

**Foreldresamarbeid i skolen
når barnet har særlige oppfølgingsbehov**

- En kvalitativ studie om foreldrenes erfaringer



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for sosialfag

Master i sosialfag

MSOMAS - Masteroppgave

Student: Kristina Gjesdal Stavland

Veileder: Tone Haugs

Mai 2023

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG
MASTERGRADSOPPGAVE**

SEMESTER: Våren 2023

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Kristina Gjesdal Stavland

VEILEDER: Tone Haugs

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Foreldresamarbeid i skolen når barn har særlige oppfølgingsbehov

Engelsk tittel: Collaboration between school and parents whose children have special educational needs

EMNEORD/STIKKORD: hjem-skole-samarbeid, barn med særlige oppfølgingsbehov, relasjonskompetanse, personlig kompetanse, dialektisk relasjonsforståelse

ANTALL SIDER: 72 (inkludert alle vedlegg)

STAVANGER: 30.05.2023

Kristina Gjesdal Stavland

DATO/ÅR

Kandidatens navn

Sammendrag

Denne oppgaven tematiserer hva som skal til for å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem når barnet har særlige oppfølgingsbehov. Foreldre og skole kan oppleve interessekonflikter og frustrasjoner i møte med hverandre, noe som kan få uheldige følger for barnet. Forskning viser at et godt hjem-skole-samarbeid virker utelukkende positivt på barnets utvikling. For barn med særlige oppfølgingsbehov i skolen, vil et godt samarbeid være av spesiell betydning. Hensikten med denne studien er å søke en dypere forståelse om hvordan skolen kan legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene, sett ut fra et foreldreperspektiv.

For å søke svar på dette er det blitt utført kvalitative forskningsintervju med fem foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov i skolen. Det teoretiske grunnlaget i oppgaven er utdrag fra dialektisk relasjonsforståelse, relasjonskompetanse og personlig kompetanse. Disse teoriene ble brukt for å få frem ulike dimensjoner av hva et godt samarbeid bygger på, samt for å drøfte det empiriske datamaterialet.

Funnene viste at tillit er en forutsetning for et godt samarbeid. Foreldrene i studien fortalte at de hadde opplevd både gjensidig tillit, og mistillit i møte med skolen. Foruten faglig kompetanse viste funnene at læreren må ha visse egenskaper for at foreldrene skal få tillit og kunne etablere et godt samarbeid med hen. Disse egenskapene er evne til å lytte, være åpen og nysgjerrig, anerkjenne foreldrene, kunne se barnet bak utfordringene og utvise handlingskraft. For å etablere et godt samarbeid var det viktig for foreldrene at læreren tok ansvar for å sette i gang tiltak som ble avtalt eller etterspurt.

Funnene viste videre at foreldre kan oppleve en følelse av avmakt i møte med skolen, og at lærernes holdninger til foreldrene har avgjørende betydning for hvordan foreldrene blir møtt.

Når foreldrene skulle svare på hvorfor samarbeidet ble godt eller vanskelig, ble det forklart med personlig egnethet hos læreren. Den personlige egnetheten var vanskelig å forklare med ord, og forstås som noe læreren *er* mer enn hva hen *gjør*.

Funnene i studien tyder på at det kan være behov for å utvikle relasjonskompetanse og personlig kompetanse hos læreren for å kunne se den enkelte forelders behov i møte med skolen. Dette kan være en implikasjon til videre utdanning og praksis i læreryrket.

Forord

Dette prosjektet har vært givende, lærerikt og krevende. Jeg er takknemlig for all kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av denne prosessen, og som jeg nå vil bære med meg videre. Jeg er sikker på at det vil komme til nytte i mine fremtidige menneskemøter. Det er flere jeg ønsker å takke for at dette har blitt en realitet.

Først og fremst vil jeg takke mine modige og rause informanter som har delt erfaringene sine med meg. Dere har gitt meg viktig kunnskap som jeg vil ta med meg videre i møte med mennesker, både privat og profesjonelt.

Takk til veilederen min, Tone Haugs. For støtte, engasjement, kunnskap og reflekterende spørsmål. Du har satt i gang viktige prosesser i meg, og jeg har satt stor pris på samtalene våre.

Takk, Audun. For din beundringsverdige tålmodighet og raushet. Uten deg hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre. Jeg er så takknemlig for deg.

Kjære mamma og pappa. Tusen takk for at dere alltid stiller opp og er til stede på alle mulige måter. Jeg er heldig.

Frida, Ulrik og Oliver. Tusen takk for forståelsen og tålmodigheten. Dere er verdens beste unger. Nå gleder jeg meg til å være enda mere sammen med dere.

Innhold

Sammendrag	I
Forord	II
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Begrepsavklaring	3
1.4.1 Skolen	3
1.4.2 Barn	3
1.4.3 Særlig oppfølgingsbehov	3
1.4.4 Samarbeid	3
1.4.5 Foreldre	3
1.5. Avgrensninger	3
1.6 Tidligere forskning	4
1.7 Oppgavens oppbygning	7
2.0 TEORI	8
2.1 Dialektisk relasjonsforståelse	8
2.1.1 Anerkjennelse	8
2.1.2 Lytting	9
2.1.3 Forståelse	10
2.2 Relasjonskompetanse	12
2.2.1 Tillitt	12
2.2.2 Dialog	13
2.3 Personlig kompetanse	14
2.3.1 Makt og avmakt	15
3.0 METODE	16
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	17
3.1.1 Fenomenologi	17
3.1.2 Hermeneutikk	17
3.2 Forforståelse	18
3.3 Abduktiv tilnærming	18
3.4 Valg av metode	19
3.5 Kvalitativ metode	19
3.6 Det kvalitative forskningsintervju	20
3.7 Semistrukturert intervju	21

3.8 Datainnsamling.....	21
3.8.1 Utvalg	22
3.8.2 Informasjonsskriv og intervjuguide.....	22
3.8.3 Gjennomføring av intervju.....	23
3.8.4 Analyse og tolkning av data	23
3.9 Forskningsetikk.....	24
3.9.1 Informert samtykke	25
3.9.2 Konfidensialitet.....	26
3.9.3 Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet	26
3.10 Kvalitet i studien	26
3.10.1 Reliabilitet.....	27
3.10.2 Validitet	27
3.10.3 Overførbarhet.....	28
4.0 RESULTATER	29
4.1 Presentasjon av foreldrene.....	29
4.2 Tvil versus trygghet.....	29
4.2.1 Den vonde tvilen	29
4.2.2 Tillit gir trygghet	30
4.3 På samme lag.....	31
4.3.1 Felles forståelse	32
4.3.2 Dialog	33
4.3.3 Makt	34
4.4 Kompetanse.....	35
4.4.1 Barnet bak utfordringene	38
4.4.2 Handlekraft.....	38
4.4.3 Lyttende, nysgjerrig, åpen og ærlig.....	40
4.4.4 Anerkjenne	42
4.5 Oppsummering av funn.....	42
5.0 DRØFTING	43
5.1 Tillit.....	44
5.2 Laget rundt barnet.....	45
5.3 Anerkjennelse.....	47
5.4 Lytte.....	48
5.5 Makt	49
5.6 Personlig egnethet.....	50
5.7 Kommunikasjon	52

5.8 Handlekraft.....	53
6.0 AVSLUTNING.....	54
6.1 Oppsummering.....	54
6.2 Implikasjoner til videre forskning	56
Litteraturliste.....	57
Vedlegg 1: Prosjektforespørsel	60
Vedlegg 2: Intervjuguide	63
Vedlegg 3: NSD godkjenning.....	64

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er foreldresamarbeid i skolen. Denne studien retter søkelyset mot foreldrenes subjektive opplevelser og behov i møte med skolen.

Bakgrunnen for valg av tema kommer fra både personlige og arbeidsrelaterte erfaringer. Da jeg selv opplevde å få et barn som var alvorlig syk, fikk jeg erfare betydningen av hvordan vi ble møtt av de ulike ansatte i helsevesenet. Her fikk vi oppleve både gode og vanskelige samarbeid med hjelpeapparatet. Som mor var det avgjørende å bli møtt på en måte som førte til at jeg fikk tillit til hjelpeapparatet, for å kunne bli trygg på at barnet mitt ble ivaretatt.

Fra et sosialfaglig perspektiv har jeg også gjort meg opp noen tanker om foreldresamarbeid. Dette er et resultat av flere års erfaring med å følge opp barn med særskilte behov i barnehage og skole. Jeg har gjentatte ganger vært vitne til at det oppstår interessekonflikter og frustrasjoner mellom skole og hjem, noe som i neste omgang påvirker barnet. Samtidig har jeg fått erfare flere gode samarbeid som har bidratt til en positiv utvikling hos barnet. Dette har vekket et engasjement og en nysgjerrighet i meg som gjør at jeg ønsker å få en dypere forståelse av hva som påvirker et samarbeid til å bli godt eller vanskelig, og hva foreldrene trenger i møte med skolen.

1.2 Formål

Mens skole og hjem tidligere ble betraktet som to atskilte sfærer, har norske utdanningsreformer i senere tid åpnet opp for større foreldreinnflytelse i skolen (Lassen & Breilid, 2012, s.43). Overordnet del av læreplanverket tydeliggjør viktigheten av samarbeid mellom skole og hjem, og understreker at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Også opplæringsloven forplikter skolen til å samarbeide med foreldrene. Jfr. §§1-1, 13-3d (Opplæringsloven, 2023).

Ifølge Nordahl (2015) eksisterer det lite forskning på samarbeid mellom hjem og skole, og det er liten forskningsmessig og politisk interesse for foreldrene og deres rolle i skolen (s. 11). Samtidig ser vi en økende tendens til frustrasjon hos både foreldre og lærere. Lærere blir pålagt stadig flere arbeidsoppgaver, og opplever et økende trykk fra foreldre som krever mer (Vedvik, 2020). I 2015 viste en undersøkelse fra Skolelederforbundet at ni av ti rektorer mener at foreldre krever mer særbehandling av sitt eget barn enn fem år tidligere (Utdanningsnytt, 2015).

På foreldrenes side dannes det blant annet grupper, eksempelvis av foreldre til barn med skolevegring, som mener at ansvaret ligger hos skolen. De mener at skolen må omorganiseres og tilpasses eleven, ikke omvendt (Bjøranger, 2022). Seniorrådgiver for Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Annette Nagelhus, sier at foreldresamarbeid burde hatt en langt større plass i rammeplanen enn det har i dag (Mejlbo, 2022).

Flere studier viser at mange lærere uttrykker behov for mer støtte fra ledelse og kollegaer i den delen av jobben som handler om foreldresamarbeid (Bæck, 2010b). Selv om lærerutdannelsen har et ansvar for å utdanne lærere med kompetanse på hjem-skole-samarbeid, føler mange nyutdannede lærere seg lite rustet til å etablere relasjoner med foreldre. For noen oppleves dette som den vanskeligste delen av jobben (Bæck, 2019, s. 77).

Ikke bare fremmer et godt samarbeid mellom skole og hjem barnets utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Jeg tror et godt samarbeid også vil kunne frigjøre tid og ressurser hos ansatte i skolen, og trygge foreldrene om at barna deres blir ivaretatt. Dersom det blir en vedvarende interessekonflikt mellom skole og foreldre, vil dette være uheldig for alle parter, og viktigst av alt; kunne stå i veien for utviklingsfremmende arbeid med barnet. Jeg anser et godt foreldresamarbeid som viktig for å gi barnet den beste forutsetningen for positiv utvikling. Formålet med denne studien er derfor å få en dypere forståelse for hva som kan fremme et godt samarbeid mellom foreldre og lærere i skolen. En utvidet forståelse om hva foreldrene trenger kan bidra til flere gode samarbeid, noe som igjen vil kunne gi barna bedre utviklingsmuligheter.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien ville jeg løfte frem foreldreperspektivet og finne ut hva foreldre trenger for å kunne etablere et godt samarbeid med skolen. Jeg har valgt å rette søkelyset mot samarbeid med foreldre til barn med særlig oppfølging. Dette er fordi det krever et tettere samarbeid enn det som er standardisert. Oppgavens problemstilling er derfor:

Hvordan kan skolen legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov?

For å søke svar på dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hva trenger foreldre for å etablere et godt samarbeid med skolen?

Hvordan trenger foreldre å bli møtt av lærere for å få tillit til skolen?

Hvilken type kompetanse trenger lærere for å etablere gode foreldresamarbeid?

1.4 Begrepsavklaring

For at problemstillingen og forskningsspørsmålenes innhold skal tolkes i samsvar med det som er intendert, vil jeg i det følgende presisere oppgavens mest sentrale begrep og hvordan disse skal forstås i denne sammenheng:

1.4.1 Skolen

Foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov vil ofte møte på flere ulike profesjonsutøvere i skolen. I denne oppgaven er dette avgrenset til lærere. Dette er fordi informantene primært har brukt lærere som eksempler under intervjuene. Min erfaring tilsier også at blant skolens ansatte, er det lærerne som har tette kontakt med hjemmet.

1.4.2 Barn

I denne oppgaven defineres aldersgruppen fra barneskole og til og med videregående skole som barn.

1.4.3 Særlig oppfølgingsbehov

Jeg bruker begrepet 'særlig oppfølgingsbehov' i problemstillingen. Det forstås her som foreldre som har hatt dialog med skolen utover det som er standardisert for alle foresatte. Årsaken til et utvidet oppfølgingsbehov er ulike utfordringer hos barnet. Det kan innebære alt fra somatiske og psykiske diagnoser til mobbing, atferdsvansker eller skolevegring.

1.4.4 Samarbeid

Denne studien handler om samarbeid mellom skole og hjem. Det er derfor tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sitt samarbeidsperspektiv. Dette innebærer informasjonsutveksling mellom hjem og skole, dialog, diskusjon, medvirkning og medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hva et godt samarbeid mellom skole og hjem innebærer, vil komme tydeligere frem under studiens resultater og påfølgende drøfting.

1.4.5 Foreldre

Foreldre forstås i denne oppgaven som barnets foresatte.

1.5. Avgrensninger

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, er det foreldrenes behov i møte med skolen som vil bli belyst. Det hadde også vært interessant å intervjuere lærere for å få innblikk i deres perspektiv på hjem-skole-samarbeidet. Om tolkninger fra to ulike studier/perspektiv hadde bekreftet hverandre ville dette også styrket studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 181). Men på grunn av oppgavens tidsramme, ble det i denne sammenheng valgt å rette oppmerksomheten mot foreldrenes perspektiv. Dette begrunnes i at skolen er den profesjonelle aktøren, og hovedansvaret for å legge til rette for et godt foreldresamarbeid ligger

her (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som Nordahl (2015) skriver, har foreldrerollen i skolen fått liten plass i tidligere forskning, og jeg ønsker derfor å løfte foreldrenes stemme i denne studien.

1.6 Tidligere forskning

Da jeg skulle søke etter tidligere forskning på temaet, fant jeg en del materiale som handler om hvordan skole-hjem-samarbeid fører til positiv utvikling hos barnet. I tråd med hva Nordahl (2015) beskriver, var det vanskeligere å finne studier på *hvordan* man etablerer gode foreldresamarbeid i skolen. Da jeg først fant relevant forskning, forfulgte jeg derfor referansene fra disse studiene for å finne mer aktuelt stoff. Selv om flere av disse kildene var av eldre dato, har jeg valgt å inkludere dem i oppgaven ettersom jeg fortsatt anser dem som relevante for oppgavens forskningsspørsmål. Videre presenteres sentrale utdrag av tidligere forskning jeg har funnet.

Ifølge Smith et. al. (2019) viser forskning at samarbeid mellom skole og hjem virker utelukkende positivt inn på barnets sosiale og akademiske utvikling. Det er viktig at skole og hjem kommuniserer med hverandre og danner felles mål og tiltak for barnet. På denne måten bygges det en bro mellom de to arenaene som tydeliggjør for barnet at foresatte og skole står sammen for å støtte barnet i dets utvikling.

Elsa Westergård har forsket på foreldresamarbeid i skolen og på hvilken kompetanse lærere trenger for å etablere en god relasjon med elevenes foreldre. I sin forskning har hun funnet at lærernes evne til å inngå i konstruktive relasjoner med foreldre og at de har nødvendige ferdigheter innen kommunikasjon, er klare forutsetninger for å oppnå et godt samarbeid med foreldre (Westergård, 2013). Hun har identifisert tre individuelle kompetanser som både foreldre og lærere mener er viktige i samarbeidet; relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse (Westergård, 2018, s. 189-190).

Westergård (2008) har også forsket på hvilken betydning skolens profesjonelle klima, læreren i klasserommet og lærerens jobbtilfredshet kan ha for utvikling av lærernes kompetanse innen foreldresamarbeid. Funnene viste at når kollegiet hadde positive holdninger til foreldresamarbeid og lederen hadde en sterk posisjon hos foreldre, lærere og elever, fanget lærerne i større grad opp foreldre som ikke følte seg ivaretatt i møte med skolen. Hun fant videre en sammenheng mellom lærerens kompetanse innen klasseledelse og foreldrenes opplevelse av ivaretagelse. Lærere som rapporterte stor arbeidsbelastning og stress, oppfattet i liten grad at foreldrene ikke følte seg ivaretatt. Oppsummert viste forskningen at lærerens kompetanse innen foreldresamarbeid kan påvirkes av holdningene de har til foreldrene, kompetanse innen

klasseledelse og evne til å håndtere utfordringer og tilfredshet i jobben som lærer (Westergård, 2008).

May Britt Drugli og Thomas Nordahl (2016) har publisert en forskningsartikkel om samarbeidet mellom hjem og skole. I artikkelen presenterer de en oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. I artikkelen skriver de blant annet at samarbeidet mellom hjem og skole må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning (Nordahl, 2007 sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

Nordahl har, basert på en vurdering av utviklingstrekk innen foreldresamarbeid i skolen de senere årene, funnet tre ulike scenarier for skole-hjem samarbeidet. Det tredje scenarioet kaller han «felles ansvar for eleven». Her fremstår hjem og skole som likeverdige partnere som har et felles ansvar for barnets utvikling og læring. Dette krever dialog, gjensidig støtte og fokus på barnets behov (Drugli & Nordahl, 2016).

Forskningen viser også at skolekulturen påvirker kvaliteten på relasjonen mellom foreldre og lærere (Westergård 2010 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Når foreldre opplever at lærerne er interessert i å samarbeide med dem, vil de selv delta mer aktivt i samarbeidet (Pate & Andrews, 2006 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Myndiggjøring, bygge på og fremme foreldrenes egne ressurser og sterke sider, er viktige strategier som kreves fra skolens side (Drugli & Nordahl, 2016).

For elever som har utfordringer med for eksempel atferdsvansker, viser forskning at det krever et større engasjement enn normalt fra skolen sin side for å få etablert et positivt samarbeid med foreldrene (Coutts et. al., 2012 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). I slike relasjoner er det nødvendig å fremme foreldrenes egne ressurser for å sørge for at deres maktesløshet reduseres (Drugli & Nordahl, 2016).

Artikkelen til Drugli & Nordahl viser også til forskning som sier at lærere som opplever at de mestrer møtet med foreldrene og har kompetanse på dette området, vil være mer aktive i hjem-skole samarbeidet og vurdere samarbeidet som mer positivt (Murdock & Miller, 2003 sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

Funn i studier viser at mange lærere har en tendens til å ha stereotype oppfatninger av samarbeidet med foreldre med lav sosioøkonomisk status (Bakker et. al., 2007 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Slike generelle og forutinntatte holdninger vil lett kunne forhindre at man ser

foreldrene som enkeltpersoner med ulike behov når det gjelder samarbeidsforhold (Drugli & Nordahl, 2016).

