller utfordring mot egen kompetanse. En slik holdning vil legge hindringer for utviklingen av et godt samarbeidsgrunnlag, da de ulike partene ikke lenger får ta likeverdig del i relasjonen (Berglyd, 2003, s. 13). Det optimale vil være dersom både foreldre og lærere mestrer å gi hverandre rom for deltakelse i utveksling av kunnskap, uten å anse den andres deltakelse som en trussel mot seg selv. Det ville vært bedre for relasjonen dersom de kunne anerkjenne hverandre og hva de bringer inn i relasjonen istedenfor.

5.2 Foreldrenes opplevelse av kommunikasjonen

5.2.1 Mengden kommunikasjon

Det var et gjennomgående tema at foreldrene opplever at mengden kommunikasjon de mottar fra kontaktlæreren ikke er tilfredsstillende. Forelder F4 fortalte at på tross av at barnet deres har spesielle behov som krever tilrettelegging i skolehverdagen, har de ikke noe tettere samarbeid

med kontaktlæreren enn hva øvrige foreldre i klassen har. Ettersom alle foreldrene som er intervjuet for denne oppgaven har barn med spesielle behov, gjelder dette for flere. Mangelen på samarbeid kan påvirke kvaliteten på tilretteleggingen barna får, når man vet at det ofte er behov for et tettere skole-hjem-samarbeid i tilfeller hvor barna har spesielle behov (Omdal & Thygesen, 2018, s. 18). Hvorfor de ansatte i skolen ikke samarbeider tettere med foreldrene hvor det er behov for det er usikkert, men tidligere forskning viser til at en vanlig årsak er manglende kompetanse hos lærerne (Westergård, 2018, s. 191). Det kan blant annet være at de ikke har nok kompetanse om hvordan å kommunisere eller bygge gode samarbeidsrelasjoner med foreldre. Dessverre er det i tillegg slik at mangelen på kompetanse ofte er mer fremtredende i samarbeidsrelasjoner som omhandler barn med spesielle behov.

Som tidligere nevnt foregår det en form for kommunikasjon i alle handlinger vi foretar oss (Ulleberg, 2004, s. 17). Det at enkelte foreldre opplever å ikke motta kommunikasjon fra kontaktlæreren, kommuniserer også noe. For enkelte av foreldrene oppleves det som et budskap om at de er for travle, og at de dermed ikke setter av tid til, eller prioriterer å være i kontakt med foreldrene. For andre oppleves budskapet som at kontaktlæreren ikke er interessert i å ha kontakt med dem, noe som på sett og vis har blitt bekreftet gjennom tredjeparter. I tilfellene hvor det foregår kommunikasjon, og som enkelte opplever som stort sett preget av en negativ undertone, kan man stille spørsmål til hvorvidt budskapet som sendes ut er hensiktsmessig for å formidle meningsinnholdet best mulig. Det er mulig andre tilnærminger med større grad av positiv forsterkning ville vært mer hensiktsmessig, både for produktiviteten og for samarbeidsrelasjonen (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47).

En av foreldrene oppdaterte meg i etterkant av intervjuet om hvordan skolen hadde innkalt til et foreldremøte hvor det ble avdekket alvorlige hendelser i klasserommet. Daglig foregikk det ulike voldsepisoder som elevene var vitne til, og plutselig ga det mening hvorfor barnet deres stadig kom hjem fra skolen med hodepine. Dette hadde foregått i lang tid, og skolen valgte først å inkludere foreldrene etter at de ikke lenger klarte å se noen løsninger på egenhånd. Det er naturlig å stille spørsmål til hvorvidt dette var etisk riktig av de ansatte, og sannsynligvis er det ikke så galt å anta at det ikke var det beste etiske valget å tilbakeholde så alvorlig informasjon fra foreldrene i lang tid (Eide et al., 2022, s. 90). Her har de ansatte i skolen benyttet seg av, eller tør man påstå misbrukt, sin institusjonelle og kommunikative makt ved å tilbakeholde viktig informasjon om noe som preger barna deres daglig (Nordahl, 2003, s. 40). Skolens ansatte beklaget seg riktignok overfor foreldrene da de først la frem situasjonen, og det å ta

ansvar for egne feil er en viktig del av å utvikle gode samarbeidsrelasjoner (Karlsen, 2005, s. 290).

Av den kommunikasjonen de har foregår det meste av den som enveiskommunikasjon, fra de ansatte i skolen og til foreldrene som mottakere (Karlsen, 2005, s. 17). Tre av de fire informantene oppga at de ønsker å ta en større del i samarbeidet, ved at de blant annet får bidra mer i samtalen om barnet. F3 forsøkte å få til dette ved å si ifra til kontaktlæreren at det var ønskelig med mer kontakt, men dette ga dessverre ingen resultater. Samarbeidet preges fremdeles av at det hovedsakelig er en beskjedoverføring, og av frykt for å påvirke samarbeidet i negativ retning er foreldrene redde for å spørre flere ganger. Dette kommer både av at de er redde for å kreve for mye av samarbeidsrelasjonen, og av respekt for læreren som de vet har mange elever de må følge opp.

