



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

<b>Studieprogram:</b> Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	<b>Vårsemesteret, 2019</b> Åpen
<b>Forfatter:</b> Elsebeth Glendrange	..... (signatur forfatter)
<b>Veileder:</b> Elsa Westergård	
<b>Tittel på masteroppgaven:</b> <i>FORELDRESAMARBEID I BARNEHAGEN – seks pedagogers perspektiv på vanskelige foreldresamarbeid</i>	
<b>Engelsk tittel:</b> <i>PARENTAL COOPERATION IN KINDERGARDEN - six educators perspective on difficult parental cooperation</i>	
<b>Emneord:</b> Foreldresamarbeid, vanskelige foreldresamarbeid, barn som strever, tidlig innsats	Antall ord: 30 661 + vedlegg/annet: 4 402  Stavanger, 4 juni, 2019

## Forord

Min toårige videreutdanning innen spesialpedagogikk er over og det er tid for å sette punktum. Årene har vært fylt med kunnskapsrike oppturer og nedturer, som jeg har vært så heldig å få lov å dele med noen av mine medstudenter; Anette, Anita og Nina takk for støtte, deling av frustrasjoner og gleder i vår bunnsolide kollokviegruppe. Takk til Tone Kirsti som har vært der med oppmuntring og nedtelling mot ulike målstreker.

Å skrive denne oppgaven har vært en reise jeg ikke ville ha vært foruten. Tusen takk til mine seks deltakere som delte så hjertelig fra egen praksis. Møtene med dere var prosjektets høydepunkt og noe som ga meg kunnskap, inspirasjon og nye perspektiv, både til prosjektet, men også i egen praksis.

Takk til arbeidsgiver og mine flotte kollegaer i Ryggstranden barnehage, som på ulikt vis har lagt forholdene til rette, slik at jeg har fått gjennomføre disse årene. En særlig takk til Vanessa, mitt orakel på rettskrivning og korrekturlesing. Rollen som korrekturleser har hun delt med mine foreldre, som også fortjener en takk.

En ekstra stor takk rettes til min veileder, Elsa Westergård som har veiledet meg med erfaring og stødig hånd, til alle døgnets tider.

Til slutt vil jeg takke familien min, Lina, Une og Morten som har måttet leve med en til tider svært stressa mamma og samboer. Jeg gleder meg til å få tilbake fritiden og tilbringe den sammen med dere!

Randaberg juni 2019

Elsebeth Glendrange

## Sammendrag

Gjennom seks pedagoger fra ulike barnehager sitt perspektiv, har målet med dette kvalitative studieprosjektet vært å få innsikt i fenomenet vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen. Det er tatt i bruk følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige?*
- *Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?*
- *Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?*

Prosjektet er forankret i en systemteoretisk forståelsesramme, der betydningen av gode samarbeid strekker seg utover de konkrete møtene mellom pedagogen og foreldrene «her og nå». Som metode for analysen, er det tatt i bruk en temasentrert analytisk tilnærming, som er en av flere tilnærminger innen den kvalitative fenomenologisk og hermeneutisk fortolkende vitenskapsforståelsen.

Av ulike samarbeidsrelasjoner som kommer frem som vanskelige, er det særlig samarbeid der det foreligger ulik forståelse mellom pedagogen og foreldrene omkring barns utfordringer, som gjør seg gjeldende. Bekymringen til pedagogene ser ut til å ligge i opplevelsen av å ikke klare ivareta barnets beste omsorgs og utviklingsmuligheter, når det oppstår interesse-uoverensstemmelse, der deling av felles mål mellom pedagogen og foreldrene uteblir.

Studien indikerer videre at det å formidle til foreldre at barnet strever, kan få betydning for hvordan samarbeidet utvikler seg. Særlig det å formidle bekymring omkring barnets sosiale og emosjonelle utvikling ser ut til å kunne skape ubalanse i samarbeidsrelasjonene. Det kommer dog frem funn som tyder på at eventuelle vansker som kan oppstå, i stor grad beror på pedagogens evne til å skape tillit gjennom relasjonsbygging, kommunikasjon og egen faglig trygghet.

Den faglige bevisstheten fra området tidlig innstas som råder i dagens barnehager, ser ut til å føre til et økt antall familier med behov for tettere samarbeid med barnehagen. Ser man dette i sammenheng med de utfordringer som kan oppstå når pedagogen skal formidle og samhandle med foreldre som har barn som strever, kan pedagoger i barnehagen ha behov for å styrke sin egen kontekstkompetanse fra områder som inngår i tidlig innsats, men også fra områder innen kommunikasjon og relasjonsbygging i krevende samarbeidsrelasjoner. Den kollektive kompetansebyggingen i barnehagen bør få en sentral plass i dette arbeid

# Innhold

<b>Forord</b> .....	2
<b>Sammendrag</b> .....	3
<b>1. 0 Innledning</b> .....	7
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	7
1.2 <i>Formålet med studien</i> .....	8
1.3 <i>Forskningsspørsmål</i> .....	8
1.4 <i>Avgrensinger</i> .....	9
1.5 <i>Oppgavens struktur</i> .....	9
<b>2.0 Forskning på foreldresamarbeid</b> .....	11
2.1 <i>Tidligere forskning</i> .....	11
2.2 <i>Oppsummering tidligere forskning</i> .....	17
<b>3.0 Analytiske begrep og teoretiske modeller/perspektiv</b> .....	18
3.1 <i>Bronfenbrenners utviklingsøkologiskemodell</i> .....	18
3.2 <i>Epsteins modell av overlappende sfærer</i> .....	20
3.2.1 «Barnet»; barnets beste, en lovfestet rett og pedagogisk refleksjon i praksis.....	22
3.2.2 «Familien»; kjennetegn i dagens mangfoldige samfunn.....	24
3.2.3 «Barnehagen»; forståelsen av barnehagen i dagens samfunn.....	27
3.2.4 «Samfunnet»; politiske styringslinjer og tidlig innsats.....	28
<b>4.0 Sentrale begrep</b> .....	32
4.1 <i>Vanskelige foreldresamarbeid</i> .....	32
4.1.1 <i>Oppsummering, vanskelige foreldresamarbeid</i> .....	33
4.2 <i>Kommunikasjon og relasjonskompetansen</i> .....	33
4.2.1 <i>Oppsummering, kommunikasjon og relasjonskompetansen</i> .....	35
4.3 <i>Kontekstkompetanse</i> .....	35
4.3.1 <i>Oppsummering kontekstkompetanse</i> .....	36
<b>5.0 Metode</b> .....	37
5. 1. <i>Fenomenologi, hermeneutikk og egen forforståelse</i> .....	37
5.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	37
5.1.2 <i>Hermeneutikk og forforståelse</i> .....	37
5.2 <i>Forskningsdesign - valg av kvalitativ metode</i> .....	38
5. 3 <i>Generering av data; bruk av kvalitative forskningsintervju</i> .....	39
5.3.1 <i>Utvalg</i> .....	39
5.3.2 <i>Utformingen av intervjuguide</i> .....	41
5.3.4 <i>Intervjuprosessen</i> .....	42
5.3.5 <i>Transkribering</i> .....	43

5.4 Analyse og tolkning .....	43
5.4.1 Fortolkning under intervjuet .....	43
5.4.2 Analyse av de transkriberte tekstene.....	44
5.5 Verifisering.....	46
5.5.1 Reliabilitet.....	46
5.5.2 Validitet .....	46
5.5.3 Generaliserbarhet .....	47
5.5.4 Forskningsetiske vurdering.....	47
<b>6.0 Presentasjon av resultater .....</b>	<b>49</b>
6.1 <i>Det generelle samarbeidet</i> .....	50
6.1.1 Betydningen av å bygge relasjoner .....	51
6.1.2 Felles forståelse i personalet.....	51
6.1.3 Tilbakemeldinger som var forbeholdt pedagogen .....	52
6.1.4 Kunnskapen omkring foreldresamarbeid.....	53
6.1.5 Foreldresamarbeid som tema .....	53
6.1.6 Foreldresamtalen .....	54
6.1.7 Oppsummering, det generelle samarbeidet .....	54
6.2 <i>Vanskelige foreldresamarbeid</i> .....	55
6.2.1 Vanskelige, men overkommelig foreldresamarbeid .....	56
6.2.2 Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer .....	57
6.2.3 Betydningen for barnet .....	58
6.2.5 Pedagogen som den kompetente part og støtte i organisasjonen .....	59
6.2.6 Oppsummering vanskelige foreldresamarbeid .....	60
6.3 <i>Å formidle at barn strever</i> .....	61
6.3.1 Betydningen av det som skal formidles .....	61
6.3.2 Rutiner for å formidle bekymringer til foreldre .....	62
6.3.3 Foreldres reaksjoner og pedagogens fagkompetanse .....	63
6.3.4 Oppsummering å formidle at barn strever .....	64
6.4 <i>Tidlig innsats</i> .....	64
6.4.1 «Vente og se»- holdningen .....	65
6.4.2 Måter å se barnet .....	65
6.4.3 Fagkompetansen .....	66
6.4.4 Tidlig innsats og foreldre .....	66
6.4.5 Oppsummering tidlig innsats.....	67
<b>7.0 Diskusjon .....</b>	<b>68</b>
7.1 <i>Det generelle foreldresamarbeidet</i> .....	68

7.2 Vanskelige foreldresamarbeid .....	72
7.2.1 Vanskelige, men overkommelige foreldresamarbeid .....	72
7.2.2 Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer .....	74
7.2.3 Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige? ...	78
7.3 Å formidle at barn strever .....	78
7.3.1 Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?.....	81
7.4 Tidlig innsats.....	82
7.4.1 Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?.....	84
7.5 Avsluttende betraktninger.....	85
7.5.1 Videre forskning .....	86
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>92</b>
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....	92
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING .....	95
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDER .....	96
VEDLEGG 4: GODKJENNELSE NSD .....	99

# 1. 0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ifølge barnehageloven (§ 1, 2016) er barnehagen forpliktet til å jobbe i samarbeid og forståelse med hjemmet. Formålet med samarbeidet er å gi barnet best mulig omsorgs og utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både norsk og internasjonal forskning indikerer at gode samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og hjemmet, er av betydning for barns faglige så vel som sosiale utvikling (Andersson, 2003; Westergård, 2010; Nordahl & Drugli, 2016). Jeynes har gjennomført en metaanalyse av 41 internasjonale studier som undersøker forholdet mellom foreldrenes engasjement og akademiske oppnåelse, der resultatene viser et signifikant forhold mellom foreldrenes engasjement, generelle og akademiske prestasjoner (Jeynes, 2005). I tillegg viser forskning at når barnehage og skole får til gode samarbeid, øker foreldres tro på seg selv i foreldrerollen (Dunst & Dempsey, 2007).

I egen praksis som barnehagelærer har jeg opplevd at noen foreldresamarbeid kan bli vanskeligere enn andre og en interesse for å finne ut om også andre pedagoger kan oppleve det sånn, har vokst frem. Personlig har problemene særlig oppstått når jeg som pedagog må trekke foreldrene med meg i mine bekymringer for barn som ikke følger en aldersadekvat emosjonell og sosial utvikling, heller ikke etter at ulike prosedyrer og tiltak settes inn. Kan det å dele slike bekymringer med foreldre få betydning for foreldresamarbeidet? Andersson (2003) viser i sin studie at foreldre som har barn med sosiale vanskeligheter i stor grad rapporterer dårlig samarbeid med lærer. Også annen forskning ser ut til å støtte opp om at det kan oppstå uenighet i samarbeid omkring barns utvikling og læring (Nordahl & Drugli, 2016). Forskning viser at det er barn som har faglige og/eller sosiale vansker som er mest skadelidende om et samarbeid ikke fungerer (Andersson, 2003). «Når foreldrene er trygge på at barna har det godt i barnehagen, vil det også ha en positiv effekt på barnas opplevelse av egen barnehagehverdag» heter det i Meld St 19 (2015-2016: 36). Men hva vil skje når barnehagen må formidle noe som kan gi foreldre en følelse av at barnet ikke har det godt i barnehagen?

Barnehagen ble flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet i 2006. *Tidlig innsats* ble først presentert for skolene av kunnskapsdepartementet i 2006, gjennom St meld 16 (2007). Politisk kan det se ut som det på denne tiden ble satt «likhetstegn» mellom barnehagen og skolen, der trykket på læring i barnehagen økte. Kan oppmerksomheten på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet? Dette blir bakteppet for ønske om å se nærmere på vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen.

## 1.2 Formålet med studien

Formålet med studien vil være å oppnå en dypere forståelse av fenomenet vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen, et felt der foreligger lite norsk forskning. I utgangspunktet lå det et ønske om å ta et foreldreperspektiv på vanskelige samarbeid. Men innenfor prosjektets rammer, ble det vurdert som mer tidkrevende og etisk mer utfordrende å få tak i foreldre som var fortrolig med å stille som deltakere, da tema kan oppleves som sensitivt. Det velges derfor å rette oppmerksomheten mot barnehagen og ta pedagogens perspektiv. Målet er å beskrive de opplevelser, synspunkter og den forståelsen pedagogene trekker frem og reflekteres omkring, når det gjelder det ordinære foreldresamarbeidet og vanskelige foreldresamarbeid. Deretter vil målet være å fange opp, fortolke og drøfte eventuelle sammenhenger mellom disse refleksjonene, det å formidle at barn strever og den rollen økt oppmerksomhet rundt tidlig innsats ser ut til å spille i et foreldresamarbeidsperspektiv.

Prosjektet vil kunne bli plassert i en konstruktivistisk tradisjon innen forskning (Thagaard, 2013). Undersøkelsen vil i så måte være et empirisk bidrag i debatten omkring foreldresamarbeid i barnehagen, gjennom seks pedagogers fenomenologiske opplevelse av vanskelige samarbeid. Hensikten med denne kvalitative intervjustudien vil ikke være å oppnå statistisk generalisering (Thagaard, 2013), men å utforske et fenomen og bidra i diskusjonen omkring foreldresamarbeid i et felt der det foreligger lite norsk forskning. Ved å lære av andres erfaringer, vil kunnskap om fenomenet kunne utvides. Det kan antas at kunnskapen som kommer frem i dette prosjektet vil kunne være av lesergenererende verdi for pedagoger og andre ansatte i barnehagen. Kanskje vil også andre instanser som jobber sammen med barnehagen (PPT, helsestasjon, barnevern, småskole), kunne dra nytte av den kunnskapen som kommer frem. Ønsket er at den forståelsen som utvikles, skal komme til nytte i det direkte arbeidet med å skape gode utviklingsvilkår for barnehagebarnet, da forskningen som allerede finnes, viser at gode foreldresamarbeidsrelasjoner har betydning for barns utvikling.

## 1.3 Forskningsspørsmål

Ved å ta utgangspunkt i foreldresamarbeid i barnehagen, er målet å fange pedagogens perspektiv på vanskelige foreldresamarbeid ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige?*
- *Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?*
- *Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?*



Under punkt 4.1 vil det bli redegjort for den forståelsen som legges i *vanskelige foreldresamarbeid*.

#### 1.4 Avgrensinger

Vanskelige foreldresamarbeid vil fremstå som prosjektets hovedtema. Epsteins teoretiske perspektiv for overlappende sfærer vil benyttes (Epstein, 1987; 2001). Det vil ikke bli gått i dybden av teorien, men modellens tre ulike sfærer; family, school og community vil blant annet bli brukt til å ramme inn prosjektet. I det videre oversettes family med familie, mens school erstattes med og oversettes til barnehage. Community blir forstått som samfunn, der det særlig rettes oppmerksomhet mot samfunnsendringer i forbindelse med politiske styringer omkring tidlig innsats.

Da det er foreldresamarbeid som vil være prosjektets hovedområde, vil det ikke bli gått i dybden på forskning omkring tidlig innsats. I prosjektets forståelse av tidlig innsats vil tyngden legges på politiske dokumenter og styringer som anses av betydning for barnehagen og pedagogens forståelse og praksis, noe som igjen vil kunne spille inn på hvordan pedagogen fremstår i møtet med foreldrene.

Innledningsvis ble det nevnt at det kunne vært interessant få innsikt i både foreldre og pedagogers perspektiv på samarbeid og på den måten styrke prosjektets validitet (Thagaard, 2013). Men temaet kan fremstå som sensitivt, da særlig for foreldre som har barn som viser en form for vanske. Prosjektets tidsramme setter også en begrensning. Dermed vil prosjektet bare få frem pedagogens perspektiv, noen som kan anses som en begrensning, da forskningen viser at foreldre og pedagoger kan ha ulik oppfattelse av hva som er gode samarbeid. For å forsvare denne begrensningen i prosjektet, kan det igjen understrekes at målet ikke er å gi en stemme for alle vanskelige foreldresamarbeid, men å belyse et fenomen og lære av andres erfaringer, slik at denne kunnskapen kan brukes videre i en større debatt og refleksjon omkring tema.

#### 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. I det foregående er det gitt en introduksjon av bakgrunn for valg av tema, formålet med studien, studiens forskningsspørsmål og studiens begrensinger. I kapittel 2, presenteres tidligere forskning fra området foreldresamarbeid. Deretter, i kapittel 3, følger en klargjøring av studiens teoretiske rammeverk. Det legges en systemteoretisk forståelse til grunn i dette prosjektet, vist til Bronfenbrenner (1979) og hans utviklingsøkologiske teori. Kapittel 3 starter derfor med en innføring i hans utviklingsøkologiske modell. Videre gis en redegjørelse av Epsteins modell for overlappende

sfærer, og hvordan den blir forstått og brukt i dette prosjektet (Epstein, 2001). Modellen danner grunnlaget for en redegjørelse av hennes tre ulike sfærer, der barnet og barnets beste blir plassert i sfærenes overlapping.

Det vil derfor bli startet med en redegjørelse av den forståelsen som legges i barnet, sett opp mot begrepet; *barnets beste*. Dette vil bli fulgt av en redegjørelse av den forståelsen som legges i familie, barnehage og samfunn. Dette blir gjort for å få frem noen av de kreftene som ligger i modellens aspekt tid.

Deretter følger en oppsummering av den forståelsen som legges i foreldresamarbeid, som en innføring til kapitel 4, der andre sentrale begreper; vanskelige foreldresamarbeid, relasjon og kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse vil bli presentert. Under relasjon og kommunikasjonskompetanse presenteres Røkenes og Hansen (2002) sin fire-perspektivmodell for kommunikasjon, Denne modellen blir brukt som forståelsesramme for det samspillet som foregår på barnets mesonivå, nivået som forbinder barnets ulike mikronivå. Til sammen vil dette fungere som bakgrunn for drøfting av studiens resultat.

I kapitel 5 blir det redegjort for prosjektets metode, mens det i kapitel 6 vil bli presentert funn fra de gjennomførte semistrukturerte intervjuene. Det vil bli foretatt en drøfting av funnene i kapitel 7, som vil avrundes med noe oppsummerende betraktninger.

## 2.0 Forskning på foreldresamarbeid

I teoriinnføringens første del, vil det bli redegjort for det som anses som sentralt av tidligere forskning på området; foreldresamarbeid. Etter denne innføringen, vil det bli redegjort for prosjektets teoretiske ståsted og gitt begrepsavklaringer ved hjelp av passende teori. Her vil det også bli knyttet inn noe av det den tidligere forskningen peker på når det gjelder betydningen av, utfordringer ved og den kompetansen som kreves for å utvikle fruktbare foreldresamarbeid. Til sammen vil dette fungere som en bakgrunn for drøftingen av studiens resultat.

### 2.1 Tidligere forskning

Andersson (2003) har gjennomført en studie der formålet var å beskrive foreldrenes erfaringer i møtet med skolen. Resultatene viser at foreldre med positive erfaringer også har barn som er motiverte på skolen. Foreldrene til barna med lærevansker rapporterte om en kamp mot skolen for å få ressurser til barnet, mens foreldrene til barn med sosiale vansker opplevde et dårlig samarbeid preget av kritikk. Foreldre som hadde barn som var blitt mobbet, opplevde på sin side skolen som passive. Foreldrene var enig om at hvordan barnet hadde det på skolen, i stor grad påvirket hjemmesituasjonen (Andersson, 2003).

I 2000 gjennomfører Nordahl en kartleggingsundersøkelse som omhandler samarbeidet mellom skole og hjem (Nordahl, 2000). Her fremstår de fleste foreldre som viktige støttespillere for barna sine, men foreldre klager også her på manglende medvirkning og ivaretagelse. Det samme bilde tegner seg i Nordahls forskning fra 2003, der det rapporteres om et gap mellom lovens intensjon om samarbeid og den praksis som råder ute i skolene. Foreldre føler seg ikke ivare tatt og hørt når de kontakter skolen (Nordahl, 2003). Videre viser forskningen, sammenfallende med Anderssons (2003), at det er foreldrene til de sårbare elevene det er vanskeligst å opprette og opprettholde et godt samarbeid med (Nordahl, 2003).

Det kommer frem at når foreldre føler at de ikke slipper til på områder som de mener er av betydning for barnets situasjon på skolen, oppstår en følelse av avmakt. Dermed kan samarbeidet bli preget av hvem sin virkelighetsoppfatning som er den rette og lærere kan bruke sin makt til å bestemme at det er han eller hun som kjenner situasjonen på skolen best (Nordahl, 2003).

I et utviklingsprosjekt som foregikk på 14 skoler fra 2003 til 2005 (læringsmiljø og pedagogisk analyse, LP-modellen), ble det blant annet rettet oppmerksomhet mot å forbedre samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2005). Når skoleledelsen understrekte

betydningen av foreldresamarbeid, økte lærerens kompetanse og lærenes egen mestringsfølelse i møte med foreldre (Nordahl, 2005).

Nordahl gir i 2007 ut boka; *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* der han peker på at det eksisterer lite forskning på rollen foreldre bør spille i skolen og poengterer at noe av det som presenteres i boka kan fremstå som forfatters egen subjektive forståelse. Boka bygger likevel på forskningsbaserte funn. Det trekkes frem hvordan hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre og må løse de felles oppgavene de har, knyttet til barnets læring og utvikling (Nordahl, 2007). Samarbeidet mellom hjem og skole må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning. Den sterkeste formen for samarbeid blir presentert til å være at foreldrene får reell medvirkning, at de får en *partnerrolle* (Nordahl, 2007). Boken kommer i revidert utgave i 2015 (Nordahl, 2015).

Det kommer frem at når man jobber sammen om barns utvikling og læring, er det naturlig at partene ikke alltid er enige om alt. Å håndtere uenighet og konflikter er en del av det å jobbe tett med mennesker. Hvis man er forberedt på at konflikter kan oppstå, samt har noen strategier for hvordan man kan møte disse, vil læreren oppleve seg langt tryggere når konfliktene oppstår. Det hevdes at konflikter kan ses på som et uttrykk for engasjement i elevenes læring og utvikling (Nordahl & Drugli, 2016).

I 2004 presenterer Westergård og Galloway funn som på samme måte som Andersson og Nordahl, viser at foreldre kan føle seg desillusjonert i møtet med skolen (Westergård & Galloway, 2004). Forskningen deres viser at 10 % av foreldregruppen opplever å ikke føle seg ivaretatt når de kontakter skolen. I 2007 presenterer Westergård funn som viser at det foreligger en differanse mellom foreldres rapporterte klager og de klager lærere rapporterer å ha mottatt (Westergård, 2007). Dette indikerer at lærere ikke oppfatter når foreldre er desillusjonerte. Videre presenterer Westergård (2007) funn som viser sammenheng mellom lærerens oppfatning av egen kompetanse og kvaliteten på samarbeidet. De trygge lærerne, som i stor grad også håndterer utfordrende atferd i klassene, fanger i større grad opp klager enn de mindre trygge.

I Westergårds doktorgrad fra 2010, fremkommer mange av de samme funnene fra tidligere forskning. Mye tyder på at skoler som har et «åpent» klima og er fleksible i møtet med både elever og foreldre, får til bedre foreldresamarbeid. Skoleledelsen trekkes frem som avgjørende for hvilke verdier, normer og oppfatninger som utvikles blant de ansatte ved den enkelte skole. Overordnede verdier, atmosfære, arbeidsmiljø og samarbeid mellom de ansatte virker

inn på kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, elevene imellom og mellom foreldre og lærere. Godt læringsmiljø ser ut til å være sammenfallende med gode samarbeidsrelasjoner (Westergård, 2010).

Westergård (2010) fant videre at lærerens opplevelse av stress og arbeidsbyrde virker inn på hvordan de samarbeider med foreldrene. Noen lærere holdt avstand fra foreldrene fordi de følte seg utrygge, eller fordi de mangler energi til å ta tak i arbeidet omkring samarbeid. Andre holdt avstand fordi de ikke opplevde at foreldrenes bidrag var av betydning.

Forskningen til Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch (2013) viser at lærere rapporterer hyppigere kontakt med foreldre til barn med atferdsvansker, enn barn uten vansker.

Forskningen sier likevel ikke noe om kvaliteten på kommunikasjonen. Foreldre til barn med høy grad av sosio-emosjonell kompetanse var mer involvert i sine barns utdanning enn andre foreldre. Da dette var en tverrsnittstudie, er det likevel ikke mulig å si hva som kommer av hva. I studien trekkes det frem at internasjonal forskningen på betydningen av foreldres engasjement i skolen har økt de siste to tiår, der forskningen viser at foreldrenes engasjement i barns utdanning er en av de sterkeste forutsetningene for skolesuksess (Kirkhaug et al, 2013). Dette er sammenfallende med Jeynes (2005) sin metaanalyse av 41 studier som undersøker forholdet mellom foreldrenes engasjement og akademiske oppnåelse. Studien viser et signifikant forhold mellom foreldrenes engasjement og generelle og akademiske prestasjoner.

Mahmood (2013), gjennomførte en studie i New Zealand, der formålet var å få innblikk i nyutdanna barnehagelæreres synspunkter fra områder som skapte bekymring i foreldresamarbeidet og den betydningen fravær av gjensidighet i samarbeidet spiller. Studien indikerer at foreldres engasjement oppleves som utfordrende for den nyutdanna barnehagelærer. Det trekkes frem at det kan se ut som barnehagelæreren ikke har fått kunnskap nok til å mestre de utfordringene som møter dem i praksis på en tilstrekkelig god nok måte (Mahmood, 2013). Dette er lignende funn som Bayer og Brinkkjær (2003) viser til.

Westergård (2013) peker på betydningen av den kollektive kompetansen skolen bygger. Skoleleder blir trukket frem til å ha en vesentlig rolle i dette arbeidet (Nordahl, 2005). I lys av dette kan det tenkes at Mahmoods forskning, til tross for at den omhandler helt nyutdanna barnehagelærere, kan formidle noe som kan være gjeldene også for mer erfarne pedagoger. Da særlig om barnehagen pedagogen starter i, mangler kompetanse innen arbeidet med foreldresamarbeid i kollegiet. Mahmood (2013) sin forskning er også ekstra interessant da den setter barnehagen under lupen og tar barnehagelæreren perspektiv.

Mahmood (2013) samler det barnehagelærerne trekker frem i 4 ulike konstruksjoner. *Mangel på gjensidighet*, der barnehagelærers innsats for å nå foreldre ikke oppleves å bli gjengjeldt. Disse ble igjen forklart til å omhandle manglende kommunikasjon, usikkerhet omkring pedagogiske forventninger og det som barnehagelæreren beskriver som en fiendtlig innstilling fra foreldre.

Kommunikasjonsproblemene så ut til å variere. De handlet om alt fra språklige utfordringer, foreldre som ikke så ut til å vise interesse for det arbeidet som ble gjort i barnehagen, men hastet når de kom og gikk, til foreldre som ikke fulgte barnehagens retningslinjer i forbindelse med for eksempel sykdom. Barnehagelærerne ytrer ønske om å komme i pedagogiske dialoger med foreldre, slik at det for barnet blir en sammenheng mellom det som læres og erfares i barnehagen og det som skjer hjemme. Når foreldre ikke deler denne interessen eller signaliserer sine forventninger til pedagogen tydelig, følte barnehagelæreren seg mindre verdsatt og ble usikker på egen yrkesrolle.

Det ble også beskrevet en opplevelse av sinne og fiendtlighet fra foreldre, når pedagogene måtte formidle at barn strevde, der samarbeid og felles forståelse ble satt på prøve. Foreldrene kunne legge ansvaret over på pedagogen og si at barnet ikke gjorde dette hjemme. Mens Andresson (2003) sin forskning viser til foreldres opplevelser av samarbeidet når barnet strever, viser Mahmood (2013) sin forskning hvordan dette også kan oppleves som vanskelig for pedagogen.