Undersøkelser gjort av Amatea et. al. (2012) viser at lærerens holdninger til foreldre med lav inntekt og/eller minoritetsforeldre endret seg som følge av tiltak med vekt på økt foreldreinvolvering. Funnene viste at etter opplæring hadde lærerne en mye mer nyansert oppfatning av foreldrene og ble mer familieorienterte i sin pedagogiske praksis. Det så ut som om de utviklet bedre forutsetninger for å mestre samarbeidet med foreldrene ved at de ble mer åpne og mindre forutinntatte. Dette betyr at man kan legge bedre til rette for et positivt foreldresamarbeid ved å jobbe bevisst med holdninger og verdier i skolen (Drugli & Nordahl, 2016).

Når barn har atferdsvansker, kan samarbeidsrelasjonen mellom foreldre og lærer bli utfordret (Henggeler et. al., 2009 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrene blir ofte kontaktet når barnet har gjort noe galt på skolen, noe som kan få foreldrene til å trekke seg unna. Redusert kontakt mellom hjem og skole over tid, kan bidra til å øke atferdsvanskene hos barnet. Positivt foreldresamarbeid for denne gruppen elever er av særlig betydning, og bør derfor ha høy prioritering (Webster-Stratton et. al., 2008 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Det er viktig at læreren er proaktiv i samarbeidet med foreldrene, og at kontakten omhandler andre forhold enn barnets atferdsvansker. I utgangspunktet bør kontakten med foreldre ha en positiv form. Dette er enda viktigere for å fremme samarbeid rundt elever med særlige behov (St. Clair & Jackson, 2006 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Dersom en god relasjon til foreldrene etableres i fredstid, har man dette å bygge på når man skal snakke sammen om vansker knyttet til elevens atferd (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldre til barn med vansker vil i de fleste tilfeller være sårbare i møte med skolen. Forskning viser at dette kan komme til uttrykk ved at de blir triste og stille eller sinte og kritiske (Drugli & Onsøien, 2010 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Dersom læreren er bevisst på dette i samtaler med foreldre, kan dette lette samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016).

Nordahl har i sin forskning intervjuet foreldre som forteller om opplevelser som kan knyttes til maktbruk og maktforhold. Foreldre som forsøker å bli hørt og få innflytelse erfarer at skolen har inntatt en forsvarsposisjon i stedet for å legge til rette for dialog. Foreldrene forteller om erfaringer der lærere reagerer negativt når de forsøker å ta opp noe. Noen foreldre forteller om lærere som prøver å modifisere eller ikke ta på alvor de problemene som blir tatt opp. I slike tilfeller blir det fort konflikter om hvem som har den korrekte virkelighetsoppfatningen. Her kan læreren bruke sin makt til å bestemme at hen kjenner situasjonen på skolen best (Nordahl,

2003 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrenes erfaringer tilsier at dersom de går videre til ledelsen, vil ledelsen nesten uten forbehold beskytte lærerne. Dette gjør det vanskelig å løse konflikter og motsetninger som ligger i samarbeidet mellom hjem og skole (Drugli & Nordahl, 2016).

Andre foreldre opplever at de har en reell medvirkning i skolen gjennom å bli hørt og tatt hensyn til. Denne formen for medvirkning realiserer kommunikativ makt, som er en makt som oppstår når to eller flere parter blir enige om noe (Drugli & Nordahl, 2016).

Forskningen til Drugli & Onsøien viser at foreldrene ser på samarbeid mellom skole og hjem som en verdi i seg selv. Det er viktig for barnets utvikling, men også for foreldrene. Gjensidig informasjon, dialog og medvirkning kan bidra til at foreldrene blir tryggere på at barna har det bra (Drugli & Onsøien, 2010, sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

For å fremme foreldresamarbeid kan kompetanseheving av lærere være en god strategi. En slik kompetanseheving bør innebære oppmerksomhet på hvordan den enkelte lærers væremåte påvirker samarbeidet, og hva vedkommende kan gjøre for å fremme samarbeidsorientering hos foreldrene (Davies, 2013 sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

Forskningen til Pate & Andrews viser at når foreldrene opplever lærere som varme, respektfulle, imøtekommende, lyttende og støttende, vil de fleste foreldre fungere godt i skole-hjem samarbeidet (Pate & Andrews, 2006 sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

Epstein & Sanders et. al (2002) har gjennom flere år forsket på og gjennomført innovasjoner i foreldresamarbeid med utgangspunkt i et teoretisk perspektiv inspirert av Bronfenbrenner. Forskningsresultatene peker på at et partnerskap mellom skole og hjem gir store fordeler for elevene, foreldrene og lærerne (s. 16-18).

Fletcher et al. (2010) fant i sin studie fra New Zealand, at viktige forutsetninger for et godt samarbeid mellom foreldre og lærere er at begge parter har like forventninger til hva relasjonen skal inneholde, at kommunikasjonen er toveis, at det er gjensidig respekt og tillit mellom partene, og at partene forholder seg til et felles sett av verdier.

1.7 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler. Etter dette innledningskapittelet, følger en teoretisk forankring som vil kunne gi leseren en dypere forståelse av studiens resultater. I kapittel tre redegjøres det for valg av metode, før jeg i det fjerde kapittelet presenterer studiens funn. I det

femte kapittelet drøftes så funnene i lys av tidligere forskning og teori, før oppgaven rundes av med oppsummering og forslag til videre forskning.

2.0 TEORI

Urie Bronfenbrenner var opptatt av å undersøke hvordan individers utvikling påvirkes av de samfunnsmessige forholdene de lever under. Gjennom hans økologiske systemteori viser han hvordan relasjonen mellom hjem og skole påvirker barnets utvikling (Bæck, 2019, s. 36-38). Et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å skape sammenheng og helhet i barnets liv. På denne måten får de en forståelse av at det som skjer på skolen har en sammenheng med livet hjemme (Carlisle et. al., 2005 sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

Med viktigheten av hjem-skole-samarbeid for barns utvikling som bakteppe, vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for teorier som anses som relevante for oppgavens forskningsspørsmål. Denne studien handler om hva som trengs for å etablere gode samarbeid mellom skole og hjem. Tidligere forskning viser at evne til å bygge relasjoner er en forutsetning for å etablere gode samarbeid (Westergård, 2013). Jeg har derfor valgt å bruke dialektisk relasjonsforståelse og relasjonskompetanse som en del av den teoretiske forankringen i denne studien. Ettersom egenskaper, holdninger og verdisyn hos den enkelte læreren har betydning for foreldresamarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016) blir personlig kompetanse presentert i slutten av kapittelet.

2.1 Dialektisk relasjonsforståelse

Relasjonsteori er ifølge Spurkeland (2009) et felt som forener psykologi, pedagogikk og sosiologi. Den norske psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye har utviklet teorien dialektisk relasjonsforståelse. Ifølge Schibbye (2002) bidrar denne teorien til å utdype og problematisere vår forståelse av de prosessene som ligger bak stagnasjon, bevegelse og utvikling i samspill mellom mennesker. I det følgende presenteres utdrag fra denne teorien som jeg anser som relevant for problemstillingen.

2.1.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse har en sentral og overordnet posisjon i dialektisk relasjonsforståelse. Begrepet har en opprinnelse fra Hegels filosofi og innebærer en idé om å «se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke (Schibbye, 2009, s. 256). Ifølge Hegel innebærer anerkjennelse en evne til å ta den andres perspektiv, å kunne sette seg inn i den andres subjektive opplevelse.

Han hevdet at anerkjennelse kan løse opp det fastlåste (Schibbye, 2009, s. 259). Videre hevdet Hegel at partene må være likeverdige i en bevegelig relasjon. Det betyr ikke at de er like, men at de har lik rett til sin egen opplevelse. Ideen om likeverd innebærer ifølge (Schibbye, 2009) en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Det er nettopp denne respekten og aksepten som etter hvert kan skape en følelse av fellesskap og nærhet. Schibbye (2009) vektlegger de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst. Det ser ut til at ved å få «tillatelse» til å ha sin egen opplevelse, blir det mulig å forandre opplevelsen. Det motsatte er å bestemme hva som er riktig for den andre å oppleve, noe som heller skaper sinne og motstand (s. 259-261).

Hegel pekte på at det er angsten som holder partene fastlåst. Han forklarte hvordan det krever et visst mot å la den andre ha sin opplevelse. Ved å akseptere den andres opplevelse, særlig når den er veldig ulik vår egen, blir vi sårbare. Aksept av den andres opplevelse krever at vi tåler en angst for å måtte justere vår egen opplevelse, og dermed endre oss. Det å endre oss er truende dersom det vi skal endre har en overlevelsesverdi (Schibbye, 2009, s. 261-262).

Anerkjennelse beskriver en likeverdig relasjon der man strekker seg for å forstå den andres perspektiv. Man bekrefter den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig, og stiller seg åpen til de sidene ved den andres forståelse som er særlig avvikende fra ens egen. På denne måten blir anerkjennelse en holdning og et ideal som man streber etter å oppnå for å gi kraft og frihet til den andre (Jensen & Ulleberg, 2012, s. 263).

Den norske pedagogen Berit Bae hevder at anerkjennelse innebærer at jeg lar den andre være «ekspert i sin egen opplevelse» (Bae, 1988, s. 214 sitert i Jensen & Ulleberg, 2012, s. 264). Dette dreier seg om at man alltid skal ta seg tid til å lytte til hva den andre har å fortelle, før man responderer (Jensen & Ulleberg, 2012, s. 264). Dette samsvarer med det Schibbye (2009) beskriver som «ingredienser» i anerkjennelse, blant annet lytting.

2.1.2 Lytting

Ifølge Schibbye (2009) inngår «terapeutisk lytting» i anerkjennelse og er en kompleks prosess som vanskelig kan beskrives eller forklares i ord. Lytting er ikke det samme som å høre, det innebærer å lytte bak ordene og høre mer enn det verbale budskapet. Lytting er uforenelig med å være forutinntatt, og det krever en åpenhet og bevissthet rundt egne selvprosesser. Fenomenologien kan bidra i forståelsen om lytting ved å lære oss om en bestemt åpenhet, varhet og tilgjengelighet som gjør at vi kan erfare det som nesten er usansbart. Vår bevissthet om «noe» er alltid til stede, men må settes i parentes når vi lytter slik at inntrykkene får en klar

adgang til vår bevissthet. Videre krever lytting en mottagelighet, en villighet til å bli beveget av den andre. Det er en aktiv handling som krever fokus og konsentrasjon. Når man retter oppmerksomheten mot den andres opplevelse og er emosjonelt tilgjengelig, er dette med på å trygge den andre. Gjennom lytting forteller man den andre at han/hun er viktig og verdsatt (s. 266-268).

Når man lytter, må man også lytte innover i seg selv. Med det mener Schibbye at man må kjenne etter hva den andres opplevelser gjør med egne prosesser. Ble man truet? Eller orker man ikke å ta inn den smerten som fyller rommet? Denne informasjonen kan brukes for å forstå mer av hva den andre sier (Schibbye, 2009, s. 269).

Det å lytte kan ifølge Schibbye (2009) være utfordrende på tre måter:

1. Når vi lytter med en slik åpenhet, kan vi risikere at vi forandrer oss. I åpenheten og nærheten blir vi beveget, noe som kan føre til utvikling. Men det kan også oppleves truende å skulle endre holdning.
2. Ved å åpne opp risikerer vi å komme nær den andre. Nærhet til den andre innebærer også nærhet til prosesser i eget selv som man kanskje ikke makter å ta innover seg.
3. Vi kan komme til å høre noe vi ikke vil vite noe av, for eksempel negative sider ved en selv (s. 270).

For å forberede oss til en profesjonell samtale kan det være en fordel å finne ut hvordan vi skal lytte og hva vi skal lytte etter. Dersom man er mest opptatt av å få frem sin egen agenda, vil dette være til hinder for lyttingen. Hvordan man hører og tolker det vedkommende sier, blir påvirket dersom man er kritisk eller negativt innstilt til den personen man snakker med (Jensen & Ulleberg, 2012, s 288).

Jensen & Ulleberg (2012) skriver at den overordnede lytterposisjonen er å lytte fordi man ønsker å forstå og fordi man er nysgjerrig og interessert i det den andre har å si. Man stiller seg i en åpen posisjon der man er mottakelig for noe man ikke vet fra før. Å forstå betyr 'å konstruere mening mens vi lytter' (Penne & Hertzberg, 2008 sitert i Jensen & Ulleberg, 2012, s. 289). Å lytte er en forutsetning for å forstå. Man kan ikke forstå det man ikke har hørt (Schibbye, 2009, s. 263).

2.1.3 Forståelse

Forståelse en annen viktig ingrediens i anerkjennelse. En 'terapeutisk forståelse' er en indre forståelse som er basert på hvor den andre «befinner seg» (Schibbye, 2009, s. 272). Schibbye beskriver denne indre forståelsen som det å ta del i den andres opplevelsesverden og kjenne på

følelser slik de oppleves for den andre. Med andre ord komme i kontakt med tilsvarende følelser i seg selv (Schibbye, 2009, s. 272).

Når lærere skal snakke med foreldre på en anerkjennende måte, handler forståelse om å være opptatt av å få tak i meningen eller intensjonen i det foreldrene sier og gjør. Det innebærer å kunne leve seg inn i deres fenomenologiske felt (Bø, 2011, s. 143).

Aubert & Bakke (2008) skriver at den relasjonskompetente profesjonelle søker så langt det er mulig å la den andre framtre på sine egne premisser og stille seg i en «ikke-vitende posisjon» (s. 43). Schibbye (2009) forklarer hvordan den profesjonelle anerkjenner det den andre bringer med seg ved å stille seg åpen og mottakelig for det den andre sier og gjør – uten å bringe inn sitt eget. Ifølge Aubert & Bakke (2008) er dette særlig viktig i hjelperelasjoner der maktforholdet er ulikt fordelt. Forståelse kan da realiseres gjennom en felles utforskning i dialogen. Misforståelser oppstår ofte når man slår seg til ro med det man tror, i stedet for å fortsette å utforske (s. 43).

Begrepet ikke-vitende posisjon ble først introdusert av Anderson og Goolishian i 1992, og står i kontrast til en forståelse som er basert på forhåndsbestemte forestillinger. En ikke-vitende posisjon handler om en grunnleggende holdning der man stiller seg åpen og nysgjerrig, i motsetning til at man kommer med forutinntatte oppfatninger (Bagge, 2007). Det innebærer at den profesjonelle *ikke* kommer til samtalen med ferdige løsninger, men benytter seg av åpne spørsmål som metode (Jensen & Ulleberg, 2012, s. 261).

Begrepet er omstridt og oppfattes ulikt i det systemiske fagfeltet. Slik Bagge tolker begrepet, er det en posisjon man inntar i møtet med den andre, der man har følgende holdning: «Jeg kan ikke vite hva dine opplevelser har betydd for deg i livet ditt, eller hvilken posisjon du stiller deg i forhold til disse hendelsene i dag, før du har forsøkt å fortelle meg om det» (Bagge, 2007).

Bagge anser det som en selvfølgelighet at vi aldri vil kunne vite hva en annen persons opplevelser har betydd for vedkommende. Sannheten er at vi likevel vil ha med oss vår egen forforståelse og forutinntatthet i møte med andre mennesker. Utfordringen blir å ikke la seg fange av den, men møte den andre med åpenhet og nysgjerrighet. Dette kan igjen vekke noe i den andre og bidra til et likeverdige forhold mellom den profesjonelle og foreldre. Det kan også bidra til å finne frem foreldrenes egne ressurser og ideer (Bagge, 2007; Jensen & Ulleberg, 2012, s. 261). Skjervheim skriver at «det å betrakte en annen som likeverdige, likevitende person i stedet for en som skal observeres og objektiviseres, er den eneste måten å være i genuin dialog på» (Skjervheim, 1976, s. 69-80 sitert i Bagge, 2007).

Kritikken mot begrepet har blant annet handlet om at det er en illusjon å tro at en profesjonsutøver kan handle ut fra en «ikke-vitende posisjon». Boscolo & Bertrand (1996) mener at man som profesjonsutøver ikke kan viske ut all teori og praksis man har lært gjennom flere års erfaring, og at det vil være mer nyttig å bli bevisst vår faglige utvikling, slik at den kan komme den andre til gode. Andre kritikere hevder at profesjonsutøveren risikerer klinisk irrelevans når de ved å tre ut av ekspert- eller maktposisjonen, gir den andre frihet til å konstruere sin egen virkelighet, som igjen kan hindre helhjertet bruk av terapeutiske muligheter (Bagge, 2007).

Harlene Anderson beskriver både den profesjonelle og klienten som eksperter, der begge bidrar med noe unikt. Gjennom samtale der det fortelles, undersøkes og fortolkes oppstår det et samarbeid der den profesjonelle og klientens ekspertise smelter sammen (Bagge, 2007).

Jensen & Ulleberg (2012) skriver om hvordan den profesjonelle kan ha nytte av en ikke-vitende posisjon i møte med det ukjente, og der en nysgjerrig holdning kan bidra til at det utvikles en mer eller mindre felles forståelse gjennom dialog. I samspillet blir ny viten konstruert, og på denne måten kan den sosiale verdenen vi deler bli fruktbar og god for begge parter. Vi kan også knytte dette til begrepet anerkjennelse, der vi gir kraft til den andres opplevelse (s. 227).

2.2 Relasjonskompetanse

Gode relasjoner er forutsetningen for et godt samarbeid og en fruktbar dialog (Lassen & Brelid, 2012, s. 139). Relasjonskompetanse gjør at vi mennesker får kontakt og kan samhandle med hverandre (Spurkeland, 2020). Ifølge Røkenes & Hansen (2012) handler relasjonskompetanse om å forstå og å samhandle med menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (s. 9-10). I Westergård (2013) sin undersøkelse om hvilke kompetanser som er nødvendig i foreldresamarbeid, rapporterer både foreldre og lærere at lærerens evne til å inngå i konstruktive relasjoner med foreldre er klare forutsetninger for å oppnå et godt samarbeid med foreldre. Ifølge Spurkeland (2020) bør studieretninger som utdanner for menneskebehandling ha sterkt fokus på relasjonskompetanse (s. 52). To sentrale begrep som trekkes frem innen relasjonskompetanse er 'tillitt' og 'dialog'. I det følgende vil jeg derfor redegjør for disse begrepene.

2.2.1 Tillitt

Evnen til å bygge tillit er en sentral del av relasjonskompetanse og bærebjelken i alle relasjoner. Følelse av tillit utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og etableres ved gjentagende tillitsvekkende handlinger (Spurkeland, 2020, s. 37). I 1993 skrev Schindler og Thomas en artikkel som deler tillit opp i fem dimensjoner. De fem dimensjonene er:

1. Integritet: samsvar mellom tale og handling
2. Kompetanse: faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap
3. Konsistens: forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
4. Lojalitet: villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende
5. Åpenhet: ærlig og sannhetstro opptreden (Spurkeland, 2020, s. 38-39)

Tillit er et resultat av erfaringer og trenger tid. Det er noe som kan oppnås når et mønster av atferdsopplevelser slår rot hos partene i en relasjon. Vi mennesker bruker ulik tid for å etablere tillit, og i en relasjon kan to parter ha svært ulike oppfatninger av tilliten i relasjonen (Spurkeland, 2020, s. 44). Ifølge Spurkeland (2020) er det derfor viktig med en regelmessig avklaring for å teste styrken i tillitsbroen sett fra begge sider. Den ene parten kan oppleve tilliten som sterk og stabil, mens den andre ser sprekker og svakheter i tillitsbroen (s. 44).

I en relasjon vil tillit alltid være i bevegelse. Disse bevegelsene vil være knyttet til atferd og opplevelser i relasjoner, og kan derfor ikke stoppe ved et bestemt nivå. Tillit representerer videre forutsigbarhet og kraft i en relasjon, og blir derfor selve kvaliteten i relasjonen. Relasjonell kvalitet kan derfor defineres som 'opplevd positivt samspill og samhörighet over tid' (Spurkeland, 2020, s. 45).

