

Masteroppgave i Familieterapi og systemisk praksis.
Diakonhjemmet høyskole
Oktober 2008

Lærere i møte med foreldre; ”Jeg vil, men kan jeg?”.
**En intervjuundersøkelse med lærere om skole –
hjemsamarbeid.**

Ann Kristin Kjemsaa
MGFAM-C
FA3
Høst 2004

Forord

Så er sluttstreken satt. To års arbeid ligger mellom permene i denne masteroppgaven. Det har vært en krevende og lærerik arbeidsprosess, og tida som har gått med til dette arbeidet har gått på bekostning av mange ting, alt fra praktiske gjøremål i hjemmet til det å pleie sosial omgang med andre.

Det er særlig en person jeg må takke nå når arbeidet er slutført, det er min veileder Sidsel Germeten ved Høgskolen i Alta. Hun har loset meg gjennom forskningsprosess og oppgaveskriving på en meget god og konstruktiv måte. Ikke minst har hun gitt meg troen på dette er noe jeg kan få til; Å skrive en masteroppgave. Takk Sidsel!

Jeg vil også takke min søster Tone, som etter å ha avsluttet eget mastergradsprosjekt har brukt tid på å lese korrektur på mitt arbeid. Til sist vil jeg takke de aktuelle informanter som sa seg villig til å la seg intervju slik at jeg kunne finne de svar jeg søkte.

Oktober 2008

Ann Kristin Kjemsaa

Sammendrag:

Dette forskningsprosjektet har satt søkelys på læreres kommunikasjon med foreldre, og følgende problemstilling er belyst:

Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre, med fokus på kommunikasjon?

- Hva legger lærere vekt på i sitt kommunikative møte med foreldre?
- Hva gjør samarbeid med foreldre vanskelig, og hvordan håndteres dette?
- I hvilken grad har lærere kompetanse om foreldresamarbeid med fokus på kommunikasjon?

Seks lærere, av ulikt kjønn, med ulik fartstid og ved ulike skoler har gjennom kvalitative intervju bidratt til å svare på problemstillingen. Forskningsfunn blir presentert med bakgrunn i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Thomas Nordahls (2003) undersøkelser er et sentralt utgangspunkt for min undersøkelse.

Opgavens bygger på teori som omhandler lovverk, og formelle føringer for læreres samarbeid med foreldre, samt teori knyttet opp mot profesjonell kommunikasjon. Teorien som i denne sammenheng blir anvendt bygger på en systemisk forståelse.

Det er to sentrale funn i oppgaven. Det ene er at lærere ønsker samarbeid med foreldre basert på en åpen og trygg dialog, det andre er at det kan stilles spørsmål ved om lærere innehar den nødvendige kompetanse til å forvalte en slik type dialog. Derav oppgavens tittel:

Lærere i møte med foreldre; ”*Jeg vil, men kan jeg?*”.

En intervjuundersøkelse med lærere om skole – hjemsamarbeid.

Ann Kristin Kjemsaa

INNHALDSFORTEGNELSE:

Forord

Sammendrag

1.	Innledning	s. 6
1.1	Bakgrunn for valg av tema	s. 6
1.2	Problemstilling	s. 7
1.3	Oppgavens oppbygging	s. 8
1.4.	Tidligere empirisk forskning	s. 9
1.5	Temaets relevans for praksis	s. 10
1.6	Teoretisk forankring	s. 11
2.	Teori	s. 13
2.1	Skole – hjemsamarbeid, formaliteter	s. 13
2.1.1	Lover forskrifter og læreplanverk, hva sies om skole – hjemsamarbeid?	s. 13
2.1.2	Thomas Nordahls undersøkelser	s. 15
2.1.3	Skolens kompetanse om samarbeid	s. 16
2.1.4	Læreres møte med foreldremangfoldet	s. 18
2.2	Kommunikasjon og profesjonalitet	s. 18
2.2.1	Språk, kommunikasjon og dialog, definisjoner og avklaringer	s. 19
2.2.2	Relasjon, betingelse for dialog	s. 20
2.2.3	Anerkjennelse	s. 20
2.2.4	En lyttende og spørrende kommunikasjonsform	s. 21
2.2.5	Når samarbeid blir vanskelig	s. 21
2.2.6	Å være profesjonell	s. 22
3.	Metodologi	s. 25
3.1	Metode	s. 25
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	s. 26
3.3	Intervju	s. 28
3.4	Utvalg	s. 30
3.5	Forskningsetikk	s. 31
3.6	Analyse	s. 32
3.6.1	Steinar Kvaales (2007) analysemetode	s. 33
3.6.2	Transkribering	s. 34
3.6.3	Koding og kategorisering	s. 35
3.6.4	Ad hoc metode for analyse	s. 36
3.6.5	Forskningsprosjektets pålitelighet	s. 38
4.	Empiri, presentasjon, tolkning og drøfting av funn	s. 41
4.1	Lærer som kommunikator	s. 41
4.1.1	Lærerne ønsker dialog med foreldrene	s. 42
4.1.2	E-mail og SMS som kommunikasjonsmiddel	s. 48
4.2	Å møte på utfordringer i samarbeidet	s. 51
4.2.1	Samarbeid kan være vanskelig når det ”er noe” med foreldrene eller elevene	s. 51
4.2.2	Å snakke om det vanskelige	s. 53

4.2.3	Lærerne mangler kommunikative strategier for å snakke om vanskelige tema	s. 57
4.3	Kompetanse	s. 58
4.3.1	Lærerne har utilstrekkelig kunnskap om formelle føringer for foreldresamarbeid	s. 58
4.3.2	Lærerne har ikke lært om kommunikasjon i relasjon til foreldresamarbeid	s. 61
4.3.3	Profesjonalitet i møte med foreldre, en del av lærerrollen?	s. 65
4.3.4	Refleksjon over egen praksis	s. 67
5.	Avslutning og konklusjon	s. 72
5.1	Læreren Knut Anne, en konstruert historie om foreldresamarbeid	s. 72
5.2	Hvordan forstår og praktiserer Knut Anne samarbeid med fokus på kommunikasjon?	s. 73
5.2.1	Hva legger Knut Anne vekt på i sitt kommunikative møte med foreldre?	s. 74
5.2.2	Hva opplever Knut Anne som vanskelig i samarbeid med foreldrene?	s. 75
5.2.3	I hvilken grad har Knut Anne kompetanse om samarbeid med fokus på kommunikasjon?	s. 76
5.3	Konklusjon	s. 77

Litteraturliste

Vedlegg

Kap. 1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere oppgavens problemstilling, bakgrunn for valg av tema, gi en redegjørelse for tidligere forskning om tema og jeg skal gi en presentasjon av min faglige og teoretiske forankring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom de siste årene har jeg gjennom mitt arbeid ved Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PP tjenesten * 1) arbeidet med ulike problematikker knyttet opp mot samarbeid mellom skole og hjem. Arbeidet har dreid seg om forelesning, undervisning, veiledning og direkte arbeid angående feltet. De siste årene har jeg registrert en økning av henvendelser til kontoret fra foreldre og skolepersonale med spørsmål om hjelp i saker der samarbeidet er vanskelig eller har stoppet opp. I de sakene der foreldre har tatt kontakt er det fordi de har opplevd at lærere har krenket deres foreldreintegritet ved at de ikke har blitt hørt eller tatt på alvor i spørsmål som gjelder egne barn. Foreldrene stiller i disse sakene ofte spørsmål ved læreres profesjonalitet med hensyn til måten de og deres barn blir møtt på. Når personale i skolen har tatt kontakt er det fordi de opplever at de ikke oppnår konstruktivt samarbeid med foreldre, og at dette medfører vanskeligheter i forhold til om barnet blir imøtekommet godt nok i skolen. Fellesnevneren i disse sakene er ofte at det dreier seg om barn som har ulike vansker i skolen. Det gjelder særlig vansker i forhold til adferd og samspill, eller barn med funksjonshemminger. Slike saker krever samarbeid utover det som er vanlig; To kontaktmøter pr. skoleår (forskrift til opplæringsloven §. 3-2).

Med bakgrunn i min fagkompetanse som klinisk sosionom i familierapi er jeg særlig opptatt av hvordan fagfolk opptrer i det profesjonelle møtet når det gjelder kommunikasjon og profesjonell væremåte. I denne sammenheng er jeg særlig opptatt av læreres møte med foreldre, og med fokus på deres kunnskap og kompetanse i det å samarbeide og kommunisere med foreldre. Jeg skal gjennom kvalitative dybdeintervju samtale med lærere for å høre deres forståelse og beskrivelse av sin kommunikasjon og sitt møte med foreldrene til sine elever.

Jeg er bevisst på at jeg gjennom denne oppgaven vil bevege meg inn på en annen profesjons kunnskaps- og kompetanseområde. For å bruke en metafor: Jeg skal gjennom å bruke et kjent

kart, min sosialfaglige og familieterapeutiske kunnskap og kompetanse, bevege meg inn i et fagterreng som i prinsippet ikke er mitt. Det er derfor med den største respekt og ydmykhet jeg gjør dette.

Jeg vil i oppgaven bruke betegnelsen foreldre om foreldre og de foresatte. Barnet vil bli betegnet både som barn, unge og elev, avhengig av i hvilken sammenheng benevnelsene blir brukt. Jeg arbeider i forhold til både barne- og ungdomsskoler, og jeg vil i oppgaven ikke skille på dette. Jeg vil bruke benevnelsen skole eller grunnskole. Videre vil jeg bruke både betegnelsene kunnskap og kompetanse. Dette fordi jeg forstår disse to begrepene ulikt. Kunnskap betegner jeg som den lærte eller teoretiske kunnskapen, mens begrepet kompetanse i følge Greta Marie Skau, (1999:84) betyr to ting: At noen i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe, og at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om spørsmål. Jeg gir en nærmere refleksjon omkring kompetanse i kapittel 2 hvor jeg skriver om skolens kompetanse om samarbeid. Jeg vil i oppgaven også anvende begrepene terapi og terapeut, selv om dette er betegnelser som tradisjonelt sett ikke brukes innenfor pedagogikken. Begrepene kan i denne oppgavens sammenheng oversettes til veiledning og samtaler, og til konsulent eller veileder. Med bakgrunn i min kliniske kompetanse og studiets formål, utdanningen av kliniske familieterapeuter, velger jeg likevel å bruke terapi- og terapeutbenevnelsene der det er aktuelt.

1.2 Problemstilling

Gjennom arbeidet med konfliktproblematikk mellom hjem og skole har jeg ofte stilt spørsmål om konfliktene kunnet vært unngått dersom lærere hadde møtt foreldrene på en mer hensiktsmessig måte. Med dette mener jeg om økt kompetanse om kommunikasjon og økt oppmerksomhet om egen adferd i møtet med foreldrene kunne dempet eller avverget konflikten? Dette spørsmålet har bidratt til min nysjerrighet, og er en viktig ”drivkraft” for å velge dette som forskningstema i mastergradsprosjektet.

Greta Marie Skau skriver i sin bok *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (1999:35), om profesjonell kompetanse. Hvem er vi som profesjonsutøvere i møte med andre? Hun sier at et møte mellom mennesker er en prosess. Hun setter fokus på hva hver enkelt av oss kan gjøre for at den prosessen vi deler med andre kan bli mest mulig verdifull

for den vi har å gjøre med. I kraft av å være profesjonsutøver i dette møtet har vi et særlig ansvar for møtets kvalitet og utfall. Hva vet vi om ulike relasjonskvaliteter i samspill og om hvilke betingelser som skal til for å skape dem? Hvor ofte stiller vi oss i det hele tatt slike spørsmål? Kommunikasjon er den sentrale tematikken i studiet. Problemstillingen vil ut fra dette være:

Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre, med fokus på kommunikasjon?

- **Hva legger lærere vekt på i sitt kommunikative møte med foreldre?**
- **Hva gjør samarbeid med foreldre vanskelig, og hvordan håndteres dette?**
- **I hvilken grad har lærere kompetanse om foreldresamarbeid med fokus på kommunikasjon?**

Hva vil jeg med oppgaven?

Jeg vil med bakgrunn i mitt arbeid som veileder og foreleser for lærere, og gjesteunderviser for lærerstudenter spisse egen kompetanse om tema skole – hjemsamarbeid. Jeg ønsker med bakgrunn i dette å høre deres tanker og synspunkter om sitt møte med foreldre. Hvordan forstår de egen praksis og sin egen kompetanse om samarbeid og kommunikasjon? Denne kunnskapen har betydning for den kompetansehevingen jeg gjør i forhold til lærere og læreskolestudenter omkring skole – hjemsamarbeid.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 inneholder oppgavens teoridel. I denne delen av oppgaven skriver jeg om oppgavens teoretiske ramme. Første del vil omhandle formelle føringer for skole – hjemsamarbeid og skolens kompetanse om samarbeid og kommunikasjon. I andre del vil jeg redegjøre for teori knyttet opp mot samarbeid, kommunikasjon og profesjonalitet.

Kapittel 3, metodologi. I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens metodologiske forankring. Det vil si de metoder jeg bruker for å samle inn, og analysere data, samt forhold knyttet opp mot etikk og forskerrolle.

Kapittel 4 omhandler oppgavens empiridel. Her vil jeg presentere, tolke og drøfte forskningsfunn.

Kapittel 5, avslutning og konklusjon. Jeg skal gjennom et narrativ oppsummere forskningsfunnene. I tillegg til dette vil jeg gi noen avsluttende kommentarer knyttet opp mot funnene.

1.4 Tidligere empirisk forskning

Det er gjort en rekke forskningsundersøkelser om skole - hjemssamarbeid. Hovedsakelig dreier disse undersøkelsene seg om omfanget av samarbeid, og spørsmål om hvordan skole og hjem opplever kvaliteten på samarbeid. Thomas Nordahl er en sentral forsker på fagfeltet i Norge. Det vises i denne sammenheng til hans forskningsundersøkelser, Novarapport 8/00; *Samarbeid mellom hjem og skole, en kartleggingsundersøkelse*, Novarapport 13/02; *Det vanskelige samarbeidet* (sammen med May-Len Skilbrei), og Novarapport 13/03; *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Nordahls forskningsundersøkelser er et sentralt utgangspunkt for mitt arbeid. Nordahl har gitt ut en rekke bøker, artikler og forskningslitteratur om ulike tema innenfor skole og pedagogikk, og deriblant om skole – hjemssamarbeid. Jeg vil i kapittel 2 gi en nærmere presentasjon av Nordahls forskningsundersøkelser.