I motsetning til enveiskommunikasjonen finner vi toveiskommunikasjon, noe F2 kunne fortelle at er en stor del av samarbeidet med kontaktlæreren. De veksler erfaringer og tanker rundt barnets behov og utbytte av ulike tiltak. Begge parter kan ta kontakt med hverandre, og de har en gjensidig dialog gående. Deler av kommunikasjonen vil naturligvis også foregå via enveiskommunikasjon, noen ganger må man sende ut beskjeder uten at det nødvendigvis er behov for noe mer samtale rundt det (Karlsen, 2005, s. 17). Det er altså ikke noe galt med enveiskommunikasjon, så lenge det er åpent for toveiskommunikasjon når noen av partene føler behov for det. I lys av Bateson sin kommunikasjonsteori kan vi argumentere for at et samarbeid forutsetter en form for kommunikasjon, og man kan derfor tenke seg til at det mest hensiktsmessige vil være en tyngde av den kvalitativt gode samtalen man kun får gjennom gjensidig dialog (Ulleberg, 2004, s. 14). Det handler altså om å finne en balanse, noe det virker til at F2 har i sitt samarbeid med barnets kontaktlærer.

Gjennom intervjuene viste det seg at enkelte foreldre opplever at samarbeidet deres hovedsakelig foregår gjennom flerveiskommunikasjon, altså at alt formidles gjennom flere ledd (Karlsen, 2005, s. 18). F1 kunne fortelle om hvordan kontaktlærer ikke ønsket å ha direkte kontakt etter at de som foreldre tok det sviktende samarbeidet til rettslige instanser, og fikk medhold på alle punkter. Rektoren informerte dem om at heretter skulle all kommunikasjon foregå gjennom andre ansatte, og F1 kunne ikke gjøre annet enn å forholde seg til dette. Kommunikasjonen med kontaktlæreren var uansett så lite hensiktsmessig at de ikke fikk noe ut av å skulle opprettholde det direkte samarbeidet. Det betyr ikke at samarbeidet nødvendigvis

ble bedre etter de gikk over til flerveiskommunikasjon. Risikoen for misforståelser og at meningsinnholdet blir formidlet feil øker, og det blir vanskelig for F1 å vite hvordan kommunikasjonen foregår i de leddene av samtalen vedkommende ikke er en del av.

Dersom man kun ser på om samarbeidet baserer seg på enveis-, toveis-, eller flerveiskommunikasjon, ser man at foreldrene som opplever enveiskommunikasjon er middels fornøyd med samarbeidet. Forelderen som opplever toveiskommunikasjon er veldig fornøyd med samarbeidet, og forelderen som opplever flerveiskommunikasjon er svært misfornøyd. Man kan stille spørsmål til hvorvidt det kan være en sammenheng, om det kan være slik at kommunikasjonsformen påvirker den generelle opplevelsen av samarbeidet. Samtidig oppgir F1, forelderen som er svært misfornøyd, at samarbeidet var utilstrekkelig allerede før de gikk over til flerveiskommunikasjon. Vi kan dermed se at det er ulike grunner til hvorfor noen foreldre opplever en dårligere kvalitet på samarbeidet med skolen, og at en av punktene foreldrene selv fremhever er mangelen på inkluderende kommunikasjon.

5.2.2 Kommunikasjonsplattformen

Da jeg spurte foreldrene hvilke kommunikasjonsplattformer de foretrakk, og hvilke plattformer som hovedsakelig ble brukt i samarbeidet med skolen, var foreldrene stort sett fornøyd. Tre av fire foreldre oppga at skolens egne kommunikasjonsplattform var den plattformen de brukte mest, mens den fjerde forelderen oppga at det var en blanding av e-post, SMS og telefonsamtaler. I utgangspunktet synes foreldrene at det var greit med disse plattformene, men uttrykker et behov for at de viktigere beskjedene om barnet deres kunne blitt formidlet mer direkte. Dette kunne for eksempel være at læreren ringte til dem eller sendte SMS. Tanken bak dette var at det ville tillate kommunikasjonen å foregå enda mer effektivt, samt at de viktige budskapene ikke ville gå tapt blant andre generelle beskjeder. Dette stemmer overens med den amerikanske studien jeg presenterte i et tidligere kapittel, hvor foreldrene oppgir at de ønsker å få de viktigere beskjedene gjennom mer personlige plattformer (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 52).