Videre trekkes det frem at barnehagelærerne kunne oppleve *vanskeligheter med å bygge relasjoner*, der alt fra høyere sosioøkonomisk nivå, lavere sosioøkonomisk nivå til kulturelle forskjeller, så ut til å spille inn. Utfordringene rundt foreldre fra høyere sosioøkonomiske nivå handlet om at mulighetene til å bygge relasjoner uteble, fordi barna ble hentet av «Nannys». I tillegg ble disse foreldrene fremstilt veldig sentret rundt eget barn.

Når det kom til foreldre fra lavere sosioøkonomiske nivå, var det vanskelig å komme i dialog, fordi disse foreldrene trakk seg unna og var korte i møtet med pedagogen. Et ønske om å dele fra barnehagen og få foreldre til å dele, ble dermed ikke oppfylt. Dette ga barnehagelæreren en følelse av å være ineffektiv i sin rolle. Ethiske utfordringer så også ut til å prege samarbeidet med foreldre fra forskjellige kulturer. Til tross for ekte interesse og respekt for mangfoldet, var det for pedagogen utfordrende å ikke klare å møte alle disse forskjellige familienes behov i praksis, der førskolelærerne kunne få en følelse av at foreldre fra ulike kulturer ikke evnet å

se mangfoldet de selv var en del av. Dette kan ses i sammenheng med det som vil komme frem under punkt 3.2.2 *Familien; kjennetegn i dagens mangfoldige samfunn*.

Det tredje konstruktet handler om frustrasjoner omkring foreldre som ikke deltar i frivillig arbeid (i Norge, forstått som dugnader). Barnehagelæreren opplever dette som mangel på gjensidighet som igjen kunne føre til både en fysisk og følelsesmessig utmattelse. Selv om man gjerne ikke kan trekke direkte paralleller til Norge i denne sammenheng, kan vi gjerne trekke paralleller til andre sider av arbeidspress barnehagelæreren kan stå overfor som kan få konsekvenser for samarbeidet, eksempelvis stress og høyt arbeidspress (Westergård, 2013).

Den fjerde konstruktet omhandler førskolelærers opplevelse av at foreldre ikke svarer på deres yrkeskompetanse på en respektfull nok måte, omtalt som *den sosiale identiteten til barnehagelærer*. Det ble trukket frem eksempler på møter med foreldre, der barnehagelærer følte seg undervurdert og satt igjen med en følelse av å bli sett på som en «barnevakt».

Forskningen trekker også frem et 5-konstrukt som ikke bygger på den sosiale utvekslingsteorien som de andre fire. Den tar opp i seg uventede utfordringer for pedagogene, deriblant et ønske om mer kunnskap omkring arbeid med utfordrende foreldre ble trukket frem. Samtidig ble det reflektert rundt at utdanning ikke kan gi svaret på alt (Mahmood, 2013).

I en Svensk intervjuundersøkelse kommer det frem at lærere, til sammenligning med de tidligere nevnte barnehagelærerne, kan oppleve samarbeid med foreldre som vanskelig (Andersson, 1999). Det finnes både en redsel og usikkerhet forbundet med de foreldrene lærerne opplevde som mest krevende å samarbeide med (Andersson, 1999). Ikke mindre enn 43 ulike foreldretyper ble nevnt under spørsmålet som handlet om hvilke foreldre som lærer opplevde som vanskeligst å samarbeide med. Noen av disse trekkes frem til å omhandle:

«Svåra elevers föräldrar, föräldrar som har problem med sin egen självtillit, föräldrar med en annan syn på skolan, föräldrar som är försvarsinställda, föräldrar som är rädda för skolan, föräldrar till utagerande barn, föräldrar som har andra värderingar än läraren, föräldrar som glider undan, aggressiva föräldrar som är negativa till skolan, föräldrar till elever som har det svårt hemma, föräldrar med egna negativa erfarenheter av skolan, föräldrar som vet, som själva arbetar med barn, föräldrar som vägrar inse att det finns problem, föräldrar som misstror skolan o.s.v» (Andersson, 1999: 142-144).

I 2003-2004 ble det gjennomført et metodeutviklingsprosjekt i tre ulike danske barnehager kalt «Mød foreldrene» (Bak, Iverholt & Kabel, 2005). Det overordnede målet var å utvikle metoder og redskaper til bruk i det generelle samarbeidet, gjennom å ta utgangspunkt i arbeidet med barn med spesielle behov og deres foreldre. Prosjektet er ikke forskningsbasert, men dette metodiske utviklingsarbeidet anses å ha relevans for eget prosjekt, da det er gjennomført i barnehagen, et felt det foreligger lite forskning fra.

En av de viktigste konklusjonene i prosjektet var at det ikke finnes *en* bestemt måte i å utvikle og gjennomføre foreldresamarbeid på. Måten en legger opp til samarbeid vil variere ut fra hvilke barn og foreldre som er i barnehagen og etter hvilken medarbeider som skal stå for samarbeidet (Bak et al, 2005). Dermed blir de gjennomgående prinsippene i metoden forstått gjennom tre perspektiver. *Foreldreperspektivet*; foreldres tanker og ønsker omkring samarbeid og deres opplevelser av det faktiske samarbeidet. *Pedagogperspektivet*; pedagogens tanker, ønsker og opplevelser av det faktiske samarbeidet med foreldre og *barneperspektivet*; barnets behov og ønsker for livet i barnehagen og barnets faktiske trivsel og utvikling. Videre bygger prosjektet på en antakelse om at pedagogen skal være i stand til å foreta perspektivskifter, slik at de forskjellige perspektivene blir anlagt verdi ut fra hvor en er i samarbeidet. Dette vil hjelpe til med å skape forutsetninger for et fruktbart, ressursfremkallende og meningsfullt møte mellom partene (Bak et al, 2005). Dette er sammenfallende med funn i Westergård (2013) sin forskning omkring lærers kompetanse og foreldresamarbeid. Her pekes det på betydningen av både god kommunikasjon, relasjon og kontekstkompetanse. Lærerens må ha kunnskap på alle disse områdene og eksempelvis evne å flytte fokus og klare å ta ulike perspektiv. Det vil bli redegjort nærmere omkring disse kompetanseområdene i kapittel 4.2 *Relasjon og kontekstkompetanse* og 4.3 *Kontekstkompetanse*.

Bak med kollegaer (2005) tar videre i bruk begrepet *den kvalifiserte refleksjonen*. Denne blir styrende for den konkrete utformingen av samarbeidet. Det pekes på hvordan relasjonen mellom foreldrene og pedagogen aldri bare må vurderes ut fra opplevelsen av selve relasjonen, men må sees i sammenheng med det relasjonen skal handle om; barnets mulighet for trivsel og utvikling. Dermed kan samarbeid også handle om å ta opp vanskelig ting som omhandler barnet, noe Nordahl og Drugli (2016) mener kan ses som et uttrykk for engasjement i elevenes læring og utvikling.

Nordahl (2005) og Westergård (2010), trekker begge frem betydningen av skoleledelsens syn på foreldresamarbeid. Bak med kollegaer (2005), som viser til et utviklingsprosjekt



gjennomført i barnehagen, understreker at det verdigrunnlaget som etableres i organisasjonen vil være av betydning for hvordan samarbeid utvikler seg. Metodeutviklingsprosjektet la et grunnsyn med en forståelse av at det er foreldrene som har det avgjørende ordet og ansvar for barnets liv, samarbeidet skal berike barnets liv i barnehagen, samarbeidet bygger på tillit mellom de involverte, men ansvaret for samarbeidet ligger hos den profesjonelle. Foreldre må inndras så aktivt som mulig i alle betydningsfulle aspekter av barnets liv i barnehagen. Dette ligger tett opp mot den forståelsen blant annet Nordahl (2005) formidler fra skolesektoren.

## 2.2 Oppsummering tidligere forskning

Forskingen, som fortrinnsvis er hentet fra skolen, viser at oppmerksomheten på betydningen av foreldres engasjement i barnets skolegang, har økt de siste to tiår. Det pekes på positive konsekvenser for barnets faglige så vel som sosiale utvikling, når foreldresamarbeidet fungerer godt. Det tegner seg likevel et bilde som indikerer at foreldre og pedagoger har ulik oppfattelse av samarbeidet, da det kan se ut som det foreligger et gap mellom intensjonen om gode samarbeid og samarbeidet i praksis. Opplevelse av maktforskjeller blir nevnt i slike sammenhenger.

Forskingen peker på betydningen av pedagogens kompetanse når det gjelder hvordan etablere gode samarbeid, der kunnskap omkring håndtering av konflikter og uenighet fremstår som viktig. Det er naturlig at det kan oppstå uenighet mellom foreldre og skole omkring det som skjer i skolen, og forskningen viser at særlig foreldre med utsatte barn, opplever samarbeidet med skolen som vanskelig.

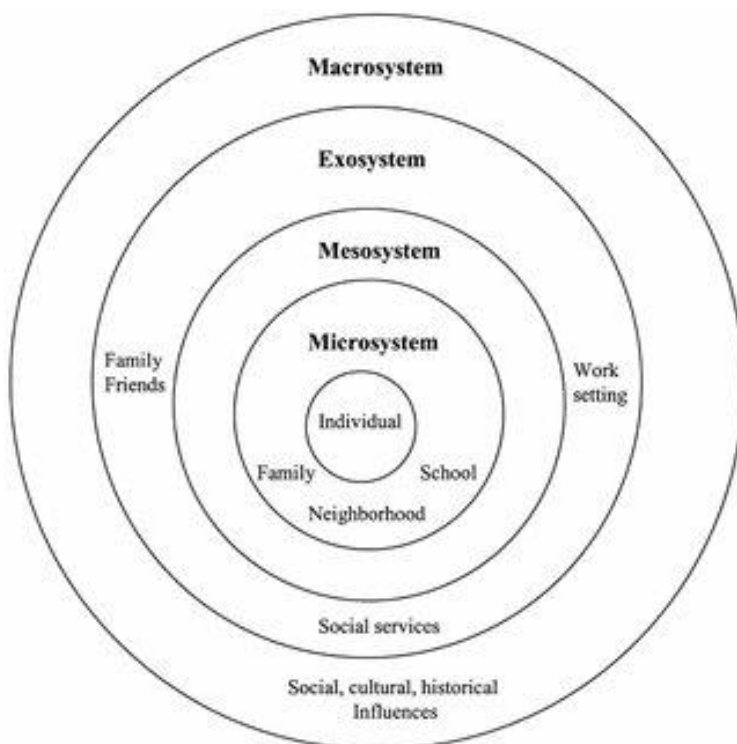
Den sterkeste formen for samarbeid blir presentert til å være *partnerrollen*, der foreldre og lærer samhandler som likeverdige parter. Likevel trekkes pedagogens kunnskap omkring relasjon, kommunikasjon og kontekstkompetanse frem av betydning for etableringen av gode samarbeid med foreldre, da pedagogen i sin profesjonsutførelse blir sett på som den kompetente part.

### 3.0 Analytiske begrep og teoretiske modeller/perspektiv

I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for prosjektets teoretiske ståsted. Det legges en systemteoretisk forståelse til grunn for betydningen av barnehage-hjem samarbeidet (Bronfenbrenner, 1979). Videre vil det bli gitt en kort redegjørelse for Epsteins modell av overlappende sfærer (Epstein, 2001). Modellens tre sfærer vil danne grunnlaget for en videre redegjørelse av barnet, familien, barnehagen og samfunnet. Det vil følge oppsummeringer under hvert punkt.

#### 3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell

Bronfenbrenner (1979) har utviklet en utviklingsøkologisk teori som betrakter hele det sosiale samspillet omkring barnet. Teorien innbefatter flere vitenskapelige disipliner som sosiologi, psykologi og sosialt arbeid. Med en utviklingsøkologisk forståelse, vil en se på samarbeidet mellom barnehage og hjem som et bilde av barnets oppvekstmiljø som helhet. Ulike forhold vil henge sammen og virke gjensidig på hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Å tenke økologisk er å tenke systemisk; en helhet vil bestå av deler som alle påvirker hverandre gjensidig. Bronfenbrenner (1979) har gjennom sin utviklingsøkologiske modell gitt oss et samlende perspektiv på dette, der modellen visualisert viser hvordan menneskelig utvikling alltid skjer i en kontekst.



Modell inspirert av Bronfenbrenner (1979)

Modellen legges til grunn fordi den gir rammer for å forstå hvordan barn utvikler seg i en kompleks verden. Formålet med barnehagen er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2016). I lys av dette, får modellen fram det komplekse samspillet barnet er en del av i sin egen helhetlige utvikling. Det som skjer på et nivå, eksempelvis hvordan det skapes rom for omsorg og utviklingsmuligheter i hjemmet, vil få betydning for det som skjer i barnehagen på disse områdene. På samme måte vil det som skjer i barnehagen få betydning for det som skjer hjemme. Ringvirkninger og samspill er nøkkelord når vi vil prøve å forstå hva som virker inn på barnets betingelser for best mulig utvikling (Bø, 2012).

I følge Bronfenbrenner (1979) kan vi tenke oss oppvekstmiljøet som et sett med strukturer som han gjennom sin modell visualiserer ved hjelp av sirkler. Hver sirkel minner oss på egenskaper ved den totale situasjonen (Bø, Ingerid, 1988). Disse strukturene er blitt gitt navnene mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Barnet som individ vil være plassert i modellens innerste sirkel; *mikronivået*. Her finner vi alle de aktørene som samspiller, ansikt til ansikt med barnet. Vi finner både foreldre og de ansatte i barnehagen på barnets mikronivå.

Nivået som handler om forbindelser mellom ulike mikronivå, kalles *meso*. Mesonivået innebærer, i lys av foreldresamarbeid, kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom barnehagen og foreldrene (Bø, 2012). I følge Bronfenbrenner (1979) vil de bånd som knyttes mellom barnehagen og foreldrene kunne virke fremmende eller hemmende for barnets utvikling. I vår sammenheng vil verdi og interessemessig konvergens mellom barnehagen og foreldrene og det at de ulike personene kjenner og støtter hverandre, virke utviklingsfremmende for barnet (Bø, 2012). Dersom det på den andre siden forekommer store verdi og interessemessig uoverensstemmelse mellom barnehagen og foreldre, vil dette kunne bli til hinder for barnets utvikling.

Bronfenbrenner (1979) omtaler dette som bioøkologisk ubalanse et sted i systemet (referert i Bø og Ertesvåg, 2006). En slik ubalanse kan vi tenke oss vil kunne oppstå ved utfordringer i samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene. Epstein, som vil bli beskrevet nærmere under punkt 3.2 *Epstein modell av overlappende sfærer*, beskriver noe av det samme gjennom sine sfærer, som kan trekkes sammen eller skyves fra hverandre (Epstein, 1987; 2001).

Men selv om samhandlingen som foregår på barnets mikro og mesonivå er av stor betydning for barnets utvikling, gir det oss ikke hele bildet over faktorer som spiller inn og påvirker

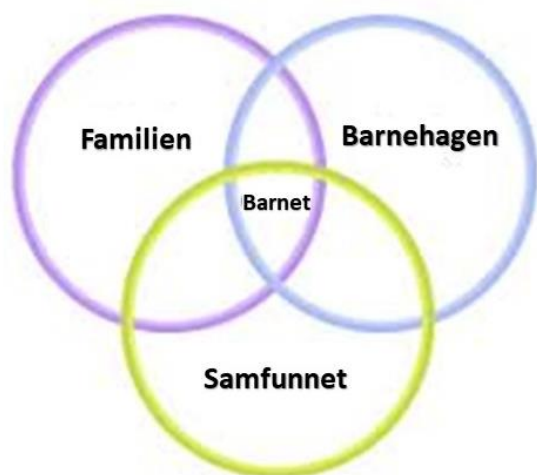
utviklingsmulighetene. Både barnehagen og foreldrene er del av miljøer som ikke er i direkte kontakt med barnet, men som får betydning for det som skjer når disse aktørene skal samhandle med barnet. Vi befinner oss nå i modellens *eksonivå*. Hendelser fra dette nivået vil altså ikke påvirke barnet direkte, men kan påvirke barnet gjennom måten foreldrene «bærer med seg» opplevelser fra f.eks. egen jobb, egen oppdragelse eller ekteskapet.

Barnehagekulturen vil på sin side kunne påvirke hvordan pedagogen klarer å opptre i møtet med både foreldre og barnet, for eksempel ut fra rutiner og den standard for samarbeid med foreldre som barnehagen har (Westergård, 2013). Eksempler på dette kan være barnehagens overordnede verdier, ledelsens syn på samarbeid og det generelle samarbeidet mellom de ansatte. Støtte fra kollegaer og ledelse vil være til god hjelp i arbeidet med å utvikle gode foreldresamarbeid. I tillegg kan det at barnehagen setter dette arbeidet i system, være av betydning (Westergård, 2013). Dette kan ses på som noe av den forkunnskapen pedagogen bærer med seg i sitt direkte møte med foreldrene.

Modellens ytterste sirkel er *makronivået*. Makronivået omhandler de lover og forskrifter, verdier og trossystemer som er av betydning i en gitt kultur (Andersson, 2003). Hva er karakteristisk for samfunnet vårt? Her vil eksempelvis politiske styringsdokumenter som omhandler barnehagen spille en sentral rolle (Bø, Ingerid, 1988). Hva sier disse om hva som er av betydning for barns oppvekst og utviklingsbehov? Og hvilken betydning kan dette få for foreldresamarbeidet?

### 3.2 Epsteins modell av overlappende sfærer

Faren med modellen til Bronfenbrenner er at man kan bli så lammet av årsaks-kompleksiteten at man ikke vet hvor man skal starte analysearbeidet (Bø og Ertesvåg, 2006). Modellen tar heller ikke opp i seg tidsaspektet. Det hentes derfor inspirasjon fra Epstein og hennes «external structure of theoretical model» (Epstein 2001: 32). Epsteins modell av overlappende sfæres innflytelse, er inspirert av den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) og er utformet fra et sosialt og organisatorisk perspektiv (Epstein, 1987). Modellen legger vekt på samarbeid og komplementaritet mellom skoler og familier, der den oppfordrer til kommunikasjon og samarbeid mellom de to institusjonene. Modellen antar at utveksling av ferdigheter, evner og interesser mellom foreldre og pedagog, der gjensidig respekt og deling av felles mål er inkludert, vil være av betydning for barnets utvikling (Epstein, 1987; 2001).



*Modell inspirert av Epstein (1987, 2001)*

Den eksterne strukturen av modellen består av tre sfærer som er vurdert som svært nyttige å ta utgangspunkt i når det gjelder dette prosjektet. I den originale utgaven av Epsteins modell, er ikke barnet like synlig presentert (Epstein 2001: 32). Den ovenfornevnte fremstillingen er inspirert av hennes modell, men her blir barnet plassert mer synlig i sfærenes overlapping. Dette blir gjort for å fremheve barnet som formålet med samarbeidet. Samarbeid vil i dette prosjektet handle om at to av barnets viktigste verdener; barnehagen og hjemmet, handler sammen, skape ro og trygghet nok til at barnet våger å handle i og med sine omgivelser (Bak, et al, 2005).

På denne måten blir barnet fremstilt som «hjertet» av samarbeidet. Det er barnets beste omsorgs og utviklingsmuligheter som skal sikres gjennom gode samarbeid mellom barnehage og hjem, slik som barnehageloven (2016) og rammeplanen (2017) fremhever. Tre ulike sfærer vil i lys av Epsteins modell omringe barnet; familien, barnehagen og samfunnet.

Som Bronfenbrenner er Epstein opptatt av hvordan forhold i miljøet rundt barnet spiller inn på barnets utviklings og læringsmuligheter. Sfærene kan ifølge Epstein trekkes sammen eller skyves fra hverandre av tre ulike krefter; tid, erfaringer og filosofier/praksiser i familien og i barnehagen (Epstein 1987; 2001). I den eksterne strukturen som det her velges å ta utgangspunkt i, er sfæren tid utvidet og brukes sammen med sfæren samfunn (Epstein, 2010). Tidsaspektet vil likevel gjøre seg gjeldende i alle de tre sfærene. Når det skjer samfunnsendringer, vil dette få konsekvenser både for foreldreskapet/familien og hvordan barnehagen utvikler seg, men påvirkningen vil også virke motsatt.

Bronfenbrenner (1979) gir oss tre stikkord for hvordan samarbeid kan utvikles; gjøre noe sammen (aktiviteter), få vite noe om hverandre/om det andre miljøet (informasjon) og det å snakke sammen (kommunikasjon) (referert i Bø, Ingerid, 1988). Ser vi dette opp mot kraften i sfærene, vil det å få gode opplevelser sammen, bli kjent og kommunisere på gode måter, kunne føre til at sfærene trekkes sammen. Mens det motsatte kan bli gjeldende om opplevelsene og kommunikasjonen fungerer dårlig. Samspillet mellom de to sfærene familie/barnehage er ifølge Epstein maksimal når, i denne sammenheng, barnehagen og foreldrene fungerer innenfor de aktiviteter de deler, gjennom en gjensidig og anerkjennende samhandling (Epstein, 1987).

I det videre anses det av betydning å føre leseren inn i den forståelsen som legges til grunn for barnet, familien, barnehagen og samfunnet. Dette blir gjort for å formidle noe av kreftene som ligger i modellens aspekt tid. Eksempelvis må vi ta høyde for at det er andre faktorer som spiller inn på det å være foreldre i dag, enn den gang familien stod for oppdrageransvaret på egenhånd og at barnehagen har en annen posisjon i samfunnet i dag enn for noen tiår tilbake.

### 3.2.1 «Barnet»; barnets beste, en lovfestet rett og pedagogisk refleksjon i praksis

I modellen inspirert av Epstein (2001), er barnet plassert i midten av de overlappende sfærene og trer frem som selve formålet med samarbeidet. Det velges i det videre å se dette i sammenheng med begrepet; *barnets beste*. Barnet og barnets beste blir i så måte utgangspunktet for betydningen av gode samarbeidsrelasjoner. I det følgende vil det bli sett på hva lovverket og politiske føringer sier om barnets beste og drøftet noen utfordringer dette kan ha for pedagogens praksis. Videre vil det bli sett nærmere på hva moderne utviklingspsykologi forteller oss om barn og barns utvikling. Dette vil bli avsluttet med en oppsummering der begreper trekkes sammen og den forståelsen som legges til grunn for barnets beste i dette prosjektet, kommer frem.

#### Lovverk og politiske føringer

FNs barnekonvensjon fra 1989 har hatt stor innflytelse på barns status i samfunnet (Barnekonvensjonen, 2003). Konvensjonen forteller oss hvordan vi skal se på barnet som likeverdige medborgere og hva vi anser som det beste for at barnet skal få en god barndom. Konvensjonen var også et viktig utgangspunkt for Øie-utvalgets arbeid med ny barnehagelov i NOU 2012:1 (Eriksen, 2014). Barnets beste er fremhevet som et viktig prinsipp for myndighetsutøvelse, der nettopp NOU 2012:1, *Til barns beste- Ny lovgivning for barnehagen*, har en sentral plass (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Et eksempel på konvensjonens påvirkning er endringen i barnehagelovens § 3, Barns rett til medvirkning, som ble direkte innarbeidet i barnehageloven i 2003.

Prinsippet barnets beste er derimot ikke gjengitt i barnehageloven direkte, men gjør seg gjeldende gjennom barnekonvensjonens forrang (Eriksen, 2014). Begrepet brukes også eksplisitt i barnehagens rammeplan; «samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha *barnets beste* som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 29, min utheving).

### Pedagogisk praksis

De myndighetsutøvende prinsippene får også konsekvenser for pedagogisk refleksjon og praksis (Thoresen, 2017). Formuleringen *barnets beste*, indikerer at det ikke finnes en generell oppskrift for alle barn, og dermed må barnehagepedagogen vurdere hva som er til det enkelte barnets beste i hver situasjon (Eriksen, 2014). Dermed blir det opp til pedagogen å ta beslutninger om hva som vil være til det beste for barnet, gjennom innsikt, faglig skjønn og menneskelig klokskap (Thorsen, 2017).

Berit Bae viser til Sommer (2003) som hevdet at vi er i et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn. Sentralt her står det å se barnet som subjekter fra begynnelsen av livet og ikke som objekter som skal påvirkes og formes (Bae, 2007).

### Tilknytningsteori

Moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi fremstår i så måte med viktige faglige bidrag når det gjelder synet på barn. Fra en tidligere lineær påvirkningsmodell, ser vi i dag barn som unike individer som selv påvirker sin egen utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, referert i Glaser, Størksen & Drugli, 2014).

Dermed kan man ikke snu ryggen til betydningen av det tilknytningsteorien forteller oss, i møtet med barnets beste. Tilknytningsteorien inkluderer emosjonelle, sosiale og kognitive prosesser og viser oss hvordan barnet og miljøet gjensidig virker på hverandre (Drugli, 2014). Tilknytningskvaliteten vil variere i hovedsak basert på samspillerfaringer med omsorgspersonene. Trygge samspillerfaringer vil danne indre arbeidsmodeller som kan gi barnet et positivt bilde av forventninger i samspill med andre, mens det motsatte vil kunne gjøre seg gjeldende, dersom barnets grunnleggende behov for trygghet ikke har blitt ivaretatt (Drugli 2014). Foreldre skal i utgangspunktet representere de primære tilknytningspersonene for barnet, mens barnehagen vil fremstå som sekundære tilknytningspersoner eller andre gode relasjoner (Drugli, 2014)

### Oppsummering; barns beste

Vi ser her hvordan det trer frem en felles interesse for barnet mellom foreldre og barnehagen. For barnehagepedagogen tegner det seg et komplekst bilde av faglige og menneskelige utfordringer hun eller han kan stå overfor i møtet med barnets beste.

Det er foreldrene som skal representere de primære tilknytningspersonene for barnet. Barnets grunnleggende behov for tilknytning og trygghet må dekkes, både hjemme med den primære familien og når barnet er sammen med pedagogen og de andre i barnehagen. Barnet påvirker og blir påvirket i et slikt samspill. Dermed vil det kreve at pedagogen til enhver tid er oppmerksom på forhold som kan være til hinder for at barnets behov for trygghet og tilknytning blir ivaretatt, både i barnehagen og i barnets hjem og samarbeider med foreldrene i dette arbeidet.

### 3.2.2 «Familien»; kjennetegn i dagens mangfoldige samfunn

I lys av Epsteins sfære; familien, vil det her tegnes et bilde av foreldre og familien, slik den fremstår i dagens samfunn. Epstein (1987, 2001) peker på hvordan erfaringer, filosofier/praksiser kan bidra til å trekke sfærene sammen eller skyve de fra hverandre. Dermed vil den forståelsen barnehagen og pedagogen legger til grunn for familien, få betydning for hvordan foreldresamarbeidet vil kunne utvikle seg.

### Delt oppdrageransvar

Oppdragelse av barn er ikke lenger å betrakte som et ansvar for familien alene, ansvaret deles for de aller fleste familier med barnehagen. Tall fra SSB viser at over 90 % av alle barn har barnehageplass i dag og så mange som 96 % av barn mellom 3-5 år har plass i barnehage (SSB, 2018). I 1963 viste tallene at 2 % av barna hadde barnehageplass, mens man i 2000 var oppe i 62 %. (SSB, 2018).

Dette representerer en overveldende økning i antall barn som går i barnehage. Drugli beskriver denne endringen ved hjelp av begrepet «dobbelsosialisering» (Drugli & Onsjøen, 2010:17). Barn i dag blir sosialisert både hjemme og i barnehagen. I lys av en slik forståelse, vil foreldremandatet kunne bli utfordret, da det kan oppstå uklarhet om ansvarsfordelingen i oppdragelsen (Glaser, 2013).

Det snakkes om endringer i foreldreskapet, der grupper foreldre fremstår som ulike. Nordahl (2007) beskriver noe av dette ved hjelp av tre utviklingsscenarier. *Outsourcing av barndommen*, der skolen tar over store deler av oppdragelsen av barna. *Delt ansvar for eleven*, der skolen tar ansvar for de tradisjonelle oppgavene knyttet til læring og fag, mens foreldre



oppdrar og leverer barna «ferdig oppdratt» til skolen. *Et felles ansvar*, der et nært samarbeid mellom hjem og skole etableres (Nordahl, 2007).

Likevel hviler fremdeles grunntanken i dag på at det er foreldrene som har det primære ansvaret for barnets oppvekt og utvikling (Barnehageloven, 2016, Kunnskapsdepartementet, 2017). Nordahl (2007) understreker også at foreldrenes rolle er så betydningsfull at skolen aldri kan kompensere for den. Isteden vil en tilnærming være at skolen satser mer på å styrke foreldrenes rolle i skolen.