Det vises også til to andre store norske undersøkelser: *Foreldresyn på grunnskolen*, en intervjuundersøkelse gjort av Svein Egil Vestre i 1994. 752 foreldre fra hele landet ble i denne undersøkelsen intervjuet om sin opplevelse av skolen. Rapporten ble gitt ut av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Den andre undersøkelsen er gjort av sosialantropolog Hilde Lidén. Dette er et evalueringsprosjekt av samarbeidet mellom hjem og skole fra 1997: *Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Dette prosjektet har fokus på å synliggjøre barnas, foreldrenes, lærernes og foreldrerrepresentantenes, FAU (foreldrerådets arbeidsutvalg), sine erfaringer med samarbeidet. Rapporten ble utarbeidet på oppdrag fra Grunnskoleavdelingen i Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Litteratursøk viser også at det er gjort en rekke hovedfags og/eller mastergradsstudier om temaet. Det kan for eksempel vises til hovedfagsoppgave av Ann Kristin Bø (2002) med tittelen *Til elevens beste? Om 13 åringers sosiale kompetanse og samarbeidet mellom hjem og skole*. Denne undersøkelsen dreier seg om hvordan barnets sosiale kompetanse kan være et felles tema i samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan skolen håndterer samarbeidet omkring elever som har sosiale problemer. Videre kan det vises til hovedoppgave skrevet av Inger Susann Bømark-Lunde med tittelen *Skole-hjemsamarbeid i et postmodernistisk samfunn* (2007). Min studie vil omhandle tema læreres kommunikasjon med foreldre. Jeg kan gjennom litteratursøk ikke finne at det er skrevet noe som omhandler denne delen av samarbeidet, *læreres kommunikasjon med foreldre*.

1.5 Temaets relevans for praksis

Nordahl (2007:46 og 48) hevder at det samlet sett i dag eksisterer kunnskap som viser at ved å satse sterkere på foreldrene og deres samarbeid med skolen, er det fullt mulig å forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner. Han peker videre på at forskningsresultater viser at det er trekk ved de konkrete møtene mellom lærer og foreldre som kan ha sammenheng med elevenes læringsutbytte. Lover, forskrifter og læreplanverk som omhandler skole – hjemsamarbeid er tydelig på at det skal være samarbeid mellom lærere og foreldre. Det kommer imidlertid lite fram hva samarbeidet skal dreie seg om, og det gis få retningslinjer knyttet opp mot krav til læreres kompetanse omkring det å samarbeide (Nordahl, 2003:21). Jeg viser i denne sammenheng til Dale (1997:137 og 138) som skriver at profesjonell kompetanse er en kombinasjon av innsikt; ”*knowing that*” og handlingsdyktighet; ”*knowing how*” innenfor en avgrenset kontekst som kompetansen gjelder for. Dette betyr at lærere vet at de skal samarbeide med foreldre, dvs. ”*knowing that*”, men nødvendigvis ikke hvordan; dvs. ”*knowing how*”.

Jeg håper at mitt forskningsprosjekt kan bidra til å sette søkelys på at kunnskap og kompetanse om kommunikasjon er sentrale faktorer i skolens samarbeid med foreldre, og jeg håper at min teoretiske og erfaringsbaserte kompetanse fra familierapifeltet kan være en nyttig innfallsvinkel i dette arbeidet.

1.6 Teoretisk forankring

Oppgaven er en del av mastergradsstudiet i familierapi og systemisk praksis. Det er derfor naturlig at min teoretiske forankring er fundamentert innenfor system- og systemisk teori og forståelse.

En sentral person innenfor systemteorien er biologen og sosialantropologen Gregory Bateson (1904-1980). Bateson utviklet en kommunikasjonsteori og vitenskapsteori basert på spørsmål knyttet opp mot erkjennelse og tenkning. Sentrale spørsmål var hvordan mennesker bygger sin kunnskap, sitt verdensbilde og sin tenkemåte? Han var ikke så opptatt av hva vi tenker og vet, som hvordan vi gjør det. Han stilte spørsmål ved hvilke prinsipper eller vaner mennesker følger i sin utvikling av erkjennelse og forståelse, og hvilke antagelser eller forutsetninger som styrer forståelsen? (Ulleberg, 2007:23). Kommunikasjon kan i følge Bateson ikke forstås uavhengig av relasjon. Samspill mellom mennesker må forstås sirkulært, og hva som defineres som opphavet, årsaken eller utgangspunktet til en ytring eller en handling er basert på tolkning (Ulleberg, 2007:14 og 43). Gregory Bateson deltok i et forskningsprosjekt om kommunikasjon ved Veterans Administration hospital i Palo Alto i staten San Francisco i USA sammen med kommunikasjonsforskeren Jay Haley, antropologen John Weakland, og psykiateren Don Jackson (senere kalt Palo Alto gruppen). De studerte blant annet kommunikasjon i familier der et av medlemmene var psykotisk. Dette arbeidet ble senere en viktig inspirasjonskilde for store deler av familierapifeltet, særlig det som omtales som systemisk familierapi, skriver Ulleberg (2007:22).

Batesons relasjonelle måte å forstå på har blant annet opphav i hermeneutikken. Begrepet hermeneutikk har sin opprinnelse i læren om fortolkning av tekster, men ble av historikeren Wilhelm Dilthey utvidet til å bli de humanistiske vitenskapens metode. Dilthey la vekt på at åndsvitenskapene er av en annen karakter enn naturvitenskapene og trengte en metode for å forstå fremfor å forklare. Hermeneutikk blir ofte betegnet som tolkningslæren. De europeiske filosofene Martin Heidegger, Hans Georg Gadamer, Paul Ricoeur, og Ludwig Wittgenstein viderutviklet den hermeneutiske forståelsen til å bli en filosofisk teori om at all forståelse, der grunnlaget er menneskets relasjon til sine omgivelser og dets fortolkning av verden (Ulleberg, 2007:28). Jeg viser for øvrig til metodekapitlet hvor jeg gir en nærmere redegjørelse for hermeneutikk.

Innenfor systemisk familieteapi har det utviklet seg ulike retninger, og Batesons kommunikasjonsteori har særlig påvirket retningene språkssystemiske og narrative retninger. Tom Andersen (1936-2007) har i Norge vært en sentral person i utviklingen av den språkssystemiske tilnærmingen, (Ulleberg, 2007:29). Språkssystemisk tilnærming bygger på en forståelse av hvordan mening skapes når mennesker snakker sammen. Den amerikanske psykologen og filosofen Kenneth Gergen anbefaler i denne sammenhengen å anvendes begrepet sosialkonstruksjonisme. Dette gjør han for å understreke språkets plass i denne prosessen. Det er i språket mening dannes, og språk er alltid noe sosialt. Språk er altså mellom mennesker og del av en kultur. Med dette utgangspunktet er terapi samtaler der mening framstår i selve samtalen (Wifstad, i Hårtveit og Jensen, 1993:63). Samtaler i et systemisk perspektiv dreier seg om å samtale om et problem på en slik måte at det kan utvikles ny mening og en ny virkelighet understreker Jensen og Hårtveit (1999:175).

Vanskeligheter knyttet opp mot samhandling mellom hjem og skole kan være problemskapende for barnet slik samhandlingsproblemer mellom aktører i et familiesystem kan være. Gjennom tilpasninger er det mulig å anvende prinsipper og tilnærminger fra familierapifeltet til også å gjelde arbeid i skolen. Relasjoner og samhandling er sentrale elementer for utvikling av gode oppvekstvilkår for barn i skolen som system så vel som i familien som system.

Kap. 2 Teori

Dette kapitlet vil omhandle oppgavens teoretiske innhold. Litteraturen som anvendes i dette kapitlet er litteratur hentet fra både familierapifeltet og skolefeltet. Sentral litteratur i kapittel 2 vil være skolerelatert lovgivning, forskrifter og læreplanverk, samt Thomas Nordahls Nova rapport 13/03, *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. I kapittel 2 vil sentral litteratur være Greta Marie Skaus bok, *Gode fagfolk* (1999) og Helge Svares bok *Den gode samtalen, kunsten å skape dialog*, (2006). Både Skau og Svare skriver om kommunikasjon og dialog basert på kunnskap og forståelse som kan relateres til et systemisk fagsyn.

2.1 Skole – hjemsamarbeid, formaliteter

I samarbeidet omkring et barn har både foreldre og lærere kompetanse når det gjelder barnets liv og utvikling, men begge har det bare delvis. Derfor trenger begge parter den andres kunnskap og innsikt (Bø, 1996:114). Dette må være fundamentet i samarbeidet mellom skole og hjem. Arneberg og Ravn (1995) skriver at samarbeid kan defineres som et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser.

2.1.1 Lover, forskrifter og læreplanverk, hva sies om skole - hjemsamarbeid?

Det er nedfelt i FNs menneskerettserklæring av 1948, artikkel. 26 at foreldrene har en fortrinnsrett til å bestemme over sine barns utdanning. Det må ut fra dette taes hensyn til og legges vekt på at skolen skal samarbeide med elevers foreldre med hensyn til utviklingen av kvaliteten av opplæringen (NOU, 2003:16, kap. 22.1). Jeg skal i det følgende presentere utdrag fra de lover og det rammeverk som spesifikt gir uttrykk for skolen og læreres samarbeid med foreldre.

Opplæringslov og opplæringslov med forskrift:

§ 1-2, i opplæringsloven omtaler følgende:

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene, og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (...)”

”Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lærakandidatar og bedrifter, mellom skole og heim og mellom skole og arbeidsliv (...).” (Endret 1.8.2000).

I § 3-2 i forskrift til loven står det:

”Skolen skal holde god kontakt med foreldra eller det føresette. Kontaktlæraren skal minst to ganger i året ha ein planlagt og strukturert samtale med foreldra eller dei foresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjerne greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for kunnskapsløftet. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering mellom anna med sikte å på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet (...).” (...). Det skal alltid sendast skriftlig melding når foreldra eller dei foresette ikkje møter til samtale (...).”

Jeg tolker lovteksten til at lærere skal hjelpe foreldre i oppdragelsen av barna, slik at de kan bli selvstendige og selvhjulpne mennesker. I dette arbeidet skal lærere holde foreldre oppdatert med hensyn til barnets skolefaglige og sosiale utvikling. Lærere og foreldre skal i enighet drøfte og bli enige om hvilke mål som skal gjelde det enkelte barn. Dette arbeidet betinger dialog. Det vil si at lærere gjennom dialog med foreldre skal bidra i arbeidet med barnets oppdragelse.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 06 (LK 06).

I læreplanverket er samarbeid et gjennomgangstema. Det understrekes at skolen skal legge vekt på samarbeid preget av gjensidig respekt mellom likeverdige parter. God kommunikasjon mellom partene er en forutsetning (LK 06). I Kunnskapsløftets generelle del står det blant annet:

”Foreldre/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og trivsel står sentral.” (LK 06:34).

I LK 06 er det utarbeidet en *Læringsplakat* med en rekke retningsgivende oppgaver og prinsipper for skolen og lærebedriften. Læringsplakaten består av 11 punkter. I punkt 10 i læringsplakaten som dreier seg om skole – hjesamarbeid står det: *”Skolen skal legge til rette*

for samarbeidet med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen”

(opplæringsloven § 1-2, og forskrift § 3.2). Dette betyr at skolen har hovedansvaret for å legge til rette for, og ta initiativ i forhold til samarbeidet.

Stortingsmelding nr. 14, 1997-98

I 1998 ble det vedtatt en Stortingsmelding (nr. 14) *Om foreldremedverknad i grunnskolen.*

Meldingen peker blant annet på at Norge, sammenliknet med andre land, gjennom lover og forskrifter, har etablert gode rammer for samarbeid mellom skole og hjem. Det er lagt særlig vekt på at skolen skal se samarbeidet fra foreldres ståsted (meldingens kap. 1). Det presiseres at innholdet i samarbeidet skal være preget av dialog mellom to likeverdige parter, aktiv samhandling mot felles mål, informasjon om barnets situasjon i skolen og engasjement og vilje til samarbeid fra skolens side. Dette betyr at samarbeid mellom skole og hjem skal være noe mer enn et tilfeldig og personavhengig samarbeid. Det legges vekt på at skolen skal nå alle foreldre og ikke bare de som er spesielt interesserte (meldingens kap. 5).

2.1.2 Thomas Nordahl's undersøkelser

Hovedfunnene i Nordahls (2003:28) kartleggingsundersøkelser viser at samarbeidet mellom skole og hjem, representert ved lærerne og de enkelte foreldre, bærer preg av mye og relevant informasjon, men lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. Dette er ikke i samsvar med de nasjonale målene om at skolen og foreldrene sammen skal bistå i barnas utvikling og at samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet. Den manglende gjensidigheten i samarbeidet har som konsekvens at den reelle makten ligger i skolen og hos lærere. Videre hevder Nordahl (ibid) at læreren fremstår som svært avgjørende for samarbeidet, og læreren sitter med nøkkelen til god kommunikasjon. De holdninger og innstillinger lærere har til foreldre og det engasjementet læreren viser for dette arbeidet ser ut til å være svært avgjørende for resultatene som oppnås.

Samarbeidet mellom skole og hjem bærer preg av at lærere har ulik, men likevel relativt lav kompetanse i det å samarbeide med foreldre skriver Nordahl (2003:115). Dessuten framstår noen lærere med holdninger og innstillinger til foreldre som vil gjøre det svært vanskelig å realisere et samarbeid. Det gis heller ikke uttrykk for at lærere trenger noen spesifikke

kompetanse for å realisere samarbeidet med hjemmet. Implisitt gis det uttrykk for at dette samarbeidet er relativt ukomplisert og at lærere generelt sett har gode forutsetninger for å utføre det. Forhold omkring lærernes kompetanse i samarbeid og holdninger til foreldre kunne ut fra dette med fordel ha blitt nevnt (Nordahl, 2003:111).