Det er opp til senderen av budskapet å velge ut den plattformen som er mest hensiktsmessig for hva man skal formidle (Karlsen, 2005, s. 15). I tillegg til å tenke på hva budskapet er, og hvordan man bør legge det frem, bør man også ta sannsynligheten for misforståelser i betraktning. Dersom man må ta opp utfordringer rundt barnet i skolen, bør man velge den fremgangsmåten som gir minst mulig rom for misforståelser. Sett opp mot de ulike

kommunikasjonsformene vil det med andre ord være veldig uheldig å bruke flerveiskommunikasjon, hvor det med stor sannsynlighet vil foregå en omformulering av det opprinnelige meningsinnholdet for hvert eneste ledd innholdet går gjennom (Karlsen, 2005, s. 18). Flerveiskommunikasjon fører også til at avsender av budskapet ikke har mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser underveis, og at samarbeidet dermed kan havne inn på et veldig uheldig spor.

En av foreldrene, F1, la frem en situasjon hvor de mottok en SMS i forkant av en forestilling, hvor de fikk beskjed om at hvis barnet deres skulle delta på juleforestillingen måtte det sitte helt stille og ikke ta kontakt med andre barn i salen. Dersom vi ser på denne situasjonen opp mot Karlsens fire steg i kommunikasjonsprosessen, kan det være ulike årsaker til hvorfor foreldrene mottok en så uheldig melding (Karlsen, 2005, s. 16). Enten så var dette negative budskapet hva skolens ansatte faktisk ønsket å formidle, altså det tiltenkte budskapet i meldingen. Det andre er at måten de har ordlagt seg på ikke egentlig sier hva de hadde tenkt at de skulle formidle. Ettersom det er en skriftlig melding legger det mer ansvar på forelderen som mottaker å skulle tolke eventuelle undertoner i innholdet, men ettersom teksten i meldingen var bygget opp med en negativ ordlyd, kan det tyde på at det opprinnelige budskapet hadde en viss grad av negativt fokus på barnets eventuelle deltakelse.

Man kan stille spørsmål til hvorvidt budskapet i meldingen forelderen mottok i forkant av forestillingen ville vært annerledes dersom det ble lagt frem i en muntlig samtale. Det avhenger i så fall av hva vedkommende som sendte meldingen hadde tiltenkt at budskapet skulle være (Karlsen, 2005, s. 16). Selv hadde forelderen forslag til hvordan man enkelt kunne endre innholdet til en positiv tone, ved å bytte ut bare noen enkelte ord. De ansatte i skolen har en kommunikativ makt, noe som kommer tydelig frem i situasjoner som denne (Nordahl, 2004, s. 224). Innholdet i meldingen tydet ikke på at skolen var villig til å tilrettelegge etter barnets behov, og hele budskapet var mer preget av krav til foreldrene på bakgrunn av de ansatte sine negative forventninger rundt barnets atferd. Dette førte til at noe som kunne ha vært en hyggelig sosial mulighet for barnet og dets foreldre ble preget av negativitet.

5.2.3 Kommunikasjonens innhold

F1, samme forelder som mottok melding fra spesialpedagogen i forbindelse med juleforestillingen, opplever generelt at mye av kommunikasjonen med skolens ansatte er

negativ. Som nevnt så foreldrene seg nødt til å klage inn skoletilbudet rundt barnet deres, tilretteleggingen var ikke god nok og samarbeidet mellom kontaktlærer og foreldre bar ingen vei. På tross av at samarbeidet deretter gikk over til å inkludere flere parter, er det fremdeles ikke kvalitativt godt nok etter foreldrene sin opplevelse. Alle involverte parter har fokus på utfordringene rundt barnet, selv om F1 forsøker å trekke inn det positive rundt hva barnet mestrer. På bakgrunn av tidligere studier vet man at innholdet i kommunikasjonen har stor betydning for det helhetlige inntrykket man får av samarbeidet (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47). Dersom skolens ansatte hadde vært mer frempå i å legge vekt på noe positivt ved barnet med jevne mellomrom, ville det sannsynligvis hatt en positiv forsterkning på samarbeidsrelasjonen. Når fokuset utelukkende ligger på negative eller utfordrende aspekter vil det unektelig påvirke samarbeidsrelasjonen, og det vil ikke ha de samme forutsetningene til å oppnå sitt fulle potensial for noen av partene.

Mangelen på positive forsterkninger gjaldt også for F4, riktignok i større grad før enn nå. Etter barnet deres fikk en ny kontaktlærer ble fokuset på det som var vanskelig mindre, og samarbeidsrelasjonen bedre. Jeg spurte F4 om det var noen korrelasjon mellom det faktum at den nye relasjonen var mindre preget av klaging, og at det nå var mer positivt som ble trukket frem, og det kunne vedkommende bekrefte. Altså ser det ut til å stemme at positiv forsterkning, eller mangelen på sådan, er en sentral faktor for hvorvidt samarbeidsrelasjonen oppleves som god eller ikke (Dalland & Knutsen, 2020, s. 47). Den klagingen de mottok fra tidligere kontaktlærer innebar i tillegg at det var noe de som foreldre måtte ta tak i med barnet, og kommunikasjonen endte opp med negative forventninger til innholdet.