### Et mangfoldig samfunn

Dagens småbarnsfamilier er preget av mangfold, de varierer når det kommer til nasjonalitet, livssyn og sosiokulturelle verdier. I det moderne velferdssamfunnet fremstår familiens posisjon og rolle som betydelig endret, familielivet er generelt mer travelt, oppjaget og stadig flere barn opplever at foreldre skiller lag (Glaser, 2013).

Mens det tidligere oppstod lettelse når man fikk tilbud om barnehageplass (Bø, Ingerid, 1988), er i dag retten til barnehageplass lovfestet (§ 12 a, barnehageloven 2016). Foruten at dette gir foreldre reelle valgmuligheter for hvordan de vil organisere hverdagen, har det også ført til større krav fra foreldregrupper som vet hva de ønsker for sine barn. Vi finner foreldre som stiller krav og er mer interessert i hva som skjer med barnets utvikling nå enn før (Glaser, 2013). Men vi finner også foreldre som kan fremstå som usikre i sin oppdragerrolle og ønsker seg fagpersoners råd og veiledning i oppdragerrollen (Glaser, 2013).

Dermed er det viktig at den enkelte pedagog har et bevisst forhold til ulike barrierer som kan stå i veien for å utvikle fruktbare samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016). Hattie (2009) peker på hvordan skolen og lærerne i større grad bør reflektere over mangfoldet som finnes i foreldregruppen når de formidler innholdet i skolen, mens funn i forskningen til Westergård & Galloway (2004) viser en tendens til at foreldre med lav inntekt og utdanning oftere føler seg mer desillusjonert i samarbeidet med skolen enn foreldre med høy utdanning.

### Blir foreldreskapet pedagogisert?

I dag er de aller fleste foreldre dobbeltarbeidende. Ser vi dette i sammenheng med krav og forventinger til foreldrerollen, kan man anta at mange foreldre opplever skyldfølelse og utilstrekkelighet. Det foreligger et krav gjennom mediebildet og mellom foreldregruppen om å utforme sin egen foreldreidentitet og tilegne seg nødvendig foreldrekompetanse (Glaser, 2013).

Bruin (2017) har ganske nylig forsvart sin doktorgrad. Selv om hennes forskning er rettet mot pedagogisk oppfølging av foreldre med barn som har cochlea-implantat, kan det også tenkes at noe av de samme opplevelsene vil kunne gjøre seg gjeldene generelt blant foreldre.

Blant annet viser forskningen at flere foreldre kan kjenne på et stort prestasjonspress og aldri føle at de gjør nok for barna sine. Det gjennomføres foreldrekurs og foreldreveiledning og foreldre kan stå i fare for å bli mer lærere for egne barn, heller enn foreldre (Bruin, 2017).

Bruin (2017) mener å se en allmenn tendens i skolen til at foreldre skal være støttespillere for barnas læring og skolegang. Westergård (2010) fant i sin forskning at blant foreldre som ønsket et tettere samarbeid med skolen for å vite hvordan de best mulig kunne hjelpe barna, var det flere som følte at de ikke strakk til. Samtidig viser forskning at det å trygge foreldrene i sin rolle som foreldre, vil være av betydning for samarbeidet (Dunst & Dempsey, 2007; Nordahl, 2005). Og til tross for at noen foreldre kan føle seg «pedagogisert», viser annen forskning at foreldreutviklingsprogrammer viser positiv effekt på barnets utvikling når barnet har vist tendenser til atferdsvansker (Ogden & Hagen, 2008; Larsson, Fossum, Clifford, Drugli, Handegard & Morch, 2009).

### Oppsummering, familien

Mange barn tilbringer i dag mer tid sammen med profesjonelle omsorgsgivere enn de gjør med sine foreldre. Det snakkes om dobbeltsosialisering av barnet og foreldre kan oppleve at eget foreldremandat blir utfordret. Forskning peker på betydningen av å trygge foreldre i egen rolle som oppdragere. Likevel opplever mange foreldre at de kommer til kort når det gjelder å følge opp sitt eget barn på en god nok måte. På den andre siden viser forskning at det å gi foreldreveiledning, eksempelvis i form av ulike foreldreutviklingsprogrammer, har positiv effekt på barnets utvikling.

I et samarbeid mellom barnehage og foreldre er det den profesjonelle som er ansvarlig for at samarbeidet utvikler seg i en positiv retning, blant annet gjennom å reflektere over det mangfoldet som finnes i foreldregruppen. Å trygge foreldre i egen tro på oppdragelse vil kunne føre til større grad av felles forståelse og et bedre utgangspunkt for samarbeidet. På samme måte som usikkerhet og følelse av utilstrekkelighet, kan gi dårlig utgangspunkt for samarbeidet. Barnehagen som organisasjon bør i lys av dette gjøre seg tanker og refleksjoner omkring det generelle foreldresamarbeidet i dagens mangfoldige foreldregruppe. Den enkelte pedagog må jobbe mot å møte foreldrene på en måte som trygger dem i sitt foreldreskap.

### 3.2.3 «Barnehagen»; forståelsen av barnehagen i dagens samfunn

Barnehagen representerer den andre sfæren i Epsteins modell. I det som følger, vil det presenteres et politisk og historisk bilde av barnehagens utvikling. Også barnehagen som organisasjon vil være preget av erfaringer og filosofier som vil få betydning for barnehagepedagogens praksis i møte med foreldre. Det er dermed ansett av betydning å føre leseren inn i noe av forståelsen som i dag ser ut til å ligge til grunn for barnehagens samfunnsoppdrag og som igjen kan prege pedagogens praksis i møte med foreldre.

#### Barnehagen før og nå

Snur vi oss noen tiår tilbake, skulle barnehagen være et godt sted å være og en fullgod erstatning til de som ikke hadde sin oppvekst i hjemmet, all den tid foreldrene av ulike grunner ikke kunne ta hånd om barna. Den «nordiske modellen» hadde lek og allsidige aktivitetsmuligheter i sentrum (Schanning, 2016; Thoresen, 2017).

Barnehagesektoren har dog hatt en dobbel målsetting for barna allerede fra barnehageloven kom i 1975; å gi barna et trygt og godt omsorgsmiljø her og nå, men samtidig legge et solid grunnlag for fremtiden (Barnehageloven, 2016; Schanning, 2016).

Etter at barnehagen ble lagt under kunnskapsdepartementet i 2006, ser vi hvordan myndighetenes innflytelse og styring har blitt tydeligere. Tidlig innsats ble presentert av kunnskapsdepartementet i 2006, gjennom St Meld 16, «-og ingen stod igjen: tidlig innsats for livslang læring». Deretter har uttrykket beveget seg til forskning og pedagogisk praksis og preger i dag barnehagen som institusjon (Thoresen, 2017). Økt oppmerksomhet på læring har bare fortsatt å komme (Meld St 24, 2013, Meld St 19, 2016). I 2017 kom det en ny rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den inneholder ikke mindre enn 98 *skal*, noe som er med å detaljstyre hverdagen og sette hindringer for egne pedagogiske valg for barnehagen og den enkelte pedagog. Dermed kan en stille seg spørrende til hvilke mål barnehagens styres mot i dagens samfunn.

#### Pedagogiske konsekvenser

Barnehagen kan se ut til å befinne seg i et spenningsfelt, der den tradisjonelle modellen hvor lek og allsidige aktivitetsmuligheter som tidligere stod i sentrum, kommer i press med den politiske læringsfokuserete tilnærmingen. Dette vil igjen virke inn på barnehagens indre liv (Thorsen, 2017; Vik 2015). Vik (2015) peker i sin doktorgrad på hvordan barnehagens forståelse av tidlig innsats vil kunne prege praksisen. Jeg vil komme nærmere inn på dette under sfæren samfunn, under punkt 3.2.4. «Samfunnet»; politiske styringslinjer og tidlig innsats. Det foreligger ulike forestillinger om hva barnehagen er og skal være i dagens

samfunn. Foruten den politiske påvirkninger, vil også den pedagogiske tenkemåten og diskursen som brukes om barnehage, påvirke barnehagene og den enkelte pedagog (Thoresen, 2017). Pedagogens forståelse vil igjen kunne prege henne i møte med foreldrene.

### Oppsummering, barnehagen

Barnehagen i dagens samfunn representerer et viktig bidrag i oppdragelsen av barn, der tidlig læring ser ut til å få sterkere betydning og blir gitt større plass. Men fokusering på tidlig læring kan representere et spenningsfelt sett opp mot den tradisjonelle «nordiske modellen» med lek og allsidige aktivitetsmuligheter som en av grunnsteinene. Det er grunn til å tro at de politiske styringene mot læring og tidlig innsats vil kunne prege barnehagens indre liv.

Barnehagens indre liv kan forsås som det Epstein (2001) omtaler som filosofier og praksiser i barnehagen, som representerer kreftene som kan trekke sfærene sammen eller skyve de fra hverandre i modellen. Hvordan pedagogen fortolker barnehagens erfaringer, filosofier og praksis i egen profesjonsutøvelse, vil dermed kunne få betydning i møtet med foreldrene de skal samarbeide med.

### 3.2.4 «Samfunnet»; politiske styringslinjer og tidlig innsats

I det foregående har det blitt trukket frem det som anses som sentrale kjennetegn ved synet på barn, barnehagen og foreldre/familien i dagens samfunn. Familien og barnehagen blir fremstilt som to av sfærene i Epsteins modell, mens barnet er plassert i midten i sfærenes overlapp. Tid, vil ifølge Epstein (1987; 2001) påvirke alle de tre sfærene, men er i den eksterne modellen som det her tas utgangspunkt i, blitt inkludert i sfæren samfunn. Det foregående bildet som er tegnet, viser hvordan samfunnsendringer påvirker synet på barn, familielivet og barnehagen i tråd med Epstein, (1987; 2001).

Når nå sfæren samfunn skal utdypes, velges det derfor å rette oppmerksomheten mot myndighetens interesse gjennom politiske styringslinjer som omhandler tidlig innsats. Dette vil i neste omgang bli drøftet i lys av teori som omhandler spenningsfeltet pedagogen kan oppleve å stå i ute i praksisfeltet og hvordan dette i neste omgang kan få konsekvenser for foreldresamarbeidet.

### Tidlig innsats som politisk begrep

Politisk blir tidlig innsats sett på som redskap for sosial utjevning, blant annet gjennom forbedring i opplæringsystemet, der søkelyset på barnehagens kvalitet trer frem (St Meld, 41, 2009).

Den politiske tanken bak tidlig innsats er at iverksetting av tiltak tidlig, vil kunne minimere eller utelukke et problem på et tidlig tidspunkt. Dermed vil graden av positive utfall øke, både for barnet og samfunnet jo tidligere innsatsen settes inn (St Meld 16, 2008).

Som begrep ble tidlig innsats først tydeliggjort i 2000 (Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

Barnehagen ble lagt under kunnskapsdepartementet i 2006 og samme år kom St Meld 16; «- og ingen stod igjen: tidlig innsats for livslang læring» og begrepet ble gjeldende også for barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007). Myndighetenes interesse for barnehagen som institusjon ble tydeligere som følge av dette (Thoresen, 2017). Tidlig innsats er formulert som et viktig utdanningspolitisk anliggende og skal ha høy prioritet i norske barnehager.

I rammeplanen for barnehager, trer tidlig innsats frem som en allmennpedagogisk strategi, der det under punktet om tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet til barn som trenger støtte, står: «for noen barn kan *tidlig innsats* innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet 2017: 40, min utheving).

Politisk fastholdes tidlig innsats som et viktig anliggende og sees i stor grad i sammenheng med kvaliteten på barnehagetilbudet og tidlig læring (Meld St 19, 2016). Hvorpå Meld St 21 rettet oppmerksomheten mot tidlig innsats og kvalitet i *skolen* (Meld St 21, 2017), vil den nye meldingen som skal komme i løpet av høsten 2019 innta et bredere perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den omfattende satsingen på tidlig innsats vil da i større grad omhandle barn i barnehagen. Vik (2015) peker i sin doktorgrad på hvordan dette kan få konsekvenser for pedagogisk praksis.

#### Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp og fortolkende praksis

Ifølge Vik (2015), har tidlig innsats fått stort gjennomslag i nordisk barnehagepedagogikk. Begrepet ble først presentert politisk, men skal innlemmes som et pedagogisk prinsipp ute i barnehagene. I sin doktorgrad peker hun på hvordan standardiserte programmer og kartlegging brukes for å identifisere og forebygge vansker på et tidlig tidspunkt (Vik, 2015). Dette har ifølge Vik (2014) ført til at standardiserte programmer og kartlegging har blitt en del av den ønskede politiske satsningen og utviklingen.

Videre peker Vik (2015) på hvordan den pedagogiske debatten og praksis kan se ut til å stå i to ulike pedagogtradisjoner, den kontinentale europeiske «pädagogik-tradisjonen» og den angloamerikanske «education-tradisjonen».

Ifølge Vik (2015) er det i skillet mellom disse to måtene å tenke pedagogikk, vi finner debatten om barnehagen skal være samfunnsdanning; noe forenklet forstått som det å skulle danne og utvikle det enkelte barnet, eller samfunnsnyttig; forenklet forstått som det å produsere samfunnsnyttige borgere.

Nordahl & Hansen (2016) omtaler de to hovedtradisjonene innen småbarnspedagogikk som den engelsk/franske tradisjonen med hovedvekt på akademiske ferdigheter og den nordiske, som legger vekt på å stimulere barna til å bli frie mennesker. De fremhever hvordan begge tradisjonene har mange gode sider når de settes ut på en passende måte med hensyn til barns utviklingsnivå.

De er opptatt av at de to tradisjonene må kunne kombineres, noe som kan sees i sammenheng med barnehagens doble målsetting for barna; å gi barna et trygt og godt omsorgsmiljø her og nå, men samtidig legge et solid grunnlag for fremtiden (Barnehageloven, 1975; Schaanning 2016).

Pedagogen vil på sin side kunne oppleve å stå i et spenningsfelt ute i egen praksis. Den norske barnehagetradisjonen bygger som nevnt under punkt 3.2.3, på den «nordiske modellen» der lek og allsidige aktivitetsmuligheter har stått i sentrum (Schaanning, 2016; Thoresen 2017). Med en slik forståelse vil en barnehagepedagog kunne se barnehagens oppdrag som samfunnsdanning. Det er dette Vik (2015) beskriver ved hjelp av «pædagogikk-perspektivet». Pedagogen vil da kunne innta en bred normalitetsramme, ta et vekst-perspektiv, være inkluderingsorientert, være mulighetsorientert og se det unike i hvert barn.

På den andre siden legges de politiske føringene opp til barnehagen som noe som skal være samfunnsnyttig. Det kan plasseres under det Vik (2015) beskriver ved hjelp av «education-tradisjonen». Pedagogen vil innen denne tradisjonen kunne innta en smal normalitetsramme, innta effektperspektivet, gjøre valg som kan virke marginaliserende for barn i jakten på gjennomsnittsbarnet. samt bli problemorientert (Vik, 2015).

Nordahl og Hansen (2016) viser til Kahneman (2011) som hevder at debatten omkring bruk av kartleggingsdata, handler om moralske dimensjoner som gjør det vanskelig å anvende data. De positive adjektivene som knyttes til det faglige skjønn appellerer til alle mennesker og dermed kan man stå i fare for å ta avstand fra det mer statistiske kartleggingsperspektiv.

Men det understrekes at bruk av datakartlegging i barnehagen ikke skal fjerne pedagogiske refleksjoner og pedagogisk skjønn, men medvirke til at refleksjonene i større grad øker

sannsynligheten for å skape forutsetninger til å gi barn gode utviklingsmuligheter (Nordahl og Hansen, 2016).

Tøsse (2014) gir oss i sin artikkel et eksempel på hva manglende tidlig innsats kan bety for en elev og elvens foreldre. Funnene i hennes studie viser at tidlig innsats krever pedagoger som er seg sitt lovpålagte ansvar bevisst. Dette krever at pedagogen har kunnskap om ulike former for tidlig innsats, er seg bevisst sin rolle, sine egenskaper og viser evne til empati. De må ha trening i å observere, samt ha et teoretisk bakteppe til å analysere det som observeres. De må ha god evne til å samhandle med foreldre, andre instanser og hente inn ytterligere hjelp og kompetanse i tilfeller der det er nødvendig (Tøsse, 2014).

### Oppsummering, samfunnet

Tidlig innsats er et politisk innført begrep som får pedagogiske konsekvenser. Den barnehagefaglige debatten omkring tidlig innsats, ser ut til å befinne seg mellom to pedagogiske tradisjoner, der den ene tradisjonen retter søkelyset mot samfunnsdanning, med fokus på å stimulere barn til å bli frie mennesker. Den andre tradisjonen retter oppmerksomheten mot samfunnsnyten, der vektlegging av akademiske ferdigheter står sentralt.

Barnehagesektoren har som nevnt under 3.2.3, hatt en dobbel målsetting for barna allerede fra barnehageloven kom i 1975; å gi barna et trygt og godt omsorgsmiljø her og nå, men samtidig legge et solid grunnlag for fremtiden. Dermed må pedagogen evne å ivareta sitt pedagogiske skjønn, men også ha nok kunnskap omkring bruk av observasjonsverktøy og faglig forskningsbasert kunnskap til å vurdere det som blir observert. I dette ligger ansvaret for å samhandle med andre instanser og ikke minst foreldre, for på den måten klare å imøtekomme sitt lovpålagte ansvar.

## 4.0 Sentrale begrep

Innledningsvis (1.1) er det nevnt at foreldresamarbeid er en lovfestet plikt (Barnehageloven, 2016), som blir utdypet og spesifisert i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er det presentert ulike forståelser av hva som ligger i det generelle samarbeidet. Nordahl (2007) peker på partnerrollen, der samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av felles mål, gjensidige forpliktelser og medvirkning. Bø (2012) er opptatt av hvordan kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom barnehage og foreldre er av betydning for det generelle samarbeidet. Epstein (2001) legger vekt på utveksling av ferdigheter, evner og interesser mellom foreldre og pedagog, der gjensidig respekt og deling av felles mål er inkludert. Dette kan kort sammenfattes til å handle om hvordan barnets to viktigste verdener; barnehagen og skolen handler sammen, skaper ro og trygghet nok til at barnet våger å handle i og med sine omgivelser (Bak et al, 2005). Når samarbeid blir vanskelig, kan en gå ut fra at det generelle lovpålagte foreldresamarbeidet ikke har utviklet seg i den ovenfornevnte retning.

I det videre vil det redegjøres for hvilken forståelse som legges til grunn for enkelte av oppgavens andre sentrale begreper. Begrepsforklaringene vil fremstå som uttrykk for kjennetegn ved den forståelsen som legges bak det som studeres og vil sammen med den innledende forskningen og teorien dannet grunnlaget for oppgavens drøfting.

### 4.1 Vanskelige foreldresamarbeid

Westergård (2010) skriver om *barrierer* i samarbeidet og gir oss eksempler på hva disse barrieren kan bestå av:

- forventinger foreldre stiller til lærer som lærer ikke kan møte
- stress og høyt arbeidspress på lærer
- en av partene føler seg angrepet eller går i forsvar
- ingen av partene klarer å ta den andres perspektiv
- at en av partene mangler motivasjon eller strategier til å samarbeide.

Noe av det samme viser seg i forskningen til Nordahl (2003), som bruker begreper som *konflikter og motsetninger*.

Drugli & Onsøyen veksler mellom å bruke begrepene vanskelige og utfordrende samarbeidsrelasjoner (Drugli & Onsøyen, 2010). De beskriver hvordan den profesjonelle kan grue seg for å snakke med noen foreldre om bekymringer for barnet eller barnets hjemmeforhold og hvordan dette vil kunne påvirke samspillsituasjonen negativt.



Ifølge Andersson oppstår problemer når noen ikke er fornøyd med forholdene slik de er. Man vil gjerne ha en forandring i forholdet, men vet ikke hvordan man skal få det til (AGS-uppdragsmodellen 1987, referert i Andersson, 1999). Andersson trekker frem at et problem ikke er «et objektivt fenomen, men et subjektivt tema» (Andersson 1999: 40, min oversettelse). Med et slikt perspektiv, kan en lettere forstå hvordan det som for en oppleves som vanskelig og skaper misnøye i en relasjon, ikke nødvendigvis oppleves slik for en annen i tilsvarende situasjon. Man vil aldri kunne se en utilfredshet med det blotte øyet om du er utenforstående, fordi det omfatter noens indre subjektive opplevelse (Andersson, 1999).

#### 4.1.1 Oppsummering, vanskelige foreldresamarbeid

Med en forståelse av at problem har i seg en subjektiv opplevelse, velges det å legge begrepet *vanskelige foreldresamarbeid* til grunn for forståelsen av foreldresamarbeid som krever noe utover det vanlige. Man kan ikke på forhånd vite hva den enkelte pedagog vil oppleve som vanskelig, da hver enkelt sitter på sin egen virkelighetsfortolkning. Barrierer, problemer, konflikter og utfordringer er sterke ord som kan vekke negative assosiasjoner i oss. Terskelen for å definere et samarbeid som *vanskelig*, er gjerne lavere enn det å skulle definere samarbeidet som problematisk, konfliktfylt eller utfordrende. Dermed er målet å fange flere refleksjoner omkring fenomenet *vanskelige foreldresamarbeid* ved å velge dette begrepet og legge Anderssons (1999) forståelse av «problem» til grunn.

#### 4.2 Kommunikasjon og relasjonskompetansen

Bateson (1972) legger en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon til grunn i sin teori. Dermed vil kommunikasjon og relasjon henge tett sammen, da et av hans viktigste bidrag ved teorien er å sette relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme (Ulleberg, 2014). Bateson (1972) har en vidt definert forståelse av kommunikasjon og hevder at det ikke er mulig å ikke kommunisere.

En annen viktig side ved hans kommunikasjonsteori er hvordan kommunikasjon må forstås sirkulært, der de som kommuniserer er med å påvirke samhandlingen. Dermed blir kommunikasjon presentert som et komplisert samspill, der relasjoner, den for-forståelsen man har med seg i møtet med andre, og refleksjon vil være medvirkende årsaker for å få til god kommunikasjon (Ulleberg, 2014).

Røkenes og Hansens modell; fire-perspektivmodellen for kommunikasjon, tas i bruk for å visualisere og konkretisere det komplekse samspillet som inngår i kommunikasjon (Røkenes og Hansen, 2002).



*Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon (Røkenes og Hansen, 2002: 39)*

Modellen viser oss fire grunnleggende perspektiver som situasjonen kan oppleves fra; 1. egenperspektivet (min verden), 2. andreperspektivet (din verden), 3. det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden), 4. samhandlingsperspektivet (metaperspektivet, dvs. perspektiv på samhandlingen mellom oss) (Røkenes og Hansen, 2002).

Modellen vil være fruktbar for forståelsen av kommunikasjon i foreldresamarbeid. Forskning og litteratur viser at det ikke er uvanlig at det forekommer ulike forventninger mellom foreldre og lærere omkring barnet og det som foregår på skolen (Andersson, 2003; Nordahl 2003; Drugli & Onsjøen, 2010; Westergård 2010). Det kan være vanskelig å se barnet fra samme perspektiv, men det kan også være vanskelig å erkjenne at man har ulike perspektiv. Westergård (2013), viser til internasjonal forskning der lærere etterspør kunnskap knyttet til kommunikasjon, slik som nye teknikker, metoder og ferdigheter for kommunikasjon og samarbeid i møte med foreldre. Hun peker også på, i lys av egen forskning, at det bør utvikles strategier for håndtering av kritikk og konflikt i foreldresamarbeid ute i skolene.

For pedagogen vil det handle om å «bli kjent med seg selv» og sin egen relasjonskompetanse gjennom å reflektere over eksempelvis egne erfaringer, kulturbakgrunn, for-forståelse, menneskesyn, verdisyn og personlighet i møtet med en mangfoldig foreldregruppe. Nordahl (2007) viser til at lærere har ulikt fordelt relasjonskompetanse, men at denne kan trenes opp. Westergård (2010) peker på hvordan overordnede verdier, atmosfære, ledelse, arbeidsmiljø og samarbeid mellom de ansatte, virker inn på blant annet skole-hjem-samarbeidet. Dette kan sees som deler av den for-forståelsen pedagogen har med seg i sitt personlige møte med foreldre.

Den andres perspektiv vil representere foreldre, som kan fremstå som svært forskjellige fra hverandre, dermed må pedagogen evne å ta «brukerperspektivet» i møtet med den enkelte

forelder. Pedagogen er den som må tre frem som den «relasjonsprofesjonelle» (Drugli & Onsøyen, 2010). Hva mangfoldet innen foreldregruppen kan bestå i, er tidligere blitt beskrevet under punkt 3.2.2.

Det intersubjektive forståelsesperspektivet viser oss opplevelsesfellesskapet. Her vil man oppleve å forstå mer og mer av hvordan den andre personene opplever ting, men også lære å forstå seg selv bedre (Røkenes & Hansen, 2002). Sett i lys av Epsteins sfærer, kan stor grad av intersubjektiv forståelse føre til at sfærene trekkes sammen og samarbeidet dras i positiv retning (Epstein, 1987, 2001). Mens det motsatte vil kunne skje dersom det intersubjektive rommet består av lite felles forståelse.

Samhandlingsperspektivet kan forstås som et perspektiv på perspektivet, og kan eksempelvis brukes under en samtale, der en stopper opp og spør seg; kan det hende at jeg misforstår det du prøver å si meg nå? Konteksten viser til den sammenhengen der kommunikasjonen skjer (Røkenes og Hansen, 2002).

#### 4.2.1 Oppsummering, kommunikasjon og relasjonskompetansen

En relasjon oppstår ikke av seg selv, men som et resultat av kommunikasjon og samhandling. God samhandling hviler på samhandlingsprosess som skaper tillitt, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Å ha relasjons og kommunikasjonskompetanse handler om å inneha evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter til å utvikle, vedlikeholde og reparere relasjonene vi inngår i. Dermed vil kompetanse på disse områdene i et foreldresamarbeidsperspektiv handle om at pedagogen, som den relasjonsprofesjonelle, klarer å forstå seg selv i tillegg til å ivareta foreldrenes interesser i samhandlingen.

#### 4.3 Kontekstkompetanse

Bandura (1989) og hans sosiale læringsteori forteller oss noe om betydningen av at den profesjonelle har faglig tro på sitt eget arbeid. Han benytter betegnelsen «self-efficacy», som kan oversettes med mestringsforventninger (Imsen, 1998). Banduras teori om sosial læring er også kjent som observasjonslæring. Han fremstiller læring som toveis, der vi lærer av omgivelsene, men omgivelsene lærer og er modifiseres takket være våre handlinger (Bandura, 1989).

Forventninger om å mestre vil ifølge den sosiale læringsteorien, være basert på fem slags informasjonskilder; *tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer (andre en sammenligner seg med), verbale overbevisning, emosjonelle forhold og personlig tolkning* (Imsen, 1998).

Ovenfor ble kompetanse på å inngå i gode dialoger, presentert som viktig. Westergård (2013)

viser til Eldridges (2001), som fremhever at lærere som er usikre på egen kompetanse, kan unngå å involvere foreldre. I lys av Banduras teori, er det grunn til å tro at pedagoger som har positive mestringsforventninger og erfaringer i møte med foreldre, vil føle seg kompetente til å inngå i flere gode dialoger med foreldre.

Westergård (2013), viser videre til litteratur som finner at både faglige og personlig kompetanse er identifisert som viktig for å utvikle fruktbare foreldresamarbeid (f.eks. Deslandes, F., Fournier, H., & Rousseau, N., 2005; Bergeron & Deslandes, 2011, vist til i Westergård, 2013: 91). I sin forskning fra 2007, vises det til at lærere som ser ut til å håndtere klassen sin og skoler som viser støtte rundt viktigheten av foreldresamarbeid, oftere fanger opp klager fra foreldre (Westergård, 2007).

I sin forskning fra 2013, belyser Westergård ulike kompetanser læreren trenger for å klare å etablere fruktbare foreldresamarbeid (Westergård, 2013). I den forbindelse trer begrepet *kontekstkompetanse* frem. Kontekstkompetanse vil i denne sammenheng handle om kompetanse innenfor det samarbeidet til enhver tid handler om. Handler det om mobbing, vil lærer trenge kunnskap om mobbing og hvordan man observerer barn når de samhandler med hverandre. Handler det om former for sosiale vansker, vil kunnskap omkring dette, være av betydning for samarbeidet (Westergård, 2013). Kunnskap omkring tidlig innsats vil i lys av denne forskningen være av betydning for hvordan samarbeidet utvikler seg.