Spurkeland (2020) beskriver hvordan mennesker som oppleves trygge og som har lite overdrivelser eller løgnaktighet ved seg, vekker tillit. De beveger seg enten på trygg grunn når de sier noe, eller så innrømmer de sine manglende kunnskapsområder. Tillitsfulle mennesker har en fordel når de skal etablere kontakt med nye mennesker, mens rasjonelt skeptiske personligheter bruker lang tid på tillitsforhold. Videre hevder Spurkeland (2020) at grunnlaget for tillit oppstår i skjebnesvangre sekunder av det første møtet mellom mennesker. Han beskriver følelsen av intuitiv tillit, eller mangel på den, som en bevegelse mot varme eller kulde. I dette møtet er det av avgjørende betydning om vedkommende viser interesse for den andre som menneske eller ikke (s. 52). Starten på tillit handler om å gjøre skikkelig grunnarbeid på brofestet. I grunnarbeidet må man føle seg som verdsatte, respekterte og fullverdige lagmedlemmer. Det er viktig med den menneskelige kontakten og aksepten. Åpenhet om verdier, tankesett og menneskesyn legger grunnlaget for tillit (Spurkeland, 2020). Dermed er dialog også en naturlig komponent innen relasjonskompetanse.

2.2.2 Dialog

Dialog har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer. Den bærer preg av likeverdighet på tvers av kulturelle, sosiale og asymmetriske forhold. Begge parter i dialogen

skal oppleve respekt og høy delaktighet der begge får uttrykke sine meninger og vise interesse for den andres meninger (Spurkeland, 2020, s. 64).

Dialogens kjerne innebærer balanse og likeverdighet. Mens balanse handler om å gi plass og åpning for den andre parten i samtalen, innebærer likeverdighet aksept, respekt og genuin interesse for den andre som en samtalepartner (Spurkeland, 2020, s. 66). Dialogen må også omfatte en vilje til å lytte og møte den andre som et subjekt der man er åpen for å endre oppfatning og forståelse av det fenomenet eller temaet som blir omtalt (Jensen & Ulleberg, 2012).

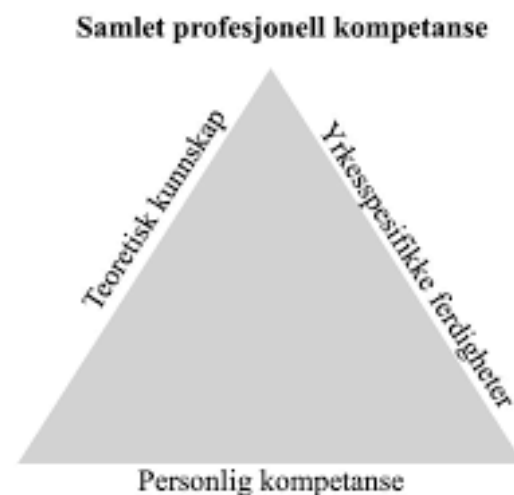
Spurkeland (2020) hevder at samtalen er den eneste form for fullverdig kommunikasjon og der alle relasjoner bygges (s. 66). Videre beskriver han hvordan samtalsens første fase har et mål om å skape et felles fokus. I denne fasen etableres et jeg-du-forhold gjennom dialogen, og inntoningstiden er alltid viktig for samtalsens videre forløp. Dersom partene har ulikt oppmerksomhetsfokus kan det hindre kontakten eller føre til irritasjon (Spurkeland, 2020). Når to mennesker derimot har en unik og optimal samtaleform hvor begge kjenner velbehag, omtales dette som 'dialogkoden'. Koden innebærer en følelse av harmoni, forståelse, frihet og trygghet, og der begge partene kjenner seg ivaretatt og respektert (Spurkeland, 2020, s. 78). Gjennom detaljer i dialogkoden kan man registrere enkeltfaktorer som tempo, kroppsspråk, tonefall, empati, lytting og genuin interesse for hverandre. Bevisst eller ubevisst jobber begge seg nærmere hverandre gjennom kalibrering til hverandres samtaleform og kommunikasjonsmønstre (Spurkeland, 2020, s. 78). En sentral faktor i denne prosessen er å stille spørsmål. Ved å stille åpne spørsmål gir man den andre mulighet til å resonnerer, reflektere, tenke fritt og velge svaralternativ. Slike spørsmål gir aksept, respekt og en følelse av likeverdighet. Man viser interesse for den andre, og den andre kjenner seg delaktig i en dialog (Spurkeland, 2020).

2.3 Personlig kompetanse

Ifølge Skau (2011) er personlig kompetanse viktig i alt samspill, men særlig i yrker der menneskemøter står sentralt. Vår personlige kompetanse er bestemmende for kvaliteten på arbeidet vårt og avgjørende for våre relasjoner. Denne kompetansen utvikles i skjæringspunktet mellom fag og person, og skjer gjennom å utfordre våre verdier, tankesett, holdninger og væremåter. Personlig kompetanse er en nødvendig del av profesjonaliteten og handler om hvem vi er som mennesker, både overfor oss selv og i samspill med andre. Det dreier seg om hvem vi lar andre få være i møtet med oss, og hva vi kan gi på et mellommenneskelig plan. Den

personlige kompetansen brukes i utøvelsen av yrket vårt og er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter (Skau, 2011).

Personlig kompetanse er en kvalitativ dimensjon og dermed vanskelig å måle. Dette gjør det utfordrende for dem som ønsker å styrke sin personlige kompetanse. Vi finner stadig krav om personlig egenhet i utlysningstekster for ledige stillinger, men personlige egenskaper og holdninger er vanskelige å dokumentere. For å møte denne utfordringen trenger vi en bedre forståelse av hva personlig kompetanse egentlig innebærer (Skau, 2011, s. 52-53). I sin grunnmodell for helhetlig kompetanseforståelse presenterer Skau noen eksempler på hva dette kan være. Hun skriver at den personlige kompetansen kommer til uttrykk gjennom lærerens verdigrunnlag og menneskesyn. Andre eksempler på personlig kompetanse som trekkes frem er humor, personlig integritet, rettferdighetssans og evne til kontakt med elever og foreldre. Av Skaus modell ser vi at personlig kompetanse er en av tre komponenter i den helhetlige kompetanseforståelsen. De tre aspektene påvirker og er avhengige av hverandre. De kommer til uttrykk på samme tid, men med ulik tyngde. Mens den *teoretiske kunnskapen* i læreryrket vil innebære kunnskap i ulike fag og generelle kunnskaper om pedagogikk og didaktikk, er de *yrkesspesifikke ferdighetene* evnen til å tilrettelegge pedagogiske situasjoner og gjennomføre veilednings- og undervisningsoppgaver. En god lærer trenger både solide fagkunnskaper og en godt utviklet personlig kompetanse (Skau, 2011).



Samlet profesjonell kompetanse. Skau (2017)
Gjengitt fra Skau (2017, s. 58)

2.3.1 Makt og avmakt

Ifølge Skau (2011) representerer den profesjonelle i tillegg til seg selv og sin profesjon, også et offentlig makt- og hjelpeapparat. I møtet mellom klient og hjelper befinner ofte klienten seg i en sårbar livssituasjon og i en relativt underlegen posisjon. Profesjonsutøverens relasjonskompetanse og følsomhet overfor klienten er derfor særlig viktig. Den profesjonelle kan enten opptre på en måte som bidrar til å styrke klientens selvfølelse, eller gi klienten en opplevelse av underlegenhet, mindreverd og avmakt. Sistnevnte kan skje ved at klienten blir redusert til en passiv tilhører, mens «eksperter» og «spesialister» både stiller spørsmål og finner

svarene på deres utfordringer. De finner ikke frem til svarene *sammen* med dem som faktisk eier problemene (s. 30).

Skau (2011) beskriver hva som skjer i en motsatt opplevelse. Her blir klienten å bli lyttet til av fagfolk og føler seg sett som menneske, ikke bare som bærer av et problem. I disse møtene blir de ikke satt på plass av overlegen teoretisk kunnskap og fine spesialistord. Dette kan gi rom for at klienten kan tenke nye tanker og stille seg nye spørsmål. Selv om klienten møter motstand som fører til vanskelige følelser, kan vedkommende likevel gå styrket ut av samhandlingen. Måten fagfolk går inn i og holder ut konfliktene på, kan vise at de bryr seg på en genuin måte. Gjennom følelsesmessig tilnærming kan den profesjonelle vise klienten at de er villige til å gi av seg selv på en engasjert, feilbarlig, ekte og medmenneskelig måte. Slik beveger profesjonsutøveren seg sammen med klienten gjennom ekte og kompliserte menneskemøter, og blir til allierte. Profesjonsutøveres evne til å integrere menneskelig klokskap og faglig kunnskap for så å bruke dette til klientens beste, vil avgjøre om de kan fungere som en katalysator for klientens utvikling (s. 31-32).

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort for å fremskaffe et best mulig svar på studiens problemstilling. Metodebegrepet innebærer de fremgangsmåtene og prosedyrene som benyttes i forskning (Thornquist, 2018, s. 19). Aubert viser til en bredere tilnærming til metodebegrepet ved å beskrive metode som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Aubert, 1985, s. 196).

Kapittelet innledes med en presentasjon av det vitenskapsteoretiske grunnlaget som består av en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil videre gjøre rede for min egen forforståelse av studiens tema og presentere valgt metode. Her vil jeg gjennomgå det kvalitative forskningsintervju og argumentere for mitt valg av semistrukturerte intervjuer. Videre i kapittelet vil jeg ta for meg den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen. Her trekker jeg frem hvordan jeg valgte ut informanter, og hvordan jeg forberedte og gjennomførte intervjuene. Deretter drøfter jeg forskningsetiske spørsmål knyttet til informantenes deltakelse, slik som konfidensialitet, samtykke og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet. Videre vil jeg gjennomgå hvordan analysering og tolkning av data er gjennomført, før jeg avslutningsvis vurderer og drøfter studiens troverdighet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I følge Thagaard (2018, s. 33) har den vitenskapsteoretiske forankringen betydning for hva jeg som forsker søker informasjon om og danner et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler. Jeg har valgt en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming for å belyse studiens problemstilling.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik den oppleves og forstås av mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Den tar utgangspunkt i subjektive opplevelser for å oppnå forståelse av en dypere mening i den enkeltes erfaringer. Fenomener forstås og beskrives dermed ut fra perspektivene til de menneskene vi studerer. Denne tilnærmingen krever en fenomenologisk reduksjon som innebærer å sette den ytre verden og vår forforståelse i parentes, for så å sentrere oppmerksomheten rundt fenomenverdenen slik menneskene vi studerer opplever den (Thagaard, 2018, s. 36). I denne studien er samarbeidet mellom skole og hjem det sosiale fenomenet det forskes på, og der de subjektive opplevelsene til foreldrene gir grunnlag for å utvikle en forståelse om hva som skal til for å etablere et godt samarbeid.

Fenomenologi kan forenes med hermeneutikk. Paul Ricoeur betrakter forholdet mellom disse vitenskapsteoriene som gjensidig berikende, der fenomenologien fremholder at bevisstheten er rettet mot «noe» som har mening, mens hermeneutikken mener at dette «noe» må fortolkes for at det skal gi mening (Thornquist, 2018, s. 205). Med dette som utgangspunkt, anså jeg det som naturlig å benytte begge perspektivene i dette prosjektet.

3.1.2 Hermeneutikk

I en hermeneutisk tilnærming vektlegges fortolkningen av menneskers handlinger gjennom å rette søkelyset mot et dypere meningsforhold enn det som først fremstår som innlysende. Ifølge hermeneutikken finnes det ikke én faktisk sannhet ettersom fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Den hermeneutiske tilnærmingen bygger på en antakelse om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av. Det innebærer at delene bare kan forstås i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37).

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at hermeneutikk er «læren om fortolkning av tekster». Hensikten med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en felles og gyldig forståelse av hva en tekst betyr, selve meningen i teksten (s. 73).

I denne studien ble målet å tolke og forstå foreldrenes beretninger om hvordan lærere kan legge til rette for et godt samarbeid. Vi kan se på tolkning av intervjuetekster som en dialog mellom

forsker og tekst, der forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. I en hermeneutisk tilnærming vil samme fenomen kunne tolkes på ulike måter og nivåer, og all forståelse vil bygge på en forforståelse (Thagaard, 2018). Som forsker er det viktig å tydeliggjøre egen forforståelse for leseren slik at studien blir mest mulig transparent (Pettersen, 2022). Derfor vil jeg i det følgende redegjør for min forforståelse.

3.2 Forforståelse

Ifølge Maxwell (2009) har forskerens forforståelse blitt sett på som noe som virker negativt inn på forskningen. Maxwell derimot, argumenterer for at forskerens forforståelse kan føre til økt innsikt og gi et solid grunnlag for å utvikle hypoteser og validering. Han understreker videre viktigheten av å ha en kritisk holdning til forforståelsen, noe som innebærer en bevisst oppfatning om hvordan forforståelsen kan påvirke selve prosessen og resultatene av studien (Maxwell, 2009).

Gjennom flere år som støttepedagog og miljøveileder i barnehage og skole har jeg opparbeidet meg erfaring innen foreldresamarbeid. Det betyr at denne erfaringen, sammen med egne tanker om hva som skal til for å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene, blir med som en del av min forforståelse. Jeg er likevel oppriktig nysgjerrig på å høre foreldrenes fortellinger, og stiller meg åpen til at det vil komme frem andre ting enn det min forforståelse tilsier. Teori som jeg mener kan være relevant, har dannet en teoretisk ramme som også blir en del av min forforståelse. Dette teoretiske rammeverket kan imidlertid endre seg dersom datamaterialet tilsier det.

3.3 Abduktiv tilnærming

Den kvalitative forskningen er preget av både induktive og deduktive tilnærminger. Mens man ved en induktiv tilnærming utvikler teoretiske perspektiver basert på analysen av data, er den deduktive tilnærmingen basert på at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Mellom disse perspektivene finner vi også den abduktive tilnærmingen. Den abduktive tilnærmingen handler om at analysen av data bidrar til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og at etablert teori representerer et utgangspunkt for forskning (Thagaard, 2018, s. 184).

I forkant av intervjuene hadde jeg gjort meg noen tanker om hvilke teorier som ville være relevante å anvende som analyseverktøy. Jeg var åpen for at det kunne dukke opp informasjon under intervjuene som førte til at jeg måtte endre eller tilføre teori. Noe av teorien jeg hadde ansett som relevante for problemstillingen ble anvendt i oppgaven. Det var også teorier som ble utelatt og nye teorier som ble tilført i henhold til funnene i forskningen. I denne studien valgte

jeg en abduktiv tilnærming der jeg drøftet datamaterialet opp mot teori og tilpasset teorien underveis ut fra funnene. Teorien anvendes som en støtte i drøftingen av datamaterialet.

Når man analyserer fenomenologiske data, er idealet å behandle dataene på en mest mulig induktiv måte. Det er likevel ikke til å unngå at forskerens forforståelse alltid blir med inn i analysene, og at det derfor blir en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm, 2010, s. 99).

3.4 Valg av metode

Innen samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Vi kan si at kvalitativ forskning viser til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer, mens kvantitativ forskning dreier seg om fenomeners utbredelse og antall (Thagaard, 2018). Kvantitative studier kan omfatte store utvalg, mens kvalitative studier kan gi mye kunnskap om få enheter. Fordi kvalitative og kvantitative metoder er basert på ulike forskningslogikk, har det konsekvenser for forskningsprosessen og for hvordan resultatene av forskningen blir vurdert. Det er vanligvis problemstillingen i prosjektet som blir retningsgivende for hvilken metode vi benytter og hvordan vi utfører analysen (Thagaard, 2018, s. 16). I denne studien var jeg ute etter enkeltindividenes erfaringer med et felles fenomen der jeg ville løfte frem foreldreperspektivet og den kunnskapen de sitter på. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan lærere legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlig oppfølgingsbehov?* For å søke en dypere forståelse, er det valgt en kvalitativ metode.

3.5 Kvalitativ metode

Det har vært en utbredt tradisjon innen kvalitativ forskning å studere avvikende og marginaliserte grupper, for å gi disse gruppene en stemme. Kvalitativ tilnærming er preget av nær kontakt mellom forskeren og deltakeren og gir grunnlag for å utvikle en forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitativ metode egner seg dermed godt til å studere personlige og sensitive emner og temaer som det er lite forsket på fra før, og der det følgelig stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). Den fleksibiliteten det kvalitative metodeopplegget gir, gjør at man kan endre utformingen av prosjektet i løpet av prosessen. Man kan også innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis (Thagaard, 2018).

Innen kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden. Gjennom intervju kan man få grundige og omfattende kunnskaper om hvordan informantene opplever sin livssituasjon, og

hvilke perspektiver og erfaringer de har på temaet i studien (Thagaard, 2018, s. 89). Det mener jeg også gjelder for denne oppgaven og valgte derfor intervju som metode.

3.6 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå verden fra informantenes perspektiv, og få så presise beskrivelser som mulig. Hensikten er å få frem betydningen av deres erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Jeg ville finne ut hva foreldrene trenger fra lærere i skolen for å få til et godt samarbeid. For å få et dypere innblikk i deres erfaringer og tanker rundt dette, ble kvalitativt forskningsintervju et naturlig valg.

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede. Dette krever oppmerksomhet overfor den intervjuedes personlige grenser og krever at intervjuer er i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). For å uttrykke respekt overfor informantenes personlige grenser, tydeliggjorde jeg før intervjuet at informantene kun skulle dele det de var komfortable med å dele.

En annen utfordring er at man som intervjuer kan påvirke informantene. For min del var det viktig å mentalt innstille meg på at rollen min i denne samtalen er å være intervjuer der jeg skulle lytte til det informanten delte av informasjon. Det var krevende å forholde seg nøytral og ikke delta aktivt i samtalen ettersom jeg kjente på et engasjement når de fortalte. I en mer privat setting ville det vært naturlig for meg å bidra med mine egne tanker og erfaringer.

Ettersom intervjuferdigheter utvikles gjennom egen praksis, er prøveintervju en god metode for å forberede seg til hovedintervjuene (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene valgte jeg derfor å utføre et prøveintervju for å forsikre meg om at spørsmålene ville kunne gi meg den informasjonen jeg var ute etter. Jeg opplevde prøveintervjuet nyttig fordi jeg fikk praktisert det å innta en lyttende holdning. Jeg fikk bekreftet at spørsmålene ville kunne gi meg den informasjonen jeg var ute etter, men også at noen av spørsmålene ble gjentakende og dermed overflødige. Jeg fant også frem til noen nye spørsmål som jeg anså som viktige å ha med.

Forskningsintervjuet kan ha en struktur som minner om den dagligdagse samtalen, men den involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For meg var det viktig at informantene fikk en opplevelse av frihet og kontroll, samtidig som vi kom innom fastlagte tema. Det var derfor naturlig å velge en semistrukturert intervjuform.

3.7 Semistrukturert intervju

En intervjuer vil ofte søke å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig. Samtidig er det viktig å ha en planlagt struktur for intervjuet. Dette kan kombineres ved å legge opp til et semistrukturert intervju. Da har intervjuer en delvis strukturert intervjuguide med planlagte spørsmål, men som samtidig gir rom for fleksibilitet og mulighet for å finne nyttig informasjon som ellers gjerne ville gått tapt dersom man holder seg til et strengt skjema (Kvale & Brinkmann (2015)). Dette sammenfaller med mitt ønske for intervjustil i studien.

Under intervjuene var jeg åpen for ny og uventet informasjon, og lydhør og nysgjerrig for det som ble sagt. Det var også viktig at jeg var kritisk til egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet. I tråd med slik Kvale & Brinkmann (2015) beskriver, innebar dette at jeg måtte nøytralisere egne tanker og erfaringer i så stor grad som mulig. Underveis i intervjuet ble jeg bevisst på hvor ofte slike tanker automatisk dukker opp.