Nordahl (2003:121) skriver at det ser ut til å være et klart behov for å forbedre lærernes kompetanse i å samarbeide med foreldre. Kompetanseheving av lærere innen samarbeid mellom hjem og skole har ikke vært prioritert i innføringen av skolereformene, L 97 og senere LK 06. Dette området står også svakt i lærerutdanningen hevder Nordahl (ibid). Skoleeier bør derfor sørge for at lærere får tilstrekkelig etterutdanning i forhold til samarbeid og kommunikasjon med foreldre. Det vil ikke være tilstrekkelig om det skal være opp til hver enkelt lærer å videreutvikle sin kompetanse på dette området (Nordahl, 2003:111).

2.1.3 Skolens kompetanse om samarbeid

Å være kompetent stammer fra den latinske betegnelsen *competentia* som betyr ”*sammen-treff*” eller ”*skikkethet*” (Aschehougs og Gyldendals store leksikon, 1980, i Skau 1999:58). At en lærer er kompetent betyr altså at han eller hun er skikket eller kvalifisert til de oppgaver som skal gjøres i lys av læringjernen. I daglig tale brukes kompetansebegrepet også om en persons evner eller formelle kvalifikasjoner for eksempel til å uttale seg eller treffe en beslutning. Kompetanse betyr videre at noen i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å gjøre noe, og at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om spørsmål skriver blant andre Skau (1999:58).

Nordahl (2003:121) uttaler gjennom sine undersøkelser at det kan synes som om lærere mangler kompetanse i å utføre samarbeid med hjemmet. Ut fra dette har jeg valgt å gjøre en gjennomgang av dokumenter som omhandler spørsmål knyttet opp mot læreres kompetanse i samarbeid og kommunikasjon med foreldre. Jeg kan ikke i det lov- og rammeverk som omhandler formelle føringer for skole - hjemsamarbeid, det vil si opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven og læreplanverket K 06, finne at det blir gitt uttrykk for at lærere må eller bør ha særskilt kompetanse om samarbeid og kommunikasjon. Jeg har også gjennomgått NOU 1996:22 ”*Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*” for å se om det her blir gitt uttrykk

for dette. Jeg har i kapittel 5 som omhandler lærers oppgaver og kompetanse funnet følgende formuleringer:

”(…). Utdanningen må gi kunnskap om samarbeid med foreldre og om samarbeidspartnere i kommune og nærmiljø.” (Kap. 5.3.3).

”(…). Lærerens sosiale kompetanse er også avgjørende for å ta et med ansvar for å utvikle et godt oppvekstmiljø for å samarbeide med kolleger, foreldre, og med arbeidsliv og nærmiljø.” (Kap. 5.3.4).

”(…). Utdanningen skal gi kunnskaper som gjør læreren trygg i sosiale relasjoner. Studentene må lære om samarbeid med foreldre, lærersamarbeid, elevrelasjoner og elevkultur. De må lære om kommunikasjonsprosesser og gruppearbeid” (Kap. 5.3.4).

For øvrig står det i kapittel 5.2:

”Læreryrket stiller store krav til utøveren. Arbeidet henger nøye sammen med personlige egenskaper, menneskelige relasjoner og de kunnskaper og ferdigheter lærere har. Kvaliteten på arbeidet er også avhengig av evne til faglig og metodisk fornying og til å reflektere over egen praksis fro stadig å utvikle seg selv” (ibid).

Selv om det ikke står noe spesifikt noe foreldresamarbeid i dette sitatet må det kunne relateres til den delen av læreres oppgaver som omhandler foreldresamarbeid. En NOU er en regjeringsnedsatt utvalgsinnstilling, og innholdet i denne må betraktes som ideelle målsettinger for hva lærerstudenter bør lære noe om i sin utdanning.

Jeg har også kontaktet en rekke lærerutdanninger med spørsmål om hvordan de ved disse utdanningene vektlegger å formidle kunnskap om foreldresamarbeid. Jeg fikk ikke så mange responser på disse henvendelsene, men Høgskolen i Sør Trøndelag og Høgskolen i Finnmark svarte. Skole – hjemsamarbeid er tema i undervisning som lærerstudenter gis. Høgskolen i Sør Trøndelag har blant annet utarbeidet et eget kompendium om temaet. For øvrig vises det til lærebøker i pedagogikk hvor dette blir berørt, Gunn Imsen og Thomas Nordahl, er forfattere som i denne sammenheng blir nevnt. Imsen er på linje med Nordahl en lærebokforfatter som har skrevet mye om pedagogikk, innbefattet tematikk om skole - hjemsamarbeid.

2.1.4 Læreres møte med foreldremangfoldet

I Stortingsmelding 14 (1997/98) påpekes det at skolen skal jobbe for å nå alle foreldre, og ikke bare de som viser særlig interesse eller engasjement. Å møte alle elevers foreldre betyr at lærere skal møte et stort mangfold av mennesker. De skal møte et mangfold i måter å leve familieliv på og de skal møte mange og ulike måter å være foreldre på. En sentral problemstilling vil i denne sammenheng være å analysere hva læreres oppfatninger eller konstruksjoner av foreldre består i. Jeg vises i denne forbindelse til hva Nordahl (2003:57 og 59) skriver om dette. Han viser til den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og hans studier av klasseforskjeller, utdanningssystemet, det akademiske feltet og ledende sjikt i administrasjon og forretningslivet. Bourdieu`s studier dreier seg om spørsmål omkring makt og kapital. Han forklarer kapital som et sett av relasjoner som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans i et samfunn. I denne sammenheng anvender Bourdieu betegnelsene sosial, økonomisk og kulturell kapital. Den samlede kapitalen et menneske besitter vil være avgjørende for hvilken posisjon denne personen har i det sosiale rommet. Det må være vesentlig å analysere om foreldrenes tilgang til kapital har betydning for samarbeidet med skolen. Kan det for eksempel føre til at foreldre som tillegges lite kapital vil ha dårligere forutsetninger for å kommunisere med skolen enn foreldre som tillegges mye kapital? Bourdieu hevder at skolen belønner og framhever de herskendes klassers kultur (ibid).

2.2 Kommunikasjon og profesjonalitet

Jeg skal i denne delen av oppgaven redegjøre for teori knyttet opp mot kommunikasjon og profesjonalitet. Lærere er ikke terapeuter eller profesjonelle veiledere. Dette tar jeg høyde for. Teorien som blir presentert er teori som er aktuell uavhengig av hvilke krav det stilles til kompetanse om kommunikasjon. Jeg velger utelukkende å ha fokus på lærers møte med foreldre, og ikke omvendt. Dette betyr ikke at jeg ikke er oppmerksom på at også foreldres måte å møte lærer på er viktig med hensyn til kvaliteten i samarbeidet. Det ligger i den systemiske forståelsen at dette har betydning.

Opplæringsloven § 1-2 viser til: *”(...) grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi barna ei kristen og moralsk oppseding (...)”*. I *”forståing med heimen”* må slik jeg tolker det innebære at skolen skal ha innlevelse i, forstå og ta hensyn til foreldrenes

oppfatninger av barnet og barnets situasjon i skolen. Det vil si at lærere gjennom dialog med foreldre skal bidra til oppdragelse av barnet. Dialog må bety at lærere og foreldre har gjensidig interesse av hverandres synspunkter. I en dialog lytter samtalepartnerne til hverandre fordi det er interessant det den andre sier, og det må være åpenhet for å endre sin egen tanke eller sitt standpunkt. Dialogen er et ”felles prosjekt” der lærere og foreldre i fellesskap skal skape forståelse for barnet, og dets behov i skolen (Svare, 2006:15). Det er viktig at skolen er oppmerksom på at samarbeid ikke er et mål i seg selv men et middel for å etablere gode læringsmiljøer for det enkelte barn der barnet kan få realisert sitt potensial for læring og vekst (Nordahl og Skilbrei, 2002:11). Lærer, som den profesjonelle parten i samtalen, er den som har ansvaret for å legge til rette for dialog.

2.2.1 Språk, kommunikasjon og dialog, definisjoner og avklaringer

Språk er et mangetydig begrep. Den mest klassiske språkforståelsen er forestillingen om at språklige formuleringer er midler til å formidle bakenforliggende tanker. Dette er et syn som springer helt tilbake til den greske filosofen Platon (427 f.Kr) Å snakke et språk er å skape en intersubjektiv virkelighet gjennom dialogen (Wifstad, 1993:75 og 76). Svare (2006:29) skriver at flere filosofer hevder at en kultur får sitt syn på virkelighetene bestemt av ordene og de begrepene den har til disposisjon Virkelighetsforståelsen endrer seg i takt med språket.

Kommunikasjon kan defineres eller forklares på forskjellige måter avhengig av hvem som definerer og i hvilken sammenheng kommunikasjonsbegrepet forklares eller drøftes i. Jeg har valgt Hersey og Blanchard (i Haslebo, 2004:104) sin forklaring. ”*Evnen til å kommunisere defineres som: (...) at være i stand til at fremføre et budskab på en måte, så mennesker let kan forstå og acceptere det*”. Skau (1999:87) skriver at kommunikasjon er nødvendig både for å uttrykke oss, og for å utvikle den vi er som menneske. Gjennom kommunikasjon formidles verdi- og menneskesyn, holdninger, både til oss selv og til andre, samt livserfaring, kunnskap, og innsikt.

Begrepet dialog er sammensatt av det greske ordet ”*dia*” som betyr ”*gjennom*” og ”*logos*” som betyr ”*ord*”, ”*tale*”, eller ”*fornuft*”. En dialog er altså en virksomhet som utøves gjennom ord og som er fornuftig i følge Svare (2006: 10). Jeg har også valgt å ta utgangspunkt i hvordan

Monika Dalen forklarer dialog i sin bok *Intervju som forskningsmetode* (2004:37). Hun skriver at det dreier seg om evne til å lytte, og gjennom dette vise en genuin interesse for den som forteller. Videre dreier det seg om å vise anerkjennelse, både gjennom måten det spørres på og lyttes på. Dette vises blant annet gjennom den non-verbale kommunikasjonen, som for eksempel blick og tonefall. Dalen skriver om dialog relatert til forskningsintervjuet. Hennes forklaring har relevans uavhengig hvilken type samtale det er snakk om.

I en samtale basert på dialog får hvert uttrykk verdi, og det ene uttrykket er ikke mer riktig eller viktig enn det andre. I en dialog strever partene etter å skape en gjensidig opplevd forståelse av en situasjon. Dette er i motsetning til en monolog som dreier seg om at den som snakker utformer sine tanker til et ferdig uttrykk eller mening. Uttrykk i en monologisk samtale er sluttede sirkler, det gis ikke åpning for nye spørsmål skriver Seikkulla (1996:198 og 201).

2.2.2 Relasjon, betingelse for dialog

Jeg skriver i kapittel 1 om Gregory Batesons kommunikasjonsteori, og hans oppfatning om at kommunikasjon ikke kan forstås uavhengig av relasjon (Ulleberg, 2007:14 og 43). Begrepet relasjon kommer av det latinske ”*relatio*” som betyr at en gjenstand står i forbindelse med en annen. I den sammenhengen begrepet anvendes her betyr det forhold, kontakt eller forbindelse mellom lærere og foreldre, slik Eide og Eide (1999:18) skriver. Et godt forhold mellom skole og hjem gir ikke bare lærerne forståelse og innsikt i eleven, men ser også ut til å ha avgjørende betydning for barnets vekst og trivsel i skolen (Nordahl, 2002:16). Haslebo (2004:53) presiserer at menneskers opplevelse av deres relasjon til hverandre påvirker hvordan de i samtaler og møter forstår hverandres budskap, og hvordan de forstår budskap påvirker den enkeltes opplevelse av deres innbyrdes relasjon.

2.2.3 Anerkjennelse

Hvordan lærere møter foreldre har betydning for hvordan foreldre opplever sin rolle som foreldre, og dette kan ha betydning for utøvelsen av foreldreskapet (Bø, 1996:99). Arneberg og Ravn (1995:17) stiller spørsmål om det lar seg gjøre for lærere å legge fra seg ekspertrollen og møte foreldre og elever som ”*menneske til menneske*”? Å møte foreldre med en åpen og

bekreftende væremåte åpner for at det foreldre har å bidra med i møtet er viktig. Svare (2006:86) skriver:

Å skape et godt samspill i en dialog forutsetter en høy grad av gjensidig oppmerksomhet hos samtalepartneren. I tillegg innebærer idealet om samspillet at partene så langt det lar seg gjøre forsøker å involvere hverandre i samtalen. De som er med i dialogen må stadig spørre seg selv "hva kan jeg gjøre for at vi sammen best mulig når frem til vårt felles mål. Hva kan jeg bidra med selv og hva jeg gjøre for å gi den andre mulighet til å bidra?" (Svare, 2006:86).

Foreldre som ikke opplever anerkjennelse fra lærere vil ha behov for å beskytte sin egen verdighet. Dette skriver Nordahl (2007:134).

2.2.4 En lyttende og spørrende kommunikasjonsform

Lærere kan i følge Bø (1996:145) tjene på å ha en mer spørrende kommunikasjonsform i møte med foreldre istedenfor den ensidig informerende. Lærer må gjennom spørrende kommunikasjon søke å finne ut av de spørsmål, hypoteser, antagelser eller undringer han har om eleven, eventuelt foreldrene. Imidlertid angir filosofen Gadamer at det i motsetning til hva folk flest tror er langt vanskeligere å stille spørsmål enn det å svare. De vanskelige spørsmålene, sier han, er de spørsmål som åpner for ny innsikt eller nye perspektiver. Ny innsikt forutsetter evnen til å stille spørsmål som retter oppmerksomheten mot steder vi ennå ikke har vært på og som på sett og vis derfor ligger utenfor den verden vi kjenner hevder Svare (2006:92). I et skole - hjemperspektiv innebærer dette at lærer må stille spørsmål på en slik måte at de nødvendigvis ikke søker klare og gitt svar, men har rom for at det kan være mange og mangetydige svar.