En av lærerens uttalelser fra forskningen er med på å understreke hvordan det å kunne håndtere vanskelige situasjoner i klassen kan ha betydning for lærers egen mestringstro: «Jeg føler meg kompetent som lærer. Jeg vet hvordan jeg skal håndtere vanskelige situasjoner i klassen og hvordan jeg skal håndtere vanskelige foreldresamtaler» (Westergård 2013: 95, min oversettelse). Foreldrene på sin side, formidler at lærere som har kunnskap nok til å håndtere atferdsproblemer og vet hvordan man best bidrar for utvikling av elevers sosiale ferdigheter skapet tillit i samarbeidet (Westergård, 2013). Dette trer frem som en kunnskap som er viktig i tillegg til den faglige kunnskapen som kreves for å følge opp læreplanen

#### 4.3.1 Oppsummering kontekstkompetanse

Lærers tro på egen mestring vil være av betydning i flere sammenhenger, men blir særlig trukket frem til å være av betydning i lys av kontekstkompetanse. Kontekstkompetanse innen foreldresamarbeid, handler om kompetanse omkring det samarbeidet til enhver tid handler om og kan ses som en del av lærerens faglige kompetanse. Kompetansen må også sees i sammenheng med den tidligere nevnte kommunikasjon og relasjonskompetansen.

## 5.0 Metode

I denne delen vil det bli redegjort for valg av design, samt de metodiske og forskningsetiske overveielser som er vurdert av betydning for studieprosjektet. Formålet med studien var å utforske fenomenet *vanskelige foreldresamarbeid*, gjennom forskningsspørsmålene presentert under punkt 1.1.3:

- *Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige?*
- *Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?*
- *Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?*

### 5.1. Fenomenologi, hermeneutikk og egen forforståelse

Dette prosjektet baserer seg på en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkende vitenskapsforståelse. Både vitenskapsteoretisk ståsted og forforståelse vil derav være av betydning for meningsfortolkninger og vil bli presentert i det som følger.

#### 5.1.1 Fenomenologi

Thagaard (2013) viser til at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.

I dette prosjektet var målet å få innsikt i pedagogenes subjektive opplevelser inspirert av et fenomenologisk vitenskapelig ståsted og ved hjelp av semistrukturerte intervju. Med en åpenhet mot deltakernes forståelse av sin livsverden, var målet å kunne beskrive det de formidlet, med utgangspunkt i at «den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2017: 45). I denne fasen måtte det settes «parentes» rundt forhåndskunnskapen for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2017).

#### 5.1.2 Hermeneutikk og forforståelse

Mens fenomenologer er opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkninger av mening (Kvale og Brinkmann, 2017). Giljen og Grimen (2010) skriver om den hermeneutiske sirkel; forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes.

Den helhetsforståelsen jeg som forsker møter fenomener med, er bestemt av språk og begreper, trosoppfatninger, forestillinger og holdninger, samt mine individuelle erfaringer – bevisste og ubevisste (Gilje og Grimen, 2010). I rollen som pedagog og mor har jeg gjort meg ulike erfaringer omkring foreldresamarbeid. Disse har ikke utelukkende vært positive. Egne erfaringer var også noe av utgangspunktet for et ønske om å gjennomføre dette prosjektet. I forskningsprosessen har jeg også utviklet en teoretisk forståelse av ulike forhold som omhandler foreldresamarbeid. Jeg har derfor gjennom hele forskningsprosessen bestrebet å oppnå en «objektivitet» som ikke kan utelukke mine subjektive erfaringer fullstendig. Hvordan dette i praksis har forløpt, vil bli nærmere beskrevet under punkt 5.4 *Analyse og tolkning*.

Mens målet under selve intervjuet var å fange opp den intervjuedes virkelighet, ble analyseprosessen inspirert av en hermeneutisk tilnærming, der målet var å fortolke pedagogens opplevelser gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som var umiddelbart innlysende. Forskningsprosessen i dette prosjektet kan dermed beskrives som en situert, (dobbel-) fortolkende og meningsskapende aktivitet (Gilje og Grimen, 2010) og vil bli nærmere beskrevet under punkt 5.4.

## 5.2 *Forskningsdesign - valg av kvalitativ metode*

Metodevalg henger sammen med tema man studerer og type problemstilling man velger (Thagaard, 2013). Forskningens hva og hvorfor, kommer dermed før forskningens hvordan. Mitt ønske var å forstå heller enn å forklare fenomenet; *vanskelige foreldresamarbeid*. I den kvalitative forskningstilnærmingen er det en viktig målsetning å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013; Ringdal, 2013).

Kvalitativ metode er også godt egnet ved eksplorerende undersøkelser av fenomener det er forsket lite på (Thagaard, 2013). Det foreligger lite norsk forskning på vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen. Dette ble retningsgivende i mitt valg av en kvalitativ tilnærming.

I følge Thagaard (2013), er den kvalitative forskningen preget av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Thagaard (2013) trekker frem intervju-undersøkelser som godt egnet til å undersøke hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over egen situasjon. Prosjektet søkte innsikt i seks pedagogers opplevelser, synspunkter og den forståelsen de legger i vanskelige foreldresamarbeid. Dermed ble intervju vurdert som en godt egnet metode for dette prosjektet.

Den omfattende tidsbruken kan være en ulempe ved å benytte én-til-én-intervju.

Fokusgruppeintervju ble derfor vurdert som alternativ, da denne formen for intervju er tidsbesparende og kan få frem annet datamateriale gjennom deltakernes interaksjon i gruppen (Kvale og Brinkmann, 2017). Likevel falt valget på semistrukturerte én-til-én-intervju, da disse muliggjør en annen type kontakt, som kunne gi meg en dypere forståelse av fenomenet, noe som kunne komme til nytte i det videre analysearbeidet (Thagaard, 2013).

Formålet med dette prosjektet var å utforske seks pedagoger i barnehagens erfaringer og refleksjoner omkring fenomenet *vanskelige foreldresamarbeid*, inspirerte av Thagaard (2013). Gjennom å undersøke hvilke former for samarbeidsrelasjoner med foreldrene pedagogene trakk frem som vanskelige, var målet å fange opp, fortolke og drøfte eventuelle sammenhenger mellom disse refleksjonene og det å måtte formidle til foreldre at barnet deres strever. Det forelå også et ønske om å komme nærmere en forståelse av hvilken rolle oppmerksomheten som rettes mot tidlig innsats spiller, i en slik sammenheng.

### 5.3 Generering av data; bruk av kvalitative forskningsintervju

Intervjusekvensen er fenomenologisk inspirert, der målet var å oppnå en åpenhet mot deltakers forståelse av sin livsverden. Mine intervjuer må likevel forstås som fortolkende praksis basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom meg som forsker og de personer som intervjues (Kvale og Brinkmann, 2017). Intervju gir ikke informasjon om en ytre verden eller et vindu til personers indre verden, men er en søken etter «å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale og Brinkmann, 2017: 20).

Intervjudata blir i så måte sett som et sosialt samspill mellom forsker og den som intervjues (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2017) understreker at intervju ikke kan ses som en enkel teknikk for å innhente data, men må ses som en metode som vil være datagenererende.

Å søke ny innsikt og forståelse som var relevant i lys av allerede eksisterende kunnskap på området vanskelige foreldresamarbeid, var i dette prosjektet et av de overordnede målene. Dette var igjen inspirert av personlige mål basert på egne erfaringer og forskningslitteratur.

#### 5.3.1 Utvalg

Det avgjørende utvalgspriippet i den kvalitative forskning er at utvalget skal være egnet til å utforske problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Dermed må en velge deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for det man ønsker å undersøke, såkalt *strategiske utvalg* (Thagaard, 2013). I dette prosjektet måtte jeg komme i dialog med pedagoger som har ansvar for foreldresamarbeid og som jobber i barnehage, for å

kunne besvare problemstillingen. Dermed åpnet jeg for deltakelse blant alle typer pedagoger som jobber i barnehagen. Dette ble gjort for i større grad sikre meg nok deltakere.

Jeg har en relativt stor bekjentskapskrets innen barnehagesektoren, og gjennom *snøballmetoden* (Thagaard 2013), tok jeg kontakt med personer fra dette bekjentskapet. Disse tok deretter kontakt med andre personer i sitt nettverk. Kontaktpersonene fra eget nettverk fikk tilsendt informasjonsskriv og første utkast av intervjuguiden som de kunne vise til kandidatene de vurderte som aktuelle (vedlegg 1 og 3).

For å sikre etiske problemer i forbindelse med utvelgelsen (Thagaard, 2013), ga den forespurte deltakeren først samtykke til at kontaktpersonen videreformidlet kontaktinformasjonen til meg. Jeg fikk tilsendt mailadressen til de deltakerne som svarte ja til å delta, og denne ble brukt til å lage konkrete avtaler om tid for intervju. Deltakerne jeg ble satt i kontakt med, var alle kvinner og hadde mellom 14 og 28 års erfaring som pedagoger i barnehagen. Der pedagogen senere omtales ved hjelp av pronomen, vil det derfor bli brukt hun. De fleste hadde jobbet på både stor og liten avdeling. Tre hadde i tillegg erfaring som styrer. I dag jobbet 5 som pedagogisk leder på 3-6 års avdeling og 1 som pedagogisk leder på 0-3 års avdeling. En av deltakerne kombinerte jobben på stor avdeling med fagutvikler/styrerstilling.

Selv om det i utgangspunktet skulle bli foretatt en analyse av fellestema som ble gjennomgående i alt datamaterialet, uavhengig av pedagogens erfaringsbakgrunn, uteksamineringsår eller avdelingsstruktur, kan det likevel anses av betydning for prosjektets validitet å vise at alle deltakerne fremstod med variert og lang erfaring innen barnehagefeltet.

Det ga også deltakerne et noenlunde likt utgangspunkt i arbeidet med foreldresamarbeidet, at de i dag jobbet som pedagogisk leder. I analysen kom det frem det som ble vurdert som en litt ulik fremstilling mellom pedagoger på stor avdeling og pedagogen på liten. Det ble derfor vurdert av betydning å gi leser en grov innføring i hvem deltakergruppen bestod av. Med tanke på å ivareta deltakers anonymitet, blir det likevel ikke gått i detalj omkring dette (Thagaard, 2013). Av samme grunn blir ikke sitater fra analysen kodet med deltakerkoder, da målet er at oppmerksomheten skal ligge på tema som blir trukket frem.

Det finnes ikke et fasitsvar på antall deltakere som bør være med i et prosjekt (Kvale og Brinkmann, 2017) Begrepet *metning* blir brukt innen den kvalitative forskningen, beskrevet av Thagaard (2013) som at utvalget blir stort nok til å få en forståelse av det en studerer. Ut



fra prosjektets rammer og det informasjonsutbytte jeg antok intervjuene ville gi meg, ble det tatt med seks deltakere i dette prosjektet.

### 5.3.2 Utformingen av intervjuguide

Å utforme en intervjuguide er en av flere faktorer det måtte tas hensyn til i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) peker på hvordan det å utvikle en intervjuguide vil sikre at vesentlige forhold blir berørt under intervjusekvensen.

Det er som tidligere nevnt ikke mulig å se intervju som en enkel teknikk for å innhente data, da metoden vil være datagenererende (Kvale og Brinkmann, 2017). I planleggingsfasen var det derfor utfordrende å ikke vite hvilke refleksjoner som ville tre frem gjennom intervjuene og hvilken data jeg ville sitte igjen med. Jeg måtte få grep om hva jeg ønsket å få svar på, formulere spørsmål som ga retning mot det jeg ønsket svar på, for i neste omgang vite hvordan dataen som utviklet seg, skulle analyseres i analyseprosessen som fulgte.

Kvale og Brinkmann (2017) er opptatt av hvordan intervjuet kan endre kurs underveis, alt etter responsen den intervjuede gir. Dette ble en utfordring i utformingen av intervjuguiden, da Thagaard peker på at intervju, der alle deltakerne kommenterer de samme spørsmålene, er godt eget som utgangspunkt for en temasenteret analyse, som jeg hadde planlagt å gjennomføre i ettertid (Thagaard, 2013).

Da jeg gjennomførte mitt første test-intervju hadde ikke deltakeren rukket å sette seg inn i spørsmålene på forhånd og vi erfarte at det ble vanskelig for deltakeren å få grep om egne refleksjoner «raskt nok». Dette førte til at test-deltakeren hoppet litt frem og tilbake i svarene, noe som ble beskrevet som litt vanskelig i ettertid. Dette fikk betydning for hvordan jeg valgte å legge opp intervjuet; jeg måtte utarbeide en relativt strukturert personlig guide, som jeg prøvde å følge noenlunde likt under alle intervjuene. Deltakerne fikk også tilsendt en mindre strukturert guide til gjennomlesning før intervjuet (vedlegg, 3).

Å stille spørsmål som åpner for refleksjon og fyldige kommentarer er viktig (Thagaard, 2013). Derfor ble innledende tema; foreldresamarbeid, vanskelige foreldresamarbeid, utfordringer rundt tema en skal ta opp og tidlig innsats formulert som åpne spørsmål, for å gi rom for refleksjoner og fyldige kommentarer. Samtidig var målet å fange det som den enkelte deltaker trakk frem av betydning, for i analysefasen kunne se etter sammenhenger og eventuelle likheter eller ulikheter. Under åpningsspørsmålene la jeg inn delspørsmål. Dette ble gjort da

jeg etter test-intervju nummer to, erfarte at disse kom til god nytte for at fokuset skulle bli spisset inn mot det jeg ønsket å studere nærmere, slik Thagaard (2013) skriver.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er trening den beste måten å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Det ble derfor gjennomført enda tre test-intervju etter at intervjuguiden var blitt oppdatert etter de to første. Dette trygget meg i rollen som intervjuer og hjalp meg til å bli tryggere på at svarene gikk i retning av det tema jeg ønsket å studere.

### 5.3.4 Intervjuprosessen

Kvale og Brinkmann peker på hvordan den kvalitative intervjusituasjonen kan preges av en asymmetrisk relasjon (Kvale og Brinkmann, 2017). For meg var det gjennom hele prosessen viktig å forsøke å få den som ble intervjuet til å oppleve det som noen positivt. Allerede i informasjonsskrivet ble det derfor understreket at jeg var ute etter de spontane og hverdagslige refleksjonene, slik at deltakerne ikke skulle føle behov for å lese seg opp på teori, eller få inntrykk av at jeg var ute etter bestemte svar.

For å skape en tryggest mulig ramme for den som ble intervjuet, fikk alle deltakerne lese gjennom en intervjuguide der hovedtema og spørsmål var presentert (vedlegg 3). Erfaringer fra test-intervju hadde også sagt meg at det var lettere for deltaker å få grep om egne refleksjoner når tankeprosessen var satt litt i gang på forhånd.

De fikk tilbud om å gjennomføre intervjuet på egen arbeidsplass, noe alle takket ja til. Jeg anså det også av betydning å formidle til deltakerne at det ville bli gjort en temasentrert analyse, slik at det kom frem at deres personlige meninger ville bli brukt som grunnlag for en analyse av tema.

I gjennomføringen av intervjuet var målet å skape en atmosfære som gjorde at deltakerne opplevde det som interessant og spennende å dele sine tanker og refleksjoner med meg. Jeg gjorde mitt ytterste for å fremstå som aktiv og interessert lytter (Kvale og Brinkmann, 2017). Prober, som har til hensikt å skape flyt i samtalen, ble lagt inn for å skape en god atmosfære under intervjusekvensen og fikk deltakerne til å følge seg ivaretatt (Thagaard, 2013). At jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd, gjorde også at jeg i større grad kunne fremstå mer tilstede i situasjonen. Som en uerfaren intervjuer, ga det meg også større rom for å få grep om de ikke-verbale reaksjonene, så vel som mine egne tanker, refleksjoner, følelser og problemer under sekvensen. Intervjuene ble avsluttet med en kort oppsummering av meg, der deltakerne ble gitt rom for å komme med eventuelle innspill på om jeg hadde forstått dem riktig. De fikk

si noen ord om hvordan de hadde opplevd intervjusekvensen og vi fikk avsluttet med en mer nøytral og avslappet tone.

### 5.3.5 Transkribering

For å klargjøre intervjumaterialet for analyse, ble intervjuene transskribert i sin helhet av meg. Å transkriberer handler om å transformere det talte språk til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2017). Tidene for intervjuene var satt opp på en måte som gjorde det mulig for meg å sette direkte i gang med transkribering etter endt intervju. Dermed hadde jeg det enkelte intervju fersk i minnet og kunne gjøre meg eventuelle notater omkring de ikke-verbale reaksjonene jeg kunne huske, så vel som mine egne tanker, refleksjoner, følelser og problemer under sekvensen.

I første omgang transkriberte jeg intervjuene i sin helhet for å oversikt og lette den påfølgende analyseprosessen. Jeg kunne allerede i denne prosessen danne meg et førsteinntrykk av de tema som ble mest fremtredende under intervjuene.

## 5.4 Analyse og tolkning

Det vil her bli gitt en innføring i prosjektets analyse og fortolkning. Analyse og tolkning kan ikke skilles fra hverandre, arbeidet med å få oversikt over dataene innebærer at forskeren tenker over sin betydning og utvikler perspektiver for hvordan dataen kan forstås (Thagaard, 2013). Prosjektet har hentet inspirasjon fra både fenomenologien og hermeneutikken, beskrevet under punkt 5.1.

Forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i, vil spille sammen i det som tidligere er omtalt som «den hermeneutiske sirkel». Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes (Gilje og Grimen, 2010). Prosessen med å analysere datamaterialet kan dermed sees som en kontinuerlig prosess, som har foregått gjennom hele studieprosjektet.

### 5.4.1 Fortolkning under intervjuet

I følge Thagaard, skal den teoretiske innrammingen vise hvordan forskeren forstår det aktuelle fenomenet som skal studeres og hvordan allerede eksisterende teori og forskning skal brukes i prosjektet (Thagaard, 2013).

Hvilken teori og forskning som velges ut, kan igjen være preget av min egen forforståelse, til tross for at jeg i arbeidet har tilstrebet en nøytral tilnærming.

Min forforståelse, som blant annet består av systemteoretisk tenkning, min praksis som pedagog i barnehagen og mine erfaringer som mor som har vært i samarbeidsrelasjoner med både barnehage og skole, preger meg både bevisst og ubevisst.

Eksempelvis kunne jeg kjenne en form for lettelse når deltakerne delte noen av de samme vanskelige erfaringene jeg hadde kjent på selv, og måtte sørge for å ikke ta del i deres refleksjoner gjennom å presentere egne tanker og erfaringer. Jeg merket også at jeg hadde lyst til å følge opp slike tema med flere oppfølgingsspørsmål enn strengt tatt nødvendig for dette prosjektet.

Som en del av prosessen mot å få grep over egen forforståelse, gjorde veileder meg bevisst på at rekkefølgen forskningsspørsmålene var satt opp, la normative føringer. Mine egne erfaringer tilsa at oppmerksomheten rundt tidlig innsats også førte til at flere barn ble tidlig sett og måtte drøftes med foreldre, noe som i stor grad ga prosjektet en forutinntatthet før det ble satt i gang. Denne forutinntattheten kunne ubevisst ha preget meg under forskningsprosessen om ikke veileder hadde bevisstgjort meg på det. Det er umulig å utelukke alle slike ubevisste tankemønstre, eller mentale modeller jeg er bærer av (Senge, 1991). Det har likevel vært viktig å ha dette i tankene gjennom hele forskningsprosessen.

#### 5.4.2 Analyse av de transkriberte tekstene

Som metode for analysen ble det valgt en temasentrert analytisk tilnærming, der det ble hentet inspirasjon fra Thagaard (2013). Første trinn etter transkriberingen var å lese grundig gjennom det skrevne. Under disse prosessene gjorde jeg meg små notater omkring hvordan jeg tenkte, såkalte memos (Thagaard, 2013). Dette ble gjort for å bevisstgjøre meg selv og skille mellom hva som var deltakerens forståelse og hva som var mine fortolkninger. Det interessante i denne prosessen var at mine egne tanker og refleksjoner som hadde preget intervjusekvensen og transkripsjonene, så ut til å komme mer i skyggen når intervjuene fremstod som skrevne ord.

Dette lettet på mange måter den senere analysen, der det ble foretatt en koding som gikk fra et lavere abstraksjonsnivå, med beskrivelser av det sagte, til et høyere abstraksjonsnivå, der mine fortolkninger ble involvert. Det opplevdes som lettere å få tak i «det sagte» og skille dette fra egne tanker og refleksjoner når jeg selv hadde fått avstand fra alle inntrykkene under intervjusekvensen og jeg så det som var blitt sagt «svart på hvitt». Å kode data på denne måten, har lang tradisjon innen den kvalitative metode og har likhetstrekk med den analytiske tilnærmingen «grounded theory» (Corbin og Strauss, 2008).

Deretter ble det foretatt en vurdering og klassifisering av data i ulike kategorier. Det ble tatt i bruk fargekoder for å sammenligne informasjon fra deltakerne på en systematisk måte.

På denne måten ble store datamengder sammenfattet til en mer oversiktlig tekst (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte i å legge en empirinær tilnærming til grunn, der både den fortolkende forståelsen som hadde vokst frem så langt i analysen og den teoretiske forståelsen jeg hadde tilegnet meg i forberedelsen til prosjektet, medvirket (Corbin og Strauss, 2008).

Kategoriseringen og analysen tok utgangspunkt i pedagogenes forståelse av det generelle foreldresamarbeidet, før det ble sett nærmere på tema definert i forskningsspørsmålene. Dette ga følgende inndeling:

- *Det generelle samarbeidet*
- *Vanskelige foreldresamarbeid*
- *Å formidle at barn strever*
- *Tidig innsats*

Under kategoriene vanskelige foreldresamarbeid, utviklet det seg to underkategorier som ble kalt:

- *Vanskelige, men overkommelige foreldresamarbeid*
- *Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer*

Under noen av kategoriene vil det i resultatdelen også følge underoverskrifter for leseroversiktighetens skyld.

Den analytiske prosessen bar preg av et skifte, der oppmerksomheten vekslet mellom å utforske meningsinnhold i empirien og å innarbeide teoretiske begreper (Thagaard, 2013).

Dette innebar både en induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive prosessen handlet om å bruke det som ble sagt til å utvikle en forståelse av meningsinnholdet med det sagte. Den deduktive tilnærmingen var preget av å knytte begreper fra andre teoretiske bidrag til det som skulle analyseres.

Resultatene av analysen ga meg grunnlag for å identifisere hovedtrekkene i det som pedagogene trakk frem som sin forståelse av vanskelige foreldresamarbeid. Presentasjonen av resultatene i den temasentrerte analysen er preget av hvordan jeg fortolker hovedpoenger i deltakernes beskrivelser (Thagaard, 2013).

## 5.5 Verifisering

Det vil her bli redegjort for prosjektets verifisering. Verifisering knyttes til reliabilitet, validitet og generalisering i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2017). Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er, validitet handler om hvorvidt, i dette tilfellet, intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke, mens generalisering handler om funn kan overføres til andre situasjoner eller sammenhenger. Avslutningsvis vil det bli redegjort for de forskningsetiske vurderingene som er gjort i dette prosjektet.

### 5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan ifølge Thagaard (2013) knyttes til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. For å skape troverdighet innen forskning, understreker Silverman (2011) betydningen av å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig for leser, både når det kommer til metoder og valg av strategier. Dermed har det vært av betydning å beskrive forskningsprosessen og begrunne mine valg så nøyaktig som mulig for leser. På denne måten mener jeg at også den kritiske leser vil kunne bli overbevist, noe som kan sikre prosjektet troverdighet (Thagaard, 2013).

Mitt teoretiske ståsted og forforståelse, samt hvordan dette kan ha påvirket forskningsprosessen, er forsøkt synliggjort gjennom alle prosjektets faser, men blir særlig beskrevet under punkt 5.4.1.

### 5.5.2 Validitet

Innen den kvalitative forskningen er validitet knyttet til tolkning av data, vist til gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til (Thagaard, 2013). Gyldighet innebærer i mitt tilfelle blant annet hvor pålitelig pedagogens representasjoner eller bilder blir vurdert til å være, hvor pålitelig disse blir presentert og avslutningsvis hvor pålitelige mine tolkninger av deres presentasjoner blir vurdert (Andersson, 2003).

Prosjektets validitet er forsøkt ivaretatt gjennom fyldige beskrivelser av analyseprosessen, som har gått fra en fenomenologisk tilnærming der alt det som pedagogene formidlet ble forsøkt ivaretatt gjennom det første abstraksjonsnivå (transkribering av det sagte). Deretter ble det gitt en beskrivelse av den hermeneutiske fortolkning, der både den fortolkende forståelsen som hadde vokste frem i prosessen og den forforståelsen jeg hadde utviklet gjennom min teoretiske forberedelse til prosjektet, medvirket.

Med en fenomenologisk forståelse, vil ulike opplevelser få ulikt innhold ut fra ulike personers perspektiv og virkelighetsoppfatning (Thagaard, 2013). Dette vil igjen innebære at om jeg spurte andre pedagoger eller foreldrene om det samme, ville det kommet andre svar.

Dermed er det viktig å legge til grunn at den forståelsen som kommer frem i dette prosjektet bygger på 6 pedagogers forståelse av vanskelige foreldresamarbeid og mine fortolkninger av denne forståelsen. Til slutt vil det være lesers fortolking av disse presentasjonene som vil være av betydning for prosjektets validitet.

### 5.5.3 Generaliserbarhet

Innen den kvalitative forskningen har begrepet generalisering en litt annet betydning enn innen den kvantitative forskningen (Thagaard, 2013). Målet om den universelle generalisering blir erstattet med muligheten til å overføre kunnskapen fra en situasjon til en annen (Kvale og Brinkmann, 2017). Det handler om å utforske et gitt fenomen i dybden (Creswell, 2014). Eller som Ringdal beskriver det; å forstå heller enn å forklare (Ringdal, 2013).

Overførbarhet vil i dette prosjektet handle om de beskrivelsene som kommer frem og den forståelsen som utvikles vil være av lesergenererende betydning. Thagaard beskriver dette som at de tolkninger som presenteres «vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomener som studeres» (Thagaard, 2013: 194).

Det er grunn til å tro at den kunnskapen som har kommet frem i dette prosjektet vil kunne skape en slik «gjenklang» hos pedagoger og andre ansatte i barnehagen, samt de som jobber i samarbeidsrelasjoner med barnehagen (PPT, helsestasjon, barnevernet, småskole). Det er også denne gruppen som er vurdert som mulige lesere av oppgaven og det er forsøkt å tillegge oppgaven en skrivestil som møter dette publikum.

### 5.5.4 Forskningsetiske vurdering

Begrepet *forskningsetikk* viser til verdier, normer og institusjonelle ordninger som er med å forme og regulere vitenskapelig virksomhet. Disse blir konkretisert i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016).

I dette prosjektet har det vært særlig viktig å følge opp tre grunnleggende forskningsetiske prinsipper; (1) informert samtykke, (2) konfidensialitet og (3) konsekvenser av å delta (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013; NESH, 2016).

Informert samtykke ble sikret gjennom informasjonsskrivet som ble gitt alle deltakere.

I tillegg ble prinsippet gjennomgått muntlig før hvert intervju, der deltakernes signerte samtykke ble samlet inn (vedlegg, 2). Det ble også opplyst om, både i skrevet og muntlig, at deltaker kunne trekke seg i prosessen uten at dette fikk konsekvenser. På denne måten ble deltakernes kontroll over egen deltakelse sikret.

Konfidensialitet handler blant annet om å sikre deltaker anonymitet. Gjennom valg av en temasentrert analyse, kunne jeg unngå å presentere den enkelte deltakers situasjon og i større grad sikre anonymitet. Jeg kunne også i stor grad unngå bruk av biografisk informasjon om deltakerne, fordi det ble vurdert som uvesentlig for tekstens budskap. På den andre siden, kan en slik tilnærming føre til at det som deltaker har formidlet, blir tatt ut av konteksten, noe som igjen kan gi utslag i fremmedgjøring for deltakeren (Thagaard, 2013). Thagaard peker derfor på at en kombinasjon av tema og personanalyse kan være bra. Ut fra en helthetsvurdering og tidsrammen for prosjektet, ble likevel en temasenteret analytisk tilnærming vurdert som den beste tilnærmingen i dette prosjektet.

Konfidensialitet handler også om gjenbruk og lagring av informasjon. Prosjektet har fulgt gjeldende retningslinjer og er søkt inn og godkjent hos NSD (vedlegg, 4).

Det er blitt utarbeidet en datahåndteringsplan i tråd med disse retningslinjene og retningslinjer utarbeidet av fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (UIS, 2018).