Fleksibiliteten i semistrukturerte intervju gir oss rom til å endre på rekkefølge eller formuleringen i spørsmålene. Dette gir intervjueren mulighet til å forfølge svarene som blir gitt, noe som igjen kan føre til at flere viktige opplysninger kommer frem. Som intervjuer leder man intervjupersonen frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det ble utformet en intervjuguide som utgangspunkt. Semistrukturen gjorde det mulig å endre på rekkefølgen av spørsmålene og stille naturlige oppfølgingsspørsmål slik at informantene kunne utdype svarene sine. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål var det viktig å innta en aktiv lyttende holdning.

Intervjuene ble transkribert i etterkant, noe som er avgjørende for å avdekke alle detaljer som blir sagt i intervjuet. Det var viktig for meg å få med all informasjonen da man kan oppdage ny informasjon eller tolke informasjonen på ny måte når man leser intervjuene flere ganger. Den skrevne teksten i tillegg til lydopptak blir kilden til meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8 Datainnsamling

Før jeg kunne samle inn data ble det utarbeidet og sendt inn en prosjektbeskrivelse til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som inkluderte intervjuguide og informasjonsskriv. Når prosjektet var godkjent kunne jeg begynne å innhente deltagere til intervju.

3.8.1 Utvalg

Kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved dyperegående og intensive analyser som gir mulighet for detaljerte studier av sosiale prosesser (Thagaard, 2018, s. 59). Størrelsen på utvalget ble vurdert ut fra analytiske mål og tidsrammen. Når utvalget er lite er det ifølge Thagaard (2018) særlig viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at dataanalysen kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer. Denne studien hadde et begrenset tidsperspektiv. For å sikre at det var mulig å gjennomføre den tidkrevende og omfattende analyseprosessen falt valget på fem informanter. Det ble også vurdert at fem informanter ville gi nok data til å analysere fenomenene i studien.

Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene var foreldre til barn med særlig oppfølging i skolen. Det var viktig at foreldrene hadde hatt mer kommunikasjon med skolen enn det som er standardisert for alle foresatte, da denne studien skulle få frem et dyperegående foreldreperspektiv om samarbeid med skolen.

For å rekruttere informanter til å delta i studien ble det som betegnes som *tilgjengelighetsutvalg* benyttet (Thagaard, 2018, s. 56). Denne måten å rekruttere deltakere på er basert på en selvseleksjon der vi strategisk velger deltakere som representerer egenskaper som er relevante for studiens problemstilling. For å velge ut deltakere som er tilgjengelige for forskeren benyttes ofte det som betegnes som *snøballmetoden* (Thagaard, 2018, s. 56). For å komme i kontakt med informanter som oppfylte kravene ble ulike skoler kontaktet. Rektorene på skolene ble kontaktet via e-post hvor det ble presentert en kort beskrivelse av prosjektet og en forespørsel om de kunne videreformidle informasjon til aktuelle foreldre. Samtlige skoler som ble spurt svarte at de ikke hadde kapasitet til å bidra. Rekrutteringsmetoden måtte derfor endres. Jeg kontaktet flere i mitt eget nettverk og ba dem om å spørre kjente som enten jobbet i skole eller foreldre som oppfylte kriteriene om de ønsket å bidra. Det ble understreket at jeg ikke kunne kjenne til foreldrene eller ansatte i skolen foreldrene var knyttet til. På denne måten fikk jeg relativt raskt kontaktinformasjon til fem foreldre som ønsket å delta i studien. De fikk tilsendt mer utfyllende informasjon via epost, og tid og sted for intervju ble avtalt.

3.8.2 Informasjonsskriv og intervjuguide

Utvalget fikk tilsendt informasjonsskriv (Vedlegg 1) som sikret informasjon om prosjektets tema og om hva en deltakelse innebar. Informasjonsskrivet inneholdt studiens problemstilling, formålet med studien, og informasjon om personvern og rettigheter. Avslutningsvis inneholdt det en samtykkeerklæring som deltakerne signerte i forkant av intervjuene. Intervjuguiden (vedlegg 2) inneholdt spørsmål som sørget for at vi kom innom fastlagte tema og sjekkpunkter

i alle samtalene. Foruten innledningsspørsmålene ble overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål tilpasset det enkelte intervju for å få en naturlig flyt i samtalen. Jeg opplevde spørsmålene som treffende for å komme til kjernen i studiens formål. Informantene delte erfaringer som fanget oppmerksomheten min, og det å innta en lyttende holdning opplevdes ikke utfordrende. Det var mer utfordrende å innta en nøytral holdning da egne tanker rundt tema stadig dukket opp i takt med engasjementet. Thagaard (2018) skriver at man må holde seg nøytral for å unngå at informantene blir påvirket til å svare det de tror intervjuer vil høre. Dette kjente jeg kunne blitt en utfordring for meg om jeg ikke hadde vært forberedt på dette scenarioriet. Jeg valgte å ikke dele ut intervjuguiden på forhånd da jeg ville at svarene skulle bli så spontane og naturlige som mulig, og uten påvirkning fra andre.

3.8.3 Gjennomføring av intervju

Det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan et kvalitativt forskningsintervju skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 35). Videre hevder Kvale & Brinkmann (2021) at man lærer intervjuferdigheter ved å praktisere intervju.

I denne studien ble tid og sted avtalt med den enkelte informant. Rom som ble benyttet var et grupperom på arbeidsplassen til informanten eller et grupperom på det lokale biblioteket. Lokasjonene ble valgt ut i henhold til at intervjuet kunne gjennomføres uten forstyrrelser, og at vi kunne snakke skjermert for å bevare taushetsplikten. Selve intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter, avhengig av informantenes erfaringer om temaet. I forkant av intervjuene ble det gitt informasjon om deltakerens rettigheter, gjennomføring med lydopptak, bakgrunn for valg av tema og formålet med studien. Bruk av lydopptak i kvalitative forskningsintervju er en vanlig metode. Det gir lettere mulighet for at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuet. Når intervjuene transkriberes til tekstform, blir intervjusamtalene strukturert slik at det blir lettere å få en oversikt, og materialet er bedre egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

3.8.4 Analyse og tolkning av data

Når man skal identifisere, analysere og skildre mønster (tema) i datamaterialet, kan man gjøre en tematisk analyse. Da organiserer og beskriver vi datamaterialet, og tolker ulike sider ved forskningstemaet (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Klarhet rundt analyseprosessen er viktig for å kunne evaluere forskningen og for å kunne sammenligne eller syntetisere den med andre studier om emnet (Braun & Clarke, 2006, s. 7). Dataene i denne studien ble utviklet i felleskap med informantene gjennom intervju som ble transkribert fortløpende. Gjennom transkriberingen ble

jeg bedre kjent med dataene og fanget opp ny informasjon som jeg ikke husket fra selve intervjuet. Jeg valgte å gjengi informantene ordrett, kun med unntak av noen beskrivelser av diagnose som ikke var relevant. For å ikke identifisere ulike dialekter ble intervjuene transkribert på bokmål. For å ivareta informantenes anonymitet ble de referert til som Informant 1, 2, 3, 4 og 5.

I denne studien ble det tatt utgangspunkt i både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. I analysen ble det lagt vekt på å finne meningsinnholdet i det informantene fortalte. For å sikre en grundig analyse av datamaterialet, tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarkes (2006) seks faser innen tematisk analyse. Den første fasen startet allerede i transkriberingsprosessen der jeg gjorde meg oppmerksom på gjentagende og motsettende tema. Etterpå studerte jeg intervjuene nøye flere ganger og merket bestemte ord som jeg anså som relevante. Jeg tok også grundige notater fra hvert enkelt intervju. Når jeg hadde gjort meg kjent med datamaterialet fikk jeg dannet meg en viss oversikt. I fase to utarbeidet jeg koder ved å identifisere aspekt ved datamaterialet som jeg anså som interessante og relevante for problemstillingen. Her fikk jeg først en lang liste med koder, som etter hvert ble kategorisert under bredere tema i fase tre. Ifølge Braun & Clarke (2006) er et tema noe som fanger opp noe viktig i forhold til det overordnede forskningsspørsmålet, og noe som representerer et visst nivå av et mønster i datamaterialet. For meg var det vesentlig å få frem det som informantene selv anså som viktig å formidle. Det krevde en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet for å prøve å forstå foreldrenes virkelighet og hva som var kjernen i deres svar. De overordna temaene dannet seg naturlig etter hvert som jeg arbeidet meg dypere ned i datamaterialet, men det var utfordrende når kodene skulle plasseres. Jeg opplevde at flere av kodene kunne høre til under flere tema, og prosessen med å lage et forslag til overordna tema og undertema var tidkrevende. Jeg valgte å kopiere inn relevante sitat fra de ulike intervjuene under hvert tema og undertema for å få et oversiktlig bilde over helheten i datamaterialet. Etter det jeg opplevde som en lenger og krevende prosess, satt jeg igjen med tema og undertema som jeg anser som hovedfunn i studien.

3.9 Forskningsetikk

Det reiser seg noen etiske spørsmål når man intervjuer i forskningssammenheng. Etiske spørsmål er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse, og man bør derfor ta hensyn til mulige etiske problemer fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95-97). Det er en viktig etisk vurdering å avveie hvor personlige og nærgående spørsmål man skal stille. Det er viktig at intervjupersonen ikke deler mer enn han eller hun vil, slik at han eller hun angres i ettertid. Her er det avgjørende å forvalte vårt ansvar slik at vi ivaretar intervjupersonens autonomi

(Thagaard, 2018, s. 113-114). Jeg var opptatt av å formidle dette til informantene før intervjuet startet, og det ble tydeliggjort at de kun skulle fortelle det som de var komfortable med å dele. Spørsmålene ble laget åpne og lite førende for å kunne hente frem informantenes egne synspunkter, refleksjoner og erfaringer.

Forskerens rolle har avgjørende betydning i et kvalitativt forskningsintervju ettersom forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) handler moralsk ansvarlig forskningsatferd om empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. Etske krav til forskeren inkluderer også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Dette impliserer at offentliggjøring av funn blir fremstilt så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 18). Studier som inneholder sensitive opplysninger som behandles elektronisk må meldes til NSD. Dette er lovfestet gjennom personopplysningsloven som ble innført i 2001. Når man utarbeider, gjennomfører og rapporterer et forskningsprosjekt må man i tillegg vurdere de etiske retningslinjene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22).

3.9.1 Informert samtykke

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora sier at «forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 18). Et frivillig samtykke innebærer at det er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet (NESH, 2021, s. 18). At samtykket er informert betyr at jeg som forsker har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva en deltakelse innebærer (NESH, 2021, s. 18). I dette prosjektet fikk samtlige informanter tilsendt informasjonsskrivet og samtykkeskjema via e-post i forkant av intervjuet. På denne måten kunne de få informasjon om hvorfor de ble spurt om å delta, hvilke opplysninger jeg ønsket å samle inn og hva som var formålet med studien (NESH, 2021, s. 19). Før selve intervjuet ble informasjonsskrivet gjennomgått, og informantene signerte samtykkeskjema. Informantene ble informert om hvordan anonymiseringen ville foregå og ble minnet om hvilke rettigheter de hadde. De fikk også informasjon om at de kunne trekke seg så lenge det er praktisk mulig, uten å måtte begrunne hvorfor (NESH, 2021, s. 18). Et utvetydig samtykke innebærer at deltakerne aktivt og entydig gir uttrykk for at de ønsker å delta i forskning (NESH, 2021, s. 19). Informantene ga tydelig muntlig uttrykk for at de ønsket å bidra i studien fordi de anså temaet som viktig. Ifølge Thagaard (2018, s. 23) er det noen

spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning. Det vil alltid være noen begrensninger for hvor mye informasjon vi kan gi om prosjektet. Dersom det gis for detaljert informasjon, kan det påvirke deltakernes atferd. Når jeg skulle informere om formålet til studien var jeg bevisst på å ikke dele egne meninger om temaet.

3.9.2 Konfidensialitet

Krav om konfidensialitet er et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2018, s. 24). NESH (2021, s. 23) presiserer at «forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt eller hvis det er nødvendig av andre grunner.» Prinsippet om konfidensialitet handler om å anonymisere deltakerne i presentasjonene av resultatene, og at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på en måte som ikke krevde personlige opplysninger, men deltakerne kom gjerne selv inn på personlige opplysninger når de fikk fortelle fritt. De ble i forkant av intervjuet oppfordret til kun å dele informasjon de var komfortable med å dele. Materialet som kom frem av intervjuene, ble behandlet konfidensielt. Opptak og opplysninger ble lagret på mitt unike passordbeskyttede serverområde, tildelt fra UiS. Ved prosjektets slutt ble alle opptak og opplysninger slettet. Informantene, skolene og barn som ble nevnt ble anonymisert slik at disse ikke kunne gjenkjennes av eventuelle lesere.

3.9.3 Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet

NESH (2021, s. 26) sier at «forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen.» Dette henger sammen med grunnverdiene om at forskere skal ha respekt for menneskeverdet og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 18). Som forsker må man gjøre en vurdering på hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). I forkant av intervjuene ble det tydeliggjort for informantene at det ikke var nødvendig å dele sensitiv informasjon om barna som for eksempel diagnoser. Likevel ble det naturlig for flere av informantene å nevne denne type informasjon under intervjuet. Disse opplysningene var ikke relevante for forskningen og kunne derfor unnlates transkriberingen, eller anonymiseres slik at det ble ugjenkjennelig for leseren. Opplysningene som kom frem ved deltagelsen, ble anonymisert og dataene ble behandlet konfidensielt. Det medfører liten sannsynlighet for at deltagelsen vil skade informantene i etterkant.

3.10 Kvalitet i studien

For å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning må man se på forskningens troverdighet. Begrepet troverdighet forteller noe om hvordan andre kan vurdere fremgangsmåtene i

prosjektet og de resultatene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 181). Sentrale begreper for å vurdere prosjektets troverdighet og kvalitet er *reliabilitet, validitet og overførbarhet*.

3.10.1 Reliabilitet

'Reliabilitet' handler om forskningens troverdighet og innebærer etterprøvbarehet. Reliabilitet knyttes ofte til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning kan dette være utfordrende ettersom datainnsamlingen ofte vil være et resultat av halvformelle samtaler med en løs struktur (Thagaard, 2018; Postholm 2010). Nyere perspektiv på kvalitative metoder ser derfor ikke på konsistens som like relevant, ifølge Thagaard (2018). Et sentralt poeng ved disse perspektivene er oppfatningen av at utviklingen av dataene er en prosess som skjer gjennom kontakt mellom forsker og deltaker i feltet. Reliabilitet må derfor argumenteres for ved å gjøre rede for hvordan dataene har blitt utviklet gjennom selve forskningsprosessen. Videre handler reliabilitet om å overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 187-188). Silverman (2014) hevder at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette innebærer at vi gir en grundig beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, slik at leseren kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Silverman, 2014, s. 84 sitert i Thagaard, 2018, s.188).

I denne studien er det brukt kvalitativt semistrukturert intervju, noe som kan utfordre studiens reliabilitet. Gjennom intervjuene ble både jeg som forsker og informantene gjensidig påvirket, noe som igjen påvirket resultatet. Det er ikke sikkert at en annen forsker hadde fått det samme resultatet. For å øke studiens reliabilitet er spørsmålene i intervjuguiden grundig utarbeidet slik at de ikke virker ledende. Som forsker forsøkte jeg å skape et møte som opplevdes trygt for informantene, slik at det kjentes komfortabelt å svare ærlig. For å vise gjennomsiktighet i studien er prosessen gjort rede for så detaljert som mulig.

3.10.2 Validitet

Et av de viktigste idealene innen forskning er 'validitet'. Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi kan vurdere studiens validitet ved å stille spørsmål om de tolkningene vi kommer frem til samsvarer med den virkeligheten vi har studert. Gjennom kritisk gjennomgang av analyseprosessen kan vi styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 277) skal validitet være gjennomgående i hele forskningsprosessen. For å sikre gjennomsiktighet i forskningsprosessen har jeg forsøkt å gjøre rede for mine tolkninger. Dette for å gi leseren mulighet til å selv vurdere utviklingen av dataene og prosjektets kvalitet

(Thagaard, 2018, s. 200). Jeg har bevisst formulert forskningsspørsmålene slik at de søker deltakernes opplevelse av fenomenet, fremfor å lete etter en objektiv målbar effekt. For å ivareta validiteten er det nødvendig at jeg har forstått deltakerne og videreformidler beretningene deres på en så nøyaktig måte som mulig. I fenomenologiske studier er kvaliteten på arbeidet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010, s. 136). Dersom jeg var usikker på om jeg tolket svarene til informantene riktig, sjekket jeg det med dem underveis i intervjuet slik at de kunne oppklare eventuelle misforståelser.

Som tidligere miljøveileder i skolen har jeg hatt en tilknytning til miljøet jeg studerer. Dette gir et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra». Erfaringene mine fra miljøet kan gi grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for den forståelsen jeg kommer frem til. Tolkningen av de fenomenene vi studerer utvikles både i relasjon til nye kunnskaper og til egne erfaringer. Samtidig kan tilknytning til miljøet føre til at vi overser det som skiller seg fra våre egne erfaringer, og at vi blir mindre åpne for nyanser (Thagaard, 2018, s. 190). Mine tidligere arbeidserfaringer er en del av meg og min forforståelse. Det var viktig for meg å være åpen for nye erfaringer når jeg skulle møte informantene og tolke datamaterialet. Jeg måtte bevisst innta en nysgjerrig og forskende rolle for å finne ut hva informantene ønsket å formidle. For å sikre validitet var det avgjørende at funnene skulle være gjenkjennelige for informantene.

3.10.3 Overførbarhet

Det er tolkingen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. Overførbarhet handler om hvorvidt den tolkingen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 193-194). I denne studien betyr det om tolkingen vil være relevante for alle foreldre til barn med særlig oppfølgingsbehov i skolen. I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å generalisere da utvalget er relativt lite. Selv om utvalget foreldre er for lite til å kunne si at funnene kan gjelde alle foreldre, kan det likevel gi oss viktig og relevant informasjon. Maxwell (2009) argumenterer for at det finnes verdi i forskning som mangler generalisering fordi forskningen likevel kan være representativ for flere. Det er mange paralleller mellom mine funn og funn fra tidligere forskning. Alle profesjonsutøvere i skolen driver med en eller annen form for foreldresamarbeid. Funnene som har kommet frem i forskningsprosjektet kan derfor være relevant for å øke profesjonsutøveres forståelse for hvordan de kan fremme et godt foreldresamarbeid. Prosjektet kan dermed ses på som overførbart, noe som bidrar til å styrke validiteten av studien (Thagaard, 2018, s.200).

4.0 RESULTATER

Dette kapittelet innledes med en kort presentasjon av de fem informantene som deltok i studien. Videre presenteres de mest sentrale funnene med tilhørende undertema, inndelt i tre kategorier. Uttalelsene til foreldrene er ivaretatt, men noen steder kan setningsoppbyggingen være omstrukturert for å gi en bedre lesbarhet. Det har vært viktig at meningsinnholdet forblir uendret. Det vil bli gjengitt sitater underveis i kapittelet. Avslutningsvis blir resultatene oppsummert.

4.1 Presentasjon av foreldrene

Jeg har snakket med fem foreldre som oppfyller kriteriene for informasjonsinnhentingen i denne studien. Utvalget inkluderte fem mødre til barn med særlige oppfølgingsbehov i skolen. Barna til to av informantene har gått på både offentlig og privat skole, resterende har gått på offentlig skole. Av hensyn til anonymisering velger jeg bevisst å ikke beskrive foreldrene nærmere.

4.2 Tvil versus trygghet

Resultatene i studien viser kontrastene mellom tillit og mistillit i relasjonen mellom foreldre og lærer. Informantene delte historier om vonde erfaringer der skolen uttrykte lite tillit til at de tok de rette valgene som foreldre, og hvordan mangel på tillit til lærere preget både foreldre og barnet. Samtidig ble det også fortalt historier om tillitsfulle relasjoner som førte til trygghet og positiv utvikling hos både foreldre og barn.