2.2.5 Når samarbeid blir vanskelig

Som jeg tidligere skriver har jeg arbeidet en del med konflikter mellom hjem og skole. Disse sakene dreier seg om at foreldre og lærere er uenige i forhold som angår barnet. Meningsutvekslingen mellom lærere og foreldre i slike saker kan fort bli til en kamp om mening, om perspektiv, om posisjoner, om makt og rang. En slik måte å kommunisere på kan fremme polarisering, kategorisering og fastlåsing av synspunkter og er dermed i seg selv konfliktskapende skriver Haslebo (2004:293). Når dette skjer blir samarbeidet en belastning

(Nordahl og Skilbrei, 2002:53). Konflikter handler om både språk og makt. Det er vanlig å forstå konflikt som noe negativt og destruktivt, derfor kan både foreldre og lærere gå langt for å dekke over det minste tilløp til konflikt. Organisasjonsteoretikeren Ichak Adizes hevder i følge Skau (1999:110) at det som oftest ødelegger forholdet mellom mennesker er ikke at de er uenige og heller ikke hva de er uenig om, men hvordan de er det. Det er ikke så mye saken i seg selv men tilstedeværelsen eller fraværet av gjensidig tillit og respekt mellom partene som avgjør hvorvidt en konflikt blir konstruktiv eller destruktiv (Skau, 1999:110 og 129). Å definere et godt samarbeid slik at det kan romme konflikter betyr å si tydelig fra om at begge parter har lov til å komme med innvendinger og at begge parter må kunne ta mot kritikk (Bø, 1996:119).

2.2.6 Å være profesjonell

En dialog består ikke bare av ord og tanker men også av følelser og sosiale relasjoner. Å være en våken dialogdeltaker innebærer også å ha et våkent observerende skjelnende blikk rettet mot disse aspektene i dialogen. Hvilke følelser rører seg hos den andre dialogdeltakeren? Å kunne skjelve hva som skjer i dialogen på dette planet er en forutsetning for å skape en god dialog og et mål den enkelte kan strekke seg mot skriver Svare (2006:96). Svare (ibid) viser til den finske dialogfilosofen Sebastian Slotte som hevder at det å styrke den enkelte dialogdeltakers sensitivitet i forhold til det unike menneskelige systemet som dialogen utgjør er en grunnleggende oppgave i dialogen. Å være profesjonell er i følge Skau (1999:46) å inneha og nyttiggjøre seg en bestemt teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter i møte med andre. Det er å kunne være person i møtet, og å være personlig på andre måter i offentlig sammenheng enn det som gjelder i det private. Det dreier seg også om å være i stand til å trekke et psykologisk skille mellom seg selv og andre og å skape kontakt, og til sist kunne sette hensynet til andre i fokus for sine handlinger Det dreier seg om å være oppmerksom på at profesjonaliteten omhandler mange områder av dette møtet.

Maktaspektet er viktig i all profesjonsutøvelse, og maktperspektivet i skolen må håndteres slik at foreldrene opplever dialog, kontroll og innflytelse (Nordahl, 2003:34). Den franske filosofen og idèhistorikeren Foucault (1926-1984) sier at makt aldri kan forstås atskilt fra den konteksten den viser seg i. Makt kan ikke sees som noe i seg selv, men er noe som viser seg

gjennom de sporene som kan finnes i hverdagens samhandling, i institusjonalisert sosial praksis (Lundby, 2003:94). Foucault som er kjent for sine maktanalyser forsøker på denne måten å vise hvordan makt og viten er sammenvevd. Han tar i sin maktanalyse ikke stilling til om den makten som utøves er legitim eller ikke, men analyserer kun hvilke teknikker som benyttes, hvilke tiltak som settes i verk, og hvilke strategier som søkes gjennomført osv. Foucault har således forsøkt å vise hvordan moderne menneskevitenskaper utgjøres av et sett maktpraktiser som har ulike historiske, sosiale og institusjonelle opphav (Germeten, 2002, kap. 2). For Foucault er språket et maktinstrument og folk har makt i et samfunn direkte proporsjonalt med sin evne til å delta i de forskjellige diskursene som former samfunnet. Det er et spørsmål om hvilken diskurs *2 om makt som gjelder i skolen (Lundby, 2003:97)? For mange profesjonsutøvere er manglende bevissthet omkring maktbruk og krenkelser den største utfordringen skriver Skau (1999:103).

Skau (1999:103) hevder at oftere enn vi tror er det nok først og fremst andres velvilje som gjør at vi blir forstått og ikke vår egen kommunikative kompetanse. Våre budskap kan være tvetydige og uklare, men dette problemet kommer først for en dag når noe gjør at vi ikke lengre kan regne med slik velvilje eller når noen faktisk tar oss bokstavelig og det går galt nettopp på grunn av det. Det finnes situasjoner der yrkesutøvere ikke kan tillate seg å utrykke seg på en uklar og misvisende måte.

Svare (2006:22) viser til Immanuel Kant som i sine skrifter peker på at mennesker besitter en stor mengde taus praksiskunnskap. Denne kunnskapen viser seg gjennom alt mennesker gjør mer eller mindre automatisk uten å tenke over det og som kan studeres gjennom å utforske egen praksis. En slik utforskning betinger refleksjon. Reflekterende prosesser må bygge på en grunnleggende holdning om at forandring ikke er noe som kan styres utenfra. Tom Andersen (i Eliassen og Seikkulla (2006:174) sier at forandring er noe som kommer innenfra ikke utenfra. Med dette mener han at forandring er noe som vokser fram i personers opplevelse basert på tilgang til nye opplevelser, ny mening i ord, nye ord, etc som av den aktuelle oppleves som nyttig. Jeg avslutter oppgavens teoridel med et sitat fra kollega og samarbeidspartnere, Jensen og Størksen som i sin artikkel *Refleksjon som metode i systemisk endringsarbeid* (2001:13) skriver følgende:

”Ut fra et filosofisk/psykologisk perspektiv ligger det i refleksjonsbegrepet at man vender bevisstheten eller oppmerksomheten mot seg selv. Dette for å løfte frem egne tolknings- og forståelsesrammer for å komme til en dypere innsikt i hvorfor man tenker som man tenker. Eller som Tom Tiller så presist formulerte at det handler om å ”ha tanka om egne tanka” (Jensen og Størksen, 2001:13).

Kap. 3 Metodologi

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for metode og vitenskapsteoretisk forankring i tilknytning til mastergradsprosjektet. Sentral litteratur i dette kapitlet vil være *Det kvalitative forskningsintervju* (Steinar Kvale, 2007), *Intervju som forskningsmetode* (Monika Dalen, 2004), og *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid* (Anne Ryen, 2002).

3.1 Metode

Metodologi kan defineres som ”vitenskapen om metodebruk” og metode kan forklares som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Vedeler 2000:10). Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med til arsenalet av metoder skriver Brekke (2006:13). Valg av forskningsmetode er basert på hva slags informasjon som søkes fra hvem og under hvilke omstendigheter, og metoden må være velegnet for det forskningsproblemet forskeren står overfor (Vedeler, 2000:13). Dette innebærer at jeg ved oppstart av forskningsprosjektet måtte finne en metode som var egnet for hva jeg ønsker informasjon om, det vil si hva jeg skal forske på. I studieplanen for *Mastergrad i familieterapi og systemisk praksis* vises det imidlertid til at dette studiet egner seg godt til forskning forankret i kvalitative metoder og med bakgrunn i dette har studiet vektlagt innføring i kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er utgangspunkt for dette forskningsprosjektet, og har vært velegnet med hensyn til å søke svar på oppgavens forskningsspørsmål.

Metodetilnærmingen i forskningsarbeidet er kvalitativt intervju. Dette er en metode som egner seg best til å svare på de forskningsspørsmål jeg stiller. Formålet med å bruke et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i de betydninger som personer, ting, og forhold har for intervjupersonen, og /eller avdekke de betydninger som han ser i sin egen måte å forvalte sitt liv og sine betingelser på (Fog, 2004:11). Ved oppstart av prosjektet vurderte jeg i tillegg til intervju å også bruke observasjon som metode. Jeg planla å observere møter mellom lærere og foreldre for se samspillet. Dette for å underbygge, og/eller få tilleggsinformasjon som kunne være nyttig med hensyn til tolkningen av innsamlet datamateriale. Formål med observasjonsstudier er å søke en identifisering av det en søker informasjon om hevder Vedeler (2000:46). Å bli observert kan imidlertid oppleves vanskelig og følsomt, og jeg vurderte at det

derfor kunne bli vanskelig å få informanter. Ut fra oppgavens omfang og hensikt forkastet jeg derfor denne ideen. Jeg har primært vært ute etter å høre lærers egen beretning om sin praksis og sin forståelse omkring samarbeid og kommunikasjon med foreldre, jeg ville høre ”lærerstemmen”. Jeg skulle heller ikke gjøre noen form for ”kryssjekking” om hvorvidt de intervjuede lærerne gjør det de sier de gjør med hensyn til kommunikasjon med foreldre. Jette Fog (2004:8) hevder at metoden i seg selv ikke er den viktigste eller riktigste metode, men riktig og viktig hvis valget av metode er velbegrunnet, og kan gi meg kunnskap om det fenomenet jeg undersøker.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner grunnlaget for forståelsen som utvikles, de temaer som løftes fram og de begreper som brukes til å beskrive disse temaene (Thagård, 1998:31). En allmenn definisjon av vitenskap er ” *en systematisk produksjon av ny kunnskap*” (Kvale, 2007:53). Det foregår i dag en forskyvning mot filosofiske tenkemåter som ligger nærmere de humanistiske fagene. Disse innbefatter en postmoderne sosial virkelighetskonstruksjon (sosialkonstruksjonisme og dekonstruksjonisme), hermeneutiske tolkninger av teksters mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger (Kvale, 2007: 26). Jeg skal i mitt analysearbeid anvende tolkningstilnærminger basert på disse tenkemåtene, og jeg vil være eklektisk i forhold til de ulike perspektivene.

Fenomenologi er en filosofisk retning som ble grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl i begynnelsen av forrige århundret (Lorensen, 1998:27 og 51). Hans prosjekt var å skape et nytt grunnlag for vitenskapen gjennom en analyse av menneskers erfaringer. Istedenfor å samle mange erfaringer og observasjoner sammen og forsøke å ta ut viten fra denne mengden av data mente Husserl at forskeren burde kikke nærmere på den enkeltes erfaring og de forutsetninger de hadde. Gjennom dette mente han at det skulle la seg gjøre å komme fram til det observerte fenomens kjerne. Fenomenologiens basale spørsmål er hvordan bestemte fenomener oppleves av mennesker (ibid). Det vises til oppgavens problemstilling:

Jeg skal søke kunnskap om *hvordan lærere forstår og praktiserer samarbeid og kommunikasjon med foreldre.*

Hauge (2001:83) skriver at hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning. Ordet hermeneutikk ble som utgangspunkt benyttet om den metodiske fortolkningen som er nødvendig når vi vil forstå tekster riktig. Benevnelsen hermeneutikk blir også brukt når mennesker lærer om hva som er typisk for menneskenes forståelsesevne, og noen bruker begrepet om den fortolkningsaktivitet som er nødvendig for å forstå de utsagn som uttrykkes gjennom ord og handlinger og alt det menneskene gjør som handlende vesener. Det vil si meningen bak handlingene; Fortolkningen av det vi mener å forstå. Begrepet mening og forutsetningene for å forstå mening riktig er derfor et sentralt problem i humanvitenskapene til forskjell fra i naturvitenskapene (ibid). Handling er flertydig og tillater derfor flere tolkninger (Ryen, 2002:37). Filosofien Martin Heidegger (1889-1976) som bidro til å legge et teoretisk grunnlag for hermeneutikken hevdet at det dreide seg om en lære om den menneskelige tilværelse. Hans hovedpoeng var at vi må forstå mennesket som en del av verden. Mennesket må forstås som en del av den verden det selv har skapt. Analysen av mennesket må starte med en analyse av verden, mener Fjelland (1999:213). I dette forskningsarbeidet kan en slik forståelse innebære at en analyse av læreres kommunikasjon med foreldre må starte med en analyse av skolen, for blant annet å finne ut hvilken ”oppgave” eller mandat lærere er gitt av samfunnet. Jeg har sett på de lover, forskrifter og retningslinjer som regulerer skole - hjemsamarbeid, jeg har søkt kunnskap om hva lærere har lært i utdanningen om samarbeid og kommunikasjon og jeg har i intervjuene stilt spørsmål om i hvilken grad er temaet satt på dagsorden i form av kurser og lignende i den skolen eller i den kommunen der lærerne arbeider.

I oppgavens første kapittel hvor jeg redegjør for min teoretiske forankring og skriver om et vitenskapssyn basert på en sosialkonstruksjonistisk forståelse. Denne oppfatningen ligger også til grunn i mitt møte med de intervjuede lærerne. Sosialkonstruksjonisme bygger på en forståelse av at det er i språket mening dannes, og språk er noe sosialt. Når vi snakker og handler oppstår mening (Hårtveit og Jensen, 2003:63). Dette betyr at gjennom det språket jeg brukte i intervjuet ”inviterte” lærerinformantene inn i en samtaleform, og de oppmerksomhetspunkter jeg ga det som ble sagt ville ha betydning for hva som kom fram i

intervjuet. Innenfor systemisk familierterapi brukes benevnelsen punkttering om dette. *”Når vi punkterer organiserer vi vår forståelse av samspill, vi sier at noe er årsaken til noe annet.”* skriver Hårtveit og Jensen (2003:94). Dette kan bety at jeg gjennom min kunnskap, forståelse og erfaringer om skole – hjemsamarbeid, sammen med hver enkelt av lærerinformantene konstruerte hans eller hennes kunnskap og forståelse om samarbeid og kommunikasjon med foreldre. Denne konstruerte forståelsen danner grunnlag for forskningsfunnene. Min teoretiske plattform basert på forståelse relatert til sosialkonstruksjonisme, hermeneutikk og fenomenologi er sentralt for meg, både med hensyn til hvordan jeg ”løser” denne oppgaven og hvordan jeg i mitt daglige virke som terapeut og veileder forstår og møter mennesker. I denne sammenheng betyr det at det har betydning for hvordan jeg som forsker har møtt og intervjuet lærerinformantene.

3.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er produksjonssted for kunnskap. Det er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale, 2007:21).