Det viser seg også at positiv forsterkning kan gi nye utfordringer, ut fra hva foreldrene opplever. F4 opplever, som tidligere nevnt, at de med dagens kontaktlærer kan få en positiv melding en gang iblant om at barnet har hatt en veldig bra dag på skolen. Ettersom det generelt er lite kommunikasjon fra læreren og de sjeldent får oppdateringer, blir det da opp til foreldrene å måtte vurdere om barnet kun har det bra den ene gangen de får en positiv melding fra skolen eller om meldingene kun kommer når læreren har litt ekstra tid. Her krever det altså en viss kommunikasjonskompetanse fra kontaktlæreren, for at de skal mestre å finne en balanse for hva de formidler og hvordan (Westergård, 2018, s. 190). Det er viktig at de positive beskjedene ikke formidles såpass sjeldent, og på en måte som kan føre til tvil rundt hvorvidt barnet har det bra de periodene foreldrene ikke får noen positive oppdateringer.

Dersom samarbeidet generelt er sterkt, og det sjeldent eller aldri er noe behov for lærerne å diskutere problematisk atferd fra barnet, ser det ut til at behovet for positiv forsterkning blir mindre. Om ikke annet ser det hvert fall ut til at positiv forsterkning ikke er like utslagsgivende på den helhetlige opplevelsen av samarbeidet. Dette ser ut til å være en passende beskrivelse ut fra F2 sin opplevelse av samarbeidet. Samarbeidsrelasjonen er preget av gjensidighet og trygge rammer, og innholdet i samtalene de har gir rom for temaer som både utfordringer og positive utviklinger. F2 påpeker selv at det klart kan være en avgjørende faktor for sin egen opplevelse at barnet ikke har noen atferdsproblemer, og at foreldrene dermed ikke får opplevelsen av at skolen ofte tar kontakt for å klage eller kreve at foreldrene må gjøre tiltak på hjemmebane.

Hvorvidt budskapet som mottas av foreldrene er det samme som kontaktlærerne hadde tiltenkt er vanskelig å si, uten at de er til stede for å bekrefte eller avkrefte. Det vi riktignok kan si noe om er hvordan foreldrene har opplevd at deres budskap har nådd gjennom. Når en av foreldrene kan fortelle om hvordan deres bidrag av kompetanse til samtalen blir avfeid av kontaktlæreren, fordi de selv mener de har nok kunnskap, kan man påstå at budskapet på et eller annet tidspunkt endrer seg (Karlsen, 2005, s. 16). Dette er hva Karlsen omtalte som støy i kommunikasjonsprosessen. På den ene siden kan støyet oppstå som en følge av at læreren mistolker hensikten til foreldrene, og at vedkommende oppfatter en slags kritikk av egen faglige kompetanse istedenfor et likeverdig bidrag. På den annen side kan det være at partene har ulike referanserammer og språkforståelser, og at budskapet dermed går tapt i det at foreldrene muligens ikke formidler det de hadde tiltenkt. I en del tilfeller vil det riktignok kunne være slik at budskapet formidles og oppfattes helt etter hensikten.

5.3 Tillitsforholdet

Som nevnt tidligere er tillit noe av det mest essensielle for å kunne utvikle en god samarbeidsrelasjon (Berglyd, 2003, s. 13). Flere av foreldrene kunne i intervjuene fortelle om samarbeidsrelasjoner som av ulike årsaker var preget av mistillit. Den som i størst grad var preget av dette var F1, som opplever at kontaktlæreren blant annet ikke tror på diagnosen barnet har. I tillegg til å ikke tro på diagnosen forteller ikke læreren dette direkte til foreldrene, istedenfor forteller læreren dette til andre parter foreldrene har involvert i samarbeidet, og foreldrene blir deretter nødt til å lese disse uttalelsene i møterapporter. Når det viser seg å være uenigheter i samarbeidet, men læreren velger å ikke ta det direkte med foreldrene, så fratas begge parter muligheten til å rette opp i uenighetene (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 95). Ettersom

jeg ikke har snakket med kontaktlæreren kan jeg ikke si noe om hvordan vedkommende opplever mistilliten, men jeg kan si helt sikkert at forelderen er preget av relasjonens manglende tillitsforhold. Det er nok at en av partene er preget av situasjonen for at det blir utfordrende å kunne bygge opp tillit.