4.2.1 Den vonde tvilen

Noen av informantene hadde opplevd lærere som uttrykte mistillit til dem som foreldre. Det kunne være i form av mistillit til at de ikke gjorde gode vurderinger. Informant 1 forteller om en episode hvor hun, som mor til et barn med skolevegring, føler hun har gjort det hun kan for å få barnet på skolen, men innser at det ikke lar seg gjøre denne dagen. Til tross for at det er kommunisert rundt denne utfordringen mellom foreldre og skole flere ganger, svarer læreren med spørsmålsteget til hvorfor eleven ikke kommer. Dette fører til at informanten blir i tvil:

Da blir du jo i tvil; Har jeg ikke gjort det bra nok? Har jeg ikke gjort det som jeg skulle ha gjort? Var det noe jeg ikke har fått med meg som de forventet at jeg skulle gjøre? Og så blir du veldig fokusert på hva skolen forventer, i stedet for å ha fokus på barnet og hva det er barnet mitt trenger. Du kan fort bli litt sånn vippet av pinnen - og tenker mer på hva jeg skulle gjort for at de ble fornøyde, enn hva jeg skal gjøre for at barnet mitt har det bra.

Informanten forteller videre at denne mistilliten og tvilen gjør at hun som forelder føler at hun må handle på en bestemt måte for å holde læreren regulert og innen sitt toleransevindu. I stedet burde læreren være fremoverlent mot hjemmet og utforske hva foreldrene trenger.

Informant 4 forteller om hvordan manglende tillit mellom henne og læreren førte til selvbekreftende tanker og følelser om sin egen foreldrekompetanse, og hvordan dette igjen gikk ut over barna:

Det er jo mye frustrasjon. Før, når jeg var yngre, og ikke hadde så mye erfaring, så gikk det jo på meg selv. Altså jeg følte jo hele veien at ok, hvorfor kan ikke ungene mine faget. Hvorfor er hen sånn, hva er det jeg har gjort. Du tviler jo, det går jo på selvtilliten rett og slett. Og det som skjer da, når ungene kommer hjem; du er sur, du kjefter, du klarer ikke å finne ro. Før det er jo du som har gjort noe feil, og det er deg det er noe galt med.

Informantene fortalte at selv om de egentlig visste hva som var det rette for deres barn, var de likevel åpne og mottakelige for å høre skolens tanker. Men når de ble møtt med det som opplevdes som mistillit fra skolen sin side, kjente de på usikkerhet og frustrasjon. Informant 1 beskriver hvordan hun kommer i konflikt overfor barnet når hun kjenner på lite tillit til læreren:

Da må jeg jobbe med å finne ut hvordan jeg skal trygge barnet mitt, men samtidig ikke lyge for det. Og samtidig ikke forhindre det fra å prøve. Da må jeg bruke tid på å finne ut; «ja, men det og det er jo bra», og trekke det fram. Og så er det å prøve og samtidig ikke lage urealistiske forventninger overfor barnet.

Informanten beskriver hvor utfordrende det er å trygge barnet når hun selv kjenner seg utrygg på om læreren kan ivareta barnet på en god nok måte.

4.2.2 Tillit gir trygghet

Fire av informantene snakker om hvordan tillit til læreren skaper trygghet. De forteller at tilliten fører til at de som foreldre blir trygge på at barnet blir ivaretatt på skolen, og at dette igjen trygger barnet. Informant 1 forteller om hvordan stor tillit til læreren påvirker henne:

Det kjenner jeg jo, at det blir man jo i stor grad. Først kjenner du jo at du selv blir litt løftet, og så føles det veldig godt å kunne gå tilbake til sitt eget barn å si “vet du hva, de forstår og de har så lyst at du skal komme, og dette er trygt, dette er godt”. Du blir trygg, barnet blir trygt og det oppleves trygt å sende hen av gårde. For til syvende og sist så går jo mye av dette på at hvis du opplever at de som skal ivareta barnet ditt mange timer

per dag ikke forstår barnet ditt, og barnet ditt sliter og får det vanskelig når det blir pressa for langt, så vil du jo på et tidspunkt kjenne at det blir utfordrende å sende hen av gårde.

Informanten forteller videre om en vikarlærer som på ganske kort tid fikk trygget barnet. Dette førte til at barnet gikk på skolen hver dag i denne perioden. Videre forteller hun hvordan denne vikarlæreren møtte de med en positivitet og en optimisme. Tryggheten førte til at de sannsynligvis kommuniserte mindre med denne vikarlæreren enn andre, fordi det ikke var et behov for det.

Informant 3 forteller også at et godt samarbeid for henne innebærer trygghet:

Det handler mye om at du som forelder føler deg trygg på at barnet ditt blir ivaretatt. At du kan senke skuldrene og tenke at hen blir ivaretatt gjennom hele skoledagen (...) og at du blir hørt og tatt på alvor som foreldre.

Hun forteller hvordan tillit til læreren gjør at hun som mor kan roe betraktelig ned fordi hun vet at barnet blir ivaretatt og fulgt godt opp. Barnet hennes har en somatisk sykdom som krever tett oppfølging, og tilliten til læreren gjør at hun slipper å være i alarmmodus hele tiden.

4.3 På samme lag

Flere av informantene gir uttrykk for at de savner følelsen av å være et team, et lag som jobber sammen mot et felles mål. Informant 4 forteller at tilliten til læreren har kommet fordi hun føler at de har vært «sammen om det». Informant 5 beskriver noe av det samme:

Jeg vet at det er litt inn i tiden å si det, men; det er laget rundt barnet. Vi er laget rundt barnet, og vi skal få til dette sammen. Det tror jeg skaper veldig tillit. Det har ikke jeg møtt.

De beskriver en opplevelse av at det er «oss mot dem», når det egentlig skulle vært et lagarbeid for å hjelpe barnet. Informant 1 forteller at hun trenger en opplevelse av et fellesskap med skolen der de er rause med hverandre og er det hun kaller en heilagjeng for barnet: «Det er vel det jeg kjenner at jeg veldig mange ganger kommer tilbake til – det at alle kan være en heilagjeng og tørre å være det.»

Informant 4 beskriver hvordan hun trenger å bli møtt av skolen. Hun sier at hun kan få en følelse av fellesskap, eller mangel på det, med en gang hun kommer inn i møtet med skolen:

Altså, det kan enten være «velkommen *til* oss, nå skal skolen ha et møte *med* deg», eller det kan være mer «velkommen, nå skal *vi* ha et møte *sammen*». Da føler jeg at vi alle er en gjeng, og en lik del av det.

Informanten beskriver at hun kan kjenne dette umiddelbart gjennom hvordan de oppfører seg, sitter og om de smiler og har et åpent språk.

4.3.1 Felles forståelse

Informantene beskriver hvordan den fraværende følelsen av å være på samme lag, dreier seg om mangel på felles forståelse. Det kan handle om en opplevelse av at skolen ikke forstår barnets utfordringer og hva barnet trenger. Informant 1 forteller om fortvilelse fordi de opplever at læreren ikke forstår situasjonen:

Det har handlet mye om manglende forståelse opplever vi, på hva som ligger bak det å ha skolevegning. Som BUP sa en gang; «Det er bedre å kalle det skoleangst, for da kan man kanskje forstå hvilke mekanismer som slår inn hos barnet. I stedet for med ‘vegning’, der man legger det tilbake på barnet der barnet vegrer seg, og da må vi pushe det.»

Informanten forteller at hun savner kompetanse på hva skolevegning er og hvordan barnet trenger å bli møtt. Hun beskriver hvordan felles forståelse er en forutsetning for tillit til læreren:

For at jeg skal ha tillit til læreren må det finnes en felles forståelse. Og den felles forståelsen blir fraværende fordi det blir en rigiditet hos læreren som har gjort seg en oppfatning om at «sånn er det». Hos noen blir den rigiditeten veldig synlig, for når det kommer inn andre som PPT, Altona eller familieteam, så vil den ikke snu, den vil opprettholde det bildet og den erfaringen den har.

Informant 1 sier at hun tidlig kan merke om den felles forståelsen er til stede. Hun forteller om da den tidligere nevnte vikarlæreren skulle dele ut karakterkort til klassen. På grunn av fravær hadde ikke vikarlæreren grunnlag til å gi barnet karakterer, men valgte likevel å dele ut et karakterkort på lik linje med de andre elevene. Inne i barnets karakterkort sto det bare «God sommer!». Informanten forteller at hun opplevde dette som en unik gest, som mange andre lærere ikke ville gjort:

Mange er veldig opptatt av at «alt skal være rettferdig i mitt klasserom». Og at synonymt med rettferdig blir at alle skal ha det likt, og som lærer skal jeg ikke bruke mer energi eller tanker på noen elever enn noen andre.

Med vikarlæreren opplevde hun en felles forståelse av hva barnet trengte for å håndtere utfordringene, og «det bare fungerte».

Informant 4 sier at hun selv som mor har opplevd å bli møtt med forståelse fra skolen: «Måten de har møtt meg på med smil og forståelse har gjort at jeg igjen tør å være ærlig.» Hun forteller videre at forståelsen har ført til at hun tør å dele sine egne utfordringer:

De skjønner at ting ikke er A4. Du ser bare de der perfekte hjemmene, og sånn skal det fungere. Men sånn er det ikke alltid. Når de tenker løsningsorientert, og at sånn er det ikke for akkurat den familien, og heller tenker «hvordan kan vi hjelpe?». Når jeg ser at de faktisk prøver, da våger jeg også og åpne meg og være ærlig.

Flere av informantene hadde både erfart felles forståelse med læreren, og mangel på forståelse. Informantene gir tydelig uttrykk for at felles forståelse gir en opplevelse av å være et lag som samarbeider om et felles mål.

4.3.2 Dialog

En av informantene opplevde å ha et utelukkende positivt og tillitsfullt samarbeid med skolen. Det dreide seg om flere ting, men det som nevnes gjentatte ganger er *dialog*.

Informant 3 forteller om en god og jevnlig dialog mellom dem og skolen. Initiativet til dialog er jevnt fordelt mellom begge parter, og de er et fungerende team rundt et felles prosjekt: å ivareta barnet slik at det har en trygg og god skolehverdag:

Nå har barnet en person på seg hele tiden, og vi har veldig fin dialog med hen. Og det føler jeg går litt sånn begge veier. Når jeg leverer om morgenen har jeg satt av tid til at jeg og hen kan ha en dialog der jeg oppdaterer hen om hvordan natten og morgenen har vært, og eventuelle andre spesielle ting. Og hen er veldig flink til å ta kontakt dersom det skulle være ett eller annet.

Informanten opplevde at skolen tok både dem som foreldre og barnets utfordringer på alvor fra første stund. Årsaken til behov for ekstra kontakt med skolen var at barnet fikk en somatisk sykdom som krevde tett oppfølging. Ledelsen sendte en gruppe ansatte på kurs for at de skulle få nødvendig kunnskap om diagnosen og lære hvordan det skulle følges opp. Informant 3 forteller at hun har tillit til læreren fordi de har hatt en god dialog helt fra starten. Hun opplever at hun får kontakt når hun trenger det, og at læreren tar kontakt hvis det er noe. Skolen viser også at ting følges opp som avtalt.

4.3.3 Makt

Noe som står i veien for å oppnå en opplevelse av å være et lag handler om at informantene kjenner seg i et asymmetrisk maktforhold med skolen. Informant 1 forteller om en følelse av avmakt:

Ved en episode der vi ikke fikk barnet på skolen, ga vi beskjed til læreren om å gjerne komme med innspill dersom de hadde noen tanker til hva vi kunne gjøre. Da har vedkommende plutselig gått til ledelsen og sagt «disse håndterer ikke situasjonen», og så blir du kalt inn på et møte. Da er en fjær blitt til ti høns, der du har prøvd å strekke ut en hånd for å åpne for dialog, til at det bare har fått levd videre inne på skolen. Og du skjønner overhodet ikke hva dette er.

Informanten forteller at slike episoder fører til en motstand mot å spørre læreren neste gang, fordi hun frykter at ting kommer ut av kontroll. Hun forteller også om en annen episode der læreren ikke har fulgt opp avtalen om å lage planer for barnet:

De planene som vedkommende skulle lage, ble ikke lagd. Så visste du at hvis du etterspurte så ble det kanskje et stort møte med 7-8 representanter fra skolen. Og du som forelder sitter i et enormt mindretall. For i møtet kommer det kanskje kontaktlærer en og to, avdelingsleder, rektor, spesialpedagog, og kanskje helsesøster som ikke kjenner saken og en miljøarbeider som du aldri har møtt. Så du vet jo at du vil prøve å få det til å flyte. For det var det som var viktig for oss i hverdagen for å få barnet på skolen. Du må for all del ikke vise følelser, det var vel erfaringen vår, vi må på en måte ikke slå i bordet eller vise at vi er slitne, for da ble det plutselig nevnt barneverntjenesten, selv om dette ikke ble gjort. Du føler deg i sjakk matt, for du vet at dette burde løftes til et høyere nivå, men du vet at hver gang du gjør det så setter alle seg på gjerdet og venter, og da er det ditt eget barn som ikke får en plan. Du føler at du selv, så godt du kan, må bygge på noe som gjør at du får til et samarbeid og at du selv må være veldig profesjonell.

Informanten uttrykker håpløsheten over å være i en fastlåst posisjon der hun må velge handlinger ut fra konsekvensene det kan bringe med seg. Hun uttrykker en frustrasjon over at hun som mor ikke får gjort det hun burde gjort uten at det får negative virkninger. Hun beskriver en følelse av avmakt:

Du kjenner på avmakt, og du kjenner jo at.. ja litt maktmisbruk og at de utøver makt. Og spesielt kan det jo være at det kommer et referat i etterkant av møtet der jeg tenker «men dette er jo ikke et referat, dette er jo deres synspunkter». Man betviler

kompetansen. Men det kan man ikke bringe inn i møtet, for da har du ødelagt mulighetene for samarbeid. Hver gang du gjør noe ødelegger du for ditt eget barn. Du sitter i en sånn enorm skvis, for du vet at dette ikke er rett.

Flere informanter opplever at utfordringene også ligger på skolens ledernivå. Erfaringene deres tilsier at grunnlaget for et samarbeid er avhengig av hvem de møter på, men det handler også om gjennomgående manglende kompetanse på ledernivå:

For meg oppsummert, er det viktig å få fram at det er lett å si at det er personavhengig de vi har møtt, og det er det også. Men hvis vi skal se på hva utfordringen er, er den også på systemnivå. Og at det går på manglende kompetanse på skolene; ledelse, rutiner, planer og avvikssystem. Og maktutøvelse som ikke blir sett av andre. Hvis du tenker på at det er de som skriver referater fra møter, er du som forelder helt i avmakt. Og hjelpeapparatet er jo sånn at så lenge du har forstått ditt eget barn og hva det trenger, så må andre få den hjelpen, og det betyr at du står veldig alene. Det er ingen som sitter ved siden av deg. Dette er faktisk 10 år av barnet sitt liv, og det er mange familier som ikke har det bra på grunn av dette.

Informant 1 har erfart å finne felles forståelse med hjelpeapparat som BUP og familieteamet der de er enige om hvordan barnets utfordringer bør møtes. Skolen deler ikke denne forståelsen, og på et tidspunkt ble foreldrene rådet av familieteamet til å kontakte Statsforvalter. Dette forverret samarbeidet med skolen i stor grad, og de ble møtt med sinne fra ledelsen. Informanten forteller at når hun som forelder prøver å gjøre noe, blir situasjonen verre og skolen blir enda mer bastante på at det er de som har rett. Hun forteller at de som foreldre må ta en vurdering på hvor mye tid og energi de skal bruke på å gå inn i kampene, da de trenger ressursene sine til å ta seg av barnet sitt og barnets søsken. Ofte faller det på at det ikke er verdt å ta kampen.

4.4 Kompetanse

Ett av funnene i studien som utpekte seg, handler om kompetanse. Informantene forteller om viktigheten av faglig kompetanse, men også om personlig egnethet og holdninger. Når informantene deler erfaringene sine om vanskelige og gode samarbeid, handler det om hvordan de har blitt møtt av læreren. Flere av informantene forteller at dette er personavhengig. Informant 1 forteller:

Det er faktisk veldig personavhengig. Og det er kanskje det som er det utfordrende. Fordi du møter ulike personer og de har ulike ting de vektlegger og ulik bakgrunn med

seg for hvordan de mener ting skal løses. Og da gir dem ulike råd. Det har vært alt fra at alt skyves tilbake på hjemmet, til at noen lener seg fram og forstår.

Informanten snakker blant annet om profesjonalitet og kunnskap i forhold til det å møte foreldre i en vanskelig livssituasjon:

Man må huske på at når de møter foreldrene så er de foreldrene i krise, og det bør være en ganske stor takhøyde for at foreldrene må få lov å ha ulike følelser uten at det betyr at det er sånn de er som foreldre hjemme. Vi har alle masse følelser, men de jobber vi jo med, og vi står jo ikke i middagslaging og i legging og i alle situasjoner med dem. De har vi jo med oss når vi går inn i et så utrygt rom. Og jeg tenker at det er de som profesjonelle som har ansvar for å tune seg inn før møtet og tenke på “nå skal vi møte noen sårbare foreldre”, og gjøre seg bevisste som profesjonelle utøvere både med kroppsspråk, hvordan man kommer inn i rommet, hvilket tempo man setter i gang med, hvordan man prater og hvordan man henvender seg til både mor og far og ikke bare til mor som det ofte blir. Jeg tenker at det er de som har ansvar for å lage et godt rom når man møtes. At man er bevisst på sitt toneleie og sitt kroppsspråk og ikke minst det at man ikke kommer med en ferdig hypotese, med noe som *de* skal fortelle *deg*. Og så må de tåle at foreldre har følelser. Vi har kommet langt på vei med å tenke at barn og unges smerteuttrykk handler om at de ikke *er* vanskelige, de *har* det vanskelig. Men når det kommer til foreldre, og også huske det. De er ikke vanskelige foreldre, men de er foreldre som har det vanskelig. Jeg tror at hvis en profesjonell klarer å tenke det før en går inn i et møte så er man et godt stykke på vei. Da tror jeg at man gjør foreldrene til noe annet enn bare noen som du synes er plagsomme og som skaper hodebry for deg.

Informanten snakker om den profesjonelles ansvar for nettopp det å opptre profesjonelt, og hvordan læreren gjennom sin holdning og væremåte kan skape et tryggere rom.

I denne studien kommer det frem at visse egenskaper ved læreren må være til stede for at foreldrene skal føle seg tatt på alvor. Blant disse egenskapene nevnes det fra informant 1: «En interesse og evne til å sette seg inn i problemstillingen, og en lyst og evne til å tenke at dette er noe vi må se på, dette må vi prøve å møte på en god måte. Og tålmodighet.» Informanten forteller videre om et savn etter lærere som tør å være en heilagjeng sammen med foreldrene, og at fraværet av dette blant annet kommer av manglende kunnskap:

Jeg opplever til tider at de har veldig lite kompetanse. Jeg har erfaring med en skole der vi på en-to-tre hadde et felles språk, noe som gjorde at vi fikk et helt fabelaktig år. Det

er vel første gang vi opplevde at “oi, her er det faktisk noen som forstår hva et toleransevindu og en tredelt hjerne er”. Det er vel det man kan kjenne på at går igjen; forståelsen.

Informanten snakker om et felles språk for hva barnets utfordringer dreier seg om, og det å ha et felles språk og en felles forståelse for mekanismene som slår inn ved skolevegring. Med et felles språk og kunnskap om angst, finner de også frem til hvordan disse utfordringene bør møtes og jobbes videre med.