Som terapeut har jeg kompetanse om det å samtale, og jeg er trent i bruke intervju som metode for å samle inn data. Imidlertid kan overføring av terapeutiske ferdigheter til forskningsintervju være både lett og vanskelig. Som terapeuter har vi gjennom vår kompetanse om mennesker og samspill sensitivitet for når vi i samtalen skal stoppe utforskningen av et spørsmål, og vi har gjennom denne kompetansen også følsomheten om det å stille spørsmål, få fram de viktige tingene hos pasienten eller klienten. Hvordan kan en forsker i forskningsøyemed bruke denne kompetansen på en slik måte at han eller hun får svar på problemstillingen som stilles? På den ene siden kan forskeren gjennom sin samtalekompetanse ”trække” over noen grenser i forhold til intervjuobjektet fordi forskeren gjennom sin ”dyktighet” om samtalen får intervjuobjektet til å fortelle om ting han eller hun i utgangspunktet verken har hatt intensjon eller ønske om å dele med noen. På den annen side kan nettopp disse opplysningene være svært viktig med hensyn til forskningsarbeidet hevder Dallos og Vetere (2005:177). Dette kan etter mitt syn bli et etisk dilemma, og jeg er usikker på om det er noe gitt svar på et slikt dilemma. Jeg er som Kvale (2007:62) uttrykker det

uttrykker det: forskningsinstrumentet. Er jeg ikke bevisst disse forholdene vil jeg slik Kvale referer til (ibid) ikke være et godt forskningsinstrument.

Jeg har i intervjuene anvendt semistrukturert intervju. Dette kjennetegnes ved at det på forhånd var utarbeidet hovedspørsmål om de saker eller tema som jeg ønsket belyst. For å gjøre analysearbeidet enklere valgte jeg å tematisere intervjuguiden i fire hovedtema, med tilhørende underspørsmål (jfr. vedlegg 1). Utfordringen var å utarbeide en intervjuguide som var i tråd med problemstillingen og dens underspørsmål. Jeg viser i denne sammenheng til Dallos og Vetere (2005:19) som skriver om hvordan spørsmål trer fram. Hvilke spørsmål var jeg interessert i og hvorfor var jeg interessert i disse spørsmålene? I hvilken grad var spørsmålene formet av mine egen erfaringsbaserte opplevelser eller på hvilken måte var spørsmålene formet av en videre og kulturelt betingete diskurser og hvilke impliserte antagelser var med på å forme mine spørsmål? Dette ble et hjelpemiddel i utarbeidelsen av intervjuguiden.

Jeg brukte båndopptaker under intervjuene. Fordel med bruk av båndopptaker er at jeg som intervjuer kan ha fokus på intervjupersonene, og ikke på skrivearbeidet, det vil si nedtegnelsen av intervjuet. På denne måten får intervjuer også med seg det intervjupersonen uttrykker non-verbalt. Dalen (2004:34) hevder at det i kvalitative intervjustudier alltid må foretaes prøveintervju, både for å teste intervjuguiden og for å teste seg selv i intervjusituasjonen. Jeg gjorde prøveintervju med en nabo som er lærer. Her fikk jeg testet ut både intervjuguiden og båndopptaker. Av dette lærte jeg hvordan båndopptakeren fungerte, jeg fikk ”testet” at rekkefølgen av spørsmålene var logiske, og jeg fikk gjort presiseringer i forhold til spørsmålene. Alle intervjuene ble avviklet over en periode på to måneder. Intervjuene varte gjennomsnittlig 1 ½ time. To av intervjuene ble gjort på intervjupersonenes arbeidsplass, de resterende på mitt kontor. På grunn av problemer med å finne tid til intervju for en del av lærerne ble ikke intervjuene avviklet innenfor den planlagte tidsrammen. Dette medførte at jeg kom litt senere i gang med analysearbeidet enn det som var planlagt.

3.4 Utvalg

Formålet med studien er å få tak i læreres kunnskap om og forståelse av sitt samarbeid med foreldre med vekt på kommunikasjon. Lærere er ut fra dette mitt utvalg i denne studien. Ryen (2002:93) fremhever to kriterier for et kvalitativt utvalg. Det første er tilstrekkelighet, det vil si at antallet er tilstrekkelig til å reflektere bredden blant deltakerne og den konteksten som er utgangspunktet for intervjuet, det vil si skolen. Det andre kriteriet er tilfredsstillende informasjon slik at metningspunktet blir nådd. Thagård (1998:51) skriver at metningspunkt kan forklares som at når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomener som studeres kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. For å avgrense det empiriske feltet i masteroppgaven har jeg valgt seks informanter. For å få en viss bredde i utvalget valgte jeg både kvinnelige og mannlige lærere, og lærere med ulik "fartstid". Videre har jeg også valgt lærere fra ulike skoler og fra ulike klassetrinn. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket informasjon knyttet opp mot likheter og forskjeller angående disse lærernes forståelse for og praktisering av kommunikasjon med foreldre, og for å finne om det for eksempel varierer i forhold til barnets alder, det vil si klassetrinn.

Spørsmål om representativitet er kritikken til kvalitativ forskning, og det vil alltid være et spørsmål om utvalget er stort nok for på tilstrekkelig måte å få belyst det tema det forskes på. Jeg skal, som jeg skriver tidligere i dette kapitlet finne noen grunntrekk ved læreres praksis og forståelse omkring kommunikasjon med foreldre. Mine seks informanter har hver for seg vært unike case, og de vil med bakgrunn i det lave antallet ikke være et såkalt representativt utvalg, men en strategisk valgt informantgruppe i forhold til det jeg er ute etter av informasjon.

Informantene fikk jeg tak gjennom at jeg tok direkte kontakt med dem med spørsmål om å delta i forskningsundersøkelsen. Med bakgrunn i lang fartstid i PP-tjenesten, er jeg godt kjent med byens skoler, og jeg har rimelig god oversikt over byens lærere. Ved hjelp av denne kunnskapen, samt bruk av skolenes telefonlister valgte jeg ut tilfeldige kandidater. Imidlertid hadde jeg et kriterium. Det var at jeg ikke skulle intervju noen som hadde vært lærere for eget barn. En slik relasjon ville kunne binde opp både meg som intervjuer og informanten på den måten at det ikke ble en åpen samtale. Det var ingen av lærerne jeg tok kontakt med som sa nei til å være med i undersøkelsen.

Jeg har søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om tillatelse til forskningsprosjektet. Tilbakemeldingen er at forskningsprosjektet ikke omhandler spørsmål angående personopplysninger som innebærer meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 31 og 33. Forskningsprosjektet er ut fra dette godkjent av NSD (norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste As)

Informanter:

Truls er lærer på mellomtrinnet på barneskole A. Han har 10 års lærererfaring, og han har videreutdanning i et skolerelatert fag.

Astrid er lærer på ungdomskole B. Hun har jobbet som lærer ca 10 år, og hun har videreutdanning innenfor helse og sosialfag.

Elisabeth er også lærer i ungdomsskole B. Hun har 5 års erfaring som lærer, og hun har videreutdanning i skolerelaterte fag.

Trine er den yngste av informantene, og hun har arbeidet 3 år som lærer. Hun arbeider på barnetrinnet på barneskole D. Hun har ikke noen tilleggsutdanning utover lærerskolen.

Per arbeider på barneskole D. Han har arbeidet 7 år som lærer. Han har videreutdanning et skolerelatert fag.

Martin arbeider på ungdomsskole C. Han har jobbet ved skolen ca 10 år. Også Martin har videreutdanning i skolerelaterte fag.

Informantene blir her presentert ved fiktive navn, og jeg har forsøkt å anonymisere presentasjonen av dem slik at de ikke skal være gjenkjennelig.

3.5 Forskningsetikk

Forskningsetikk dreier seg om hvilke spørsmål en forsker stiller, hvilke metoder han eller hun bruker for å finne svar, og om forholdet til alle som deltar i og er berørt av en undersøkelse. Den grunnleggende verdien i forskning er å søke kunnskap og sannhet. Dette bør gjøres med en profesjonell integritet. En forskers ”rett” til å søke denne kunnskapen må balanseres mot deltakernes rett til å være privat og hensynet til deres verdighet og rett til å få bestemme over seg selv skriver Vedeler (2000:56 og 57).

Det en etisk utfordring å ikke gjøre intervjupersonen til et objekt, redusert til kun en informasjonskilde (Fog, 2004:149). Dette setter krav til intervjuerens adferd i

intervjusituasjonen. Jeg viser til kapitlet om intervju hvor jeg reflekterer over noen etiske dilemmaer knyttet opp mot balansegangen mellom å være terapeut og forsker. Jeg opplever ikke å ha hatt spesielle etiske dilemmaer knyttet opp mot ivaretagelse av informantene til forskningsprosjektet. Etikk er sentralt for en terapeut og kompetanse og bevissthet om dette er sentralt i alt mitt arbeid, enten jeg møter mennesker i terapi, veiledning eller som i dette tilfelle, i et forskningsintervju.

Når informanter er klar til et forskningsprosjekt skal det søkes informert samtykke. Dette innebærer at intervjupersonen gis informasjon om undersøkelsens primære mål og hovedtrekkene i forskningsprosjektet. Informanten blir videre informert om muligheten til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen. Intervjupersonen skal også informeres om forhold som angår anonymisering, konfidensialitet og forskerens taushetsplikt. (Kvale, 2007 side). Det vises til vedlegg 2 som omhandler skjema for informert samtykke, samt samtykkeerklæring. Dette ble utlevert til hver enkelt informant.

Forskeren må ha øye for hvordan det er for intervjuobjektet å lese om seg selv, og bevisstheten må også omhandle det faktum at de data informanten har gitt er manipulert av forskeren som Repstad og Ryen (2001:159) skriver. Hver enkelt informant har fått tilbud om å få utskrift av det transkriberte intervjuet. To av informantene har takket ja til dette. Videre har jeg gitt tilbud om å få masteroppgaven når den er ferdig, og godkjent. For øvrig har jeg også i samtykkeerklæringen informert om at båndopptakene kun skal høres av meg som forsker, og eventuelt veileder av forskningsprosjektet. Både jeg og informantene bor i en liten by, hvor gjenkjennelse er en relevant problemstilling. Både stemmer på båndopptak, og gjenkjennelse i selve datamateriale kan forekomme. Jeg vil også sørge for å anonymisere utsagn på en slik måte at det ikke kan spores til aktuelle lærere, for eksempel ved å bytte om på kjønn der kjønnsperspektivet ikke er relevant.

3.6 Analyse

Begrepet analyse og fortolkning betegner den fase i forskningsprosessen hvor det konstrueres svar på forskningsspørsmålene. Det empiriske utgangspunktet for denne fasen er et utskrevet tekstmaterialet (transkribering) basert på en eller annen form for rådata (Brekke, 2006:23).

Det dreier seg i følge Ryen (2002:170) om å raffinere dataene. Analysearbeidet må sees i lys av oppgavens problemstilling, det vil si formålet med forskningsprosjektet. Dette betyr at jeg gjennom analysen har lest mine rådata og søkt etter de data som har bidratt til å gi svar til oppgavens problemstilling: *Hvordan forstår og praktiserer lærere kommunikasjon med foreldre?*

Som jeg skriver tidligere i dette kapitlet har jeg et fenomenologisk hermeneutisk utgangspunkt for analysearbeidet. Dette tolkningsutgangspunktet danner grunnlaget for hvordan jeg har søkt informasjon om forskningstemaet, og det har betydning for hvordan jeg har tolket den informasjonen jeg har fått slik Thagård (1998:31) skriver.

3.6.1 Steinar Kvales (2007) analysemetode

Jeg har valgt å bruke Kvales analysemetoder slik han skriver om i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2007) som utgangspunkt for analysearbeidet. Hans metode er i tråd med en fenomenologisk hermeneutisk tenkning. Kvale beskriver 6 mulige trinn i analysearbeidet:

Trinn 1 omhandler det som er tema for undersøkelsen.(Kvale, 2007:122). Dette betyr at jeg gjennom intervju av seks utvalgte lærere har latt disse få fortelle om sitt samarbeid og sin kommunikasjon med foreldre. En semistrukturert intervjuguide var utgangspunktet for intervjusamtalene.

Trinn 2 dreier seg om når intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger av det de opplever og gjør (ibid). I intervjuene var det en av intervjupersonene som spesifikt ga uttrykk for at hun gjennom intervjuet fikk innsikt i forhold knyttet opp mot foreldresamarbeid som hun ikke hadde tenkt på før.

I trinn 3 presenteres fortettinger og tolkninger av meninger i forhold til det intervjupersonen i løpet av intervjuet sier, og når intervjueren "sender" meninger tilbake. Det blir en dialog omkring det tema som utforskes. (Ibid). Eksempler på slike meningsfortettinger og fortolkninger kan være at jeg under intervjuene "hanket" informanten inn når han eller hun var i ferd med å fortelle ting som jeg mente ikke hadde relevans. Egne tolkninger ble gjort

underveis i intervjuet gjennom hva jeg opplevde jeg hørte informantene fortelle, derav mine punktueringer.

Trinn 4 er i følge Kvale et viktig trinn i analysen. Transkriberingen av intervjuene gjøres, og da tolkes datamaterialet av intervjueren. Dette arbeidet kan deles inn i ulike deler.

Datamaterialet struktureres, og det klargjøres for analyse. Arbeidet med den egentlige analysen starter her. Dette analysearbeidet kan deles inn i fem ulike metoder: fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc metoder, (ibid). Jeg vil gi en nærmere redegjørelse om disse metodene, og hvilke metoder jeg har valgt i kapitlet om koding og kategorisering.

Trinn 5 dreier seg om gjen-intervjuing. Dette går ut på å gi tolkningen av intervjuet til intervjupersonen, som gies en mulighet for kommentarer.

Trinn 6. I dette trinnet kan intervjupersonen gis muligheter til å handle på bakgrunn av den nye innsikten han eller hun har fått gjennom intervju- og tolkningsprosessen.

Jeg har ikke fulgt trinn 5 og 6 da jeg vurderte det til å være en for tid- og arbeidskrevende prosess, og som jeg ikke så på som nødvendig i forhold til det arbeidet jeg skulle gjøre.