Det ble i utgangspunktet ikke vurdert å være negative konsekvenser ved å delta i prosjektet. Det ble likevel viktig å sikre seg at deltakerne følte seg ivaretatt gjennom hele prosessen. Det ble gitt hyggelige og takknemlige tilbakemeldinger da avtalene ble lagt, der mange av deltakerne skrev at dette så spennende ut og at de gledet seg til å delta. Under intervjusekvensen var det viktig å etablere en tillitsskapende og fortrolig atmosfære. Inspirert av Thagaard (2013) har jeg gjennom hele prosessen vært bevisst på hvordan deltakernes refleksjoner beskrives, gjennom å ha deltakerne i tankene når teksten utforme.



## 6.0 Presentasjon av resultater

I denne delen vil det bli gitt en presentasjon av funn fra de semistrukturerte intervjuene, der seks pedagogiske ledere deltok. Prosjektets formål var få innsikt i pedagoger i barnehagens opplevelser omkring vanskelige foreldresamarbeid. Vanskelige foreldresamarbeid kan forstås som generelle lovpålagte foreldresamarbeid som ikke har utviklet seg i ønsket retning (se 4.0 *Sentrale begrep*). Dermed er det vurdert av betydning å starte med en beskrivelse av det generelle samarbeidet, fordi dette danner et bakteppe for det som kan utvikle seg til de vanskelige samarbeidsrelasjonene, som vil bli presentert etterpå. Deretter var målet å se nærmere på om det å formidle til foreldre at barn strever, kunne få betydning for hvordan samarbeidet utviklet seg. Og endelig var målet å se hvilken betydning oppmerksomheten rundt tidlig innsats hadde i et foreldresamarbeidsperspektiv.

Presentasjonen av resultatene i analysen er preget av hvordan jeg fortolker hovedpoenger i deltakernes beskrivelser (Thagaard, 2013), og er vurdert til best mulig la seg presentere ved hjelp av de fire kategorier som beskrevet under:

- *Det generelle samarbeidet*
- *Vanskelige foreldresamarbeid*
- *Å formidle at barn strever*
- *Tidlig innsats*

Under kategorien vanskelige foreldresamarbeid er det i analysen blitt foretatt en todeling:

- *Vanskelige, men overkommelige foreldresamarbeid og*
- *Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer.*

For leseroversiktligheits skyld er det under noen av kategoriene blitt lagt inn underoverskrifter. Overskriftene kan forstås som uttrykk for hvordan jeg har sortert funnene, og i hvilket teoretisk lys jeg har tolket dem i.

I analysen er det trukket ut ulike fellestema som er gjennomgående i datamaterialet, uavhengig av pedagogens erfaringsbakgrunn, uteksamineringsår eller avdelingsstruktur. I noen tilfeller blir det likevel trukket frem utsagn fra enkeltdeltakere, da tema som kommer frem er vurdert som representative for prosjektets formål. Når begrepet *flere* brukes, har 3 eller flere pedagoger kommet med tilsvarende uttalelser, mens 4 eller flere har kommet med tilsvarende uttalelser når begrepet *de fleste* brukes.

Direkte utsagn og gjengivelser fra tema som kom frem under intervjusekvensen vil bli gjengitt for å øke fremstillingens validitet. Ved korte utsagn blir det brukt anførselstegn og kursiv i den løpende teksten, mens det ved lengre utsagn vil bli brukt mindre skriftstørrelse og innrykk i teksten. Det vil bli brukt (...) foran eller bak utsagn der deler av utsagnet brukes.

Noen steder vil det bli gitt beskrivelser eller forklaringer i parentes for å hjelpe leser til å se utsagnet i rett sammenheng. Det blir brukt ... der deltaker har hatt tenkepauser, dratt litt på det sagte eller der setningen avsluttes ufullstendig.

### 6.1 Det generelle samarbeidet

Alle deltakerens refleksjoner omkring det generelle foreldresamarbeidet gikk i retning av de daglige møtene, både når barna kom om morgenen og når de ble hentet på ettermiddagen. Det var særlig det å formidle fra dagen til barnet i barnehagen som ble trukket frem av betydning. Deltakeren som jobbet på småbarnsavdelingen trakk i tillegg frem betydningen av det foreldrene formidlet om barnet sitt når de kom, «bare for å få et innblikk». Dette kunne handle om søvn, om barnet hadde spist og om hvordan morgenen frem mot levering hadde forløpt.

De andre deltakerne trakk i større grad frem hvordan de i det daglige var opptatt av å møte foreldrene når de kom, samt «gi de et lite drypp fra dagen» når barnet ble hentet. Det som gikk igjen var å fortelle om hva som hadde skjedd, hva barnet hadde gjort og avrunde dagen på en god måte:

*Vi møter de i gangen, vi møter de når de leverer. Og når de henter. Har en god drøs. Greit å si noen ord på ettermiddagen. Hva har skjedd? Hva har vi gjort? Og om det har skjedd noe spesielt i forhold til deres barn, så vil jeg ta det med de. Du vil jo helst si positive ting da ... selyfølgelig (...).*

Det å formidle til foreldre fra barnets hverdag ble også satt i sammenheng med at foreldrene ble sett på som den primære omsorgsgiver:

*(...) vi har en felles forståelse av at det er viktig, for det er foreldrene som har hovedansvaret for ungene.*

Kommunikasjonen med foreldrene handlet også om å vise foreldrene respekt, for «det er de som kjenner barnet best».

### 6.1.1 Betydningen av å bygge relasjoner

Det å bygge relasjoner med foreldrene, bli kjent, gjerne også utover det som handler om barnet, ble trukket frem av betydning. Dette arbeidet begynte så snart en ny familie startet opp i barnehagen:

*Med en gang du får en ny familie i barnehagen så begynner du med det, du begynner med relasjonene.*

Det handlet om å bli kjent med barnet og familien, men det ble også nevnt noe om betydningen av å snakke om ting utover det som omhandlet barnehagen:

*Men jeg har et ganske bredt interesseområde, så jeg prøver å finne ut hva jeg kan snakke med folk om. Så du kan snakke om litt andre ting en nødvendigvis bare barnehagen (...).*

Flere av deltakerne trakk også frem hvordan de ansatte kunne knytte ulike relasjoner til foreldrene. Dette ble det snakket om på avdelingsmøter, fordi det blir ansett som viktig at alle foreldre skulle føle seg ivaretatt:

*(...) noen, de har du liksom en umiddelbar connection med. Dialogen flyter lett, man kan tulle litt. Og så er det de som er veldig tause, som du må lirke og lure og hale og dra før du får de på banen da. Så ser jeg jo at vi er tre ulike personer på avdelingen da, så det er ikke sikkert vi har samme kontakten med alle.*

Det som likevel ble vurdert som viktig, var at alle foreldre skulle oppleve å ha god kontakt med noen i personalet på avdelingen:

*Men så tenker jeg; selvfølgelig vil noen ha bedre kontakt med noen foreldre. Og så lenge kontakten ikke er dårlig, så gjør det ikke noe om jeg har bedre kontakt med «Per» sine foreldre, så har gjerne andre bedre kontakt med «Morten» sine. Så lenge det ikke er noen foreldrepar som aldri møter den gode samtalen.*

### 6.1.2 Felles forståelse i personalet

Alle deltakerne formidlet at det var en felles forståelse rundt betydningen av foreldresamarbeidet blant de ansatte på avdelingen. Dette så i stor grad ut til å handle om å formidle noe fra barnets dag i barnehagen: «Ja, jeg ser at vi er flinke på denne tilbakemeldingen».

Å være flinke på tilbakemeldinger ble av flere trukket frem som viktig: «Ja, vi tenker jo at det er viktig å gi en tilbakemelding på hvordan dagen har vært».

Det ble også gjort refleksjoner omkring felles forståelse og erfaringsnivået til den ansatte:

*(...) men nå jobber jeg med erfarne. Men jeg har og jobbet med unge uerfarne rett fra videregående som ikke helt forstår hva som skal skje, men nå jobber jeg med to med lang erfaring. Men jeg jobber og med ei ung som jeg måtte si det var viktig å gå i garderoben å si hei (...).*

Den unge og uerfarne så altså ut til å trenge mer veiledning og oppfølging:

*Om folk har vært unge og uerfarne har jeg alltid prøvd å si: gjør det enkelt, men vær for all del imøtekommende. Det har gjerne vært noen som når de har blitt stilt spørsmål har sagt: «jeg vet ikke». Og da har jeg sagt at vi svarer ikke «jeg vet ikke» til foreldre. Da sier vi heller: «det kan jeg undersøke».*

### 6.1.3 Tilbakemeldinger som var forbeholdt pedagogen

Det kom frem at noen former for tilbakemelding var forbeholdt pedagogen, dette kunne for eksempel handle om ting som hadde skjedd i barnehagen:

*Noen ganger sier jeg: dette kan jeg ta med foreldrene. Hvis de har vært litt voldsomme, hvis de har blitt utestengt fra lek. De tingene der, mens det daglige, hva de har gjort, hvem de har lekt med, hva de har spist (tar assistentene også). Men mer spesifikke ting, tar jeg.*

Der det var blitt formidlet overfor foreldre at barn kunne streve, trakk flere deltakere frem betydningen av å formidle noe positivt som avslutning på dagen, slik at fokus ikke bare skulle ligge på det negative:

*Så vi er veldig sann på at vi må være ærlige på hvordan det går, men selvfølgelig ikke at vi må komme med negative ting hver bidige dag og at det blir det første du møter de med (...). (...) men så hiver vi selvfølgelig alltid på noe positivt og da.*

De positive tilbakemeldingene skulle være med å avslutte dagen på en god måte:

*(...) men de skal ha positive tilbakemeldinger. Det syns jeg er viktig. De skal gå her fra og være fornøyde og glade når de går ut dørene.*

Pedagogen så også ut til å ha ansvar for det som blir omtalt som «vanskelige ting» som kunne gå på bekymringer omkring omsorg i hjemmet:

*(...) om det er vanskelige ting, så vil jeg gjerne ta det selv. Da er jeg sikker på hvordan det blir formidlet og hva som blir formidlet (...). (...) det kan være ting som går under omsorgssvikt som vi merker ... .. at vi må ta opp de tingene.*

Eller barn som utfordret med adferd:

*(...) men så er vi ganske tydelige på at visst det er ting som angår barn spesielt, og det har vært situasjoner omkring dette barnet, så er det gjerne viktig at det er en person som gir denne tilbakemeldingen, og at det gjerne er pedagogisk leder.*

I tillegg ble det trukket frem at pedagogen ønsket å ta praten med foreldrene om barns språkutvikling, fordi det ellers kunne oppstå misforståelser som kunne skape vansker for det videre samarbeidet:

*(...) jeg har hatt kanskje assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere som har fortalt, hvis mor eller far har spurt; hvordan går det med språkutviklingen til mitt barn? Og så forteller de gjerne at det går bra, de klarer seg superbra. Og så er gjerne ikke jeg enig i det. Da kan du få det vanskelige samarbeidet ...*

#### 6.1.4 Kunnskapen omkring foreldresamarbeid

De fleste deltakerne trakk fram hvordan kunnskapen omkring det å samarbeide med foreldre var satt sammen som en kombinasjon mellom erfaring, personlige egenskaper og teoretisk kunnskap:

*Jeg vil påstå, eller tørre å tro at mesteparten er erfaring. Gjennom så mange nye foreldrepar jeg har møtt, hvor mange har jeg ikke møtt opp over? Forskjellige jobber, forskjellige barn. Men selvfølgelig har det jo litt med teori om kommunikasjon og sånn og å gjør, og hvordan du møter mennesker. Men så tror jeg det og har litt med min personlighet å gjøre. Jeg tror egentlig det har mye med min personlighet å gjøre. Det handler mye om hvordan jeg velger å fremstå og møte foreldre. Så en kombinasjon av erfaring, min personlighet og selvfølgelig litt kunnskap og teori da.*

Det ble også sagt at erfaringen gjorde en tryggere i møtet med foreldrene. Teorien fra skolen ga gjerne et grunnlag, men «likevel må du jo erfare det, for å bli trygg i rollen.» Tryggheten kunne gjøre at det var lettere å si ting mer direkte til foreldrene, i en kombinasjon mellom å være ydmyk og lyttende.

#### 6.1.5 Foreldresamarbeid som tema

Deltakerne hadde litt ulik fremstilling av hvordan det generelle foreldresamarbeid blir drøftet og jobbet med i barnehagen.

Bare en deltaker trakk frem at tema kunne være oppe som formalisert tema på ledermøter, mens andre fortalte at tema i større grad kom opp sporadisk når det skjedde noe; «når det ikke er helt A4», eller i «spesielle situasjoner, det er ikke et punkt i ped.møte-innkallelsen, det er det ikke».

To av deltakeren trakk frem brukerundersøkelsens betydning. Etter gode tilbakemeldinger på foreldresamarbeidet på brukerundersøkelsen, hadde den ene deltakeren dette som fokusområde på sin avdeling, for å vedlikeholde det de hadde fått tilbakemelding på som godt arbeid. Den andre deltakeren sa at slike undersøkelser kunne gi rom for refleksjon: «*ja, hva kan vi gjøre nå, hvorfor har det blitt som det har blitt?*».

Flertallet av deltakerne sa at de kunne sette opp tema under eventuelt på pedagogmøtene, men at det stort sett skjedde i forbindelse med behov i pedagoggruppen og ikke i forebyggende sammenheng.

*Nja, det tas opp ... (drar litt på det). Du kan legge det til et eventuelt tema. Hvis det er ting du har lys til å drøfte.*

Det kom likevel frem at tema ikke var oppe ofte:

*Nei ... ikke ofte ... nei ... (drar på det, mens hun tenker). Hvis det er oppe er det noe som har skjedd.*

### 6.1.6 Foreldresamtalen

Alle deltakerne formaliserte samarbeidet gjennom å gi alle foreldrene tilbud om to årlige samtaler. Det kom frem en litt ulik praksis omkring bruk av kartleggingsverktøy i forbindelse med disse samtalene.

Det ble brukt formaliserte skjema som eksempelvis TRAS; Alle med; Norsk fonemtest eller SIT (språklig impressiv test for barn), men dette ble ofte gjort i en kombinasjon med egne observasjoner. Andre hadde laget egne faste skjema som hele barnehagen brukte. De som brukte egenkomponerte skjema eller en kombinasjon, trakk frem betydningen av å presentere «*hverdagen til barna, ikke bare: han kan det*».

Flere av deltakerne fremhevet betydningen av å få foreldre på banen gjennom å «*innlede med at de kan fortelle litt om sitt barn.*» Dette ble gjort i respekt for foreldrene som primæromsorgsgiver. Noen brukte også foreldresamtalen til å spørre foreldre direkte om hvordan de opplevde samarbeidet.

### 6.1.7 Oppsummering, det generelle samarbeidet

Når det gjelder det generelle foreldresamarbeidet ser alle deltakerne ut til å rette oppmerksomheten mot de daglige ansikt til ansikt møtene med foreldrene i garderoben, eller andre steder de oppholder seg når barn kommer eller blir hentet. Det er særlig det å møte

foreldre med tilbakemeldinger fra hverdagen til barnet som blir trukket frem av betydning for det generelle, daglige foreldresamarbeidet.

Relasjonsbygging overfor foreldre blir sett på av betydning og det foregikk refleksjoner i personalgruppen omkring hvordan sikre seg at alle foreldre fikk oppleve den «gode kontakten» i møtet med barnehagen. Det kom frem at det var viktig å prate om dette innad på avdeling, da det kunne variere mellom personalet når det kom til kjemiene med de ulike foreldrepårene.

Mens hele personalet på avdelingen så ut til å formidle noe om hva barnet hadde gjort i barnehagen, ble de litt vanskeligere tilbakemeldingene forbeholdt pedagogen. Disse så ut til å handle om mangler i omsorgssituasjonen i barnets hjem og adferdsproblematikk. Også språk ble nevnt, da i sammenheng med at det kunne oppstå misforståelser dersom assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere drøftet slike ting med foreldre.

Deltakerne så ut til å mene at kunnskapen omkring foreldresamarbeid var blitt ervervet i en kombinasjon mellom erfaring, personlighet og teori. Deltakerne hadde litt ulik praksis når det handlet om hvordan det rent faglig ble jobbet med foreldresamarbeid ute i barnehagene. Det kom frem en tendens til at tema i stor grad ble fremtredende når det oppstod vanskelige situasjoner, men at takhøyden for å ta opp temaet ved behov, var lav. To av deltakerne trakk frem hvordan brukerundersøkelsen, der foreldre vurderte barnehagen opp mot hente- og bringe-situasjonen, kunne få betydning for hvordan tema ble brakt på banen.

Alle deltakerne ga foreldrene tilbud om formelle samtaler to ganger årlig, der det var noe ulike praksis omkring bruk av kartleggingsverktøy i forbindelse med disse samtalene. Å få foreldre på banen for å fortelle om sitt barn, ble formidlet som viktig del av de formelle samtalene.

## *6.2 Vanskelige foreldresamarbeid*

Denne delen av fremstillingen er delt i to, der første del vil gi et innblikk i ulike former for samarbeid som noen av deltakerne trakk frem som vanskelige. Disse ble likevel presentert som overkommelige. Deretter vil det bli gitt plass til en mer utfyllende beskrivelse av den formen for samarbeid som alle deltakerne var innom når de snakket om vanskelige samarbeid; samarbeid som omhandlet barns adferd, der barnehage og foreldre i utgangspunktet ikke hadde en felles forståelse av barnets utfordring.

### 6.2.1 Vanskelige, men overkommelig foreldresamarbeid

Deltakerne hadde ulike erfaringer og beskrivelser av det de hadde opplevd som vanskelige foreldresamarbeid. Disse kunne handle om:

- Foreldre som fremstår som travle, de viser lite interesse for å være i dialog omkring sitt barn, de henter og leverer raskt
- Foreldre med negative holdninger til barnehagen
- Foreldre som ikke gir så mye av seg selv, de er tause, deler lite og oppleves som vanskelige å komme innpå
- Foreldre som stiller store krav til tilrettelegging rundt egne barn
- Foreldre som er opptatt av at planer følges opp til punkt og prikke
- Pedagogforeldre/ansattes barn
- Foreldre som er overdrevent bekymret for barnets sikkerhet i barnehagen
- Foreldre som ikke følger opp råd pedagogen gir

Disse formene for vanskelige samarbeid ble likevel omtalt som «*den milde formen for vanskelig*». Dette så ut til å handle om at pedagogene stort sett opplevde det som overkommelig å gripe tak i, selv om de i starten kunne fremstå som en «*ganske stri innkjøringssak*».

Det lå en utbredt forståelse blant pedagogene at foreldregruppen kom med «*ulike forventninger og krav*», og at det å møte og veilede foreldre omkring slike forventninger og krav, ble sett som en oppgave som kunne være vanskelig, men likevel overkommelig.

Mange foreldre ble beskrevet til i stor grad å være lydhøre når de først ble lyttet til, og deretter fikk en god forklaring. Dette kunne for eksempel handle om foreldre som leverte barnet midt i en oppstarta aktivitet:

*Det jobber vi jo med, når de skjønner hvorfor og det blir satt litt på hode og det blir sagt: «hvordan tror du det føles for dette barnet som kommer inn og»? Vi prøver å forklare det litt mer og så skjønner de. Stort sett så lærer de ganske fort.*

Eller foreldre som hadde store krav omkring tilrettelegging for egne barn:

*Og hvis så at de krever mye, så er det heller det at vi setter oss ned og forteller de at det er ikke sikkert at vi greier å tilby ditt barn akkurat disse tingene, for barnet ditt er en del av ei stor gruppe.*

Samt foreldre som trengte veiledning på andre områder:



*I de tilfellene jeg har, så opplever jeg at foreldrene er veldig mottakelige, egentlig. Jeg vil si at jeg har vært i situasjoner der de har vært veldig mottakelige for veiledning.*

### 6.2.2 Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer

Alle deltakerne trakk frem hvordan samarbeidet kunne være vanskelige når «*du har barn med utfordringer og du føler at foreldrene ikke ser det samme*». Det var særlig utfordringer i form av adferd, som gikk igjen; «*en ting er det språklige at du ikke hører lydene og ikke kan snakke skikkelig, språklig vanske. Men når det er adferd og så ser ikke foreldrene det samme som det vi ser*».

Det å ikke få foreldre på lag og at også foreldre la inn en innsats i arbeidet med barnet, ble trukket frem som en faktor som kunne spille inn på hvordan opplevelsen av samarbeidet ble:

*(...) hvis du ser barn med utfordringer og du ikke har foreldrene på lag, så blir samarbeidet vanskelig. Det er og det at hvis du har barn med utfordringer og de har foreldre som ikke er så veldig på hugget, på en måte, så kan det og bli et litt vanskelig samarbeid.*

Det som ble vanskelig så ut til å handle om at barnehagen og foreldre ikke så barnets utfordringer likt:

*Det vanskeligste er vel gjerne når du har foreldre som ikke tenker likt som meg, eller som gruppen, tenker likt som personalet, til det beste for barnet. Når de gjerne ikke ser, eller ... vi prøver å lede de på en vei. Har litt råd, veiledning. Litt sånn. Så tar de det gjerne ikke helt, så kan du bli litt sånn; argh, hvorfor kan de ikke bli med helt på tanken?*

Pedagogene formidlet en forståelse av at barn kunne fremstå som ulike i barnehage og hjemme, «*for hjemme er det mindre grupper*». Samtidig ble det trukket frem at «*(barnehagen) har kjempegod anledning til å se barnet i samspill med veldig mange andre unger*».

I situasjoner der de opplevde at de ikke klarte å få foreldrene til å se et slikt bilde, ble det brukt noen av de følgende begrepene for å beskrive foreldrene; å være i benektelse, å ikke ville «*ta i det*», at det er ikke noe galt med deres barn, å velge å ikke ta det innover seg, å «*jatte med*»; men det skjer ikke endring, eller å skyve vekk det som pusher på den prosessen det er å se at barnet sitt strever. Dette kunne være med på å skape frustrasjon hos pedagogen:

*Frustrasjonen min da kan bli at hvis jeg ser at ungen ikke har det greit, og du prøver å ha et godt foreldresamarbeid, men du føler at de bare jatter mer med, men de ser jo ikke det samme som oss.*

Å se det samme, så også ut til å handle om betydningen av å jobbe felles i barnehage og hjemme:

- (...) *det har jo hendt noen ganger, at når vi sier disse tingene, at (vi skulle ønske) det var litt mer tak på hjemmefronten til å ta tak i det.*

Det ble også sagt at vanskelige foreldresamarbeid kunne oppstå når pedagogen på forhånd ikke visste hvilke reaksjoner foreldrene ville møte henne med:

*De (vanskelige foreldresamarbeidene) kan du ha viss du føler deg litt ukomfortabel. At du skal ta opp noe som er litt vanskelig, du vet ikke helt hvordan foreldrene reagerer. Hvis du har et barn som strever. Foreldrene ser gjerne ikke helt det samme?*

### 6.2.3 Betydningen for barnet

Når deltakerne snakket om det generelle foreldresamarbeidet og «de milde formene for vanskelig samarbeid», trakk de i liten grad inn refleksjoner omkring betydningen en felles forståelse eller en manglende felles forståelse kunne få for barnets utviklingsmuligheter. Betydningen en manglende felles forståelse fikk for barnets utvikling, ble i mye større grad trukket frem når det handlet om barn med utfordringer innen adferd. I slike sammenhenger ble også begrepet «barns beste» aktivt tatt i bruk: «*hos meg som ønsker barnet det beste*», «*til det beste for barnet*», «*jeg vil jo bare barnets beste*». I slike situasjoner ønsker alle pedagogene å få foreldrene med på lag:

*Og det har vi snakket mye om, at vi trenger foreldrene på lag. Vi klarer ikke å endre adferd til barn og få ... ja (endret adferd), uten at vi har de med oss.*

Det ble trukket frem betydningen av å vite noe om hvordan foreldrene tenkte om det arbeidet barnehagen gjorde og at de gjerne kom med egne innspill:

*Og da tenker jeg det er veldig viktig at vi sammen jobber med det ... Vi jobber sånn og sånn, eller vi i barnehagen jobber. Hvordan tenker dere om det?*

### 6.2.4 Foreldres reaksjoner og pedagogens møte med disse

Alle pedagogene formidlet en forståelse av at det var en tidkrevende prosess foreldrene gikk gjennom når de fikk tilbakemelding om at barnet hadde ulike former for utfordringer, «*det tar lang tid ... det må modnes*». Prosessen kunne også være ulik fra foreldre til foreldre, «*(...) noen foreldre må du jo jobbe mye mer med, for at de forstår ... at det er en utfordring*». Men jevnt over gikk det igjen at alle foreldre trengte tid i denne prosessen:

*Men selvfølgelig skjønner jo jeg at det kan være vanskelig hvis du er bekymret for barnet ditt, så er det jo selvfølgelig en prosess du som foreldre skal gå gjennom. Så jeg ser jo det kan ta tid.*

Å møte foreldre med forståelse omkring denne prosessen og gi de tid, ble trukket frem som faktorer som kunne være med på å hjelpe pedagogene til å lykkes bedre med samarbeidet:

*Og da gikk det bedre. Men da hadde det gått fra jul til sommeren, før de egentlig syns det var okey ...*

Pedagogene snakket om å bygge opp foreldres tillit, slik at de fikk en forståelse av at pedagogen ønsket både de og barnet det beste: «*jo tryggere foreldrene blir, jo mer får vi og vite. Og jo mer kommer vi i posisjon hos foreldrene til å hjelpe*».

Men prosessen kunne være tidkrevende: «*du ser gjerne det fra første samtalen til, la oss si åttende samtalen, så kommer det mer og mer frem*». Det å gi foreldrene tid, ikke gi slipp, men være i dialog var noe som gikk igjen:

*Og da kommer de gjerne og med sine ting. For selv om det er ulike kontekster i hjem og i barnehage, så er det likevel, så har de kanskje en liten følelse selv og? Så er det bare det å stikke hull på den lille bullen, så de kommer litt.*

Det så ut til å være viktig for pedagogen at hun og foreldrene så barnet likt:

*At det kommer frem at det oppleves litt mer likt, sånn som første gangen så var det totalt forskjellige barn vi snakket om, men så kommer det frem (gjennom foreldrene) mer og mer som forteller at barnet ikke er så ulikt (hjemme og i barnehagen).*

### 6.2.5 Pedagogen som den kompetente part og støtte i organisasjonen

Flere av deltakerne gjorde seg refleksjoner omkring at de, som den profesjonelle var ansvarlige for at samarbeidet utviklet seg i positiv retning:

*Og så tenker jeg at det er jeg som eier hvordan samarbeidet blir. Det er min oppgave å få det samarbeidet til å bli bra.*

Dette ansvaret lå på pedagogen som en selvfølgelig del av hennes profesjonsutøvelse:

*Det er min jobb og mitt ansvar. Foreldrene kan jo egentlig oppføre seg helt bajas de. Men det er jeg som er ansvarlig for å få dette på rett kjøll da.*

Når pedagogen stod i situasjoner som opplevdes som vanskelige, var alle deltakerne tydelige på at de kunne søke støtte hos lederen sin, omtalt som styrer:

*Jeg bruker styreren her. Hvordan gjør vi nå? Hvordan gjør vi her? Hvordan tenker vi? Jeg bruker henne mye ... (...) hun er trygg og god og kommer med gode råd.*

Selv om det ikke ble presentert rutiner omkring dette arbeidet, fremstod styrer som en trygghet:

*Vi har ikke noen rutiner da. Men vi har jo en fantastisk styrer. Så du kan gå der.*

Til tross for at det ikke så ut til å foreligge faste rutiner i dette arbeidet, trakk flere frem muligheten for refleksjon med personalet; «og så kan du jo drøfte det på ped-ledermøte».

Ellers kunne veiledning og erfaringsutveksling foregå i mer uformelle sammenhenger mellom kollegaer:

- (...) jeg kan jo gjerne få en annen pedagog som kommer til meg og sier de gruer seg sånn til en samtale, så det blir gjerne en sånn uformell veiledningssamtale, sånn i gangen.

Det kom likevel frem at det gjerne var vel så vanlig å gå direkte til styrer og ikke involvere resten av personalet:

*(...) jeg tror at i de fleste slike saker, så velger de fleste å gå bare til styrer å ikke involvere andre baser.*

### 6.2.6 Oppsummering vanskelige foreldresamarbeid

Når pedagogene ble spurt om sine tanker omkring vanskelige foreldresamarbeid, trakk de frem ulike erfaringer. Disse omhandlet foreldre som var vanskelige å komme innpå og kommunisere med, travle og lite interesserte foreldre, foreldre som hadde negative holdninger til barnehagen, foreldre som stilte store krav omkring tilrettelegging for egne barn, pedagogforeldre/ansattes barn, foreldre som var opptatt av at planer ble fulgt til punkt og prikke, samt foreldre som ikke fulgte opp pedagogenes råd.