Informant 2 forteller om hvordan lærerens holdning kan gjøre samarbeid utfordrende:

Hvis de allerede fra starten har en sånn holdning, og du merker litt den der ovenfra og ned holdningen, at «nå skal jeg fortelle deg». Og et kroppsspråk der de sitter og himler med øynene. Og hvis du sier noe, så blir du møtt med “Nei, det tror ikke jeg». Den type hersketeknikker og ovenfra og ned holdning.. jeg ble helt paff noen ganger. Forskjellen på der de ikke lyttet, kontra der de spør «Hva trenger du? Hvordan kan vi hjelpe?». Altså det er jo helt vill forskjell.

Denne erfaringen delte også Informant 4:

Det ble et vanskelig samarbeid fordi de møtte meg med en ovenfra og ned holdning. De visste bedre. Det var for eksempel spesialpedagoger som ville gjøre det sånn og sånn, men det fungerte jo ikke i det hele tatt. Da låser du deg jo litt, for du ser jo at det er jo ingen framgang. Det ble jo bare verre.

Andre egenskaper informantene vektlegger hos lærere for å etablere et godt samarbeid, er at de er lyttende, stiller spørsmål, viser forståelse, tar foreldrene og barnets utfordringer på alvor, viser interesse og uttrykker lyst til å hjelpe.

Informant 4 forteller om en lærer som betydde mye for både barnet og henne. Denne læreren strakk seg ekstra for å hjelpe og investerte tid i barnet. Læreren viste empati, varme og forståelse overfor barnet og hadde oppmerksomheten rettet mot barnets ressurser.

Når Informant 5 forteller om hennes erfaring med samarbeid med skolen, beskriver hun skolen som lite proaktive. Dette tenker hun handler om blant annet manglende kompetanse:

Jeg tenker at det ikke er vond vilje, men jeg tenker at det er en sykdom som er gjennom hele skolen, at en jobber mer i etterkant enn i forkant. At vi ikke er så proaktive i skolen. Og det tror jeg er en generell ting på alle skolene. (...) For det første så handler det litt

om faglig kompetanse sånn i bunn og grunn. Men jeg utelukker ikke at en profesjon kan ha ulik faglig kompetanse og erfaringer. Erfaringskompetanse er jo også sånn sett like viktig. Men struktur, en faglig struktur på tingene er ganske viktig for meg, sånn at du opplever at planen blir fulgt, og at de har laget en plan ut fra et faglig perspektiv.

Slik jeg tolker informant 5 anser hun både den formelle og den uformelle kompetansen som viktig i skolen. Men den faglige kompetansen er ikke nok dersom det ikke er en struktur på arbeidet som viser igjen i praksis.

4.4.1 Barnet bak utfordringene

En viktig forutsetning for et godt samarbeid handler ifølge flere av informantene om evnen til å se barnet bak utfordringene. Denne kompetansen gjør at foreldrene kjenner seg trygge på at barnet blir ivaretatt. Informant 2 har erfart samarbeid med skolen som har fungert godt, og samarbeid som ikke har fungert. Hun forklarer hva skolen hun hadde et godt samarbeid med gjorde annerledes:

De så på en måte det barnet som jeg vet er der, de så ikke bare problemene. De så at hen var morsom, hen har god humor, hen har et så herlig smil, og at hen er omsorgsfull overfor andre. De kom med komplimenter som gjorde at jeg skjønnte at de har sett hen, de har sett hen slik som jeg ser hen.

For Informant 2 var dette avgjørende for at hun skulle få tillit til læreren:

Jeg trenger at de lytter, er interesserte og at de også liker ungen min. Sånn som læreren som har barnet mitt i første klasse nå, det er så viktig for læreren at barnet vet at hen liker hen. Når du ser at de har sett de samme tingene som du ser hos ditt barn, så vet du bare at «ok nå har de sett barnet mitt, de har ikke sett problemene, de har sett hen for den hen er». Og da er tilliten der.

En av informantene beskriver at hun som mor blomstrer når hun erfarer at læreren ser positive egenskaper hos barnet. Hun forteller at dette får ringvirkninger i positiv favør, også på hjemmebane.

4.4.2 Handlekraft

Et funn som utmerket seg i studien, var hvor viktig evnen til handlekraft var for foreldrene. Flere av informantene hadde erfart at det hadde blitt inngått avtaler om planer som ikke ble gjennomført. Det var også foreldre som hadde spurt om å få utrede barnet, der de måtte be flere

ganger før skolen handlet. Informantene forteller også om lærere som har vist høy grad av handlekraft og sørget for at tiltak blir igangsatt. Informant 4 beskriver det slik:

Utover de følelsesmessige egenskapene, så er det viktig med struktur. Og faktisk få ting gjort. Det er jo mange ganger at de har handlingsplaner, men du ser ikke at det blir satt i gang. Sett inn ressurser for å gjennomføre det! For meg er det også viktig, det er jo en egenskap. Og det handler jo ikke bare om skolen, det handler jo om deg som lærer som faktisk gjør de tingene der også. Få inn de ressursene som skal til, ikke bare syns og tenk. Vær på banen, vær effektiv og løsningsorientert. For det er jo noe med det å være i forkant hele veien.

Informanten forteller at når læreren følger opp og gjennomfører det de har blitt enige om, så vil dette kunne ha stor betydning for om samarbeidet blir bra eller ikke. Hun forteller om en hendelse der hun lenge hadde bedt om å få utredet barnet for dysleksi:

Jeg har kjemperespekt for den nye læreren til barnet mitt som endelig fikk noe gjort. Jeg var helt sikker på at barnet mitt hadde dysleksi, jeg forsto ikke hvordan hen ikke kunne ha det. Det var først når de fikk ny lærer for tredje gang at det skjedde noe. Den nye læreren ga seg ikke, og pushet gjennom. Og det viste seg jo at det stemte, at barnet hadde dysleksi.

Flere av informantene sier at de gjentatte ganger har fått høre fra lærere hvor travelt de har det og hvor lite ressurser de har. Selv om de uttrykker forståelse for situasjonen, sier for eksempel Informant 5 at hun blir provosert av det:

Jeg synes det var vanskelig at læreren satt og fortalte meg hvor travelt de hadde det. At vi måtte forstå at de hadde 23 andre også. Og til slutt sa jeg «det må du ikke snakke med meg om, det må du snakke med sjefen din om, uten at vi foreldre er til stede». For det er jo ikke mitt problem. Det var veldig provoserende at de skyldte på rammene.

Hennes barn strevde med skolevegring, og opplevde en «vent og se»-mentalitet fra skolen. Til slutt var det skolens helsesykepleier som forsto alvoret og ga tydelig beskjed om at det måtte gjøres noe. Informant 5 sier at hun fikk tillit til helsesykepleier fordi hun tok kontroll og viste handlekraft. Hun forteller at hun trenger at noen tar styring og forteller hva som skal gjøres:

Hvis de på en måte sier “Nå! (knipser) Nå skjer det, nå gjør vi det sånn, hva synes dere om det?” Og hvis de da på en måte har en myndighet over det de sier og eier det, så

stoler jeg på dem. Men hvis de på en måte bare famler med ordene og det ikke blir noe, bare fyllord, da blir jeg sånn, «nei vet du hva, jeg bare fikser det selv».

For Informant 5 innebærer et godt samarbeid at skolen tar mer styring:

Hvis jeg skulle sagt en ting så er det at de hadde tatt mer styring over samarbeidet. De gjør det til en viss grad, med på en måte sette dato og de der praktiske tingene. Men ikke i selve møtet. Da opplever jeg at det er vi foreldre som bestemmer. Og jeg tenker at da blir ikke jeg trygg.

Slik jeg tolker Informant 5 har hun mer behov for at skolen tar en lederrolle i samarbeidet. Mens de andre informantene snakker mer om et likestilt samarbeid der de inngår et slags partnerskap, uttrykker Informant 5 et behov for en tydeligere styring fra skolen sin side. Hun mener at det blir brukt for mye tid til at alle skal bli hørt, og for lite tid til en konkret plan for veien videre:

Jeg trenger å bli møtt med en plan for hvordan veien går videre. Og det ender jo som regel opp med en plan etter en time, men som du da bruker fem minutter på av tiden. Så egentlig, si du bruker 55 min på å ta runden, diskutere, og så bruker du fem minutter på planen videre. Vi skulle jo egentlig ha byttet de to om i mitt hode. Men i skolen er vi så veldig opptatt av at alle skal bli hørt, og at alle skal komme til, men du setter av en time, sant. Men du skulle gjerne brukt mer tid på den planen videre.

Det Informant 5 sier om at skolen er så opptatt av at alle skal bli hørt, skiller seg ut i forhold til det de andre informantene forteller. De andre informantene uttrykker et behov for å nettopp bli hørt i skolen.

4.4.3 Lyttende, nysgjerrig, åpen og ærlig

Flere av informantene snakket om hvor viktig lærerens evne til å lytte, være nysgjerrig, åpen og ærlig var for at det kunne bli et godt samarbeid. Når informantene forteller om hva de trenger i møtet med læreren for å føle seg tatt på alvor, nevner flere at de ønsker en lærer som er åpen og stiller foreldrene spørsmål fordi hen ønsker å få vite hva de trenger. Informant 1 forteller:

Skolen er nok prega av en veldig travel hverdag. Og i det første møtet er de nok litt sånn, ja du merker at de i forkant har tenkt at dette skal jeg bruke 5 min på og jeg skal fortelle dere hva dere bør gjøre. Men så er det noen som er sånn: «Hei, kan dere si litt om barnet deres, for nå ble jeg litt usikker, så kan dere si litt om hvordan jeg skal gjøre ting videre». Så du merker allerede der om den personen som kommer inn i rommet er der for å

fortelle deg noe, eller om den er der for å lytte litt og spørre deg om hvem barnet ditt er. (...) Det går jo egentlig på en opplevelse av at de ikke er ute etter din informasjon, de er egentlig ute etter å få det de vil ha for å bekrefte sin hypotese og så stenge døra litt.

Når informantene forteller om erfaringer med godt fungerende samarbeid og hva læreren gjorde annerledes fra første stund, forteller de om en nysgjerrighet fra læreren. Det å bli spurt om hva de som foreldre trenger, åpner for dialog og gir mulighet for å etablere et tillitsfullt samarbeid. Informant 2 forteller:

Det første læreren sier er liksom: «hvem er barnet ditt? Hva kan vi gjøre for at hen får det best mulig? Hvordan kan vi tilrettelegge?» Det var det de begynte med: «Hva kan vi gjøre, og hva trenger dere?» Og det skal ikke så mye mer til enn det. At de setter av tid til å faktisk lytte og vil vite hvem barnet mitt er.

Flere av informantene beskriver forskjellen mellom lærere som møter dem med forutinntatthet, kontra det å stille seg åpen og undrende. Informant 2 forteller videre:

For at jeg skal føle meg tatt på alvor må de i hvert fall ha evnen til å lytte. Og dette her med å være åpen for at de kanskje ikke vet alt. Jeg har møtt så mange flinke lærere med fantastiske personligheter, men når alt kommer til alt så har de sett for seg noe, for eksempel stereotypisk ADHD. Da har de allerede bestemt seg, og de er ikke åpne for at de kanskje ikke vet. Og det tenker jeg er viktig; at vi har åpenhet for at «kanskje ikke jeg vet alt». Det er alltid ting jeg kan lære og ting jeg ikke vet. Og uansett om jeg har sett for meg at ting er sånn og sånn, hvis en mor som kjenner sitt barn kommer og sier at «hen trenger sånn og sånn».

To av informantene er tydelig opptatt av ærlige lærere som våger å si det de tenker og mener. Denne åpenheten bidrar til at de som foreldre våger å være åpne og ærlige tilbake. Informant 4 sier:

Jeg trenger at de er ærlige og åpne. For jeg vet jo hva som er realiteten. Og det at de er positive og viser at de ønsker å få til en endring. De møter meg liksom med det der menneskelige, og takker meg for åpenheten. For det blir så mye lettere for de også. Det nytter ikke å gå rundt grøten. Og det å våge å være ærlige oppi det. Jeg har jo opplevd lærere som omtrent ikke våger å si noe noen ting.

Dette sammenfaller med det Informant 2 forteller:

Åpenhet, det er absolutt nummer en. Der har vi også møtt mange varianter, vi har jo hatt forskjellige lærere der noen er veldig forsiktige og redde for hva de skal si og hvordan de skal si det. Der jeg synes det er mye bedre at de bare sier ting rett ut, at vi bare er åpne og at det blir ærlig og oppriktig. For da har du den tryggheten på at man vet hva den andre tenker. Det er ikke noe skjult agenda, det er ikke noe sånn; hva er det du egentlig ikke sier, hva tenker du egentlig.

Slik jeg tolker informantene, skaper lærernes genuine og ærlige væremåte tillit. Dersom foreldrene får inntrykk av at de ikke sier det de egentlig mener, fører dette til en usikkerhet hos foreldrene.

4.4.4 Anerkjenne

Å bli anerkjent som forelder var noe de fleste informantene anså som grunnleggende for samarbeidet. Selv om læreren har gjort seg opp en mening i forkant, var det av stor betydning om vedkommende hadde evne til å anerkjenne henne som mor og den kunnskapen hun satt inne med. Flere av informantene fortalte om episoder der læreren spurte mor hva hun tenkte var best å gjøre i en spesifikk situasjon, og der de tok i bruk rådene mor kom med. Dette ga mødrene en følelse av at den kunnskapen de hadde om sitt eget barn var verdifullt for skolen. Informant 1 forteller:

Jeg tenker at alle foreldre trenger å bli anerkjent som foreldre. Og uansett hvilken bekymring som måtte være knyttet til barnet, så er det sånn at barnet bor hos de foreldrene. De foreldrene har vært der hele livet og de kan mye om sitt eget barn. Så det å bli møtt og anerkjent som forelder som kan noe og som har noe å bidra med, i stedet for å bli fortalt noe. Jeg tror det allerede er der grunnlaget blir lagt for om det blir et samarbeid eller ikke.

En av informantene fortalte derimot at hun kunne bli utrygg dersom skolen spurte henne om råd, og oppfattet dette som usikkerhet hos læreren. Slik jeg tolker moren handler det ikke om at hun ikke trenger å bli anerkjent som mor, men at hun hadde andre behov i møte med læreren.

4.5 Oppsummering av funn

Funnene viste at foreldrenes tillit til læreren er en forutsetning for samarbeid. Flere av foreldrene i studien trengte å bli møtt med åpenhet og nysgjerrighet, noe som innebar at læreren

ikke gikk inn i møtet med en ferdig hypotese. Det var viktig for dem å bli hørt og at det ble satt av tid til at de fikk fortelle om hva de trenger fra læreren for å føle seg trygge og tatt på alvor. Slik jeg tolket disse foreldrene ønsket de et samarbeid basert på gjensidig respekt der deres foreldrekompetanse ble anerkjent og sett på som nyttig. Flere foreldre hadde erfaringer der skolen handlet på en måte som ga foreldrene en følelse av avmakt. Det var viktig for foreldrene med en felles forståelse og et felles mål for hvordan utfordringene skulle møtes. En av informantene ga uttrykk for at det for henne var mindre viktig å bruke mye tid på at partene i samarbeidet skulle bli hørt, og verdsatte i større grad en autoritær form fra skolen der de tok ansvar for en konkret plan, og at den ble iverksatt. Flere av informantene utrykte at handlingskraft og gjennomføringsevne hos læreren hadde betydning for samarbeidet. For samtlige informanter var det avgjørende for et fungerende samarbeid at de følte seg trygge på at barnet ble ivaretatt, og fikk det de trengte når de var på skolen. Flere av foreldrene beskrev at lærerens evne til å se barnet bak utfordringene var nødvendig for å etablere en tillitsfull relasjon.

5.0 DRØFTING

I dette kapittelet vil funnene fra datamaterialet bli drøftet i lys av teori, tidligere forskning og oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

Studiens problemstilling er som nevnt;

Hvordan kan skolen legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov?

Mens de tilhørende forskningsspørsmålene er;

Hva trenger foreldre for å etablere et godt samarbeid med skolen?

Hvordan trenger foreldre å bli møtt av lærere for å få tillit til skolen?

Hvilken type kompetanse trenger lærere for å etablere gode foreldresamarbeid?

Ettersom svarene på forskningsspørsmålene i stor grad har overlappet hverandre, er kapittelet ikke delt inn etter disse, men heller presentert gjennom åtte sentrale funn som omhandler hvordan skolen kan legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlige

oppfølgingsbehov. Disse er tillit, lagfølelse, anerkjennelse, lytting, maktbruk, personlig egnet, kommunikasjon og handlekraft.

5.1 Tillit

Det var flere av informantene i studien som hadde erfart at skolen uttrykte mistillit til deres foreldreferdigheter, og at de selv hadde mistillit til skolen. Ifølge Spurkeland (2020) er tillit selve bærebjelken i alle relasjoner. En av dimensjonene i tillit handler om samsvar mellom tale og handling. Flere av informantene forteller at de gjentatte ganger har opplevd at det mangler samsvar mellom det læreren sier og det som blir gjort. Informanten som forteller om da hun fikk en uventet reaksjon fra læreren da hun ikke fikk barnet på skolen, til tross for tidligere kommunikasjon rundt utfordringen, blir usikker på sin egen dømmekraft og relasjonen til læreren. Informanten opplever at læreren uttrykker mistillit til hennes vurdering om å ikke sende barnet på skolen. For å utvikle tillit er det behov for gjentakende tillitsvekkende handlinger. Negative erfaringer som flere av informantene beskriver, vil kunne føre til at begge parter havner i en situasjon preget av mistro til hverandre (Spurkeland, 2020).

Flere av informantene har erfart å kjenne på tillit til lærere. En av informantene forteller at hun allerede ved første møte kan få et inntrykk av hvilket elevsyn læreren har, og ut fra dette kjenne at grunnlaget for tillit eller mistillit blir etablert. Dette er i tråd med det Spurkeland (2020) skriver om hvordan åpenhet om tankesett og menneskesyn legger grunnlaget for tillit. Det samsvarer også med hvordan Skau (2011) beskriver at lærerens personlige kompetanse kommer til uttrykk gjennom verdi- og menneskesyn. Når den ene informanten forteller om hvordan en vikarlærer på kort tid fikk både barnet og foreldrene til å kjenne på tillit til hen, ble jeg nysgjerrig på hva vikarlæreren gjorde annerledes. Selv om etablering av tillit tar tid, var det noen egenskaper hos vikarlæreren som vekket tillit. Informanten beskrev vikarlæreren som positiv og at hen uttrykte optimisme i forhold til barnet. Gjennom handlinger som utdelingen av karakterkortet, vekket vikarlæreren tillit hos både foreldre og barn. Dette samsvarer med det Spurkeland (2020) beskriver som tillitsvekkende handlinger.

Spurkeland (2020) skriver at evnen til å skape tillit står som en sentral del av relasjonskompetansen. Flere av foreldrene kunne fortelle at dersom de hadde en relasjon preget av tillit og dialog med læreren, kjente de seg trygge på at barnet deres ble ivaretatt. De kunne fortelle at dette også fikk en merkbar positiv effekt på barnet. Evne til å skape tillit synes derfor å være av stor betydning i lærerens arbeid for at foreldre og barn skal føle seg trygge. Dette samsvarer med Fletcher et al. (2010) sin studie som viste at gjensidig tillit var en viktig forutsetning for et godt samarbeid mellom foreldre og lærere.