3.6.2 Transkribering

Transkribering kan i følge Kvale (2007:47) forklares som klargjøring av muntlig tale til skriftlig tekst. Det foreligger en rekke etiske spørsmål knyttet opp mot transkriberingsarbeidet, Kvale (2007:165) er opptatt av hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Dette spørsmålet er et viktig spørsmål med hensyn til validering (gyldigheten) av et forskningsarbeid. Intervjuuttalelser er ikke samlet inn, men forfattet i fellesskap med intervjupersonene og analysen av de transkriberte intervjuene er en fortsettelse av samtalen som ble startet i intervjusituasjonen. Intervjupersonenes svar åpner opp for et bredt spekter av mulige meninger som forfølges i den senere analysen. En fortsatt dialog med teksten kan skape en fornyet samtale med intervjupersonen (Kvale, 2007:117 og 118). Dette er i tråd med en fenomenologisk hermeneutisk forståelse, og er i tråd med oppgavens problemstilling. Jeg

søker ikke de riktige eller sanne svar. Jeg søker innsikt og forståelse for hvordan lærere forstår og praktiserer kommunikasjon med foreldre. En slik innsikt vil betinge at jeg har kunnskap om at svarene kan være mange, avhengig av hvem jeg spør, hva jeg spør om, og hvordan jeg stiller spørsmålene. Jeg viser til min beskrivelse av de ulike trinnene i analyseprosessen, og trinn fire hvor jeg skriver om tolkningen av det transkriberte intervjuet. Eksempler på slik tolkning er at det var uttalelser jeg valgte å ikke nedtegne. Dette var utsagn jeg anså som ikke relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Videre har jeg noen steder kommentert det non-verbale budskapet i tilknytning til det som ble sagt, og noen steder har jeg tatt med ord som ”*hm, jaaaa, vet ikke*”, etc. Dette har jeg gjort for å understreke betydningen av det som ble sagt (eller ikke sagt) i intervjuene.

3.6.3 Koding og kategorisering

Formålet med koding er å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet og gjennom dette bidra til teorigenerering rundt det fenomenet som studeres. Det dreier seg om å finne mer egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004:69 og 70). I trinn 4 av meningsanalysen beskriver Kvale (2007:123) som nevnt fem ulike metoder for analyse. I mitt arbeid har jeg valgt ad hoc metoder. Dette er i følge Kvale den mest hyppige brukte formen for intervjuanalyse. Ad hoc metode tar i bruk ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering.

Meningsgenerering kan forklares som en rekke analysemetoder. Det vil si at det er en metode som har elementer av alle de trinnene som Kvale beskriver i tilknytning til ad hoc metode (2007:126). Kvale (2007:135) viser til Miles og Huberman som diskuterer ulike taktikker for meningsgenerering av kvalitative tekster. Når forskeren for eksempel legger merke til mønstre og/eller temaer i teksten kan det være enklere å se plausibilitet og klyngedannelse. Det er lettere å se hva som hører sammen med hva. Telling er en slik måte å ”*se hva som finnes på*”. Den siste fasen i dette arbeidet er på en systematisk måte å sette sammen en sammenhengende forståelse av dataene. Det vil si å bygge en logisk beviskjede, og å finne en begrepsmessig, teoretisk sammenheng i følge Kvale (2007: 135 og 136).

Jeg skal i det følgende, gjennom ad hoc metode, gi en nærmere presentasjon av mitt arbeid i forhold til meningsgenerering av datamaterialet.

3.6.4 Ad hoc metode for analyse

Meningsfortetting dreier seg i følge Kvale (2007:125) om at forskeren forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Denne fortettingen gjorde jeg i to faser. I den første fasen skjedde dette gjennom transkriberingen av intervjuene. Jeg kortet ned intervjuet ved at jeg utelot utsagn jeg ikke så på som relevant. I datamaterialet kommer dette til uttrykk som "(...)". Fortettingen av det transkriberte intervjuet er ikke av noen omfattende karakter. I andre fase gjennomgikk jeg det transkriberte datamaterialet og gjorde utdrag av teksten jeg mente var relevant for det videre kodings- og kategoriseringsarbeidet. Jeg gjorde *meningsfortettinger*. Alle disse meningsfortettingene ble nedfelt skriftlig og det 80 sider transkriberte datamaterialet ble til 6 A 4 sider med fortattede utsagn. Dette arbeidet er i følge Kvale (ibid) viktig fordi det er utgangspunktet for den videre bearbeiding av datamaterialet, og utgangspunktet for de kodinger og kategoriseringer som videre skulle gjøres.

Jeg hadde også elementer av meningstolkning. Meningstolkning dreier seg om at forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. Tolkeren går dypere enn til det som blir direkte uttalt og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten (Kvale, 2007:133). I mitt arbeid kommer dette blant annet til uttrykk gjennom at jeg ikke bare bruker svar som er gitt på direkte spørsmål når jeg skal tolke meningen i det som sies. Jeg trekker også inn svar som er gitt på andre spørsmål, men som har relevans for det jeg "ser etter". Kvale skriver at en slik måte å analysere på krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst (Kvale, 2007:133). Min distanse i dette arbeidet dreier seg blant annet om at jeg har en forståelse for at det kan være mange svar på et og samme spørsmål, avhengig av sammenhengen spørsmålet stilles i. En slik måte å analysere på mener jeg kommer til uttrykk i måten jeg i kapittel 4 presenterer utsagn og funn på.

Kvale (2007:125) skriver at forskeren koder de meningsfortattede intervjuene i ulike kategorier i lys av problemstillinga og de spørsmål forskeren er interessert i. Dette kaller han meningskategorisering. Dette betyr at det er jeg som forsker som "bestemmer" hvordan jeg velger å kode intervjuutsagnene og hvordan jeg velger å kategorisere dem. Jeg viser i denne

sammenheng til presentasjon av min forskerrolle som jeg drøfter senere i dette kapitlet. Forskerrollen har betydning for måten jeg har kodet og kategorisert datamaterialet.

Jeg skal i det følgende redegjøre for arbeidsgangen i analysearbeidet.

I lys av oppgavens problemstilling, samt det meningsfortettede og kodede datamaterialet utarbeidet jeg 11 ulike kategorier i denne første fasen av analysearbeidet. Disse kategoriene ble benevnt som: *Makt, bevissthet, hvordan vil jeg (lærer) være, kommunikasjon, vanskelig samarbeid, kritikk, konflikt, å være foreldre, kompetanse, formaliteter, annet.*

Disse kategoriene ble til som et resultat av flere forhold. Det ene er hva som ”kom til meg” gjennom teksten (datamaterialet), det andre er hva jeg gjennom mine forskningsspørsmål har vært interessert i å få vite, og et tredje forhold var spørsmål og problemstillinger basert på min forforståelse i tilknytning til tematikken *skole – hjemsamarbeid med fokus på kommunikasjon*. Det vil si hvilke tema eller forhold jeg mener det er sentralt å legge vekt på med hensyn til læreres kommunikative måte å samarbeide med foreldre på. Kvale (2007:139) skriver at en undersøkelses teoretiske basis bestemmer hvordan intervjuene skal analyseres. Analysatorens (forskeren) teoretiske oppfatninger om forskningsemnet påvirker hvordan han eller hun analyserer intervjuene. Intervjuanalysen kan i seg selv generere en teori, eller bruke eller teste ulike teorier. Mn teoretiske forankring innenfor systemisk familieterapi vil naturlig nok påvirke hva jeg legger vekt på i analysearbeidet. Det vil si mine funn, og mine konklusjoner av disse.

I andre fase av arbeidet utarbeidet jeg underkategorier. Det vil si at jeg med utgangspunkt i hovedkategorien utarbeidet nye kategoriseringer. Eksempler på denne kategoriseringen er: *Makt: krenkelser, oppdragelse av foreldre, ekspertrollen, skyldplassering, kritikk, lærer som premissleverandør*, og kommunikasjon: *kunnskap, dialog, dialog gjennom eleven, skriftlig kommunikasjon*. Denne underkategoriseringen gjorde jeg for å få en bedre oversikt over de ulike tema som ble presentert i intervjuene. I denne fasen gjorde jeg også tellinger slik Kvale skriver om i forhold til ulike taktikker for meningsgenerering. Eksempel på slik telling er at flere av lærerne i intervjuene var opptatt av åpenhet i møte med foreldre. Jeg gjorde en telling for å finne hvor ofte spørsmål om åpenhet ble uttalt av lærerinformantene.

Dalen (2004:69) skriver at forskeren på en systematisk måte må gjennomgå dataene for å sette merkelapper på hva de egentlig handler om. Deretter må forskeren lete etter mer abstrakte kategorier som dataene kan samles inn i. Hensikten med dette arbeidet er å finne mer egnede kategorier som gir muligheter til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Dette arbeidet utgjorde tredje fase i arbeidet, og dette var utgangspunktet for å sammenfatte datamaterialet til det jeg i neste kapittel skal presentere som funn i forskningen. Det vil si empiridelens ulike overskrifter.

I den fjerde og siste fasen av arbeidet tok jeg intervjumaterialet for meg og ”klippet” ut de utsagn som hørte hjemme under de ulike kategoriene som jeg overfor presenterer som forskningsfunn. De ulike utsagn ble lagt i konvolutter som jeg hadde merket med de kategorier jeg tidligere skriver om. Under transkriberingen hadde jeg gitt hver informant hver sin farge. På denne måten har det vært enkelt å ”spore” de enkelte informantenes utsagn. I drøftingsarbeidet har jeg hentet jeg fram relevante utsagn knyttet opp mot presentasjon og drøfting av funn. Jeg endte opp med åtte slike konvolutter. Deretter gikk jeg videre i gang med å sette sammen funnene til det materialet som utgjør drøftingsdelen av oppgaven (jfr. neste kapittel).

3.6.5 Forskningsprosjektets pålitelighet

Reliabilitet og validitet er kjente begreper med hensyn til spørsmål som gjelder troverdighet og pålitelighet i et forskningsarbeid. Dette er imidlertid begreper som primært er relatert til kvantitative studier. Innholdet i disse begrepene har en annen betydning i kvalitative studier, og det kan være hensiktsmessig å bruke andre betegnelser: Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er begreper som i denne sammenheng er blitt innarbeidet i kvalitative lærebøker. Et forskningsarbeids troverdighet baserer seg på spørsmål om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Spørsmål om bekreftbarhet knyttes opp mot kvaliteten av og om tolkningen og den forståelse et forskningsprosjekt fører til støttes av annen forskning. Overførbarhet relateres til om de tolkninger som er gjort av datamaterialet også kan gjelde i andre sammenhenger presiserer Thagård (1998:20). Dalen (2004:103) skriver at spørsmål om reliabilitet, det vil si troverdighet og pålitelighet, i kvalitative studier kan ivaretas gjennom at forskeren er svært nøyaktig i beskrivelsene av forskningsprosessen på en slik måte at en annen

forsker kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det samme prosjektet. Beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informanten og intervjusituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet.

Jeg har som forsker fungert som både datainnsamler og teksttolker. Som teksttolker har jeg forsøkt å gjenskape mening i teksten. Dette innebærer bevissthet om den forforståelse, de fordommer og den sosiale og kulturelle ramme jeg som teksttolker lever innenfor. Dette er like viktig å være oppmerksom på som tekstskafernes, det vil si de intervjuede lærerne, sin kontekstramme. Kontekst i denne sammenheng er ofte definert som den språklige eller ikke språklige sammenheng som en tekst inngår i og som bidrar til å gi teksten mening. Konteksten kan være situasjonell og knyttet til en konkret kommunikasjonssituasjon eller den er sosialt og kulturelt betinget. Ved å sette tekst inn i en kontekst vil dette støtte analyse og fortolkning av materialet (Brekke, 2006:21). Min tekst er en masteroppgave. Denne konteksten har betydning for hvilken type tekst som presenteres.

Jeg har som jeg tidligere skriver arbeidet med problematikken skole - hjemsamarbeid ut fra ulike innfallsvinkler. Denne erfaringen har bidratt til en forforståelse som har påvirket både utformingen av intervju spørsmålene, hvordan jeg har intervjuet, og de oppfølgings spørsmål jeg i intervjuet har gjort. Videre er det sannsynlig at min forforståelse har påvirket hvordan jeg under analysearbeidet har tolket dataene, og det har betydning for det kodings- og kategoriseringsarbeidet jeg har gjort. Eksempler på slike påvirkningsfaktorer er de erfaringer jeg har gjort i tilknytning til konfliktløsnings-/meklingsarbeid mellom lærere og foreldre. Videre dreier det seg om den kunnskap jeg har ervervet meg gjennom litteraturstudier, blant annet Nordahls forskningsundersøkelser (jfr. kap. 1), eller det kan være problemstillinger jeg har møtt på gjennom undervisning og veiledning av lærere om tematikken. Bevissthet og kunnskap om at forforståelse påvirker tolkning og bearbeiding av datamaterialet har bidratt til at jeg har gått inn i dette arbeidet med en innsikt om at forforståelse påvirker et forskningsarbeid. Jeg er imidlertid åpen for at det kan være andre ”sannheter” enn det Nordahl viser til, og det kan være andre ”sannheter” enn de jeg selv har erfart i mine møter med skolen og lærere. Et slikt perspektiv er i tråd med en hermeneutisk fenomenologisk forståelse. En

forskere historie påvirker og har betydning for de resultater som fremkommer i et forskningsarbeid.

I forhold til spørsmål om troverdighet og pålitelighet i et forskningsarbeid stilles det mange spørsmål. Det ene er det jeg her skriver om, forskningsrollen. Det andre er spørsmål som omhandler en forskers intervjuguide og det tredje er spørsmål om utvalg. Jeg mener at synliggjøringen av både intervjuguiden og utvalget handler om troverdighet og pålitelighet i arbeidet. Jeg viser videre til redegjørelsen jeg har gjort med hensyn til analysearbeidet. Dette er en arbeidsprosess jeg mener er forsvarlig og gjennomtenkt med hensyn til spørsmål om troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

Kap. 4 Empiri, presentasjon, tolkning og drøfting av funn

Jeg skal i denne delen av oppgaven presentere, tolke og diskutere de funn jeg har gjort etter å ha intervjuet seks lærere angående temaet samarbeid og kommunikasjon med foreldre. Dette vil bli gjort i relasjon til oppgavens problemstilling:

Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre, med fokus på kommunikasjon?