Noe av det som er mest utfordrende ved å bygge tillit i relasjoner er at den må komme naturlig (Kristiansen et al., 2022, s. 35). Man kan ikke sette seg ned med en agenda om at nå skal skolen og hjemmet få tillit til hverandre. Det betyr ikke at man ikke kan ha et målsatt arbeid om å skape tillitsfulle relasjoner, men man kan ikke påtvinge det. For F1 sin del har mistilliten og det sviktende samarbeidet nådd et punkt hvor de bare forsøker å holde ut frem til barnet når et nytt skoletrinn og får ny kontaktlærer å forholde seg til. De opplever at samarbeidet har nådd et punkt hvor det ikke lenger er mulig å snu det over til en fungerende samarbeidsrelasjon. Dette er blant annet på bakgrunn av at læreren ikke er villig til å samarbeide direkte med foreldrene, og at læreren heller ikke er villig til å godta barnets behov og tilpasse seg ut fra dets forutsetninger. Så lenge ikke begge partene aktivt jobber for å tilpasse seg i samarbeidet, vil man heller ikke kunne legge til grunn en positiv og tillitsfull relasjon.

Ikke alle foreldrene hadde negative opplevelser med tillitsforholdet i relasjon med kontaktlæreren, F2 oppga å ha tillit til sitt barns kontaktlærer. De kunne være trygge på at barnet hadde det bra og ble ivaretatt på skolen, og at dersom det skulle oppstå noe ville de bli holdt oppdatert. Kontaktlæreren tar dem og barnet på alvor, og tilrettelegger rundt behovene de ser på bakgrunn av deres erfaringsutveksling. Det å inkludere foreldrene til å dele av sine erfaringer i møte med kontaktlæreren har fra tidligere forskning vist seg å ha en sammenheng med hvorvidt samarbeidet lykkes (Drugli & Onsøien, 2021, s. 111). At både foreldrene og lærerne aktivt anerkjenner hverandres bidrag styrker samarbeidsrelasjonen, noe som igjen kan øke kvaliteten på skoletilbudet barnet mottar. I motsatt tilfelle ser man blant annet fra F1 sin historie at mistilliten i samarbeidet hindrer barnet og den tilretteleggingen det har behov for.

5.4 Ressurser

5.4.1 Foreldreressurs

En av foreldrene oppga som nevnt å bli inkludert som en ressurs i samarbeidsrelasjonen. Kontaktlæreren tok initiativ til å inkludere deres erfaringer og kjennskap til barnet på

hjemmebane, inn i kommunikasjonen om tilrettelegging på skolen. I likhet ser også forelderen på kontaktlæreren som en ressurs, og har tiltro til vedkommende sitt kunnskap. Denne gjensidige holdningen er noe av det Nordahl trekker frem som en stor fordel for ethvert skole-hjem-samarbeid (2015, s. 30). Begge parter har utgangspunkt for å opptre som en ressurs for hverandre og barnet, og det blir dermed opp til hver enkelt å aktivt gå inn for å anerkjenne hverandres bidrag. I samtalen med meg kommer det tydelig frem at F2 anerkjenner kontaktlæreren, og at vedkommende opplever å bli anerkjent selv også. Foreldre og lærere ser barnet på ulike arenaer, og at de mestrer å ta i bruk kunnskapen til begge parter vil kunne styrke tilretteleggingen rundt barnet (Samnøy, 2015, s. 13).

En av de andre foreldrene, F4, opplever som tidligere nevnt at kontaktlæreren ikke vil invitere dem inn i en erfaringsutveksling rundt barnets behov. Skolen er interessert i å vite hva de mener om noen av tiltakene de har gjort, men de er ikke åpne for å ta imot tilbakemeldinger knyttet til barnets diagnose og tilknyttede behov. Dette stemmer overens med tidligere forskning, som viser at foreldrene opplever liten grad av medvirkning i barnets undervisning og skolehverdag (Nordahl, 2004, s. 226). I likhet med funn fra intervjuene jeg har lagt frem her, viser tidligere forskningen at foreldrene ikke opplever at lærerne inviterer dem inn til å drøfte valg eller muligheter på vegne av barnet deres. Med andre ord tar skolen i stor grad valg på bakgrunn av sin institusjonelle og kommunikative makt, uten å ta i bruk den ressursen de har i foreldrene (Nordahl, 2003, s. 41). Dette opplever F4 som veldig synd, ettersom de gjerne kunne tenke seg å være en ressurs for å lette jobben til læreren, samtidig som de kjenner barnet sitt best og vil se at det blir gitt riktig tilrettelegging.