Et viktig, men for min del uventet funn, var at foreldrene hadde så ulike behov for å få tillit. De fleste informantene beskrev, slik jeg tolket det, et behov for et mer symmetrisk samarbeid, et partnerskap der de i større grad ble hørt. Den ene informanten hadde derimot behov for at skolen hadde en tydelig og ledende rolle, der de tok styringen på samarbeidet. Hun hadde, slik jeg oppfattet det, en annen opplevelse av det å bli invitert inn til å si hva *hun* tenkte. For henne ble det utrygt at skolen ba henne om råd, mens de andre informantene opplevde dette som tillitsskapende. Når jeg spurte henne nærmere, forklarte hun at hun hadde behov for en lærer som viste autoritet og selvtillit. Når læreren ga tydelig uttrykk for hvordan ting skulle løses, og signaliserte at de visste hva de pratet om, kjente hun seg trygg. De andre informantene kunne oppleve denne type holdning som overstyrende, ovenfra og ned og at de ble lite hørt. Dette betyr ikke at hun som hadde behov for en lærer med en ledende tilnærming ikke trengte å bli hørt og tatt på alvor som mor. Og det betyr ikke at informantene som ønsket et mer likestilt samarbeid ikke hadde behov for lærere som var tydelige og trygge på hva de mente. Men det viser et eksempel på at foreldre har ulike behov når det kommer til hva som skal til for å skape tillit i møte med skolen. Dette kan tyde på at det kan være vanskelig å finne «den riktige metoden» som skal kunne oppfylle alle foreldres behov i møte med skolen. Min forståelse tilsier at læreren vil trenge personlig kompetanse og relasjonskompetanse for å kunne finne ut hva den enkelte forelder trenger. I denne sammenheng forstår jeg at relasjonskompetanse hos læreren innebærer evne til å lytte åpent og anerkjenne foreldrenes opplevelse i tråd med Schibbyes (2009) beskrivelser. Det innebærer også Spurkeland (2020) sin fremstilling av evne til å bygge tillit og være i dialog. Hva angår den personlige kompetansen, innebærer det ut fra min forståelse lærerens holdninger og verdier i møte med foreldrene (Skau, 2011).

5.2 Laget rundt barnet

Samtlige informanter i denne studien beskrev savnet etter å være et lag rundt barnet. Selv om informantene hadde ulike behov i møte med læreren, var de samstemte om behovet for å være på samme lag. De forteller om kontrasten mellom å føle et «oss mot dem» kontra å være en del av et team som drar mot samme retning.

Nordahl (2015) skisserer et optimalt samarbeid der foreldre blir sett på som en engasjert og gjensidig partner. Dette samarbeidet innebærer en sannferdig dialog mellom foreldre og lærere som likeverdige parter. Det å lytte til hverandre for å komme frem til gode løsninger, må vektlegges. Dette sammenfaller med det flere av informantene anså som et godt samarbeid. En av informantene eksemplifiserer dette fellesskapet ved å beskrive hvordan hun i det hun trer inn i møterommet, får en opplevelse av at dette er et møte de skal ha *sammen*.

Felles forståelse var noe flere av informantene vurderte som en viktig del av et godt lagarbeid. Slik jeg tolket to av informantene, handlet felles forståelse for dem om at læreren og foreldrene deler oppfatning om hvordan barnets utfordringer og behov skal møtes. For foreldrene var lærerens evne til å også se barnet bak utfordringen viktig for å få en felles forståelse. Som de selv sier, skaper det en trygghet å vite at læreren ser barnet slik de som foreldre ser det. To av foreldrene fortalte at det betydde mye for dem når læreren viste at hen *likte* barnet deres. Slik jeg tolket dem, ga dette dem en trygghet på at barnet ble tatt godt vare på. Man kan anta at det er vanskelig for foreldrene å kjenne på den tryggheten dersom store deler av tilbakemeldingene fra læreren handler om barnets negative sider. Tidligere forskning viser at foreldre til barn med atferdsvansker ofte blir kontaktet når barnet har gjort noe galt på skolen. Dette kan få foreldrene til å trekke seg unna (Henggeler, et. al., 2009 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Det må forstås som belastende for foreldre å være bekymret for barnet sitt. Et godt samarbeid med skolen som innebærer gjensidig informasjon og dialog, gjør foreldrene tryggere på at barna har det bra (Drugli & Onsøien, 2010). Dette viser at samarbeid med skolen i seg selv er verdifullt for foreldrene. Slik flere av informantene forteller, påvirker foreldrenes trygghet også barnets trygghet.

For en av de andre informantene handlet felles forståelse om lærerens evne til å sette seg inn i hennes situasjon. Schibbye (2009) beskriver en indre forståelse som en evne til å forstå hvor den andre befinner seg. Den handler om å ta del i den andres opplevelsesverden og kjenne på følelser slik de oppleves for den andre. Det å kjenne på følelser slik de oppleves for den andre, er en tilnærming til forståelse jeg tenker kan stille for høye krav til læreren. Bø (2002) sier at forståelse handler om å være opptatt av å få tak i meningen i det foreldrene sier. Dette kan tolkes som en mer oppnåelig tilnærming til hva forståelse bør innebære i møte med foreldrene. Jeg tror Aubert & Bakke (2008) er inne på noe viktig når de sier at forståelse kan realiseres gjennom felles utforskning i dialogen. I møte med foreldre er det ifølge Jensen & Ulleberg (2012) nyttig av læreren å møte foreldrene med en ikke-vitende posisjon. Denne holdningen står i kontrast til en forståelse som er basert på forhåndsbestemte forestillinger (Bagge, 2007). Flere av informantene deler erfaringer der de har møtt lærere som har gjort seg opp en mening i forkant, og som kommer inn i møtet med en ferdig hypotese. Dette står i sterk kontrast til de møtene der de er blitt møtt med åpenhet og nysgjerrighet. Flere av informantene forteller at de trenger å bli lyttet til og møtt med åpenhet for å føle seg tatt på alvor. Ifølge Skjervheim er det å gi avkall på egne forutinntatte ideer om hvem den andre måtte være og betrakte den andre som likeverdige, den eneste måten å være i genuin dialog på (Skjervheim 1976, sitert i Bagge, 2007). Når læreren

møter foreldrene uten ferdige løsninger, men heller med spørsmål om hva foreldrene trenger, kan dette synes å være konfliktdepende og bidra til at foreldrene «senker garden». Det som i litteraturen kritiseres med en ikke-vitende holdning, handler om noe av det samme Informant 5 er inne på når hun sier at hun blir utrygg dersom læreren stiller *hennes* spørsmål. Kritikken handler om at ved å tre ut av ekspert- eller maktposisjonen risikerer de faglig irrelevans (Bagge 2007). Sett i lys av det Informant 5 forteller, kan hun oppfatte lærerens ikke-vitende holdning som lite faglig troverdig. Harlene Anderson presenterer et annet perspektiv: Her oppfattes både foreldre og lærere som eksperter som bidrar med noe unikt, og der denne ekspertisen smelter sammen gjennom samtale (Bagge, 2007).

5.3 Anerkjennelse

Flere av informantene var opptatt av å bli anerkjent for nettopp deres ekspertise. Som den ene informanten sa; «Foreldrene har vært der hele livet, de kan mye om sitt eget barn.» Informanten fortalte hvor viktig det var for henne å bli anerkjent som mor og som en som har noe å bidra med. Selv om lærer og foreldre ikke har samme perspektiv på utfordringene, er det viktig å la foreldrene beholde sin opplevelse. Anerkjennelse handler om nettopp respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte (Schibbye, 2009). Det handler om å bekrefte foreldrenes oppfatning av virkeligheten som gyldig, der læreren strekker seg for å forstå foreldrenes perspektiv. På denne måten forstås anerkjennelse som en likeverdig relasjon mellom foreldre og lærer (Schibbye, 2009). Dette innebærer også å myndiggjøre foreldrene og fremme foreldrenes ressurser og styrker, noe som tidligere forskning viser er viktige strategier i foreldresamarbeid (Drugli & Nordahl, 2016).

Som lærer vil man kunne møte foreldre som har behov for veiledning. Som forelder er man emosjonelt engasjert når barna opplever utfordringer, noe som kan påvirke evnen til å tenke rasjonelt og ta konstruktive valg. For å kunne bidra til en endringsprosess, tror jeg Schibbye (2009) er inne på noe viktig når hun snakker om anerkjennende relasjoner som en kilde til utvikling og vekst. Hun skriver at ved å få «lov» til å ha sin egen opplevelse, blir det mulig å forandre den. Og motsatt; om man prøver å bestemme hva som er riktig for den andre å oppleve, vil det skape sinne og motstand. I Nordahls (2015) forskning, forteller foreldrene at når lærerne ikke tar problemene som blir tatt opp på alvor, blir det fort konflikter om hvem som har den korrekte virkelighetsoppfatningen. Ser vi dette i lys av foreldre man tenker har behov for veiledning, vil man ikke kunne nå inn til foreldrene uten å anerkjenne deres opplevelse av virkeligheten. Respekt og aksept for den andres opplevelse skaper fellesskap og nærhet

(Schibbye, 2009). Slik jeg tolker flere av informantene, er de først mottakelige for råd og veiledning fra læreren når et samarbeid basert på respekt, tillit og anerkjennelse er etablert.

5.4 Lytte

Flere av foreldrene i denne studien forteller om lærere som møter dem med en forutinntatthet og som ikke lytter til dem. Ifølge Hegel blir vi sårbare når vi aksepterer den andres opplevelse, særlig når den er veldig ulik vår egen (Schibbye, 2009). Ut fra denne forståelsen kan vi tenke oss at lærerens motstand mot å lytte handler om en angst for å måtte justere sin egen opplevelse, og dermed endre seg. Tenker man at det man eventuelt må endre har en overlevelsverdi, vil endringen virke truende (Schibbye, 2009). Som lærer kan tanken på å endre for eksempel en holdning om at ansvaret for barnets utfordringer ligger hos foreldrene, virke truende. Dersom det betyr at vedkommende må utforske om ansvaret ligger hos skolen, kan dette oppleves krevende.

Å lytte med åpenhet innebærer en risiko for utvikling og endring av holdning (Schibbye, 2009), og kan forklare deler av årsaken til at foreldrene opplever at lærerne ikke lytter til dem. Nordahl sin forskning viser at foreldre som forsøker å bli hørt, erfarer at skolen inntar en forsvarsposisjon i stedet for å legge til rette for dialog (Drugli & Nordahl, 2016). Dette stemmer overens med det flere av informantene i oppgaven forteller. Dialogen må ifølge Spurkeland (2020) omfatte vilje til å lytte, samt åpenhet for å endre oppfatning og forståelse. En viktig del av å anerkjenne foreldrene, handler nettopp om å lytte (Schibbye, 2009). Flere av foreldrene i studien forteller at de fikk en opplevelse av å bli tatt på alvor når de ble lyttet til. Dette gir mening ut fra det Schibbye (2009) skriver om hvordan man gjennom lytting er emosjonelt tilgjengelig, og dermed trygger den andre. Ved å lytte til foreldrene forteller man dem at de er viktige og verdsatt. Man kan heller ikke oppnå en felles forståelse uten å lytte til den andre (Schibbye, 2009). Som lærer kan det være viktig å gjøre seg noen tanker om hvordan man skal lytte og hva man skal lytte etter, før man skal møte foreldrene (Jensen & Ulleberg, 2012). Som Jensen & Ulleberg (2012) skriver, vil innstillingen man har på forhånd påvirke i hvilken grad man lytter og hva man lytter etter. Dersom læreren er kritisk eller negativt innstilt til foreldrene på forhånd, vil dette påvirke hvordan læreren hører og tolker det foreldrene sier. En av informantene beskrev at hun fra første stund kunne merke om læreren gikk inn i møtet med en intensjon om å fortelle *henne* noe, eller om vedkommende var der for å lytte til henne. Når man lytter med åpenhet og bevissthet, kan man fange opp mer enn det verbale budskapet (Schibbye 2009). Denne måten å lytte på kan bidra til at lærere finner foreldrene der de er. Noen av

informantene hadde erfart dette ved at læreren viste interesse for å lære om barnet og hva de som foreldre trengte.

Schibbye (2009) skriver om hvordan man som profesjonell må lytte innover i seg selv ved å kjenne etter hva den andres opplevelser gjør med egne prosesser. Å lytte innover kan utfordre læreren. Dersom det foreldrene forteller trigger vanskelige følelser hos læreren, kan dette hindre lærerens evne til å lytte åpent. Ved å være oppmerksom og i kontakt med det som foregår i hen selv, kan læreren bruke det konstruktivt, for eksempel til å forstå foreldrene bedre (Schibbye, 2009). Slik jeg tolker Schibbye, vil måten læreren håndterer egne følelser på i møte med foreldrene, ha betydning for om foreldrene føler seg forstått, hørt og tatt på alvor.

5.5 Makt

Funnene i denne studien tilsier at foreldrene kjenner på avmakt i møte med skolen. Som Skau (2011) beskriver, representerer læreren allerede en institusjon som står i en maktposisjon. Måten den profesjonelle opptrer på, bidrar til å enten forsterke eller dempe denne maktbalansen. En av informantene forteller om en episode der hun spør om innspill og råd fra skolen, og der skolen tolker dette som at foreldrene ikke håndterer situasjonen. Når saken får leve sitt eget liv innad på skolen, uten at foreldrene blir tatt med inn i dialogen, har det utviklet seg til en stor sak som ender i et møte der det sitter 7-8 representanter fra skolen. Dette kan knyttes til misbruk av makt der skolen gjennom sin måte å opptre på, gir foreldrene en opplevelse av avmakt (Skau, 2011). Informanten deler flere episoder som kan oppfattes som maktbruk. Som hvordan foreldrenes følelsesutbrudd i møter med skolen førte til at barneverntjenesten ble nevnt, eller at referatet fra møtet ikke opplevdes som et referat, men som skolens synspunkter. Dette viser hvor små foreldrene kan være i møte med det offentlige systemet, og hvor vanskelig det kan være å havne i en konflikt med skolen. Foreldrene befinner seg ikke bare i et asymmetrisk maktforhold på grunn av den profesjonelle autoriteten skolen representerer, foreldrene befinner seg også i en sårbar posisjon fordi de har en annen emosjonell tilnærming til utfordringene. Følsomhet overfor foreldrene er ifølge Skau (2011) derfor særlig viktig. Informant 1 forteller om en opplevelse av avmakt og håpløshet fordi de opplever at det å ta saken videre bare skaper enda større utfordringer, og at skolen blir enda hardere og mer bastante. Dette gjør det vanskelig med videre samarbeid. Det kan tenkes at foreldre ikke har overskudd til å ta denne kampen, og dermed finner seg i urett og maktbruk for å unngå eskalerende konflikt. Det informantene forteller samsvarer med tidligere forskning som viser at i situasjoner der foreldre og skole møter konflikter, kan læreren bruke sin maktposisjon ved å si at hen kjenner situasjonen på skolen best (Drugli & Nordahl, 2016). Nordahl skriver at foreldrenes erfaringer tilsier at ledelsen uten

forbehold forsvarer læreren i møte med foreldrene (Drugli & Nordahl, 2016). Dette sammenfaller med mine funn der en av informantene deler den samme erfaringen i møte med ledelsen. For å forsøke å se det fra lærernes perspektiv, møter de et stort press fra foreldre som stiller høye krav (Utdanningsnytt, 2020). I noen tilfeller må man anta urimelige krav. For at lærere skal kunne stå stødig i jobben sin, vil det være nødvendig med støtte fra ledelsen. Men som Drugli & Nordahl (2016) skriver, blir det vanskelig å løse konflikter dersom ledelsen uten forbehold forsvarer læreren i møte med foreldrene. For å forebygge at skolen anvender institusjonell makt for å beskytte seg selv og reprodusere sin posisjon i skolen, er det viktig at foreldrene blir invitert inn i dialog og medvirkning (Drugli & Nordahl, 2016).

Lærerens holdning til foreldrene har stor betydning for hvordan maktbalansen kommer til uttrykk. Funn i tidligere studier viser at mange lærere har tendenser til stereotypiske oppfatninger av samarbeidet med foreldre med lav sosioøkonomisk status (Bakker et. al., 2007 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). To av informantene i denne studien kunne fortelle at de hadde opplevd mer ovenfra og ned-holdning som unge mødre enn som mødre med lenger erfaring. Amatea et. al. (2012) sine studier viste at lærernes holdninger endret seg som følge av tiltak med vekt på økt foreldreinvolvering. Funnene viser at lærerne fikk en mye mer nyansert oppfatning av foreldrene etter opplæring. Det så ut som om de utviklet bedre forutsetninger for å mestre samarbeidet med foreldrene ved at de ble mer åpne og mindre forutinntatte. (Amatea et. al., 2012 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Som Drugli & Nordahl (2016) skriver, betyr dette at man kan legge til rette for et positivt foreldresamarbeid ved å jobbe bevisst med holdninger og verdier i skolen. Ifølge Skau (2011) tilegner læreren seg personlig kompetanse ved å utfordre egne verdier, holdninger, tenkesett og væremåter.

Det er lett å anta at de foreldrene med mest ressurser blir møtt med mindre ovenfra og ned-holdning, og at de som krever mer, får mer. Likevel viser denne studien at også foreldre i denne kategorien kan havne i vanskelige konflikter med skolen, og at foreldre som har ressurser til å ta kampen kan møte tilsvarende motstand og maktbruk fra skolen.

Konflikter mellom foreldre og skolen krever mye tid og ressurser. Basert på diskusjonen over, kan det antas at skolen kan forebygge konflikter ved å møte foreldrene med en ikke-dømmende, åpen og nysgjerrig holdning.

5.6 Personlig egnethet

Når informantene skal begrunne hvorfor de opplevde samarbeidet med skolen som bra eller vanskelig, trekker de frem kvaliteter og egenskaper hos læreren som en sentral faktor. Som en

av informantene selv sier; «Det er faktisk veldig personavhengig.» Foruten faglig kompetanse, er det ifølge informantene viktig med det som forstås som relasjons- og personlig kompetanse. Å møte foreldrene med åpenhet, nysgjerrighet, anerkjennelse og evne til å lytte, står sentralt i relasjonskompetanse og har vært drøftet tidligere. Evne til å bygge tillit er også grunnleggende i relasjonskompetanse. Som en av dimensjonene i tillit, nevnes kompetanse, herunder faglig og mellommenneskelig kunnskap (Spurkeland, 2020). Kompetanse kan derfor vurderes som en viktig del av lærerens arbeid med tillitsetablering hos foreldrene.

Personlig kompetanse dreier seg om hvem vi lar den andre være i møte med oss, og hva vi kan gi på et mellommenneskelig plan. Den inngår i Skaus kompetansetrekant, der aspektene teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse påvirker og utfyller hverandre. Sammen utgjør de lærerens profesjonelle kompetanse (Skau, 2011). Når informantene skal forklare hva det var med læreren som gjorde at samarbeidet fungerte godt, synes dette å være vanskelig å forklare med ord. Som den ene informanten sa; «Det bare fungerte.» Informant 4 beskriver læreren som «menneskelig, varm, en som ga det lille ekstra og en som ga av hjertet». Disse egenskapene er vanskelige å lære bort som en kompetanse, teknikk eller ferdighet. Som Skau (2011) skriver, er personlig kompetanse en kvalitativ dimensjon som er utfordrende å måle og dermed styrke. Den kommer til uttrykk gjennom lærerens verdi- og menneskesyn, og kan utvikles over tid gjennom å utfordre egne holdninger og verdier. Ved å betrakte skolefeltet fra et sosialfaglig perspektiv, er jeg nysgjerrig på hvor stor plass danning av personlig kompetanse har i lærerutdanningen og i praksis. Kunne det styrket læregjerningen dersom utvikling av personlig kompetanse fikk større plass? Tidligere forskning sier også at kompetanseheving av lærere kan være en god strategi for å fremme foreldresamarbeid. En slik kompetanseheving bør innebære fokus på hvordan den enkelte lærers væremåte påvirker samarbeidet (Davies, 2013 siter i Drugli & Nordahl, 2016).