Disse formene for vanskelige samarbeid ble presentert sammen med en forståelse av at foreldregruppen var mangfoldig og kom med ulike forventninger og krav. Mye tyder på at pedagogene likevel opplevde at de i stor grad klarte møte den type utfordringer på en måte som ivaretok barnets læring og utviklingsmuligheter i barnehagen.

Alle deltakerne trakk frem at det kunne oppleves som vanskelig når de så et barn med utfordringer og foreldrene ikke så det samme. I slike sammenhenger ble det beskrevet ulike strategier pedagogene opplevde at foreldrene brukte for å skyve problemet fra seg. Å stå i slike situasjoner kunne oppleves som krevende. Pedagogene trakk likevel frem refleksjoner omkring det å gi foreldrene tid i det de beskrev som en prosess foreldrene måtte gjennom.

Betydningen en manglende felles forståelse kunne få for barnets utviklingsmuligheter ble trukket frem i situasjoner der barnet strevde, der det å jobbe sammen med foreldre mot felles mål, ble viktig. Pedagogene så på seg selv som den profesjonelle i foreldresamarbeidet og beskrev seg selv som den ansvarlige for hvordan samarbeidet fikk utvikle seg.

I vanskelige relasjoner trakk alle deltakerne frem styrer som en sentral støtte og veileder. Også andre kollegaer kunne bli brukt i slike sammenhenger.

### 6.3 Å formidle at barn strever

Alle deltakerne trakk frem at det å skulle formidle til foreldre at barnet hadde utfordringer, kunne sette samarbeidet på prøve; «*det som setter foreldresamtaler eller foreldresamarbeidet på prøve, er jo når du må ta opp utfordringer barnet har*». Selv etter flere års erfaring kunne foreldresamtaler der en måtte ta opp slike tema, oppleves som «*mindre kjekke*» samtaler å ha. Det som kom frem som et usikkerhetsmoment, var hvordan man best mulig kunne legge det frem for foreldrene; «*det jeg føler er et usikkerhetsmoment er hvordan du skal legge det frem for foreldrene*. Det ble sagt at pedagogen ikke trodde hun var alene om å oppleve det sånn; «*jeg tror det er veldig mange som strever med disse samtalene ...*»

Også foreldre der pedagogen hadde god relasjon, kunne reagere på slike tilbakemeldinger:

*For det har jeg jo opplevd selv, for jeg har jo veldig god relasjon til mange, til de fleste foreldre. Men hvis du tar opp vanskelige ting, så går de gjerne litt i kjelleren.*

#### 6.3.1 Betydningen av det som skal formidles

Flere av deltakerne skisserte det som nærmest fremstod som et hierarki når det gjaldt vanskelighetsgrad i det som skulle formidles. Mens språk og motorikk ble ansett som greie tema; «*jeg føler at når du tar opp språk og motorikk, så går det stort sett greit*», ble det ofte vanskeligere om det handlet om adferd eller den «*sosioemosjonelle utviklingen. Evnen til konsentrasjon. Hvordan de forholder seg til andre barn ...*». Også «*sinne og temperament*» ble presentert som vanskelige tema.

Når det omhandlet språk og motorikk, ble det brukt begrepet; ufarlige samtaler:

*Jeg tenker litt sånn motorikk og språk det er litt sånn ufarlige samtaler. Mens når det går litt mer på sånn generell adferd, sånn at det blir litt sånn umotivert dytting og slåing, eller: hva er det dette barnet prøver å uttrykke? Er det bare fordi det ikke har språk til å uttrykke det, eller er det noe annet som gjør at det bare gjør disse handlingene?*

### 6.3.2 Rutiner for å formidle bekymringer til foreldre

Selv om ingen av deltakerne hadde nedfelte rutiner for hvordan de skulle gå frem for å dele bekymringer omkring barns utvikling med foreldre, tegnet det seg et bilde av en fremgangsmåte som var noenlunde sammenfallende.

I alle barnehagene valgte de først å snakke om bekymringene på avdelingen. Det handlet om å diskutere observasjoner og bekymringer omkring barnet med hele personalet på avdelingen, «for å høre om de deler min bekymring».

Deretter så det ut som de fleste prøvde ut noen strategier, i form av allmennpedagogiske tiltak, som organisering i mindre grupper, voksne som var ekstra oppmerksom på barnet el. Det var også viktig å få tatt gode observasjoner slik at pedagogen kunne konkretisere overfor foreldrene ved hjelp av gode eksempler omkring det utfordringen handlet om. Mange av deltakerne benyttet seg også av andre kollegaer, styrer eller ønsket å rådslå seg med andre instanser, som for eksempel PPT, i denne prosessen.

Det ble også trukket frem som viktig å få foreldrene på banen, «jeg vil ha de med, helt fra starten, ja, helt fra starten. Sånn at de får bearbeidet det mens jeg holder på og jobber med det».

Dette ble gjort, fordi det ble ansett av betydning å få foreldrene med på laget tidligst mulig:

*(...) det har noe med at det tar tid å få foreldrene med på laget. Og begynner du for seint, kan det være at du ikke får ... (tenker) ... det tar så lang tid å få de med at jo forttere du begynner jo bedre er det. For det er en prosess. For selv om foreldre er mottakelige, er det en prosess.*

Det ble også trukket inn foreldrenes rolle og den betydningen deres kunnskap om barnet kunne ha i dette arbeidet:

*Ja, det er kjempeviktig, vi gjør ingen ting uten å, ja ... vi har jo noen tanker på avdelingen, men vi involverer de ganske raskt. Det er noe med at det skal være rettferdig overfor de, hvor langt vi har kommet i prosessen før vi involverer de. Og så har de gjerne oppklarende forklaringer. På hvorfor ting er sånn, sant?*

Måten bekymringene ble lagt frem, så ut til å få betydning for hvordan samarbeidet utviklet seg. En balanse mellom å lytte til foreldre, være ydmyk som fagperson, men samtidig være ærlig på utfordringene, ble trukket frem til å være av betydning når en skulle formidle til foreldre at barn strever. På denne måten skapes tillit som flere ganger ble trukket frem som viktig:

*Det er helt alfa og omega, du må ha tillit. De må ha tillit til at vi vil de vel. Vi vil de og vi vil barnet deres vel. Det er ingen som er ute etter å ta noen, legge skylden på noen, de føler jo skyldfølelse, alle går jo i seg selv som foreldre når det er et eller annet.*

Å etablere trygghet kunne få foreldre til å åpne seg mer:

*(...) at de blir tryggere på deg. For det er noe med at det er veldig personlige ting, du åpner jo litt privatlivet ditt. Og når du har vært med på en del møter så blir de tryggere og etter hvert tør de å dele mer. De kommer med ting, for å si det sånn.*

### 6.3.3 Foreldres reaksjoner og pedagogens fagkompetanse

At det kunne være sårt for foreldre å motta slike tilbakemeldinger på barnet sitt, var noe alle pedagogene trakk frem. Barnet ble presentert som det kjæreste foreldrene hadde og de hadde både håp, ønsker og forventninger, «*så det er klart at det er veldig tøft!*». Det ble sagt at ingen foreldre vil at det skal være noe galt med sitt eget barn:

*De vil jo ikke at det skal være noe. Det er sårt, det er det kjæreste de har. Det er sårt at deres unge kanskje sliter med noe.*

I tillegg ble det trukket frem at foreldre kunne oppleve skyldfølelse:

*For de føler det er deres skyld. Det tror jeg. De føler de har gjort noe galt. De føler at de ikke strekker til. Og så går de i en forsvarsrolle. Og jeg forstår jo de kan føle det.*

Det ble sagt at det likevel var viktig å være «*trygg på det jeg har sett og det jeg har observert*». At det var viktig å stå i rollen, selv om det oppstod konflikter, at en ikke valgte unngå tema for å «*blidgjøre*» eller lettere klare å omgås foreldre; «*jeg kan jo ikke gi etter, for det er jo et barn som strever*». Det kom frem at faglig trygghet kunne spille inn på foreldrene; «*ja, det tror jeg. Og det tror jeg foreldrene merker*». Dette kunne bli en styrke for samarbeidet:

*Ja, det blir en styrke, for jeg kan begrunne de ulike tingene jeg ser. Så kan jeg legge frem hvordan jeg tenker at her kan vi hjelpe ungen.*

Fagkunnskapen kunne også brukes i veiledning overfor foreldre eller for å begrunne og synliggjøre barnehagens valg:

*Og da er det godt å ha noe kunnskap selv som du kan klare å gi videre, sant? Igjen, at (foreldrene forstår) at det er en tanke vi har gjort, et pedagogisk og teoretisk grunnlag for hvorfor vi gjør de handlingene vi gjør.*

Det ble også trukket frem hvordan kunnskap på området barnet strevde, kunne trygge pedagoger selv i møte med foreldrene:

*Jeg føler meg tryggere på samtalen hvis jeg ser hva vansken er, enn hvis det er en litt mer perifer vanske.*

Også under de vanskelige samarbeidene trakk pedagoger frem at det var hun som hadde ansvaret for at samarbeidet fikk utvikle seg i en positiv retning.

#### 6.3.4 Oppsummering å formidle at barn strever

Deltakerne hadde erfaringer som tilsa at det å formidle til foreldre at barnet deres strevde, kunne utfordre samarbeidet. Hva som utfordret samarbeidet handlet mye om hva vansken til barnet besto i, der språk og motorikk så ut til å fremstå som mer ufarlige områder å streve på. Adferd, som ble presentert til å handle om alt fra sinne, temperament, uro, konsentrasjonsvansker til emosjonelle og sosiale vansker, var områder som i større grad kunne utfordre et samarbeid.

Måten pedagogene gikk frem for å presentere utfordringen, så ut til å få betydning for hvordan samarbeidet utviklet seg. Gode observasjoner som ble presentert av en trygg og tydelig pedagog, som i tillegg var både ydmyk og åpen for foreldres innspill, så ut til å fremme gode samarbeidsrelasjoner. Tillit og tid var også faktorer som hadde en sentral plass i dette arbeidet.

Det ble trukket frem betydningen av at pedagoger var den som faglig var ansvarlig for at samarbeidet utviklet seg i positiv retning, også der utfordringer oppstod. Dette for å sikre seg at *barnet* fikk den hjelpen og støtten det hadde behov for.

#### 6.4 Tidlig innsats

I forbindelse med tidlig innsats kom det jevnt over frem en felles forståelse av at dette handlet om å «*sette inn støtet tidlig, det vil si støtte, eller forebyggende tiltak tidlig*». De fleste deltakerne satte tidlig innsats i sammenheng med en rettighet for det enkelte barnet, «*...at barna skal få tidlig hjelp, for det er lettere å rette opp de tingene da*». En av deltakerne trakk i tillegg inn den politiske lovnaden om at alle barn skulle få den hjelpen de trengte tidligst mulig, men satt igjen med en opplevelse av at dette hadde blitt «*en lovnad de ikke klarte å holde ...*».



#### 6.4.1 «Vente og se»- holdningen

Pedagogene, som alle hadde lang erfaring fra arbeid i barnehage å se tilbake på, trakk frem hvordan «vente og se»-holdningen hadde endret seg de siste årene, «for før var det jo gjerne litt sånn; vi venter og ser». Dette mente alle deltakerne at det var slutt på. I dag lå det en forståelse av at «(...) jo fortere vi oppdager barn som strever, jo fortere kan vi hjelpe og jo mindre hjelp vil de trenge (...)».

Mens man tidligere kunne vente og se til barnet var 5 år, melder man i dag inn bekymringer til PPT mye tidligere:

*Det har nok skjedd en endring, at en melder fra tidligere enn før. For det er kanskje litt seint å melde fra når barnet er 5 år, slik som en gjerne gjorde i «gamle dager» (ler), det er jo mange, mange år siden jeg begynte å jobbe. Da var det gjerne at du venta til de var 5 år.*

I tillegg til å fremheve endringer i forbindelse med å melde barn til PPT, trakk deltakerne frem at de også var blitt tryggere på å sette inn tiltak tidlig og hvilke tiltak de skulle sette inn: «og det føler jeg vi er blitt mye flinkere til, å sette inn tiltak når vi ser at ting er vanskelig».

Erfaringsnivået til pedagogen ble trukket fram av betydning for tryggheten i dette arbeidet:

*(...) jeg tenker mer at du har erfaringer. At du ser mer, men og at du er trygg på at om du gjør sånn og sånn, så kan det hjelpe. Du setter inn direkte tiltak med en gang. Uten at det blir en PPT-sak.*

#### 6.4.2 Måter å se barnet

Alle deltakerne var likevel opptatt av at barn var forskjellige og utviklet seg ulikt og at det ikke var snakk om å lete etter vansker hos barnet som eneste mål ved eventuelle observasjoner:

*«Jeg oppdager de nok fortere, men samtidig går jeg ikke inn med: Oh, kan det være at det er noe her? Det er fordi det (barnet) utmerker seg i gruppa».*

Også her trekkes erfaring inn som en komponent av betydning, i denne sammenheng for å forstå barns utvikling:

*Vi har jo ei personalgruppe, både ledergruppe og assistentgruppe som har enormt mye erfaring. Så vi har vært borti så mange ulike måter å være på. Og vi har nok utvidet vårt spekter på hva som er normalen ganske bredt.*

Samtidig som pedagogen var opptatt av å fange opp barn som strevde tidlig, ble det også trukket inn et faremoment omkring det å oppdage barn tidlig:

*Jeg vil jo hjelpe jeg og, men jeg vil gi det (barnet) tid. Jeg vil ikke ha ungene i bås.*

### 6.4.3 Fagkompetansen

Alle deltakerne opplevde at de hadde kompetanse til å fange opp barn som strevde. «*Det handler om å være oppmerksom på barnet som starter i barnehagen. Vite hva som er normalutviklingen*». De formidlet at de oppdaget barn som strever raskt, fordi mye av fagkompetansen til pedagogene handlet om kunnskap omkring barn i gruppe. «*Vi klarer bedre å se barn i gruppe, enn foreldre. Ofte*». Og dermed var det lettere å se «*(...) at dette barnet sliter med å være i ei gruppe*».

Dette ble også satt i sammenheng med at alle deltakerne hadde vært gjennom ulike kompetanseløft i forbindelse med tidlig innsats, der særlig Kvello-modellen gikk igjen:

*Vi var jo for mange år siden innom den Kvello... .. tidlig innsats. Så vi har jo fag og teori på det. Og vi har jo lært av de andre instansene som har vært innom når de var innom.*

Men også andre kompetanseløft innad i de ulike kommunen ble nevnt:

*Kommunen har jobbet med ulike tema, der det har vært fokus på språk og vi har vært med i forskerfabrikken der det handler om disse barna som opplever vold og sånn hjemme og hvordan de utagerer. Så vi har hatt ganske mye kurs og sånn og vi har sett ungene med nye øyne.*

Kompetanseløftet «Være sammen» ble nevnt som noe som styrket voksenrollen:

*Autoritative voksne, Være sammen er jo det? I forhold til Være sammen er det jo voksenrollen og adferd.*

En av deltakerne trakk frem at selv om pedagogene gjerne hadde mye kompetanse på området fra før, så hadde kompetanseløftene gitt en bevisstgjøring i hele personalgruppen. Dette gjorde at personalet lettere kunne spille på lag og forstå verdien av å hjelpe barna tidlig.

### 6.4.4 Tidlig innsats og foreldre

Betydningen av foreldresamarbeidet ble det også trukket frem under tidlig innsats. Det ble brukt som et faglig uttrykk for å gi tyngde overfor foreldrene; «*... det er noe vi kan bruke i forhold til foreldrene, i den prosessen, når du ser barn strever*». På denne måten kunne man understreke faren ved å vente å se og trekke frem betydningen av å hjelpe barnet tidlig.

Men det som særlig gikk igjen var at prosessen med å få foreldre med på lag kunne være tidkrevende:

*Og jeg er veldig opptatt av tidlig innsats for jeg tenker jo på at jo fortere får du hjelpen og ... Det har med at det tar tid å få med foreldrene på laget. Og begynner du for seint kan det være at du ikke får (foreldrene med tidsnok), det tar så lang tid å få de med at jo fortere du begynner jo bedre er det.*

Å få med foreldrene på lag, ble sett på som svært viktig for i det hele tatt få gjennom en henvisning:

*De (foreldrene) trekker jeg med tidligst mulig. Det gjør jeg. De får egentlig ... det er jo egentlig alfa og omega at om du skal få en henvisning inn, så starter du tidlig.*

Et par deltakere trakk også frem betydningen av at småbarnsavdelingen måtte få foreldrene på banen mens barna gikk der. At det var uheldig om (...) *de sitter på liten avdeling og sier at alt er greit, så må hun (den nye pedagogen) sitte etterpå og si at alt er ikke greit, sant?*

Tidlig innsats ble i denne sammenheng sett på som en prosess for å få foreldrene med på laget tidligst mulig:

*Og da snakker vi ikke om henvisninger, men da snakker vi om barn som gjerne har litt, strever litt, og da må gjerne de som jobber på liten begynne litt den samtalen? Sånn at når de kommer på stor, så blir (ikke) de pedagogene de «store stygge ulvene».*

#### 6.4.5 Oppsummering tidlig innsats

Tidlig innsats så i deltakernes praksis ut til å handle om å gi barnet den rette hjelpen tidligst mulig. Det innebar å ha god kunnskap omkring barns normalutvikling, slik at de evnet å fange opp når barn ikke utviklet seg som forventet og det ble behov for å sette inn hjelpetiltak.

Det ble beskrevet endringer omkring den tidligere rådende «vente og se»- holdningen, der man i dag melder bekymring til PPT tidligere. Men pedagogene opplevde også å være tryggere på hvilke tiltak som kunne settes inn når de oppdaget barn som strevde. Dette ble sett i sammenheng med erfaring, men også at ulike kompetanseløft hadde gitt deltakerne fag og teori på tema. Dette gjorde dem tryggere og fikk dem til å se både rollen sin som voksen og barnet med nye øyne. At hele personalet fikk delta på kompetanseløft, ble også trukket frem av betydning.

Det kom også frem at da man i dag søkte sakkyndig hjelp tidligere enn før, var det viktig å få foreldrene tidligst mulig med i prosessen.

## 7.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil sentrale funn fra de seks semistrukturerte intervjuene bli diskutert.

Formålet med studien var å utforske fenomenet vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen, ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige?*
- *Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?*
- *Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?*

Første del av drøftingen vil omhandle det generelle foreldresamarbeidet, der funn som har kommet frem gjennom pedagogenes refleksjoner og tanker omkring dette tema bli trukket frem og diskutert opp mot tidligere presenterte teori og forskning. Å jobbe i samarbeid og forståelse med hjemmet er lovpålagt for barnehagen. Hvordan det jobbes med det generelle foreldresamarbeidet danner grunnlaget for hvordan samarbeid utvikler seg. Det vil derfor bli gitt plass i oppgaven til å diskutere dette før det videre blir drøftet; vanskelige foreldresamarbeid, å formidle at barn strever og tidlig innsats. Forskningsspørsmålene vil bli forsøkt besvart avslutningsvis under hvert av disse tre temaene. Det hele avrundes med noen avsluttende betraktninger, der betydningen for praksisfeltet og forslag til videre forskning vil bli presentert.

Det ligger en systemteoretisk forståelse til grunn for den betydningen samarbeidet mellom foreldre og barnehage har for barnets læring og utviklingsmuligheter, inspirert av Bronfenbrenner (1979). Med utgangspunkt i Epstein (2001) og hennes modell av overlappende sfærer, er familien, barnehagen og samfunnet (med fokus på tidlig innsats) blitt presentert i teoridelen. Denne forståelsen vil ligge som et bakteppe under hele drøftingsdelen og vil dermed får betydning for hvilke prinsipper, sammenligninger og generaliseringer som vil bli gjort.

### 7.1 Det generelle foreldresamarbeidet

Gjennom deltakerne får man frem et bilde som indikerer at foreldresamarbeid har en sentral og viktig plass ute i barnehagene. Foreldrene blir gitt rollen som hovedomsorgsgiver, men barnehagen innbyr samtidig til å dele ansvaret med foreldrene, slik blant annet Nordahl (2007) understreker er av betydning. Å bli ivaretatt som foreldre gjennom de daglige møtene, er også sammenfallende med formålsparagrafen, som forplikter barnehagen å jobbe i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2016).

Pedagogene trekker videre frem relasjonsbygging som viktig. Relasjon og kommunikasjon henger ifølge Bateson (1972) tett sammen. Bateson setter relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme av kommunikasjon (Ulleberg, 2004). Dermed henger det å knytte relasjoner tett sammen med det å kommunisere i en samarbeidsrelasjon, noe pedagogene ser ut til å være seg bevisste. Også Bø (2012) peker på hvordan kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom barnehage og foreldre er av betydning for samarbeidet.

Flere av pedagogene var opptatt av at alle foreldre skulle få oppleve å knytte bånd med noen av de ansatte i barnehagen. De bånd som knyttes mellom barnehagen og foreldrene, vil ifølge Bronfenbrenner (1979) virke fremmende eller hemmende for barnets utvikling. Pedagogenes refleksjoner gir grunn til å tro at barnehagen ønsker at foreldrene skal føle seg ivaretatt, slik at de vil oppleve relasjonen med barnehagen på en måte som vil virke utviklingsfremmende for barnet. Å føle seg ivaretatt kan igjen være med å skape trygghet, noe som understrekes av betydning i Meld St 19 (2017).

Måten deltakerne snakker om foreldrenes rolle, kan fortelle noe om pedagogenes forståelse av det delte oppdrageransvar (Glaser, 2013). I dag er oppdragelsen av barnet ikke lengre å betrakte som et ansvar for familien alene, da ansvaret for de alle fleste deles med barnehagen (SSB, 2018). Dersom pedagogene klarer å ivareta foreldrene slik at de ikke opplever sitt eget foreldremandat som utfordret, vil dette kunne være av positiv betydning for hvordan samarbeidet utvikler seg.

Målet med det generelle samarbeidet kan se ut til å hvile på en tanke om å leve ut en form for samarbeid der det etableres det som Nordahl (2007) omtaler som felles ansvar. Dersom barnehagen og foreldrene klarer å utvikle en gjensidig forpliktelse og medvirkning, kan man få det som Nordahl (2007) omtaler som partnerrolle, som blir presentert til å være den sterkeste formen for samarbeid. I følge Epstein (1987) er samspillet mellom de to sfærene familie/barnehage maksimal når barnehagen og foreldrene fungerer innenfor de aktivitetene de deler gjennom en gjensidig og anerkjennende samhandling. Samtidig ivaretar pedagogene grunntanken om at det er foreldrene som har det primære ansvaret for barnets oppvekst og utvikling, slik det kommer frem i både barnehageloven (2016) og barnehagens rammeplan (2017).

Nordahl (2007) hevder at foreldrenes rolle er så betydningsfull at skolen aldri fullt ut kan kompensere for den. Derfor bør fokus ligge på å styrke foreldrene i sin egen foreldrerolle, noe det også finnes støtte for i forskningen (Nordahl 2005; Dunst & Dempsey, 2007). Dersom pedagogene klarer å leve opp til en slik forståelse i møte med foreldrene, kan dette igjen virke styrkende for samarbeidet.

Til tross for at det kan se ut som en slik grunntanke råder ute i barnehagene, kommer det frem at foreldresamarbeid er et tema som stort sett blir brakt på banen når ting blir vanskelig. Nordahl (2005) viser til at når ledelsen understreker betydningen av foreldresamarbeidet, økte lærerens kompetanse og mestringsfølelse i møte med foreldre. At det er lederen som trekker frem tema og gjerne setter det på «*ped-leder innkallelsen*», kan dermed være av betydning. Gjennom måten pedagogene beskriver det generelle foreldresamarbeidet er det mye som tyder på at dette arbeidet allerede har en overordnet og innarbeida plass i organisasjonen. Men at tema ikke blir gitt større formalisert plass, kan likevel fortelle at barnehagene ikke jobber systematisk med foreldresamarbeid som faglig tema, slik at det bærer preg av ad-hoc tilnærminger. Støtte fra kollegaer og ledelse kan ifølge Westergård (2013) være til god hjelp i arbeidet med å utvikle gode foreldresamarbeid og deltakerne formidler at det er en lav terskel for å ta opp temaet på møter med de andre pedagogene. Dermed kan de finnes støtte i kollegiet. Men at dette arbeidet settes i system, vil ifølge Westergård (2013) kunne være med å bygge den kollektive kompetansen i organisasjonen. Systematikken i arbeidet ser ut til å være noe fraværende ute i barnehagene. Dette vil det også bli sett nærmere på under 7.2 som vil handle om de vanskelige formene for foreldresamarbeid.

Den kunnskapen pedagogene opplevde at de hadde fra området foreldresamarbeid, var utviklet som en kombinasjon mellom erfaring, personlige egenskaper og teoretisk kunnskap. Westergård (2013) viser til litteratur som finner at både faglig og personlig kompetanse er identifisert som viktig for å utvikle fruktbare foreldresamarbeid. Det ble også snakket om hvordan erfaring gjorde en tryggere. Dette er sammenfallende med Bandura (1989) og hans sosiale læringsteori. Ifølge Bandura vil forventningene om å mestre være basert på ulike informasjonskilder, der tidligere erfaringer er en av disse. Dersom pedagogene gjør seg positive erfaringer rundt mestring av ulike samarbeidsrelasjoner, vil dette kunne føre til positive mestringsforventninger i nye møter, eller motsatt om de tidligere erfaringene er negative. Nordahl (2007) hevder at lærere kan fremstå med ulik relasjonskompetanse, men at

denne kan trenes opp. Her vil erfaringer og refleksjoner omkring disse kunne spille inn, slik Bandura (1989) peker på.

Det kom frem at selv om alle på avdelingen var i dialog omkring hverdagslige hendelser, var noen tilbakemeldinger forbeholdt pedagogene. Dette gir et bilde av pedagogene som faglig trygge, de ønsker å tre frem som ansvarlige og går aktivt i dialog med foreldrene.

Forskningen til Westergård (2010) viste at når læreren holdt avstand fra foreldrene fordi de følte seg utrygge, fikk det betydning for hvordan samarbeidet utviklet seg. I tillegg trekker Westergård (2013) frem kontekstkompetanse, altså kompetanse omkring det samarbeidet til enhver tid skal handle om, av betydning for hvordan samarbeid utvikler seg. Bevissthet om at de faglige og vanskelige tilbakemeldingene ble forbeholdt pedagogen, kan i lys av dette være med å virke fremmede for samarbeidet.

Under det generelle samarbeidet ble det også snakket om foreldresamtalen. Hvordan foreldresamtalene legges opp forteller noe om barnehagens praksis omkring bruk av kartleggingsverktøy. Det kan fortelle oss noe om det Epstein (2001) omtaler som barnehagens filosofi og praksis. Det ser ikke ut som de standardiserte kartleggingsmetodene har en så sentral plass ute i deltakernes barnehager som det Vik (2014; 2015) er bekymret for. Det kan bety at barnehagene ønsker å ivareta noe av den nordiske barnehagetradisjonen, der lek og allsidige aktivitetsmuligheter har stått i sentrum og ikke inntar det som Vik (2015) omtaler som en smal normalitetsramme. Dette kan vise at pedagogene klarer å beholde noe av sitt pedagogiske skjønn og den pedagogiske refleksjonen i sine observasjoner, noe Nordahl og Hansen (2016) mener i større grad vil øke sannsynligheten for å skape forutsetninger til å gi barnet gode utviklingsmuligheter. Ved å kombinere kartlegging med pedagogisk skjønn og refleksjon, kan en anta at pedagogene ønsker å ivareta barnets beste utviklingsmuligheter i barnehagen her og nå, og at det er dette de ønsker å formidle til foreldrene under foreldresamtalen. I lys av forskningen til Westergård (2013), kan en slik form for kontekstkompetanse virke fremmede for samarbeidet. Hadde pedagogene på sin side i større grad inntatt en smal normalitetsramme, kunne samtalene endt opp med fokus på manglende mestring og læring hos barnet. I lys av forskningen til Andersson (2003), som viste at dette kunne oppleves som kritikk hos foreldrene, kan deltakernes tilnærming til samtalen i større grad fremme positive samarbeidsrelasjoner. Under 7.4, vil det bli sett nærmere på hvilken innvirkning tidlig innsats ser ut til å ha på foreldresamarbeidet.