- *Hva legger lærere vekt på i sitt kommunikative møte med foreldre?*
- *Hva gjør samarbeid med foreldre vanskelig, og hvordan håndteres dette?*
- *I hvilken grad har lærere kompetanse om foreldresamarbeid med fokus på kommunikasjon?*

Jeg vil drøfte funnene i tråd med teori i kapittel 2. Denne teorien vil kun være utgangspunkt for drøftingen, og det vil derfor være nødvendig å supplere med teori utover dette. Funnene vil bli presentert gjennom tre ulike hovedkapitler. Disse hovedkapitlene utgjør måten jeg har organisert funnene på, og under hvert hovedkapittel vil funnene igjen bli presentert i underkategorier, dvs. underoverskrifter. Overskriftene i de ulike kapitlene vil være et uttrykk for hvordan jeg har tolket funnene, og i hvilket teoretisk lys jeg har tolket dem i.

Informantutsagnenes ”språkdrakt” vil være en blanding mellom dialekt og bokmål.

Dette fordi jeg i størst mulig grad vil gjengi utsagnene slik de ble uttalt til meg. Å skrive kun dialekt kan gjøre det vanskelig for leser å lese og forstå utsagnene.

4.1 Lærer som kommunikator

Skolen skal i ”(...) *samarbeid og forståelse med hjemmet hjelpe til med å gi elevene ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira (...)*” står det innledningsvis i § 1-2 i opplæringsloven. I *samarbeid og forståelse* må bety at lærere gjennom dialog skal samtale med foreldrene om disse forholdene. Jeg har i henhold til oppgavens problemstilling ønsket å høre lærerinformantenes tanker og synspunkter omkring spørsmål om deres kommunikasjon med foreldre. Hvordan forstår lærere kommunikasjon og dialog, og hvordan kommuniserer de i møte med foreldre?

Det var mange ulike ønsker eller ”viljer” som kom til uttrykk på dette spørsmålet, og dialog var et sentralt svar hos alle lærerne. I tilknytning til spørsmål om dialog ble også emner som ærlighet, respekt, å lytte, trygghet, åpenhet, få foreldre til å føle seg vel, snakke samme språk og ta foreldreperspektiv presentert som områder de vektlegger i sitt møte med foreldre. Tatt opp i kapittel 3, hvor jeg redegjør for koding og kategorisering skriver jeg om ulike metoder for meningsgenerering, og telling som en av disse metodene (Kvale, 2007:135). Ved å ”telle” lærerne ønsker eller ”viljer” knyttet opp mot kommunikasjon var det særlig temaene dialog, åpenhet, trygghet, god informasjon, og å lytte som pekte seg ut. Jeg skal i det følgende presentere disse funnene, og drøfte dem i tilknytning til det som angår oppgavens problemstilling: *Hvordan forstår og praktiserer lærere kommunikasjon?*

4.1.1 Lærerne ønsker dialog med foreldrene

Dialog er en virksomhet som utøves gjennom ord og som er fornuftig skriver Svare (2006:10). Dette betyr at lærere i tråd med intensjonene i opplæringsloven § 1-2 skal samtale med foreldre på et fornuftig vis om forhold som angår barnet og dets oppdragelse i forhold til barnets situasjon i skolen. En slik måte å samtale på betinger at lærere må se foreldre som deltakere i samtalen, og de må samtale på en slik måte at de får sitt budskap gjennom, slik jeg skriver flere steder (Haslebo, 2004:104 og 236). Da blir det som lærerinformantene Elisabeth og Martin sa når jeg stilte spørsmål om hvordan de forstår dialog, ”*det må være toveis*” var svaret. Spørsmålet er hva de gjør i sitt møte med foreldre slik at blir en ”toveissamtale”? Lærer Martin sa videre, ”*(...) strategien må være å få foreldre med på lag og snakke om hvordan man skal holde dem (elevene) i læringsposisjon*”. Utrykket ”*på lag*” må tolkes som ønske om dialog.

Jeg tolker informantene Elisabeth og Martin uttalelse om ”*toveis*” og ”*på lag*” til å være et uttrykk for ønske om dialog. Hvordan må lærer Elisabeth samtale med foreldrene slik at det blir en toveissamtale, og hvordan må lærer Martin samtale slik at han gjennom dialog får foreldre med på lag? Skolens tradisjon har i stor grad vært preget av monologiske samtaler. Foreldre har kommet til skolen for å bli informert om eleven og bli fortalt hva som ventes av dem som foreldre (Kjemsaa, 2004:22). Det har dreid seg om samtaler preget av informasjon om eleven knyttet opp mot faglig, sosial og trivselsmessig tilpasning til skolen, noe også

Nordahl skriver om (2003:9). Jeg fulgte ikke opp svarene deres om dialog som en ”toveisaffære” med å spørre om hvordan en slik toveiskommunikasjon kom til uttrykk hos dem som lærere i sitt møte med foreldre. Det kunne jeg gjort, da kunne jeg fått vite i hvilken grad de praktiserer toveiskommunikasjon, det vil si dialog.

I en dialogisk samtale streves det etter å skape en gjensidig opplevd forståelse av en situasjon, mens en monologisk samtale kjennetegnes av ferdig definerte formuleringer gjennom at taleren har utformer sine tanker til et ferdig uttrykk eller mening. Utrykk i en monologisk dialog er sluttede sirkler, det gis ikke åpning for nye spørsmål, mens i en dialogisk samtale får hvert uttrykk sin verdi, og det ene uttrykket er ikke mer viktig eller riktig enn det andre. Da blir spørsmålet hvordan informantene Elisabeth og Martin i sin samtale omkring barnet får en dialog som bærer preg av en slik gjensidig forståelse? Det må blant annet innebære at de går inn i samtalen med foreldrene med en forståelse av at den kunnskapen og de erfaringer de som lærere har om barnet nødvendigvis ikke er i overensstemmelse med foreldrenes. Utfordringen blir å ikke møte til samtalen med ferdige standpunkt angående barnet, men være åpen for at ting kan være annerledes enn det de som lærere i utgangspunktet har tenkt. Da blir det som Lundby (2003:77) skriver:

Ting får mening gjennom språket, vi skaper en forståelig sammenheng i en kaotisk verden ved å ”historiegjøre” eller konstruerer historier. Denne meningen skapes ikke i hvert enkelt individs hode, men gjennom sosial samhandling og forhandling (Lundby, 2003:77)

Hvordan må lærer Martin kommunisere med foreldrene slik at han ”får dem med på lag”? Dialogfilosofen Martin Buber (1878 – 1965) hevder at dersom en samtale skal være dialog må det være åpenhet og berøringsvillighet til stede mellom de samtalende. Å være en god dialogpartner handler om mer enn å ha ordet i sin makt. Han sier det dreier seg om den vi er i møtet med den andre skriver Svare (2006:44). Hvem er lærer Martin i møte med foreldrene? Hva må han gjøre for å få til å skape en dialog i tråd med Bubers ”dialogteori”, og gjennom dette få foreldre med på lag?

På spørsmål om hva de intervjuede lærerne legger vekt på med hensyn til formuleringen ”god kontakt” i forskrift til opplæringsloven § 3-2 svarte informantene at de er opptatt av at foreldre skal holdes oppdatert om det som skjer i skolen. Dette synspunktet er i tråd med Nordahls

undersøkelser, slik jeg skriver i kapittel 2, at lærere er opptatt av at foreldre skal gis god informasjon om barnets skolesituasjon jfr. Nordahl (2003:28). For eksempel sa lærer Elisabeth at hun før kontaktmøter med foreldrene setter opp en liste med ting hun ønsker å ta opp med dem. Denne listen sender hun ut før møtet som informasjon til foreldrene. Lærer Per sa at ”*god kontakt må være at foreldre til enhver tid er oppdatert*”. Utfordringen i tilknytning til en slik problemstilling er hvordan lærere kan sikre at deres ønske om god informasjon ikke kommer i veien for dialog. Skal samtalen være en dialog, som begge disse lærerne vil, må de slik Seikkulla (1996:199 og 201) beskriver passe på å gi informasjonen på en måte som gjør at det gir rom for dialog. Dette betyr blant annet at det må være rom for innspill på det som sies, og disse innspillene må av lærer sees på som verdifull og riktig. Det må innebære at lærerne ser nytteverdien av innspillene, og at de tar det med seg til sitt møte med barnet i klasserommet. Når dette er sagt: Det er viktig å poengtere at dette ikke betyr at all informasjon fra skole til hjem skal være grunnlag for drøfting, men ut fra Nordahls (2003:28) undersøkelser er det en realitet at skolen har vektlagt å gi informasjon fra skole til hjem framfor å legge til rette for drøfting og medbestemmelse. Ut fra dette er det viktig å løfte inn denne problemstillingen som grunnlag for refleksjoner omkring skolens praktisering av dialoger versus monologer.

Et av funnene i forskningen er at lærerinformantene ønsker dialog med foreldrene basert på åpenhet og trygghet. Som lærer Astrid sa når jeg spurte henne om hvordan hun håndterer det dersom foreldre stiller henne kritiske spørsmål angående lærerrollen ”(*...*) *har æ foreldra som tør det, så e dem trygg. Har æ foreldra som ikke tør det, så har dem ikke den tryggheta æ ønske. Æ må ha dèt i bakhodet. Æ har hittil vært så heldig å ha foreldra som stille kritiske spørsmål. Ikke alle, men mange, som både kan gi ris og ros*”. Lærer Elisabeth sa om trygghet at foreldre må vite at hun som lærer er konfidensiell. De må vite at de kan være åpen mot henne som lærer. Hun ønsker at foreldre skal være trygg på at hun som lærer ”*e der for dem*”. De skal vite at hun ikke går videre med det som blir sagt.

Hvordan skaper lærere den tryggheten og åpenheten de ønsker foreldrene skal ha i møte med dem slik at de blant annet kan stille kritiske spørsmål som lærer Astrid ga uttrykk for at det må være rom for, eller som lærer Elisabeth var opptatt av; At foreldre må være trygge på at det de sier til henne ikke kommer videre? Dette betinger blant annet å legge til rette for en

dialog hvor lærere gir foreldrene oppmerksomhet slik Svare (2006:86) skriver. Det dreier seg om å la foreldrene få en opplevelse av at de blir lyttet til med hensyn til kunnskap om og forståelse av eget barn, og det dreier seg om å legge fra seg ekspertrollen, og la foreldrene få lov til å være eksperter på egne barn i følge Arneberg og Ravn (1995:17). Dette må være utgangspunkt for den dialogen disse lærerinformantene ønsker.

Åpenhet og trygghet er også tuftet på tillit. Tillit er i følge filosofen Hans Skjervheim noe du får, og ikke noe du kan kreve (Nordahl, 2003 34). Da blir forhold relatert til hvordan lærerne kommuniserer med foreldrene om barnet sentralt. Barnet er utgangspunktet for samarbeid mellom lærere og foreldre, og hvordan barnet blir møtt av lærer er viktig for foreldre. Spørsmål om hvordan lærernes forhold til elevene påvirker samarbeid med foreldrene var ikke noe uttalt tema i intervjuene. Imidlertid uttalte lærer Astrid at samarbeid med foreldre kan være en utfordring dersom hun møter elever hun kjenner motvilje på. En slik problemstilling vil stille særlige krav til hvordan lærere kommuniserer om barnet til foreldrene. Hvordan kan de, til tross for dette, kommunisere med foreldrene på en slik måte at de inngir tillit?

Spørsmål om tillit til at lærerne møter barnet på en god måte er problemstillinger jeg ofte har møtt på i de konfliktsaker jeg tidligere har arbeidet i. Foreldrene er i disse sakene opptatt av om lærer liker barnet deres, får barnet i konfliktsituasjoner skyld for mer enn det skal ha skyld for eller blir barnet urettferdig behandlet? Jeg viser til Inge Eidsvåg (2000:205) som i sin bok *Læreren. Betragtninger omkring kjærlighetens gjerninger* der han gjør en refleksjon omkring en slik problemstilling.

Som lærere utøver vi et av de viktigste av alle yrker. Barn og ungdom kommer til oss med år av sine liv, år de aldri får igjen. Foreldrene overlater sitt kjæreste eie til oss. Samfunnet pålegger oss å utvikle barnas "evner, åndeleg og kroppsleg og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" (Eidsvåg, 2000:205).

Tillit innebærer også utleverthet skriver filosofen Løgstrup i sin bok *Den etiske fordring* (1991:30 og 31). I en skolekontekst betyr dette at foreldre gjennom å ytre sin forventning til lærere prisgir seg til lærernes oppfyllelse av den. Gjennom barnet utleverer foreldre seg. Når foreldre utleverer seg selv gjør de seg også sårbar. I denne sårbarheten ligger muligheten for krenkelser. I følge Løgstrup innebærer utleverthet makt til lærer. Makt til å gjøre godt eller

ondt, til å omsorg eller ødeleggelse. Denne makten kan lærere, i følge Løgstrup, ikke legge fra seg (ibid). Hvordan må lærere opptre i møte med foreldre, og særlig foreldre til barn som har det vanskelig i skolen, slik at foreldre kan oppleve seg trygge på at barnet blir ivaretatt på en god måte? Gjennom ivaretagelse av barnet er sjansen stor for at også foreldre kjenner seg ivaretatt. Dette er et viktig utgangspunkt for tillit. Hvordan kan lærer Astrid være i dialog med foreldre til elever hun kjenner motvilje på, og vil lærer Elisabeth, som ønsker ”å være der for foreldrene”, få til å skape den tryggheten og åpenheten slik hun ønsker? Dette må bety at lærere er oppmerksom på de problemstillinger slik Løgstrup redegjør for gjennom sin etiske fordring. Både elever og foreldre er ”utlevert” skolen og lærere. Hvordan kan lærere i tråd med den etiske fordring ta vare på elever og foreldre slik at de gjennom denne makten de som lærere innehar ikke krenker elevene og deres foreldre?