Under diskusjonen om maktbalanse, drøftes blant annet viktigheten av lærerens følsomhet overfor foreldrene. Jeg vil gjerne gå nærmere inn på dette. Den ene informanten forteller, basert på hennes egne erfaringer, at man som forelder ikke bør vise følelser i møte med skolen. Hun forteller om en opplevelse der hun viste sterke følelser i et møte, der skolen responderte med å nevne barneverntjenesten. Ifølge mor tok aldri skolen kontakt med barneverntjenesten, og det opplevdes for mor som en trussel for å holde henne rolig. Det kan undres over hvor høy toleranse skolen har for foreldrenes følelsesuttrykk. Informanten beskriver at sterke følelser gjerne kommer tydeligere til uttrykk når de går inn i det hun beskriver som et «utrygt rom». Hun sier videre at det bør være skolen sitt ansvar å sørge for at foreldrene opplever dette rommet

så trygt som mulig. Hva handler det om når skolen møter foreldrenes følelsesuttrykk med å nevne barneverntjenesten? Ser man det i lys av Schibbyes (2009) teori om terapeutisk lytting, kan man tolke lærerens reaksjon som en aktivering av indre prosesser i hen selv. Læreren kan ha følt seg truet i møte med informantens sterke følelser, eller ikke orket å ta innover seg den smerten som fyller rommet (Schibbye, 2009). Å nevne barneverntjenesten kan derfor ses på som et forsvar for å stoppe, og dermed slippe å ta innover seg, mors vanskelige følelser.

Foreldrene som lærerne møter er kanskje i krise og kan ha et årelangt strev bak seg, både i møte med det offentlige systemet og hjemme med barnet som har sine utfordringer. Tidligere forskning viser at foreldre til barn med vansker vil være sårbare i møte med skolen. Sårbarheten kan komme til uttrykk som tristhet, stillhet eller sinne og kritikk (Drugli & Onsøien, 2010 sitert i Drugli & Nordahl, 2016). Som den ene informanten sier er vi kommet langt på vei med å tenke at barn og unges smerteuttrykk handler om at de *har* det vanskelig, ikke at de *er* vanskelige. Hun stiller spørsmålsteget ved samme holdning når det gjelder foreldrene. Informanten sier videre at læreren kan, ved å tune seg inn i forkant av møtet og være bevisst på at de skal møte noen sårbare foreldre, skape et trygt rom der det er toleranse for foreldrenes følelser.

Skau (2011) beskriver hvordan læreren gjennom følelsesmessig tilnærming kan vise foreldrene at de er villige til å gi av seg selv. I stedet for å redusere foreldrene til passive tilhørere der skolen både stiller spørsmål og finner svar, kan de lytte til foreldrene og komme frem til svarene *sammen* med foreldrene (Skau, 2011). Slik jeg tolker Skau, kan foreldrene fremdeles møte motstand og kjenne på vanskelige følelser i møtet. Men måten læreren møter og står i konfliktene på, utgjør hele forskjellen. Gjennom å vise varme, omtanke og medmenneskelighet, kan den profesjonelle bevege seg sammen med foreldrene i kompliserte menneskemøter, og bli til allierte. For å evne dette må læreren kunne integrere menneskelig klokskap og faglig kunnskap for så å bruke dette til foreldrenes beste (Skau, 2011). Det kan tenkes at denne tilnærmingen til foreldrenes fortvilelse også kommer læreren til gode. Som den ene informanten sier; «Ved å innta en holdning til foreldrene om at de ikke er vanskelige, men har det vanskelig, kan man gjøre foreldrene til noe annet enn noen som skaper hodebry og krever mye.»

5.7 Kommunikasjon

Når informantene skulle beskrive et godt samarbeid, ble dialog og kommunikasjon nevnt gjentatte ganger. Dette samsvarer med Westergård (2013) sin forskning som viser at nødvendige ferdigheter innen kommunikasjon hos lærerne, er en forutsetning for å kunne oppnå et godt foreldresamarbeid. Ifølge Spurkeland (2020) bygges alle relasjoner gjennom samtalen, og dialogens formål er bedre kontakt og forståelse. Dette stemmer overens med det informantene

forteller at de trenger i møte med læreren. Ifølge Spurkeland (2020) er dialogen preget av likeverd på tvers av asymmetriske forhold, noe flere av foreldrene etterlyser når de beskriver savnet etter å være på samme lag.

I denne studien kom det frem at flere av informantene hadde behov for åpenhet og ærlighet fra læreren. I forkant hadde jeg reflektert mye over at foreldre har behov for å bli møtt med åpenhet og nysgjerrighet, men lite over hvor viktig det er at læreren deler ærlig om hva hen tenker. Nå i etterkant av studien ser jeg på det som åpenbart. To av informantene legger stor vekt på at læreren tør å si ting som det er. De har erfart å føle seg utrygge i møte med læreren fordi de får en følelse av at læreren ikke tør å si det de egentlig tenker. Dette sammenfaller med dimensjonen *åpenhet i tillit* (Spurkeland, 2020) Det gir mening at ærlig og sannhetstro opptreden fra læreren legger grunnlag for tillit hos foreldrene. Når foreldrene vet hvor de har læreren, vet de at det ikke er noe skjult agenda. Dette skaper trygghet. Slik jeg tolker det, er måten ærligheten blir formidlet på, en forutsetning for at dette skal oppleves tillitsskapende og trygt. Det er naturlig å tenke at lærerens holdning i møte med foreldrene vil være av avgjørende betydning her.

5.8 Handlekraft

Et annet funn jeg ikke hadde reflektert mye over i forkant av studien, men som nå gir mening, var foreldrenes behov for handlekraft. Flere av informantene hadde erfaringer med lærere som ikke fulgte opp avtaler som planlagt. Foreldrene opplevde ofte at det var de selv som måtte stå på for å få ting gjort. De uttrykker et savn etter lærere som arbeider mer proaktivt og som viser handlekraft og gjennomføringsevne. En av de fem dimensjonene i tillit, kalles integritet og innebærer samsvar mellom tale og handling (Spurkeland, 2020). Dette viser at evnen til handlekraft hos læreren er en viktig del av tillitsarbeidet og samarbeidet med foreldrene.

Flere av informantene forteller at de gjentatte ganger har erfart at lærere forsvarer manglende handlingskraft med travelhet og manglende ressurser. Til tross for at foreldrene uttrykker forståelse for at det er realiteten, sier de at det kan oppleves provoserende i møte med skolen. Selv om flere av informantene sier at de forstår at utfordringene også ligger på systemnivå, mener de at ansvaret for å bruke det handlingsrommet som eksisterer innenfor rammene, ligger hos den enkelte lærer. Rammene kan for eksempel ikke unnskyldte en lite profesjonell væremåte. Informantene forteller også om enkeltpersoner i skolen som har forstått alvorret, tatt tak i situasjonen og sørget for at tiltak blir iverksatt. Disse handlingene forstås som det Spurkeland (2020) beskriver som tillitsskapende handlinger.

En av informantene hadde utelukkende positive erfaringer med skolesamarbeidet. Hun fortalte at barnet fikk en somatisk sykdom etter skolestart som krevde kontinuerlig tilsyn og oppfølging. Her viste skolen effektivitet og handlekraft, og sendte tidlig flere ansatte på kurs for å øke kompetansen om barnets sykdom og oppfølgingsbehov. Dette samsvarer ikke med de andre informantenes erfaringer. De forteller om andre utfordringer hos barnet, som atferdsvansker og skolevegring. Dette kan være et tilfeldig funn. Men hvis dette er representativt for skolen - hvorfor er det slik? Har type utfordring hos barnet betydning for skolens innsats, effektivitet og handlekraft? Den ene informanten var tydelig på at hun savnet mer kompetanse i skolen om hva skolevegring faktisk handler om, og hvilke mekanismer som slår inn hos barnet ved angst. Kompetansen informanten savner, er det Westergård (2018) kaller kontekstkompetanse. Det handler om lærerens kompetanse om innholdet i det partene samarbeider om, i denne sammenheng barnets utfordringer. Kontekstkompetanse var en av kompetansene Westergård (2018) identifiserte som viktig i samarbeidet mellom foreldre og lærere. Det er naturlig å anta at lærerens kunnskap om barnets utfordringer vil ha en direkte sammenheng på hvordan barnet blir møtt, og dermed påvirke barnets utvikling.

6.0 AVSLUTNING

6.1 Oppsummering

Oppgavens hensikt var å få en dypere forståelse av hvordan skolen kan legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov. For å søke svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det utført kvalitative forskningsintervju av fem foreldre. Datamaterialet ble analysert og førte frem til tre hovedtema med tilhørende undertema. Jeg vil følgende oppsummere de viktigste funnene.

Undersøkelsen viste at tillit var grunnleggende for et godt hjem-skole samarbeid. Flere av informantene hadde erfart hvordan gjensidig mistillit til skolen gjorde samarbeidet krevende. Funnene viste en direkte sammenheng mellom foreldrenes tillit til skolen og trygghet på at barnet ble ivaretatt.

Måten foreldrene trengte å bli møtt på for å få tillit, var for det meste sammenfallende, men viste også noen ulike behov hos foreldrene. Mens de fleste foreldrene uttrykte behov for et mer symmetrisk samarbeid der de i større grad ble hørt, trengte en av informantene at skolen tok den autoritære styringen på samarbeidet. Dette kan tyde på at det ikke eksisterer en bestemt

måte å møte alle foreldre på, men at man som lærer må man kunne se an den enkelte forelder for å finne ut hva de trenger i møte med skolen.

Samtlige foreldre i studien uttrykte et savn etter å være på lag med skolen. For flere av informantene innebar dette en felles forståelse mellom læreren og foreldrene. Det kunne handle om felles forståelse for hvordan barnets utfordringer skulle møtes, lærerens evne til å se barnet bak utfordringen eller forstå foreldrenes situasjon. En forutsetning for å kunne forstå foreldrene, var lærerens evne til å lytte. Foreldrene hadde opplevd lærere som hadde gjort seg opp en mening i forkant av møtet, og som i stedet for å lytte til foreldrene, var opptatt av å få bekreftet sin egen oppfatning. Ved å lytte med åpenhet, kan læreren ta inn over seg foreldrenes situasjon og dermed forstå dem bedre. Flere informanter hadde erfart å bli tatt på alvor ved at læreren lyttet etter hva barnet og foreldrene trengte i møte med skolen.

Funnene viste at anerkjennelse var viktig for foreldrene. For å kunne etablere et godt samarbeid med skolen, trengte foreldrene å bli anerkjent som en forelder som kan mye om sitt eget barn, og som har noe å bidra med. Som Schibbye (2009) skriver, handler anerkjennelse om å bekrefte foreldrenes oppfatning av virkeligheten som gyldig. Dette bidrar til en likeverdig relasjon mellom foreldre og lærer, noe som flere av informantene etterlyser.

Flere av foreldrene i studien kunne kjenne på avmakt i møte med skolen. De hadde erfart at saker fikk leve sitt eget liv inne på skolen, uten at foreldrene ble invitert inn i dialog. Det ble også nevnt hvordan en ovenfra-og-ned-holdning fra læreren ga foreldrene en følelse av avmakt. Studien viser at lærerens holdninger og verdisyn synes å ha avgjørende betydning i møte med fortvilte foreldre.

Når informantene skal forklare hvorfor samarbeidet med skolen ble godt eller vanskelig, trekker de frem kvaliteter og egenskaper hos læreren. Disse kvalitetene og egenskapene synes vanskelige å beskrive med ord. Det handler blant annet om kontrastene som informantene beskriver som en «ovenfra-og-ned-holdning» versus «menneskelighet og varme». Dette kan kobles til egenskaper som inngår i lærerens personlige kompetanse (Skau, 2011). Den personlige kompetansen kommer til uttrykk gjennom lærerens menneske- og verdisyn og inngår som en del av Skaus kompetansetrekant (2011). Den kan ikke læres bort som en teknikk eller ferdighet, men må dannes over tid gjennom refleksjoner rundt holdninger og verdier (Skau, 2011).

Et funn som jeg ikke hadde reflektert over i forkant av studien, var foreldrenes behov for handlekraft. Informantene anså det som viktig for tilliten at det var samsvar mellom lærernes

tale og handling. Flere foreldre hadde opplevd at inngåtte avtaler ikke ble fulgt opp, noe som av lærerne ble forsvart med travelhet og manglende ressurser. Foreldrene i studien uttrykte forståelse for lærernes situasjon, men mente likevel at de hadde ansvar for å bruke det handlingsrommet som finnes innenfor rammene. Lærernes handlingskraft og evne til å iverksette tiltak, ble sett på som tillitsskapende handlinger av foreldrene.

Denne studien viser betydningen av at lærere trenger å ha en god personlig kompetanse i møte med foreldrene for å styrke samarbeidsrelasjonen. Dette handler om hva læreren *er*, mer enn hva han *gjør*. Lærerens holdning og menneskesyn synes å påvirke måten foreldrene blir møtt på. Studien indikerer også at det bør legges til rette for at lærerne får utviklet sin relasjonskompetanse under utdanningen, for å sikre at foreldrene blir møtt med åpen lytting og anerkjennelse.

6.2 Implikasjoner til videre forskning

Resultatene fra denne studien viser at foreldrene vektlegger relasjonelle ferdigheter hos læreren som nødvendige for hjem-skole-samarbeidet. De beskriver også personlige egenskaper og kvaliteter hos læreren som avgjørende for å kunne etablere en tillitsrelasjon. Med tanke på videre forskning synes jeg det ville vært interessant å utforske lærernes opplevelse av foreldresamarbeid nærmere, og finne ut om de selv opplever å ha den kompetansen som kreves for å mestre foreldresamarbeidet.

En av informantene i studien nevnte at skolen i møte med foreldrene ofte henvendte seg til mor, og ikke far. Dette er et tema som det kunne vært interessant å utforske videre. Er dette en gjennomgående praksis? Det kunne vært relevant å studere fedrenes opplevelse med hjem-skole-samarbeid for å finne ut om deres erfaringer og tanker sammenfaller eller skiller seg fra mødrenes. Dersom videre forskning ledet til funn som viste at fedrene hadde et annet perspektiv på hjem-skole-samarbeidet, ville det vært spennende å se nærmere på hvorfor.

Litteraturliste

- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse – nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal Akademiske.
- Bagge, R. F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «ikke-vitende posisjon». *Fokus på familien*. Vol.35, 2. utg. 113-126. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN0807-7487-2007-02-04>
- Bjøranger, A. D. (2022, 13. september). Slår alarm om ufrivillig skolefravær: - Sakene blir flere og barna blir yngre. *NRK*. https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer_-_sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*. 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burgess, B. (2022, 9. januar). Skolen kan påvirke elevers psykiske helse både positivt og negativt. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/depresjon-fagartikkel-psykisk-helse/skolen-kan-pavirke-elevers-psykiske-helse-bade-positivt-og-negativt/305715>
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Bæck, U. D. K. (2019b). «We are the professionals»: a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Bø, I. (2011) *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <http://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25 april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Udir*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Vooris, F. L. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action* (2. Edt.). Corwin Press.
- Fletcher, J., Greenwood, J. & Parkhill, F. (2010). Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 438-446.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.011>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2012). *Mellem ordene - kommunikation i professionel praksis*. Forlaget Klim.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214 – 250). Sage.
- Mejlbo, K. (2022, 20. april). Lærerstuder skal kurses i å takle foreldre bedre. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/foreldre-foreldresamarbeid-fug/laererstuder-skal-kurses-i-a-takle-foreldre-bedre/320035>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole - hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, M. (2022, 27 april). Når egen forforståelse blir utfordret – med metablikk på egen forskningsprosess. *Fontene forskning*. <https://fontene.no/forskning/med-metablikk-pa-egen-forskningsprosess-6.584.865273.30273bd95d>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte - kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget.

- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.) Cappelen Damm AS.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsnytt. (2015, 31. august). Rektorer mener foreldre er blitt mer kravstore. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/ledelse-skoleutvikling/rektorer-mener-foreldre-er-blitt-mer-kravstore/187333>
- Vedvik, K. O. (2020, 29. mars). Mange lærere møter knallharde krav fra foreldre. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/mange-laerere-moter-knallharde-krav-fra-foreldre/195515>
- Westergård, E. (2008). Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not? *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 159-178. <https://doi.org/10.2167/eri412.0>
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2).
- Westergård, E. (2018). En svale gir ingen sommer. Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan skolen legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlige oppfølgingsbehov?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er få svar på hvordan lærere i skolen kan legge til rette for samarbeid med foreldre. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er økt kunnskap om hvilke faktorer som kan fremme et godt samarbeid mellom hjem og skole. Økt kunnskap om emnet vil kunne bidra til at det i fremtiden oppstår flere vellykkede samarbeid mellom hjem og skole – noe som igjen vil gi barn med særlige oppfølgingsbehov bedre utviklingsmuligheter.

Noen sentrale forskningsspørsmål det søkes svar på er hva foreldrene trenger for å etablere et godt samarbeid med skolen, hvordan trenger foreldre å bli møtt av lærere for å få tillit og hvilken type kompetanse trenger lærere for å etablere gode foreldresamarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er forelder til barn med særlige oppfølgingsbehov i skolen, og anses derfor som en troverdig og relevant kilde med erfaringer som vil være av verdi for denne studien. Du vil være en av totalt fem informanter som deltar.

Hva innebærer det for deg å delta?

En deltakelse i prosjektet vil innebære et fysisk intervju på ca. 30-60 min hvor jeg vil høre om dine personlige erfaringer. For å kunne bearbeide opplysningene fra deg så korrekt som mulig i etterkant, ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har informert om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder ved UiS, Tone Haugs, som har tilgang til dataene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte

med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på UiS sin server som krever totrinnsidentifisering for å logge på.

I selve masteroppgaven vil verken du eller ditt barn kunne identifiseres. Det vil ikke publiseres adresse, bydel, skole eller ansatte på skolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 23. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Kristina Stavland. Tlf: 92421108. Mail: kg.stavland@stud.uis.no
- Veileder: Tone Haugs ved Universitetet i Stavanger. Tlf: 51834205. Mail: tone.haug@uis.no
- Personvernombud ved UiS: Rolf Jegervatn. Mail: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristina G. Stavland

(Forsker/masterstudent)

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan profesjonsutøvere i skolen legge til rette for et godt samarbeid med foreldre til barn med særlig oppfølging*»?
- Jeg har fått anledning til å stille spørsmål.
- Jeg samtykker til å delta i intervju under premissene i dette skrivet.
- Jeg samtykker til at det gjøres lydopptak av intervjuet.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Åpningsspørsmål:

Kjenner du deg komfortabel?

Har du blitt intervjuet slik som dette før?

Introduksjonsspørsmål:

I hvor mange år vil du si at du har hatt dialog med skolen utover det som er standardisert for alle foresatte?

Overgangsspørsmål:

Hva er dine erfaringer med samarbeid med skolen?

Hva innebærer et godt samarbeid mellom skole og hjem for deg?

Hvordan er dine erfaringer med samarbeid mellom skole og hjemmet?

Hvordan har det opplevdes for deg å samarbeide med skolen?

Hvem er det som regel som tar initiativ til dialog/kommunikasjon/møter?

Hvordan blir du påvirket av en samtale hvor du har kjent på stor tillit til læreren?

Hvordan blir du påvirket av en samtale hvor du har kjent på lite tillit til læreren?

Hva skal til for at du får tillit til læreren?

Hva skal til for at du er mottakelig for råd/veiledning fra læreren?

Hvordan vil du si at samarbeidet ditt med skolen, påvirker barnet ditt?

I hvor stor grad har du opplevd at skolen fokuserer på positive sider ved barnet ditt?

Nøkkelspørsmål:

Hva var det som gjorde at det ble et godt/vanskelig samarbeid?

Hva trenger du for å etablere et godt samarbeid?

På hvilken måte trenger du å bli møtt i det første møtet med læreren i skolen?

Hvilke egenskaper ved læreren er nødvendige for at du skal føle deg tatt på alvor?

Hva gjør at du får tillit til læreren?

Vurdering av behandling av personopplysninger

09.02.2023

Referansenummer

743197

Vurderingstype

Standard

Dato

09.02.2023

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om samarbeid mellom profesjonsutøvere i skolen og foreldre til elever med spesiell oppfølging.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig

Tone Haugs

Student

Kristina Stavland

Prosjektperiode

09.01.2023 - 23.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

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

- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

Lykke til med prosjektet!