F2, som ikke lenger har noe samarbeid med kontaktlæreren, har blitt fratatt muligheten til å kunne stille opp som en ressurs i samarbeid med skolen. Når læreren ikke tror på hverken foreldrene eller fagpersoner som har stilt en diagnose på barnet, blir ikke det foreldrene deler tatt i betraktning. Ofte ser man at lærere har en makt når det kommer til å vurdere eller definere en elev som utenfor normen, og hvorvidt de burde ha spesialundervisning (Hausstätter, 2010, s. 64). I F2 sitt tilfelle ser man nesten et slags motsatt maktmisbruk, kontaktlæreren forsøker å bruke makten sin til å definere barnet som innenfor norm. Ved første øyekast ser det kanskje ikke ut til at det å definere et barn som innenfor norm kan være noe negativt, men hvis det fører til at barnet ikke får den tilretteleggingen andre profesjonsutøvere mener at det har behov for og krav på, vil det kunne føre til negative konsekvenser for barnet.

5.4.2 Skoleledelse og mangelen på ressurser

Ofte kan man se en sammenheng mellom sviktende skoleledelse og mangelen på ressurser i skolen (Samnøy, 2015, s. 44). Flere av foreldrene jeg intervjuet kunne fortelle om hvordan deres samarbeid med kontaktlæreren var preget av mangelen på ressurser i skolen. De merket at lærerne hadde mye de måtte gjøre, og mange elever å følge opp, noe som førte til at de fikk mindre tid til å følge opp deres barn. Blant annet kom det tydelig frem i form av at skolen ikke samarbeidet noe mer med foreldrene til elevene som har spesielle behov, enn med foreldrene til barna som fulgte den ordinære undervisningen. Foreldrene uttrykte medfølelse med lærerne, og at det ikke er deres feil at de ikke har tilgang på mer ressurser. Dette stemmer overens med hva Samnøy trekker frem som en fallgrube i skolesamarbeidet (2015, s. 44). Av ulike grunner setter ikke alltid skolene av nok ressurser til å kunne lykkes med foreldresamarbeidet.

Ressursene i skolen trenger ikke utelukkende bety flere lærere fordelt på elevene, det kan også være å innføre tiltak for å øke samarbeidskompetansen til lærerne (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 50). Ettersom det ikke er noe særlig fokus på kommunikasjon med foreldrene i lærerutdanningen kan man heller ikke forvente at alle lærerne skal mestre dette når de senere begynner å jobbe med foreldresamarbeid (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 15). Desto viktigere er det kanskje at ledelsen i skolen tar ansvar for å sikre at lærerne får nødvendig kompetanse og kollegial støtte for å kunne lykkes. Foreldre oppgir at de ikke tør å kreve den oppfølgingen barnet deres har behov for, fordi de er redde for å ta av ressursene de andre barna trenger. Slik bør det absolutt ikke være. På den ene siden er det fint å se at foreldrene har forståelse for at lærerne har utfordringer på bakgrunn av manglende ressurser, men på den andre siden er det ikke riktig at de skal sette sine egne behov til side.

Gjennom kunnskapsløftet ser man at det i tillegg til å vektlegges hvordan skolen skal samarbeide med barnets foresatte, også legges vekt på hvordan barna skal lære å samarbeide i skolen som en del av deres danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Ettersom samarbeidslæring er en viktig del av kompetansen elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen deres, vil man kunne drøfte for at samarbeidet mellom kontaktlæreren og foreldrene kan bidra til dette. Dersom man arbeider for et godt og tydelig samarbeid rundt barnet vil de få muligheten til å speile seg i hvordan man kan bygge gode relasjoner. Det er jo trolig lettere å utvikle en god forståelse av samarbeidsrelasjoners funksjon dersom du har noen gode rollemodeller som går foran og viser deg hvordan det kan fungere i praksis. Som nevnt sier ikke

lovene og forskriftene så mye om hvordan samarbeidet skal gjennomføres, men hvis man først mestrer å skape et godt samarbeid kan man altså se flere potensielle fordeler for barnet det berører (Myran & Fjørtoft, 2023, s. 15).

6 Oppsummering

6.1 Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?

Når det kommer til foreldre sin opplevelse av skolesamarbeid er det store individuelle forskjeller, men også likheter. De fire foreldrene som deltok i intervjuene for denne oppgaven kunne plasseres inn i de tre overordnede kategoriene, veldig fornøyd med samarbeidet, både fornøyd og misfornøyd med samarbeidet, og veldig misfornøyd med samarbeidet. Årsakene til hvorfor de var fornøyd eller misfornøyd varierte, og hvordan de var påvirket av ulike faktorer så også ut til å kunne ha en sammenheng med hvordan de fra før opplevde samarbeidet igjen. Her ser man de sirkulære årsakssammenhengene som Bateson vektla i sin teori om relasjoner og kommunikasjon (Ulleberg, 2004, s. 18). For eksempel ble samtlige foreldre spurt om de mottok positive tilbakemeldinger om utviklingen barnet deres gjorde i skolen. To av foreldrene som var veldig misfornøyd og delvis misfornøyd med samarbeidet oppga at innholdet i samarbeidet stort sett omhandlet utfordringer rundt barnet deres, og at fraværet av positivitet preget samarbeidsopplevelsen deres. Den av foreldrene som var veldig fornøyd med samarbeidet sitt synes derimot at fraværet av positive oppdateringer ikke nødvendigvis preget samarbeidet på noen negativ måte, da de i utgangspunktet var trygge på at alt gikk fint dersom de ikke hørte noe annet.