## 7.2 Vanskelige foreldresamarbeid

Under det generelle samarbeidet ble det drøftet hvordan foreldresamarbeidet ser ut til å hvile på en tanke om å leve ut en form for samarbeid der målet er å etablere det som Nordahl (2007) omtaler som felles ansvar. Til tross for at mye tyder på at det ligger en slik grunntanke ute i barnehagene, kommer det frem at noen samarbeidsrelasjoner likevel kan oppleves som vanskelige for pedagogene.

### 7.2.1 Vanskelige, men overkommelige foreldresamarbeid

I resultatdelen under punkt 6.2.1, presenteres deltakernes erfaringer omkring vanskelige foreldresamarbeid. Flere av disse er sammenfallende med annen forskning og litteratur (Andersson, 1999; 2003; Drugli & Onsøyen, 2010; Mahmood, 2013; Glaser, 2013; Westergård, 2013), noe som vil bli drøftet i det som følger.

Når samarbeid ble beskrevet som vanskelige, lå noe av utfordringen i at foreldre kunne oppleves som tause, vanskelige å komme innpå og at de ga lite av seg selv. De kunne fremstå som travle, vise lite interesse for å være i dialog omkring sitt barn og de var opptatt av å kunne hente og levere raskt. Disse foreldrene har likhetstrekk med foreldrene i forskningen til Mahmood (2013), der barnehagelærerene opplevde vanskeligheter med å bygge relasjoner. Dermed kom de ikke i posisjon til å ha pedagogiske dialoger med foreldrene.

Relasjonsbygging ble under det generelle foreldresamarbeidet presentert som viktig for deltakerne. Når man da opplever foreldre som travle og lite interesserte i det som skjer i barnehagen, vil det forståelig nok oppleves som krevende å forsøke å knytte relasjoner.

Foreldrenes tilnærminger kan gjerne, fra pedagogenes perspektiv, tolkes som at foreldrene ikke bryr seg, eller har en negativ innstilling til barnehagen. Barnehagelærerene i forskningen til Mahmood (2013) beskrev hvordan dette ga en følelse av at egen yrkesutøvelse ble undervurdert av foreldrene. Dersom den samme følelsen vil oppstå hos deltakerne, vil de gjerne ikke oppleve å stå i et reelt likeverdig og delt felles ansvar med foreldrene. Noe deltakerne formidlet at de ønsket under det generelle foreldresamarbeidet.

Flere pedagoger trekker frem at foreldre som er svært sentret rundt egne barn, kunne være vanskelige å samarbeide med. Dette sammenfaller med annen forskning; Mahmood (2013) viser til barnehagelærerens opplevelse av foreldrene som svært sentrert rundt eget barn. Også Glaser (2013) skriver om foreldre som stiller krav til tilretteleggingen rundt egne barn. Glaser (2013) skriver at dagens foreldre kan være opptatt av det som foregår i barnehagen og krever at planer følges opp, slik som noen av foreldrene ble beskrevet til å gjøre i dette prosjektet.



Kanskje kan de forventningene som foreldrene stiller, oppleves som så krevende at pedagogen ikke opplever å kunne møte dem. Dette vil kunne føre til en barriere i samarbeidet (Westergård, 2013). Pedagogene kan få en opplevelse av at foreldrene mangler tillit til deres yrkesutøvelse. Dermed vil de bånd som knyttes mellom pedagogen og foreldrene kunne virke hemmende for samarbeidet (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1987; 2001).

Foreldre som ikke følger opp råd fra pedagogen, ble presentert som en foreldregruppe det kunne være vanskelig å samarbeide med. Dette er sammenfallende med Andersson (1999), der disse foreldrene blir beskrevet til å ha andre vurderinger en lærerens. Pedagogene var under det generelle foreldresamarbeidet opptatt av hvordan foreldrenes stemme skulle bli hørt og at samarbeidet skulle bygge på gjensidighet. At foreldrene ikke følger opp råd pedagogen kommer med, kan fortelle noe om manglende intersubjektiv forståelse mellom pedagogen og foreldrene omkring det pedagogen rådgir om. Forskning og litteratur viser at det ikke er uvanlig at det forekommer ulike forventninger mellom foreldre og lærer om det som foregår på skolen (Andersson, 2003; Nordahl, 2003; Drugli & Onsjøien, 2010; Westergård, 2010). Det å dele felles mål og vise gjensidig respekt trekkes likevel frem av betydning for å klare å utvikle gode samarbeid (Bronfenbrenner 1979; Epstein, 2001; Nordahl, 2007). Dermed er det naturlig at dette, fra pedagogens ståsted, kan oppleves som vanskelig.

De formene for vanskelig samarbeid som ble presentert under punkt 6.2.1, ble omtalt som den milde formen for vanskelige. En slik uttalelse kan gi grunn til å tro at det foreligger noen verktøy som kan trykke i møte med foreldrene. Det er gjerne noe av dette som skiller de erfarne pedagogene i dette prosjektet fra barnehagelærerne i eksempelvis forskningen til Mahmood (2013). Bak med kollegaer (2005) skriver om den kvalifiserte refleksjonen. En slik form for refleksjon handler om hvordan relasjonen mellom foreldrene og pedagogen aldri bare må vurderes ut fra opplevelsen av selve relasjonen, men må sees i sammenheng med det relasjonen skal handle om; i denne sammenheng, barnet. Pedagogen må evne å ta flere perspektiv på en gang, foreldrenes, barnets og eget pedagogperspektiv (Bak et al, 2005). Pedagogen må kunne ta det Drugli & Onsjøien (2010) omtaler som brukerperspektivet, men må i tillegg mestre å flytte fokus og klare å ta ulike perspektiv. Dette er noe som også Westergård, (2013) trekker frem er av betydning.

Gjennom refleksjoner omkring foreldregruppen som ei gruppe med «*ulike forventninger og krav*», åpnes det for at ulike foreldre må bli møtt på ulike måter. På den måten kan pedagogene lettere klare å ivareta foreldreperspektivet på en slik måte som Bak med kollegaer (2005) beskriver. Pedagogene åpner for å ta et vidt perspektiv på foreldregruppen gjennom

måten fokuset rettes mot mangfoldet i foreldregruppen i dagens samfunn, noe Glaser (2013) trekker frem vil være av betydning i arbeidet med foreldre i dagens samfunn.

Å komme i dialog med foreldre, lytte til deres innspill, men likevel forsøke å hjelpe dem til å ta flere perspektiv, ser ut til å være en strategi som brukes. På denne måten vil større grad av intersubjektiv forståelse etableres (Røkenes og Hansen, 2012). Når foreldrene speiles og får presentert barnets perspektiv, rettes oppmerksomheten mot barnet. Samtidig legges ansvaret over på den voksne. Pedagogperspektivet vil på sin side handle om å ivareta foreldrene, barnet, men også resten av gruppen.

Under det generelle foreldresamarbeidet og «de milde formene» for vanskelige samarbeid, trekker deltakerne i liten grad inn refleksjoner omkring betydningen en felles forståelse eller en manglende felles forståelse kan få for barnets utviklingsmuligheter. Dette gir grunn til å tro at pedagogen ikke vurderer det som at barnets muligheter for trivsel og utvikling blir berørt, da det i større grad er selve relasjonen med foreldrene som settes på prøve. At foreldre eksempelvis er travle, viser liten interesse, stiller krav eller kan være uenige med pedagogen omkring enkelttema, trenger dermed ikke påvirke pedagogenes opplevelse av å ikke klare å ivareta barnets omsorg og skape gode utviklingsvilkår. Modellen til Bronfenbrenner (1979) får likevel frem kompleksiteten i alle områdene som omringer barnet og som vil skape vilkår for barnets utvikling. Vansker med kommunikasjon og samhandling på barnets mesonivå, vil kunne virke inn på barnets mikronivå. Dermed må pedagogen evne å ivareta sin profesjonelle refleksjon, slik at de direkte møtene mellom pedagogen og barnet, ikke skal bli preget av de uenighetene som foreligger mellom henne og foreldrene.

I det som følger vil det komme frem at betydningen av en manglende felles forståelse mellom foreldre og barnehagen blir gitt større plass når det handler om barn som strever.

### 7.2.2 Vanskelige samarbeid grunnet ulik forståelse omkring barnets utfordringer

Alle deltakerne trakk frem at det kunne oppleves som vanskelig når de så et barn som hadde utfordringer og foreldrene ikke så det samme. At samarbeidsrelasjoner kan bli vanskelige når barn strever, er sammenfallende med forskning fra både skolen og barnehagen (Andersson 1999; 2003, Nordahl, 2003; Westergård, 2010; Mahmood, 2013). Konsekvensene en manglende felles forståelse kunne ha for barnets utviklingsmuligheter ble trukket frem. I situasjoner der barnet strevde, kom det frem at det var viktig å jobbe sammen med foreldre mot felles mål. Betydningen av gode samarbeid når barn strever, er godt dokumentert (Nordahl & Drugli, 2016; Westergård, 2010; Andersson, 1999; Jeynes 2005; Dunst &

Dempsey, 2007). Dermed finnes det faglig hold i pedagogenes bekymringer omkring konsekvensene uenigheter eller ulik forståelse i samarbeidet kan få for barnets utviklingsmuligheter.

Det kan her se ut som pedagogene i større grad er bevisst det Bronfenbrenner (1979) understreker. At utfordringer med samarbeid på barnets mesonivå, kan få betydning for samspillet på barnets mikronivå. I de mer krevende formene for vanskelige foreldresamarbeid, kan det se ut som pedagogene signaliserer at når foreldrene ikke ser det samme som de, ikke er på lag og jobber mot felles mål, så blir det vanskelig for pedagogen å gi nok omsorg og skape gode forutsetninger for barnets utvikling i barnehagen.

Interesseoverenstemmelse og felles mål blir av flere trukket frem av betydning for utvikling av gode samarbeidsrelasjoner (Bronfenbrenner, 1979; Epstein 1987; 2001; Bø, 2012). Dermed kan uoverensstemmelser som oppstår når pedagogen og foreldrene ikke ser barnet likt, skape dårlige samarbeidsrelasjoner. Bø og Ertesvåg (2006), som har hentet inspirasjon fra Bronfenbrenner (1979), omtaler slike uoverensstemmelser som «biologisk ubalanse» et sted i barnets økosystem. I denne sammenheng kan uoverensstemmelsene som finnes på barnets mesonivå, få konsekvenser for samhandlingen på barnets mikronivå og motsatt.

Det kom frem at det i slike situasjoner noen ganger blir gjort forsøk på å gi råd og veiledning, uten at foreldrene så ut til å bli med helt på tanken. Det kan se ut som det blir gjort et forsøk på å invitere foreldrene inn i egenperspektivet (min verden) (Røkenes og Hansen, 2002), der en forståelse av at det er dette perspektivet som vil ivareta barnets beste, råder. I stedet for å etablere et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, ser det ut til at den felles forståelsen det blir gjort forsøk på å etablere, blir mindre, fordi det blir vanskelig å se barnet fra samme perspektiv. Det kan også være vanskelig å erkjenne at en har ulike perspektiv.

Det ble formidlet en forståelse av at barn kan fremstå som ulike i barnehagen og hjemme, der det er mindre grupper. Samtidig ble det trukket frem at barnehagen har kjempegod anledning til å se barnet i samspill med veldig mange andre unger. I denne sammenheng ble det brukt det som kan karakteriseres som ganske kraftige ord for å beskrive foreldrenes reaksjoner når barnehagen skulle dra foreldrene med i deres bekymringer. Ord som: å ikke ville ta i det, jatte med, velge å ikke ta det innover seg og være i benektelse, ble brukt. Slike reaksjoner kan tolkes som at foreldrene føler seg angrepet og dermed velger å gå i forsvar. Dette har likhetstrekk med forskningen til Westergård (2010) og hennes beskrivelse av barrierer i samarbeidet. Det kan også bety at ingen av partene klarer å ta den andres perspektiv

(Westergård, 2010) eller at pedagogen ikke evner å foreta det som Bak med kollegaer (2005) beskriver som perspektivskifter, slik at de forskjellige perspektivene blir anlagt verdi ut fra hvor en er i samarbeidet.

Det signaliseres et ønske om at foreldrene skal bidra med mer enn å «bare jatte med», at det skal være «litt mer tak på hjemmefronten til å ta tak i det». Med et slikt utgangspunkt kan det se ut som den gjensidige respekten og deling av felles mål som ble presentert som viktig under det generelle foreldresamarbeidet, ikke er inkludert. I lys av Epstein (1987; 2001) kan dette få ringvirkninger for sfærenes overlapping, der konsekvensen heller blir at sfærene skyves fra hverandre. Man kan i slike situasjoner ende opp med en maktkamp som handler om hvilken virkelighetsoppfatning som er den riktige, slik som Nordahl (2003) beskriver.

Det ble også sagt noe om en usikkerhet omkring det å ikke vite hvordan foreldre reagerte i situasjoner der barnehagen måtte ta opp bekymringer omkring barns fungering i gruppa. Drugli & Onsøyen (2010) skriver om vanskelige og utfordrende samarbeidsrelasjoner. De hevder at det ikke er uvanlig at pedagoger gruer seg til å snakke med foreldrene om bekymringer for barnet, noe som igjen vil kunne påvirke samarbeidsrelasjonen. Westergård (2013) viser til forskning der lærere etterspør mer kunnskap knyttet til kommunikasjon med foreldre. Også barnehagelærerne i forskningen til Mahmood (2013) etterspør mer kunnskap omkring arbeid med utfordrende foreldre.

Å være forberedt på at konflikter kan oppstå, samt det å ha noen strategier for hvordan møte disse, vil kunne trygge læreren i arbeidet med foreldresamarbeidet (Nordahl og Drugli, 2016). Under det generelle foreldresamarbeidet ble det også vist til betydningen av å bygge kollektiv kompetanse i organisasjonen (Westergård, 2013). I lys av Nordahl og Drugli (2016) og Westergård (2013) kunne noen nedfelte strategier for dette arbeidet i organisasjonen, hjulpet pedagogen til å følge seg tryggere i arbeidet. Under det generelle foreldresamarbeidet kom det frem at systematikken rundt arbeidet med foreldresamarbeid, kan se ut til å være en mangelvare ute i barnehagene, da tema ofte kom på banen når utfordringene hadde oppstått. Dette igjen vil kunne føre til at strategiene må etableres der og da, noe som kan skape usikkerhet for pedagogene.

Det kommer frem en forståelse for det som beskrives som en prosess foreldre må gjennom når de får tilbakemelding på eget barn fra områder som vekker bekymring. Dette ble presentert som en prosess som kunne ta lang tid og som måtte modnes. Tidsbegrepet ble beskrevet gjennom så mange som åtte samtaler eller «fra jul til sommeren» før foreldrene kom på gli.

Man kan anta at det å stå en i en slik form for uenighet over tid, kan oppleves som krevende både for foreldrene og pedagogene. En slik «ubalanse» i barnets økosystem vil kunne prege måten både pedagogen og foreldrene samhandler ansikt til ansikt med barnet. Forskningen til Bruin (2017) viser at foreldre med barn som har CI-implantat kan kjenne på et stort prestasjonspress og aldri føle at de gjør nok for barna sine. Westergård (2010) fant i sin forskning at blant foreldre som ønsket et tettere samarbeid med skolen for å vite hvordan de best mulig kunne hjelpe barna, var det flere som følte at de ikke strakk til. Dette gir grunn til å tro at det også blant foreldregruppen i barnehagen, vil finnes foreldre med slike tanker omkring egen utilstrekkelighet i rollen som foreldre, noe som særlig vil kunne prege foreldre som får høre at barnet strever. Å trygge foreldrene i egen rolle, vil derfor bli viktig (Dunst & Dempsey, 2007; Nordahl (2005).

Foruten tid, ble begrepet tillit brukt, der det å gi foreldrene en forståelse av at barnehagen ønsket det beste for barnet, ble viktig. Dersom pedagogene gjennom å bygge tillit klarer å trygge foreldrene i troen på egen rolle som foreldre, vil dette i lys av den nevnte forskningen, kunne ha betydning for hvordan foreldrene klarer å samhandle ansikt til ansikt med eget barn på barnets mikronivå. Gode samspillserfaringer med foreldre, som den primære omsorgsgiver, vil i neste omgang ha positiv effekt på barnets utvikling (Drugli, 2014).

Pedagogene så på seg selv som den profesjonelle i foreldresamarbeidet og beskrev seg selv som den ansvarlige for hvordan samarbeidet fikk utvikle seg. Likevel kunne slike samarbeid oppleves som krevende og vanskelige. I vanskelige relasjoner trakk alle deltakerne frem styrer som en sentral støtte og veileder. Også andre kollegaer kunne bli brukt i slike sammenhenger. Støtte i organisasjonen er sammenfallende med noe av det Westergård (2013) trekker frem av betydning for å utvikle gode foreldresamarbeid og er også omtalt under det generelle foreldresamarbeidet. Likevel kommer det frem at pedagogene gjerne hoppet over leddet med å involvere andre kollegaer og gikk rett til styrer i vanskelige samarbeidsrelasjoner. Imsen (1989) viser til Bandura (1988) og hans vikarierende erfaringer, forstått som erfaringer andre har som en sammenligner seg med gjør. Det ble sagt at man trodde at også andre pedagoger kunne oppleve utfordringer i samarbeidet. Det å dele disse opplevelsene med andre en kan sammenligne seg med, kan ifølge den sosiale læringsteorien oppleves som sosialt støttende. Verbal overbevisning, forstått som oppmuntring og støtte fra andre, blir også trukket frem som viktig (Imsen, 1998). Dermed er det grunn til å tro at det finnes sosial støtte blant de andre pedagogene som gjerne forblir uutnyttet. Pedagogene mister dermed muligheten til å trene opp egen relasjonskompetanse, gjennom refleksjon sammen med andre

de sammenligner seg med og blir sittende igjen med egne fortolkninger og følelsen av nederlag som disse gjerne kan gi.

### 7. 2. 3 Hvilke samarbeidsrelasjoner med foreldre trekker pedagogene frem som vanskelige?

Det kommer frem ulike samarbeidsrelasjoner som deltakerne gjennom egen praksis har erfart som vanskelige (se 6.2.1). Det interessante i denne sammenheng er det skillet som viser seg, der noen former for vanskelige samarbeid oppleves som mer overkommelige enn andre. Fra pedagogenes ståsted kan det se ut som at de overkommelige samarbeidsrelasjonene ikke blir vurdert til å berøre barnets muligheter for trivsel og utvikling i barnehagen i like stor grad som de mer krevende. Slike samarbeid ser i større grad ut til å berøre selve relasjonen med foreldrene og til tross for enkelte uoverensstemmelser, kunne pedagogene sitte igjen med en opplevelse av å klare å ivareta barnets utviklingsmuligheter i barnehagen.

Når det handlet om de mer krevende formene for vanskelige foreldresamarbeid, kommer det frem at disse i stor grad går i retning av bekymringer omkring manglende felles forståelse mellom barnehagen og foreldrene i saker som gjelder barns utfordringer. Bekymringen til pedagogene ser ut til å ligge i opplevelsen av å ikke klare ivareta barnets beste omsorgs og utviklingsmuligheter når det oppstår interesseuoverensstemmelser, der deling av felles mål uteblir.

Selv om det kommer frem at det finnes sosial støtte i organisasjonen når vanskelige samarbeidsrelasjoner oppstår, viser det seg at systematikken i det forebyggende arbeidet er noe fraværende. Kanskje kunne noen av opplevelsene pedagogene trekker frem og beskriver som vanskelige, vært unngått dersom det i større grad ble jobbet med felles refleksjon i organisasjonen. På denne måten kunne både den kollektive og den enkeltes kompetanse økt, noe som kunne ha vært til hjelp i møte med vanskelige samarbeidsrelasjoner.

### 7.3 Å formidle at barn strever

Alle deltakerne hadde erfaringer som tilsa at det å formidle til foreldre at barnet deres strevde, kunne utfordre samarbeidet. At slike samarbeidsrelasjoner kan være vanskelige både for foreldre og barnehagelæreren, viser forskningen til henholdsvis Andersson (1999) og Mahmood (2013).

Hva som utfordret samarbeidet handlet mye om hva bekymringen til pedagogen bestod av, der språk og motorikk så ut til å fremstå som mer ufarlige områder å streve på. Andersson (2013) trekker frem at foreldre som har barn med behov for faglig tilrettelegging, kunne

oppleve en kamp for å få de ressursene barnet ville trenge. Dette kan vise at foreldre ønsker at barnet skal få mest mulig hjelp når de selv ser at barnet har en utfordring som de mener kan avhjelpes ved bruk av ressurser. Språk og motorikk er gjerne områder som av foreldre kan oppfatte som «trenbare».

Adferd, som ble presentert til å handle om alt fra sinne, temperament, uro, konsentrasjonsvansker til emosjonelle og sosiale vansker, var områder som i større grad kunne utfordre et samarbeid. Foreldres reaksjoner på tilbakemeldingene om at barn strevde, ble beskrevet gjennom bruk av begrepene sårt og tøft. Det ble også brukt begreper som skyldfølelse og det å gå i forsvar. Å gå i forsvar kan ses i sammenheng med noen av de beskrivelsene som ble gitt under punkt 7.2.2, der eksempelvis begrepet å være i benektelse ble brukt. Her peker pedagogene på sentrale områder som også tidligere forskning trekker frem. Både Westergård (2010) og Bruin (2017) finner foreldre som kan oppleve utilstrekkelighet og en følelse av å ikke gjøre en god nok jobb med egne barn, noe som kan skape skyldfølelse.

Når barn strever på sosiale områder, viser Andersson (2003) at foreldrene kan kjenne på samarbeid preget av kritikk, der foreldrene opplever å ikke bli hørt. At skyldfølelse blir trukket frem blant deltakerne, kan vise en forståelse av at når barn strever med adferd, må foreldrene ta en del av «skylden». Likevel setter uttalelsene om at det også kan oppleves som sårt og vanskelig, en slik forståelse i et større perspektiv. Det er tidligere kommet frem at pedagogene var opptatt av å jobbe mot felles mål når barnet hadde utfordringer. Dette gir grunn til å tro at pedagogene evner å se barnets utfordringer i en systemteoretisk forståelsesramme, der ringvirkninger og samspill blir nøkkelord for hva som påvirker barnets betingelser for best mulig utvikling (Bø, 2012). Hattie (2009) understreker betydningen av at pedagogen selv er bevisst sine egne holdninger når de er i dialog omkring skolens opplevelser, da det er et mangfold av foreldre representert. Dermed bør pedagogen gjøre seg refleksjoner og få grep om egne holdninger i arbeidet med foreldre som har barn som strever med adferd.

Tryggheten i egne observasjoner ble trukket frem, samt betydningen av å stå i det, selv om det oppstod konflikter. Dette for å sikre seg hjelp til «*et barn som strever*». Nordahl og Drugli (2016) hevder at konflikter kan ses som uttrykk for engasjement i barnets læring og utvikling. At betydningen av å «stå i det» for å kunne sikre barnet de beste omsorgs og utviklingsmulighetene trekkes frem, får frem nettopp en slik forståelse. Det kan virke som det foreligger erfaringer med at konflikter kan oppstå, og dermed også en bevissthet av betydningen av å stå i også slike samarbeidsrelasjoner med foreldre. For å trygge seg selv,

sikres gode observasjoner og på den måten kan de valg som formidles til foreldrene begrunnes faglig. På denne måten kommer det tydeligere fram for foreldrene at barnehagen ønsker å hjelpe barnet.

Å ha fagkunnskap, såkalt kontekstkompetanse, omkring det utfordringen ser ut til å handle om, ble trukket frem av betydning både for egen trygghet i møte med foreldre, men også som noe som kunne trygge foreldrene. Dette sammenfaller med forskningen til Westergård (2013). Også i omtalen av det generelle samarbeidet, kom det frem at pedagogene var bevisste betydningen av at det var de som stod frem og tok seg av tilbakemeldinger som krevde kontekstkompetanse utover det hverdagslige.

Måten foreldrene ble involvert på når det ble formidlet at barn strevde, ble trukket frem av betydning for hvordan samarbeidet utviklet seg. Dermed vil slike tilbakemeldinger kreve høy grad av kommunikasjon og relasjonskompetanse, slik Westergård peker på (2013). Ingen av deltakerne hadde nedfelte rutiner i organisasjonen for hvordan de skulle gå frem, eller legge opp samtaler for å dele bekymringer omkring barns utvikling. Det tegnet seg likevel et bilde av en noenlunde lik fremgangsmåte. Fremgangsmåten som ble tatt i bruk, ser ut til å ivareta det tidligere omtalte barneperspektivet, pedagogperspektivet og foreldreperspektivet, som Bak med kollegaer (2005) trekker frem er av betydning for utviklingen av gode foreldresamarbeid.

Det første perspektivet er barneperspektivet og hva barnet vil trenge for å trives og utvikle seg. Gjennom å drøfte flere ansattes syn omkring det som ble oppfattet som en utfordring for barnet, for deretter å sette inn tiltak for å prøve å hjelpe barnet, er det barnets behov som settes i fokus. En slik tilnærming sammenfaller også med rammeplanen for barnehagen, der det å hjelpe barnet på et tidlig tidspunkt, trer frem som en allmenpedagogisk strategi som innebærer at barnehagen jobber målrettet og systematisk over lengre eller kortere tid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når tiltakene som settes inn ikke ser ut til å føre til ønsket resultat, trekkes betydningen av å få tatt gode observasjoner frem. Gjennom å ta pedagogperspektivet (Bak et al, 2005) kan pedagogene spørre seg; hvilken opplevelse, tanker og ønsker har jeg i denne situasjonen? Gjennom sine svar, vil pedagogene kunne styrke sin egen kontekstkompetanse, noe som ifølge Westergård (2013) vil være av betydning i møte med foreldrene. Fagkompetansen vil også kunne bli styrket gjennom å søke råd hos andre, gjerne mer erfarne samarbeidspartnere, noe som også ble nevnt.



Ved å involvere foreldrene tidlig, kan en gå ut fra at pedagogen forsøker å ivareta foreldreperspektivet. Hvilke tanker, ønsker og opplevelser sitter de med? (Bak et al, 2005). På denne måten møter også pedagogen foreldrene med en respekt omkring deres mandat som den primære omsorgsgiver. Det ble trukket frem betydningen av at foreldre ble gitt tid til å bearbeide egne tanker i prosessen og hvordan foreldrene selv kunne bidra med oppklarende forklaringer. Ved å gå inn i samtalen med et grunnsyn der en forståelse av at det er foreldrene som har det avgjørende ordet og ansvaret for barnets liv og at samarbeidet skal berike barnets liv i barnehagen, slik Bak med kollegaer (2005) skriver om, kan tillit mellom de involverte etableres. Bak med kollegaer peker også på at ansvaret for samarbeidet skal ligge hos den profesjonelle, noe som også blir nevnt blant pedagogene. Gjennom å invitere foreldrene med tidlig i prosessen og fremstå som den profesjonelle i samarbeidet, er det grunn til å tro at samarbeidet vil kunne utvikle seg i en positiv retning (Bak et al, 2005; Nordahl, 2005; Drugli & Onsjøen, 2010; Westergård, 2013). Dette til tross for den vanskelige tilbakemeldingen som må gis

Det ble gitt beskrivelser av hvordan det å involvere foreldrene foregikk i en balanse mellom å lytte til foreldre, være ydmyk som fagperson, men samtidig være ærlig på utfordringene. Dette ble gjort for å skape tillit. For Bateson (1972) henger, kommunikasjon og relasjon tett sammen. Det ene kan ikke utelukke det andre, men må forstås sirkulært, der de som kommuniserer er med å påvirke samhandlingen (Ulleberg, 2014). Det ser ut som det legges en slik forståelse til grunn når pedagogene går inn i kommunikasjon og relasjon med foreldrene. Med en slik forståelse trer pedagogene frem som både relasjon og kommunikasjonskompetent, slik som Westergård, (2013) trekker frem er av betydning.

Pedagogene gjør seg tanker og refleksjoner omkring hvordan de som den profesjonelle part bør gå frem for å skape den tilliten som vil være grobunn for gode samarbeidsrelasjoner. Når tilliten er på plass, ser det ut som foreldrene åpner seg mer og mer, slik at de klarer å etablere større grad av intersubjektiv forståelse (Røkenes og Hansen, 2002). På denne måten ser det ut til at de utfordringer som kan oppstå når pedagogen må formidle at barnet strever, bli mindre.

### 7.3.1 Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?

Alle deltakerne hadde erfaringer som tilsa at det å formidle til foreldrene at barnet hadde en form for utfordring, kunne sette samarbeidet på prøve. Det interessante i denne sammenheng var hvordan det å formidle bekymringer omkring språk og motorikk i mindre grad så ut til å utfordre samarbeidet, enn det bekymringer på et emosjonelt og sosialt plan så ut til å gjøre.