6.2 Hvordan opplever foreldrene sin rolle i samarbeidet med barnets kontaktlærer?

Ved spørsmål vedrørende foreldrenes opplevelse av deres rolle i samarbeidsrelasjonen, oppga en av foreldrene å ha en aktivt deltakende rolle hvor de fikk ta del i å vurdere barnets behov. De tre andre foreldrene oppga å ha en altfor liten rolle i samarbeidet, fordi kontaktlæreren ikke tok initiativ eller ikke var villig til å inkludere dem. Dermed opplevde de jevnlig å føle seg til bry eller masete, og at de ikke hadde noen kjennskap til hvordan barnet deres egentlig hadde det i skolen. De ønsket gjerne å få være en ressurs i skolen, både for barnet og kontaktlæreren, men følte seg ikke hørt. I tillegg opplevde flere av foreldrene at de selv måtte ta initiativ for at de i det hele tatt skulle eksistere et jevnlig skole-hjem-samarbeid, på tross av at barna deres hadde spesielle behov og krevde ekstra oppfølging. De måtte altså ta på seg en slags ansvarsrolle, uten at de fikk en likeverdig rolle i selve samarbeidsprosessen.

6.3 Hvordan opplever foreldrene kommunikasjonen i samarbeid med barnets kontaktlærer?

Da jeg undersøkte hvordan foreldrene opplevde kommunikasjonen med kontaktlærere delte jeg det opp i underkategoriene *mengden kommunikasjon, innholdet i kommunikasjonen og kommunikasjonsplattformen*. Alle var jevnt over fornøyd med plattformene som ble brukt, men det var rom for forbedring når det kom til å løse tekniske problemer med appene til skolens kommunikasjonsplattform. Tre av de fire foreldrene var misfornøyd med mengden kommunikasjon, og opplevde at kommunikasjonen fra skolen kunne komme både sjeldent og flere måneder forsinket. På tross av flere forsøk på å få økt mengden kommunikasjon med kontaktlærer har det ikke foregått særlige endringer, og det virker til at foreldrene bare holder ut til barna får nye kontaktlærere og de kan stille sterkere krav fra begynnelsen av de nyetablerte relasjonene. To av foreldrene opplevde innholdet i kommunikasjonen som overveldende negativt, men for en av dem hadde det bedret seg litt etter overgangen til ny kontaktlærer.

6.4 Videre forskning på feltet

Gjennom innhenting av datamaterialet til denne oppgaven har det dukket opp funn som berører både negative og positive opplevelser foreldre har erfart gjennom samarbeid med kontaktlærere, rundt deres barn med innvilget spesialundervisning. Flere funn stemmer overens med funn fra tidligere forskning, samt forskning fra skoler i andre land. Dette viser til at utfordringene man opplevde i skole-hjem-samarbeid flere år tilbake i tid, fremdeles er til stede i dag. Det foreligger dessverre manglende forskningslitteratur på hvordan foreldre opplever samarbeidet med barnas kontaktlærere. Denne oppgaven er et lite bidrag til et felt som forhåpentligvis vil få mer oppmerksomhet i årene som kommer. Oppgaven baserer seg på opplevelsene til fire foreldre ved norske grunnskoler, og det vil være behov for å kartlegge tematikken i større omfang. Forhåpentligvis kan funn gjort her bidra til å legge et grunnlag, og et utgangspunkt for annen forskning fremover. Gjennom analyse av datamaterialet fra intervju med foreldrene kommer det tydelig frem at det er behov for videre forskning på feltet, og at det kan være nødvendig med en kompetanseheving hos skolene på systemnivå, for å sikre et mer jevnt og kvalitativt godt tilbud til alle. For som Nordahl skriver, vil inkludering av foreldrene i skolen øke sannsynligheten for at barnet lykkes (2015, s. 25).