Tilbakemeldinger på det sistnevnte området, så i større grad ut til å føre til at foreldrene gikk i forsvar eller fornektelse.

For noen av pedagogene kunne det være vanskelig å vite hvordan de ulike reaksjonene fra foreldrene skulle møtes, noe som kunne gjøre samarbeidet vanskelig. Selv om det kom frem at pedagogene kunne finne støtte i organisasjonen, da særlig hos styrer, viste det seg at ingen av barnehagene hadde nedfelte rutiner for hvordan de skulle gå frem eller legge opp slike samtaler. Slike rutiner kunne ha hjulpet pedagogene til å føle seg tryggere i møte med foreldres ulike reaksjoner.

For å forhindre at slike tilbakemeldinger førte til barrierer i samarbeidet, ble det sagt at det var ekstra viktig å sikre seg faglig gjennom gode observasjoner. Disse ble brukt for å trygge foreldrene gjennom å kunne presentere fagkunnskap omkring den støtten og hjelpen det ble vurderte at barnet ville trenge. På denne måten kunne man tydeligere formidle at barnehagen ønsket både foreldrene og barnet vel. Gode observasjoner var også med å trygge pedagogen i sitt eget arbeid. Opplevelsen av å klare å ivareta barnets behov i møte med foreldrenes reaksjoner, så ut til spille inn på pedagogenes vurderinger av vanskelighetsgraden i samarbeidet. Det å gi foreldrene tid til å bearbeide egne reaksjoner, var en faktor som så ut til å ha positiv effekt.

Tillit og tid er altså begge faktorer som ser ut til å spille inn på hvordan samarbeidet utvikler seg når pedagogen må formidle til foreldre at barnet strever. Dette kan igjen indikere at eventuelle vansker som kan oppstå, i stor grad beror på pedagogens evne til å skape tillit gjennom relasjonsbygging, kommunikasjon og egen faglig trygghet.

#### *7.4 Tidlig innsats*

Tidlig innsats ser i deltakernes praksis ut til å handle om å sette inn støtet tidlig, forstått som støtte eller forebyggende tiltak tidlig. Tidlig innsats ble også sett på som en rettighet for det enkelte barnet. Det ble sagt at dersom hjelpen ble satt i gang tidlig, var det lettere å rette opp i eventuelle utfordringer. Disse refleksjonene stemmer godt overens med den politiske forståelsen slik den blir presentert i St Meld 16 (2007).

Det kan virke som oppmerksomheten på tidlig innsats har ført til endringer omkring en tidligere «vente og se»-holdning i barnehagen. Det var viktig for pedagogene å ha god kunnskap om barns normalutvikling for å kunne fange opp når barn ikke utviklet seg som forventet og det ble behov for å sette inn hjelpetiltak. Pedagogene fremstod som trygge omkring egen faglighet og mente de hadde kunnskap både til å fange opp barn som strevde,

vite hvilke tiltak som burde settes inn, samt vurdere når det var behovet for å søke om ekstra hjelp. Dette indikerer at pedagogene er sitt lovpålagte ansvar bevisst og har kunnskap om ulike former for tidlig innsats. Pedagogens praksis var også noe som ble drøftet under punkt 7.3, der et av tiltakene pedagogene tok i bruk når de oppdaget barn som strevde, lå tett opp mot rammeplanens forståelse av tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ser dermed ut som pedagogene har trening i å observere, for deretter å bruke sitt teoretiske bakteppe til å analysere det som observeres, slik Tøsse (2014) trekker frem av betydning.

Kompetanseløftene hadde gitt kunnskap hos pedagogene omkring det å se barna med nye øyne, men også hvordan å se sin egen yrkesutøvelse. Det ble trukket frem betydningen av at hele personalet hadde vært med på disse kompetanseløftene. I lys av Epstein (2001), kan det se ut som barnehagens indre liv er preget av de endringer som har kommet som følge av den politiske oppmerksomheten på tidlig innsats. De filosofiene og den praksisen som følger av dette, representerer kreftene som kan trekke sfærene sammen eller skyve de fra hverandre i modellen. Under det generelle foreldresamarbeidet ble foreldresamtalen drøftet og det kom her frem at pedagogene ikke så ut til å innta en smal normalitetsramme. Gjennom en kombinasjon av kartlegging og eget faglig skjønn, var pedagogene opptatt av i å ivareta barnets beste utviklingsmuligheter her og nå. Dette kan gi grunn til å tro at den nye kunnskapen barnehagene utvikler, der en i større grad ser barnet i et systemteoretisk perspektiv, hvor også voksenrollen granskes, er med og skaper bedre vilkår for samarbeidet med foreldrene. Gjennom et systemteoretisk perspektiv, kan pedagogene klare å rette oppmerksomheten mot flere områder omkring barnet. Klarer hun i neste omgang å formidle dette til foreldrene, vil de gjerne i mindre grad kunne oppfatte tilbakemeldingene som kritikk, slik foreldrene i forskningen til Andersson (2003) gjorde.

På den andre siden gir uttalelsen om at tidlig innsats er «*noe vi kan bruke*» et inntrykk av at foreldrene har behov for å bli overbevist om noe, i denne sammenheng at pedagogens tanker omkring barnet behov for hjelp og støtte tidligst mulig, er de riktige. Tøsse (2015) skriver at det er viktig å samhandle med foreldre, men også vite når det vil være behov for å sette inn ytterligere hjelp og kompetanse. Kanskje vil det å føle behov for å få ytterligere kompetanse for å hjelpe barnet, overskygge betydningen av å samhandle med foreldrene i en slik situasjon. Dermed vil pedagogen kunne føle behov for å bruke tidlig innstas som et argument overfor foreldrene, heller enn å gå i dialog som likeverdige parter. Dette kan føre til at sfærene skyves lengre fra hverandre (Epstein, 2001).

Beskrivelsen «*de store stygge ulvene*», ble også tatt i bruk, noe som gir et inntrykk av at det å gi tilbakemeldinger er noe foreldrene kan oppfatte som noe negativt som ikke blir gjort i beste mening. Kanskje vil foreldre kunne føle seg angrepet når de får tilbakemeldinger om barnet som kan virke overraskende, siden de på småbarnsavdelingen fikk høre at alt gikk fint.

Foreldrene vil gjerne kunne oppleve sitt eget foreldremandat som utfordret når barnehagen kommer på banen så tidlig i barnets utvikling. Det er grunn til å tro at foreldre kan gå til motangrep eller forsvar i slike situasjoner, slik det er kommet frem tidligere i drøftingen sammenfallende med forskningen (Andersson, 2003; Nordahl, 2003; Mahmood, 2013).

Dersom det er en slik filosofi og praksis som får råde, der pedagogene bruker tidlig innsats til å overbevise foreldrene om at deres perspektiv er det rette, vil en gjerne ikke klare å etablere et godt nok delt oppdrageransvar.

Det å få foreldre med på lag tidligst mulig var det som fikk mest fremtredende plass når det omhandlet tidlig innsats og foreldresamarbeid. Det ble også her trukket frem at det tar tid å få med foreldrene på laget. Det ble sagt at det var avgjørende å få med foreldrene, fordi dette er nødvendig om en ønsker å henvise barnet videre. I lys av Epstein (1987; 2001) vil nettopp det å klare å dele felles interesser og mål være av betydning for sfærens overlapping. Utfordringer kan likevel oppstå dersom pedagogen ikke klarer å etablere et intersubjektivt forståelsesfellesskap mellom seg og foreldrene når hun mener barnet har behov for hjelp tidligst mulig.

#### 7.4.1 Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats ha en innvirkning på foreldresamarbeidet?

Tidlig innsats ser ut til å få innvirkning på foreldresamarbeidet ute i barnehagene. Det kommer frem funn som tyder på at oppmerksomheten på tidlig innsats har ført til at pedagogene i barnehagen oppdager barn tidligere. Foreldresamarbeidet ble omtalt som en tidkrevende prosess i forbindelse med tidlig innsats.

Mye tyder på at pedagogene ikke marginaliserer barnet gjennom å innta en smal normalitetsramme. Dette gir grunn til å tro at de barna som blir oppdaget har reelle behov for den tidligere hjelpen som pedagogene vurderer at det trenger. Likevel kommer det frem at det kan oppleves som utfordrende å få med foreldrene, slik at det kan etableres en felles forståelse omkring barnets behov for tidlig hjelp.

Den faglige bevisstheten omkring tidlig innsats som råder i dagens barnehager, ser altså ut til å føre til et økt antall familier med behov for tettere samarbeid med barnehagen. Ser vi dette i

sammenheng med de utfordringene som kommer frem, både når en skal formidle og samhandle med foreldre som har barn som strever, vil pedagogens kompetanse være av betydning. Det er tidligere vist at samhandling med foreldre som har barn som strever, vil kreve høy grad av kommunikasjon og relasjonskompetanse, i tillegg til den faglige kontekstkompetansen, som i dette tilfellet inngår i tidlig innsats.

### 7.5 Avsluttende betraktninger

I dette prosjektet er det gjort forsøk på å fange seks pedagoger fra ulike barnehager sine opplevelser, synspunkter og forståelse av vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen. Målet med analysen har vært å se etter tema fra utvalgte områder innen foreldresamarbeid som gikk igjen blant deltakerne. Dette vil bety at opplevelsen til hver enkelt pedagog er mer nyansert og kompleks enn det som kommer frem her. Enkelt deltakere kan ha trukket frem opplevelser og beskrivelse som ikke har blitt tatt med, noe som igjen kan tolkes som at studien fremstår som upålitelig. Dette kan dog forsvares gjennom prosjektets formål, som har vært å få frem det generelle på tvers heller enn det spesielle nyanserte til den enkelte (Thagaard, 2013).

Overføringsverdien til prosjektet ligger i forståelsen av at det deltakerne trekker frem, kan være noe som er allment for flere pedagoger og dermed «vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til fenomenet» (Thagaard, 2013:194). Eksempelvis kommer det frem at til tross for lang fartstid blant pedagogene som deltok i prosjektet, var flere sider av det de kunne oppleve som vanskelig, sammenfallende med de nyutdanna førskolelærerne i Mahmoods (2013) sitt forskningsprosjekt. Dette kan indikere at deltakernes opplevelser, kan være noe som er allment for flere pedagoger ute i barnehagen. Likevel kan man ikke utelukke at man med andre deltakere i en annen kontekst, kunne ha fått frem andre funn.

Det er videre grunn til å tro at prosjektet muliggjør læring gjennom andres tanker og erfaringer. Prosjektet får frem at samarbeid med foreldre som har barn som strever med den sosiale eller emosjonelle utviklingen, samt det å skulle formidle til foreldre at barn strever på et slikt plan, særlig kan utfordre samarbeidet. Sammenfallende med Westergård (2013), kom det frem at vanskelige samarbeidsrelasjoner krever høy grad av kommunikasjon, relasjon og kontekstkompetanse, da pedagogen selv må foreta vurderinger omkring hvor mye hun skal lytte til foreldrene, hvor ydmyk hun skulle fremstå og balansere dette opp mot det å stå frem som faglig trygg og ærlig omkring barnets utfordringer, i dialogen med foreldrene. I tillegg viser oppmerksomheten på tidlig innsats at barnehagene oppdaget barn som strevde tidligere enn før. For praksisfeltet peker dette i retning av at pedagoger i barnehagen vil kunne dra

nytte av å styrke sin egen kontekstkompetanse fra områder som inngår i tidlig innsats, men også innen kommunikasjon og relasjonsbygging i samarbeidsrelasjoner som kan utvikle seg til å bli vanskelige.

Prosjektet viser at til tross for at foreldresamarbeidet har en sentral og selvfølgelig plass gjennom de daglige møtene med foreldrene ute i den enkelte barnehagen, fremstår den forebyggende felles faglige og pedagogiske refleksjonen omkring tema som en mangelvare. Temaet viser seg å bli gitt størst plass når utfordringene allerede har oppstått. Dette kan fortelle at det foregår lite kollektiv kompetansebygging, der det jobbes systematisk og forebyggende med foreldresamarbeid ute i hver enkelt barnehage. Et slikt funn kan brukes av fagpersoner for å diskutere og evaluere egen praksis. Her bør det rettes fokus mot hvordan en skal jobbe kollektivt for å styrke den faglige kompetansen innen tidlig innsats, men også innen områder av betydning for pedagogenes relasjon og kommunikasjonskompetanse.

#### 7.5.1 Videre forskning

En tidligere presentert begrensning i dette prosjektet har vært at det bare fanger pedagogens perspektiv. Dermed kunne det vært interessant å få med foreldrene stemme i en større studie. Ved å inkludere deres tanker og erfaringer, kunne en med utgangspunkt i dette, gått dypere inn i den faglige refleksjonen, der kunnskapsutviklingen ute i den enkelte barnehagen kunne ha gitt enda større gevinst.

Et interessant og uventa funn var også det «hierarkiet» som kom frem, der språk og motorikk så ut til å utfordre samarbeid i mindre grad enn adferd. Dette kunne det vært interessant å utforske nærmere i et større prosjekt som inkluderte flere pedagoger, for å se om sammenfallende funn hadde kommet frem. Også her hadde det vært spennende å få med foreldres stemme, der en gjennom deres opplevelser og erfaringer kunne kommet nærmere en forståelse av hvorfor det oppleves slik. En slik kunnskap kunne i neste omgang hjulpet pedagogene til lettere klare å ta foreldrenes perspektiv i krevende samarbeidsrelasjoner.

Det kom også frem at det forelå få nedfelte rutiner for hvordan pedagogene skulle legge opp den vanskelige foreldresamtalen eller gå frem i samarbeidsrelasjoner som ble vanskelige.

Pedagogene ga styrer en sentral rolle som støtte og veileder i arbeidet med vanskelige foreldresamarbeidsrelasjoner. Dermed hadde det vært interessant i et videre forskningsprosjekt å undersøke nærmere den kunnskapen og forståelsen styrerne sitter med for å få grep om deres tanker omkring systematikken i arbeidet og hvordan bygge den kollektive kompetansen i egen organisasjon.

## Litteraturliste

- Andersson, I. (2003). *Foraldras møte med skolan*. Stockholm: Lærerhøgskolan i Stockholm.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan. För barn som behöver* (Per Lindström, Bo Beckman Red. 4 utg.): Stockholm: HLS Förlag.
- Bae, B. (2007) "Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i ...." Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>.
- Bak, S. Iversholt, L. & Kabel, S. (2005). *Foreldresamarbeid om barn med spesielle behov: Metoder til utvikling av nye samarbeidsformer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bandura, A. (1989). *A social cognitive theory of action*. In J. P. Forgas & M. J. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 127-138). North Holland: Elsevier.
- Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*: University of Chicago Press.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Bjørnsrud & Nilsen (2013). *Spesialpedagogikk 3, 2013.pdf – Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2013/spesialpedagogikk-3-2013.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruin, M. (2017). *Parents' Experiences on Follow-up of Children's Language Learning ....*" Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2455530/Marieke\\_Bruin.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2455530/Marieke_Bruin.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bø, I. & Ertesvåg S. K. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education*, (03), 258-274. Hentet fra: [https://www.idunn.no/np/2006/03/gjensyn\\_med\\_urie\\_bronfenbrenner\\_etter\\_hans\\_arbeidsdag\\_pa\\_6\\_ar](https://www.idunn.no/np/2006/03/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar)
- Bø, Ingerid. (1988). *Det kommer an på samarbeidet: En bok for foreldre og ansatte i barnehager og fritidshjem*. Oslo: TANO.

- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Corbin, J. S., & Strauss, A. A. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3. utg. London: Sage
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantative and Qualitative Research* (4. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I: V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 54(3), 305–318
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press. S 26-66
- Epstein, J. L. (1987). *Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement*. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Eriksen, E. (2014). Prinsippet om barnets beste i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 94-104.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1995) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glaser, Størksen & Drugli (2014). Grunnlaget for barns utvikling. I: V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 47-73) Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, JAC. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269.



- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Klöckner, C. A., & Mørch, W. T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: Teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 346-361.
- Kunnskapsdepartementet (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (St Meld 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 (2008-2009)) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage* (Meld.st. 24 (2012–2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen* (Meld St 19 (2015-2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.st. 21 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. OSLO.
- Kunnskapsdepartementet (2018). "Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluder ..."  
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg. 3. opplag) Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Larsson, B., Fossum, S., Clifford, G., Drugli, M. B., Handegård, B. H., & Mørch, W. T.. (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(1), 42-52
- Lov om barnehager. Barnehageloven. (2005, endret 2016).  
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Mahmood, S. (2013). First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-86.
- NESH, red. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo
- Nordahl (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. *NOVA rapport*, (13).  
Hentet fra: <https://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

- Nordahl, T. & Drugli, M.B. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole - Udir." Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Nordahl, T. & Hansen, S. L. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2000). Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: [http://www.hioa.no/content/download/45512/674913/file/4384\\_1.pdf](http://www.hioa.no/content/download/45512/674913/file/4384_1.pdf)
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. NOVA rapport, 19(05)*. Hentet fra; [http://nova.no/asset/858/1/858\\_1.pdf](http://nova.no/asset/858/1/858_1.pdf)
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2012: 2. (2012). *Til barns beste- Ny lovgivning for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2008). Treatment effectiveness of Parent Management Training in Norway: a randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of consulting and clinical psychology, 76(4)*, 607.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O.H. og Hansen P.H (2002) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeidet med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2016). «Den nye barnehageforståelsen». *Arr – idéhistorisk tidsskrift, 2*, 2016.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- SSB (2018), "Barnehagedekning før og nå - SSB." 14 sep.. Hentet fra:<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thoresen, T. I. (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen: Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tøsse, M.H. (2014) Hvordan påvirker de nasjonale føringene for tidlig innsats det arbeidet som pedagogene gjør i barnehager og skoler? *Spesialpedagogikk*, 24.05 2014, s 43-58.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitet i Stavanger, UH, 2018. *Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i forskningsprosjekt*. Hentet fra: <https://student.uis.no/getfile.php/13474325/02.%20Nye%20student.uis.no/Studiehverdag/Rettigheter%20og%20plikter/Godkjent-28.11.18%20Retningslinjer%20for%20behandling%20av%20personopplysninger%20-%20studentprosjekter.pdf>
- Vik, S. (2015) "*Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for ... - bibsys brage*." Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360661/Phd5%20Vik.pdf>.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8.
- Westergård, E. (2007). Do teachers recognise complaints from parents, and if not, why not?. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 159-178. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ789212>
- Westergård, E. (2010). *Parental Disillusionment with School: Prevalence, Correlates, Development and Prevention*. Doctoral thesis. University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education.
- Westergård, E. & Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school: Prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189-204. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383042000198521>
- Westergård, Elsa (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeid. I: Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik (red). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Oslo: Cappelen Damm, Høyskoleforlaget.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(91-99).

## VEDLEGG

### VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV

#### VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET:

«FORELDRESAMARBEID I BARNEHAGEN;

*pedagogens perspektiv på vanskelige foreldresamarbeid»?*

Dersom du leser dette skrivet, kan du være en aktuell kandidat for meg å intervju i mitt masterprosjekt som skal omhandle foreldresamarbeid i barnehagen. Prosjektet vil dras i retning av foreldresamarbeid som kan oppleves som vanskelige sett i lys av pedagogens forståelse. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med studien vil være å oppnå en dypere forståelse av fenomenet *vanskelige foreldresamarbeid i barnehagen*. Det foreligger lite norsk forskning fra barnehagefeltet fra dette området. Målet mitt er å beskrive og fortolke de opplevelser, synspunkter og den forståelsen du og andre pedagoger trekker frem og reflekteres omkring, i lys av vanskelige foreldresamarbeid. Jeg har i den forbindelse utarbeidet to forskningsspørsmål jeg vil prøve å besvare:

- Vil det å formidle til foreldrene at barnet strever, kunne føre til vansker i foreldresamarbeidet?
- Kan økt oppmerksomhet på tidlig innsats gjøre at pedagogen fanger opp barn som strever tidligere?

Masterprosjektet er siste del av min videreutdanning innen spesialpedagogikk og informasjonen jeg får vil bli brukt i min masteroppgave som skal slutføres i månedsskifte mai/juni 2019.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), ved veileder Elsa Westergård, er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har fått dette skrivet av en kontaktperson i mitt nettverk, som første forespørsmål om deltakelse i mitt prosjekt. Jeg ønsker å komme i kontakt med 5 til 7 pedagogiske ledere eller andre pedagoger som har ansvar for foreldresamarbeid og som jobber i barnehagen. Dersom du er positiv til deltakelse, ønsker jeg at du bekrefter dette overfor min kontaktperson, som vil videreformidle informasjonen jeg trenger om deg, slik at vi to kan gjøre en nærmere avtale om tid og sted for intervju.

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

Jeg ønsker å gjennomføre et 30-40 minutter langt semistrukturert intervju med deg, der fokus vil være på foreldresamarbeid generelt og vanskelige foreldresamarbeid spesielt.

Det vil bli gitt ut en intervjuguide med mer detaljer i forkant av intervjuet. Da det er de spontane og hverdagslige refleksjonene jeg er ute etter, skal du ikke måtte føle behov for å lese deg opp på faglitteratur på området i forkant.

Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av diktafon, og transkribert av meg i ettertid. Det vil så bli gjennomført en temasentret kategorisering/analyse, der jeg vil avslutte med å drøfte de ulike tema ved hjelp av mitt teoretiske rammeverk.

### **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 opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er i hovedsak bare jeg som skal ha tilgang til opptaket/transskripsjonene, men ved behov, vil også min veileder kunne få innsyn i disse.*
- *Når intervjuet transkriberes vil jeg sitte på et lukket kontor, der ingen andre har tilgang. Når personopplysninger behandles elektronisk på denne måten, vil jeg sørge for at data lagres i kryptert form slik at ingen andre har tilgang til dataene.*
- *Maskinen jeg benytter skal være beskyttet med relevante sikkerhetsmekanismer, herunder blant annet antivirusprogram, aktivert brannmur og system for jevnlig oppdateringer av operativsystem og sikkerhetsmekanismer*
- *Eventuell sikkerhetskopi/ backup, av datamaterialet vil bli oppbevart sikret/nedlåst.*
- *Direkte personidentifiserbare opplysninger vil ikke bli lagret elektronisk. Personopplysninger vil aidentifiseres/anonymiseres.*

*Jeg vil gjøre mitt ytterste for at du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes i det som publiseres i oppgaven.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai/juni 2019. Etter at prosjektet er avsluttet og sensuren har falt, vil jeg slette alt av data tilhørende prosjektet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet), har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent: Elsebeth Glendrange [e.glendrange@stud.uis.no](mailto:e.glendrange@stud.uis.no), 412 81 430.
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet), ved Elsa Westergård, [elsa.westergard@uis.no](mailto:elsa.westergard@uis.no)
- UIS, personvernombud: Kjetil Dalseth [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elsebeth Glendrange (student)

Elsa Westergård (veileder)

## VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og samtykker til at Elsebeth Glendrange, i sin masteroppgave ved UIS våren 2019, kan bruke den informasjonen som forekommer i intervjuet der jeg deltar.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg som deltaker om jeg måtte ønske det, uten å trenge oppgi noen videre årsak. Ønsker jeg å trekke meg kan dette gjøres ved å ta kontakt med Elsebeth Glendrange over telefon; 412 81 430, pr e post; [e.glendrange@stud.uis.no](mailto:e.glendrange@stud.uis.no) eller når vi er i direkte kontakt.

Jeg er innforstått med at intervjuet vil bli tatt opp på bånd (diktafon) og transkribert. Data tilhørende prosjektet vil slettes når prosjektet er avsluttet og sensuren har falt.

Dato:

Navn:

## VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDER

### INTERVJUGUIDE TIL DELTAKER

#### **DET GENERELLE SAMARBEIDET:**

- *Hvordan jobber dere i det daglige med foreldresamarbeidet?*

#### **VANSKELIGE FORELDRESAMARBEID:**

- *Hvordan vil du beskrive et vanskelig foreldresamarbeid?*
- *Hvilken rolle tenker du foreldrene spiller når det kommer til hvordan samarbeidet utvikler seg?*
- *Hva tenker du blir din rolle når det handler om hvordan samarbeidet utvikler seg?*

#### **UTFORDRINGER OMKRING DET SAMARBEIDET SKAL HANDLE OM:**

- *Hvilke tema opplever du det er mest vanskelig å ta opp med foreldre?*

#### **TIDLIG INNSATS OG DET Å FANGE OPP BARN SOM STREVER:**

- *Hva tenker du på når du hører begrepet tidlig innsats?*
- *Hvordan har oppmerksomheten på tidlig innsats fått betydning for måten du observerer og fanger opp barn som ikke utvikler seg aldersadekvat?*
- *Kan du beskrive barnehagens rutiner eller fortelle hvordan du velger å gå frem dersom du oppdager barn som ikke utvikler seg aldersadekvat?*
- *Hvordan opplever du at foreldre reagerer når de får en slik tilbakemelding om barnet sitt?*
- *Hvilke former for bekymringer omkring barns utvikling opplever du som mest vanskelig å ta opp med foreldre?*

#### **STØTTE I ORGANISASJONEN**

- *Dersom egen kompetanse ikke strekker til, finnes det støtteordninger i barnehagen dersom du opplever å stå i vanskelige foreldresamarbeid?*

*Eventuelle innspill fra deg.*

TAKK FOR AT DU VILLE DELTA 😊



## INTERVJUGUIDE MED OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

Gjennomgang av deltakers rettigheter jfr. tidligere informasjonsskriv. Informasjon om analyse og hvordan deltakers bidrag vil bli brukt. **Husk å samle inn signert samtykke!**

### DELTAKERS BAKGRUNN:

(Navn), stillingstype, erfaring fra jobben i barnehage, aldersgruppen du er tilknyttet.

### DET GENERELLE SAMARBEIDET:

***Hvordan jobber dere i det daglige med foreldresamarbeidet?***

- Felles forståelse?
- Viktig? For hvem?
- Tema som blir tatt opp? Hvilke sammenhenger?
- Foreldresamtaler og kartleggingsverktøy

### VANSKELIGE FORELRESAMARBEID:

***Hvordan vil du beskrive et vanskelig foreldresamarbeid?***

- Hvorfor blir akkurat dette vanskelig?
- Vanskelig også for andre pedagoger?

***Hvordan tror du foreldre opplever slike vanskelige samarbeid som du nå har skissert?***

- Å fange opp foreldres eventuelle misnøye?
- Kunnskap til å håndtere misnøye hos foreldre?

***Hva tenker du blir din rolle når det handler om hvordan samarbeidet utvikler seg?***

- Foreldres bakgrunn og væremåte
- Din kompetanse?
- Hvordan er egen kompetanse utviklet? (Utdanning, erfaring, kollegaer, lest selv).

### UTFORDRENDE TEMA:

***Hvilke tema opplever du det er mest utfordrende å ta opp med foreldre?***

- Hva gjør det vanskelig?

### TIDLIG INNSATS

***Hva tenker du på når du hører begrepet tidlig innsats?***

- Kompetent nok til å fange opp barn/sette inn tiltak tidlig?
- Kompetansehevning i bhg?

***Hvordan har fokus på tidlig innsats fått betydning for måten du observerer og fanger opp barn som ikke utvikler seg aldersadekvat?***

- Oppdages flere barn? Oppdages de tidligere?
- «vente og se»- holdning vs tiltak

***Kan du beskrive barnehagens rutiner eller fortelle hvordan du velger å gå frem dersom du oppdager barn som ikke utvikler seg aldersadekvat?***

- Skriftlige prosedurer?
- Betydningen av måten du går frem?

***Hvordan opplever du at foreldre reagerer når de får en slik tilbakemelding om barnet sitt?***

- Redd for reaksjoner? Hva kan du være redd for?
- Trygg på kunnskapen din rundt å møte negative reaksjoner?
- Reaksjoner som gjør samarbeidet vanskelig?

***Hvilke former for bekymringer omkring barns utvikling opplever du er mest vanskelige å ta opp med foreldre?***

- Hvorfor blir dette vanskelig?
- Betydningen av kunnskapen omkring det bekymringen handler om (språk, atferd, mobbing).

***Finnes det støtteordninger i barnehagen dersom du opplever å stå i vanskelige foreldresamarbeid?***

- Rutiner i barnehagen? Eksterne veiledere?

#### OPPSUMMERING/EVENTUELT

***Har du nå i ettertid noen bekymringer omkring hvordan jeg skal bruke det du svarte i mitt videre arbeid?***

- *Opplevelser omkring intervjusituasjonen*
- *Tilføye?*
- *Kontakt ved behov begge veier.*

## VEDLEGG 4: GODKJENNELSE NSD

### NSD Personvern

19.12.2018 10:32

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 952899 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.12.2018. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.06.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)