Litteraturliste

- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid: Avstand og nærhet*. Fagbokforlaget.
- Braathen, E. (2014). Være med seg selv og gjøre sammen - om samarbeidets anatomi. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (153-176). Akademika forlag.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2021). *Sårbare småbarn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2022). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappa*, 76(9), 701-712.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2012). Vennskap fremmes av samarbeid mellom hjem og skole. I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap: Arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (101-115). Kommuneforlaget.
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven*. Cappelen Damm Akademisk.
- Harvey, S. & Daniels, H. (2009). *Comprehension & Collaboration: Inquiry Circles in Action*. Heinemann.
- Hauge, K. (2023). *Læreres kollektive prosesser: Samarbeid og profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 53-71). Høyskoleforlaget.
- Karlsen, T. (2005). *Kommunikasjon: Målstyrt samarbeid og informasjon* (3. utg.). Gyldendal.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2014). Samarbeidslæring og samarbeidsledelse - en effektiv arbeidsform for produktivitet?. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 21-50). Akademika forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Myran, I. H. & Fjørtoft, H. (2023). *God skole-hjem-kommunikasjon om barns lese- og skriveutvikling*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97* (NOVA Rapport 13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070606146?page=1
- Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (221-236). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). Innledning: Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialpedagogikk og etikk. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 11-19). Høyskoleforlaget

- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 116-132). Høyskoleforlaget
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Westergård, E. (2018). “En svale gir ingen sommer”: Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Foreldres opplevelse av samarbeid med skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge foreldre av barn med spesielle behov sin opplevelse av samarbeidet med barnets kontaktlærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å sette lys på hva foreldrene opplever i samarbeid med barna sin kontaktlærer. Dette skal utforskes gjennom problemstillingen «Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?», og støttes opp av forskningsspørsmål som undersøker hvordan foreldrene opplever sin rolle i samarbeidet og hvordan kommunikasjonen med barnets kontaktlærer oppleves.

Forskningen utføres som en del av en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De som intervjues til dette prosjektet er foreldre som har barn i barneskolen med tiltak om spesialundervisning. Ettersom dette stemmer for deg og din familie blir du dermed spurt om å delta. Utover dette er du tilfeldig utvalgt, og vil være en av totalt fire-seks foreldre som blir intervjuet.

Kontaktopplysninger er hentet inn gjennom skolen barnet ditt har tilhørighet til.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til ett intervju. Det vil vare i omtrentlig 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din opplevelse av samarbeidet med kontaktlæreren til barnet ditt, og hvordan dere samarbeider. Det vil være åpne spørsmål som legger til rette for at din opplevelse kommer godt frem.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som kun vil bli brukt av meg til å transkribere og som deretter slettes. Du vil være helt anonym, og ingen av svarene dine vil kunne knyttes tilbake til deg i det ferdigstilte prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
245720

Vurderingstype
Standard

Dato
05.01.2024

Tittel

Foreldres opplevelse av samarbeid med skolen - masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Natallia Bahdanovich Hanssen

Student

Andrea Marie Frydenlund

Prosjektperiode

02.01.2024 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema og problemstilling, hva det er og bakgrunnen for valget:

Formålet med dette prosjektet er å sette lys på hva foreldre opplever i samarbeidet med barna sin kontaktlærer. Dette skal utforskes gjennom problemstillingen «Hvordan opplever foreldre av barn med spesielle behov samarbeidet med barnets kontaktlærer?», og støttes opp av forskningsspørsmål som undersøker hvordan foreldrene opplever sin rolle i samarbeidet og hvordan kommunikasjonen med barnets kontaktlærer oppleves.

Innledende/generell informasjon:

1. Hva legger du i begrepet samarbeid?
2. Hvordan opplever du samarbeidet med kontaktlæreren?
3. Hva opplever du som fordeler med samarbeidet? Kan du komme med noen eksempler?
4. Hva opplever du som ulemper i samarbeidet? Kan du komme med noen eksempler på dette?
5. Har dere satt et mål for samarbeidet?

Roller i samarbeidet:

6. Hvem tok initiativ til samarbeidet?
7. Hva er viktig for at du skal føle deg som en aktiv part i samarbeidsprosessen?
8. Opplever du at din rolle vektlegges når det skal tas avgjørelser?
9. Hva opplever du som viktig for deg i møte med kontaktlæreren?
10. Opplever du noen form for rollekonflikt i møte med læreren?

Kommunikasjon:

11. Kan du beskrive kommunikasjonen du har med læreren?
12. Hvilken plattform benytter du for å kommunisere med kontaktlæreren?
13. Og på hvilken plattform ønsker du at kommunikasjonen skal foregå?
14. Hvordan opplever du kommunikasjonen med kontaktlæreren? Foregår det en åpen og gjensidig dialog hvor begge parter har rom for å dele?
15. Opplever du å få kommunikasjon om barnets positive utviklinger, i tillegg til det som er utfordrende?

Avsluttende spørsmål:

16. Er det noe annet du har tenkt på som du ønsker å snakke om rundt dette temaet?
17. Hvordan håper du at samarbeidet vil se ut i fremtiden?
18. Har du noen råd til lærere når det gjelder samarbeid med foreldre i lignende situasjoner?
19. Nå har vi reflektert en del rundt ulike sider ved et samarbeid, har tankene dine om egen samarbeidserfaring endret seg noe i løpet av intervjuet?