I kapittel 2 skriver jeg at lærere tjener på å ha en mer spørrende og lyttende kommunikasjonsform i møte med foreldre, med henvisning til Bø (1996:145). Å lytte til foreldre er noe alle lærerne jeg intervjuet er opptatt av. Ønsket om å lytte er også noe jeg velger å betrakte som et funn i forskningen. Lærer Astrid sa at det er særlig viktig å lytte til foreldre når hun får nye elever. Hun vil lytte for å få tak i foreldrenes kunnskap om eleven. Slik jeg forstår lærer Astrid vil hun bruke denne kunnskapen for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen på best mulig måte for elevene. Også lærer Trine er opptatt av å lytte, og hun sier at hennes profesjonalitet blant annet dreier seg om dette, å lytte til foreldre. Hun sa ”(...) at man tar dem på alvor, lytte til dem (...)”. På spørsmål til lærer Trine om hvordan jeg, dersom jeg var forelder, ville se at hun lyttet til meg svarte hun: ”Da vil æ tru at du kan se med blikkontakt først og fremst, at man er intens der. At man ikke vike bort, og at man noterer ting ned”.

Lærer Trine har en formening om at foreldre ser at hun lytter til dem, blant annet gjennom måten hun møter blikket deres på. Hadde jeg vært forelder i møte med Trine ville jeg kanskje sett dette, slik hun beskriver det, at hun møter blikket mitt, og at hun gjennom blikket signaliserer: ”Jeg er her, jeg ser deg, jeg hører på deg”? Lærer Trine uttalte også at hun signaliserer til foreldre at hun ser dem gjennom at hun noterer det som blir sagt. Utfordringen for lærer Trine er å passe på å ha en gyllen balanse mellom å ha blikket på foreldrene og blikket mot det hun skriver.

Lytterens sentrale rolle i dialogen er kanskje ikke noe det tenkes så ofte over, skriver Svare (2006:74). Når en dialog betraktes utenfra kan det se ut som det er den som snakker som skaper dialogen. Det er de som driver den fremover og gir den innhold, men dette er bare den ene siden av saken. En samtale der alle snakker og ingen lytter er ingen samtale, men et kaos. En god dialog krever ikke bare at den enkelte vet når han skal ta ordet og hva han skal si, men også når han skal tie og lytte (ibid). Svare (2006:78) viser til Gemma Corradi Fiumara, som hevder at den kulturen vi lever i, spiller inn med hensyn til synet på lytting. Hun sier vi lever i en kultur der tale forbindes med status og makt, mens det å lytte typisk forbindes med det motsatte av makt og lav status. Talerens posisjon er forbundet med en status som er så sterk at det virker nesten meningsløst å skulle gi den opp, og kunnskapen sitter i følge henne er så dypt forankret i oss at det er vanskelig å gi den opp. Svare skriver videre at den kulturen vi lever i spiller inn med hensyn til synet på lytting (ibid). Dette mener jeg er av vesentlig betydning når skolen skal analysere sitt møte med hjemmet. Hvilken kultur gjelder i skolen med hensyn til å lytte til foreldre?

Som jeg skriver tidligere, sett i et historisk perspektiv så har skolen i stor grad forlangt og forventet samarbeid med foreldre på egne premisser. Foreldre har kommet til skolen for å høre hva lærer har å si om barnet, og for å høre hva som forventes av dem som foreldre. Det har vært aksept for at lærere i kraft av lærerrollen har kunnet forvalte en slik type autoritet. Slik er det ikke lenger. Dersom foreldre likevel møter slike væremåter øker sjansen for uenighet og konflikt (Kjemsaa, 2004:21 og 22). Skal skolen oppnå det som er utgangspunkt for deres virksomhet; å gi undervisning tilpasset den enkelte elev, betinger det at lærere, slik lærer Astrid og lærer Trine sa, de må lytte til foreldrene. Dette må de gjøre for å få tak i foreldrenes kunnskap og synspunkter om barnet og de må lytte slik at de gjennom dialog kan tilrettelegge undervisningen for barnet, i tråd med gjeldende lover og retningslinjer. Dersom foreldre skal oppleve at lærerne lytter til dem og deres kunnskap om barnet, da lytter de kanskje i samsvar med det Svare (2006:81) skriver:

Du lytter ikke for å gjøre andre en tjeneste, eller være "grei". Du lytter fordi du trenger det, fordi lyttingen gir deg informasjon du kan dra nytte av, og fordi det den andre sier deg kan hjelpe deg å avsløre misforståelser som du har vært fanget i, utvide synsfeltet ditt og gjøre deg til en klokere menneske. Og du lytter fordi du innser at de fleste sannheter som du søker er dialogiske. Du kan ikke avdekke dem alene. Du trenger andres hjelp for å finne dem (Svare, 2006:81).

Dette tolker jeg som en bekreftelse på at lærere trenger foreldres hjelp for å møte barnet i skolen.

Det er en utfordring å lytte til foreldrenes fortelling om barnet uten å ta standpunkt til om det er en historie i tråd med egen oppfatning av barnet eller ikke. En slik lytteposisjon betinger at lærere av og til må innta en tilbakelemt posisjon, og ikke streve for mye etter å forstå eller å vite. Å forstå eller vite for raskt kan medføre at lærer ikke lytter godt nok (Anderson og Goolishian, 1992:101). Å bli en bedre lytter krever både trening og bevissthet. Det krever at lærerne må finne ut hva som gjør at han eller hun forstyrres i egen lytting. Er det utålmodighet? Er det manglende evne til å konsentrere seg, er det iver etter å komme til ordet eller er det kanskje manglende tiltro til at foreldrene har noe interessant å bidra med? Hva er det eventuelt som gjør at det ikke er interessant å lytte til foreldrene? Slike spørsmål bør lærere stille seg. Den kinesiske filosofen Chuang-Tzu sier at *”sann innføling forutsetter at man lytter med hele sitt væsen”* (Rosenberg, 2005:112). Det er dette jeg var litt på jakt etter hos lærer Trine når jeg stilte spørsmål om hvordan jeg, dersom jeg var forelder i møte med henne, ville se at hun lyttet til meg? Kunne jeg sett det gjennom *”hele hennes vesen”*? Da måtte det komme til uttrykk gjennom måten hun lytter på, gjennom spørsmålet hun stiller, og måten hun stiller spørsmålene på. Gjennom en slik lytteposisjon vil lærer Trine kunne få innsikt og nye perspektiver i forståelsen av det barnet jeg er forelder for, og hun er lærer for. Dette er også i tråd med Gadammers forståelse omkring det å stille spørsmål. Han hevder at de vanskelige spørsmålene er de spørsmålene som åpner for ny innsikt eller nye perspektiver (Svare, 2006:92). Slike samtaleposisjoner må bety at lærere av og til må stille spørsmål til seg selv; *”Hvordan merker foreldrene at jeg lytter til dem?”* og *”hvordan merker de at jeg ”ser dem?”*”.

4.1.2 E-mail og SMS som kommunikasjonsmiddel

Jeg hadde i utgangspunktet ikke utarbeidet spørsmål i intervjuguiden som omhandlet spørsmål om skriftlig kommunikasjon mellom lærere og foreldre. Informanten Elisabeth, som en av de første lærerne jeg intervjuet, var opptatt av dette i form av å bruke e-mail i sin kommunikasjon med foreldre. Hun fortalte at hun kommuniserer med nesten samtlige av foreldrene på e-mail. Dette gjelder både i forhold til å sende ut felles informasjon som gjelder klassen, men også

informasjon på individnivå. Hun uttalte: *”Har elever vi samarbeider om utover vanlige kontaktmøter. Dette er blitt bedre når vi de siste årene er kommet på mail og på SMS. Mange barrierer er blitt brutt, det er mye lettere å ta kontakt(...) Lettere for foreldre å ta kontakt tilbake (...)*”. I opplæringsloven § 3-2 står det at skolen skal holde god kontakt med hjemmet. Jeg tolker lærer Elisabeth som at hun mener at denne måten å kommunisere på er en måte å ”holde god kontakt” på. Det ble etter intervjuet med lærer Elisabeth naturlig å også spørre de andre lærerne om i hvilken grad de kommuniserer med foreldre via e-mail og SMS. Alle lærerne uttalte at de bruker både e-mail og SMS, men ikke i en slik grad som lærer Elisabeth sa hun gjorde. Lærer Trine sa hun har brukt e-mail, og at det fungerer *”så som så”*. Det er ikke alle foreldre som har tilgang til internett hjemme.

På spørsmål om fordeler ved å bruke e-mail eller SMS ble det gitt uttrykk for at det kan være en fordel. Som lærer Trine sa *”det er ikke alt man trenger å ringe om til foreldran. Ser at også foreldre sender mail til oss for å informere”*. Lærer Martin sa at han i noen tilfeller bruker SMS for å gi informasjon. Han ga eksempel på en slik SMS; *”Da kan æ klokka 08.30 sende en SMS (til foreldrene): ” Kari e ikke på skolen” og så får æ tilbakemelding fra dem om at ho for eksempel e syk, eller de kan si, ” Nei, da ringer æ hjem”*”. Lærer Truls sa han bruker e-mail for å gi positive tilbakemeldinger til foreldre. *”Har akkurat sendt ut en hyggelig mail til noen i dag, og ønska dem god ferie, og sa at uka hadde vært grei”*. Lærer Truls mener det er viktig å gi foreldre positive tilbakemeldinger om elever, og særlig elever som har vansker i skolen. Da kan en slik type e-mail være et positivt innslag for foreldrene som kanskje ellers ikke får så mange gode tilbakemeldinger angående barnet.

På spørsmål om det er bakdeler med bruk av e-mail eller SMS svarte lærer Astrid: *”Det kan være nyanser som ikke kommer frem, ting som står mellom linjene. Du får ikke stilt direkte spørsmål”*. Jeg forstår lærer Astrid slik at hun mener det kan være ting som ikke er mulig å få frem gjennom skriftlig kommunikasjon. Jeg forstår det slik at hun med dette mener det non verbale budskapet. Kanskje er det særlig informasjon som kan tolkes i flere retninger lærer Astrid mener ikke er egnet for å formidle skriftlig gjennom e-mail eller SMS. Lærer Truls sa at det kan være en ulempe å bruke e-mail eller SMS fordi *”du kanskje smører litt tjukt på. Det skriftlige blir lest. Det er ikke god toveiskommunikasjon”*. Jeg tolker lærer Truls til å mene det samme som lærer Astrid med hensyn til skriftlig kommunikasjon, og særlig med hensyn til

budskap som kan tolkes i flere retninger. Jeg spurte ikke lærer Elisabeth om ulemper ved bruk av e post. Det kunne jeg ha gjort. I etterkant av intervjuet med lærer Elisabeth har vi samarbeidet omkring en elev med skolevegring. Vi har hatt en del kommunikasjon via e-mail. Men dette har primært vært kommunikasjon i form av det å få svar på spørsmål som for eksempel: *”Er hun på skolen i dag?”*, *”hvor mye har hun vært tilstede den siste uka?”*, *”hvilke dager eller timer har hun vært borte?”*. Jeg ser nytteverdien av en slik form for kommunikasjon. Den er svært tidsbesparende sett i forhold til at det kan være vanskelig å få tak i hverandre på telefon for å stille denne type konkrete spørsmål. Denne måten å kommunisere på må også kunne sies å være i tråd med intensjonen i opplæringsloven; Om at skolen skal holde foreldre oppdatert i det som skjer på skolen, men det begrenser for øvrig de tema det kan kommuniseres om.

Skriftlig kommunikasjon som kun overføring av informasjon må kunne settes i relasjon til en *objektivistisk erkjennelsesteori* i følge Haslebo (2004:117). Hun hevder at informasjon oppfattes som elementer med et entydig innhold som kan overføres fra et hode til et annet. I alle fall dersom informasjonen er formulert på en klar, presis og logisk måte. Avsenderen av den skriftlige kommunikasjonen må bestrebe seg på å sikre at mottakeren forstår informasjonen og at han eller hun handler ut fra dette. Haslebo (2004:117 og 118) skriver videre at når skriftlig informasjon håndteres som transport av informasjon kan dette låse for tankene og handlingsmulighetene i forhold til det som det blir gitt informasjon om. Skriftlig kommunikasjon er en risikabel affære i og med at det er snakk om en form for enveiskommunikasjon hvor avsender og mottaker er forskjøvet i tid og sted, og hvor aktørene ikke har direkte kontakt med hverandre. Når kroppsspråket og viktige kontekstmarkører som for eksempel tid og sted mangler, blir mottakerens fortolkningsmuligheter svært store og avsenders muligheter til å påvirke fortolkningen små (ibid). Det er kanskje dette lærer Astrid mener når hun sa at *”Det kan være nyanser som ikke kommer frem, ting som står mellom linjene. Du får ikke stilt direkte spørsmål”*. Dersom lærer Trine hadde vært oppmerksom på Haslebo`s refleksjon omkring skriftlig kommunikasjon ville hun kanskje ikke svart følgende på mitt spørsmål om hvordan hun ville ta det opp med meg, dersom jeg som forelder ikke sendte med nødvendig utstyr som gymtøy og matpakke med barnet mitt på skolen: *”Da ville æ rett og slett satt mæ ned og skrevet et brev eller en mail, og fattet ned om hvordan vi oppfattet det, og hvorfor det er så viktig. Dersom barnet ditt kommer uten gymtøy”*.

En slik type strategi som lærer Trine her viser hun kan komme til å bruke dersom hun ikke er fornøyd med foreldres oppfølging, kan av foreldre oppleves som en urettmessig påstand eller moralisering. Dette kan lede til forsvar, og komme til uttrykk som sinne, benektning, eller en annen form for følelsesmessig reaksjon. Jeg har ved noen anledninger møtt på at denne type skriftlige beskjeder fra lærere til foreldre kan føre til konflikt. Foreldre har sagt at de via brev eller via elevenes meldingsbøker har fått informasjon om eleven som etter deres mening er uriktige, som for eksempel at de ikke har sendt med matpakke. De kan ha gjort dette, men kanskje har barnet kastet den, eller kanskje tar ikke barnet frem matpakken sin fordi han eller hun ikke har lyst på den? I samtaler med lærere angående dette, viser det seg ofte at det skrevne ord ikke er ment slik som foreldre har lest og tolket budskapet. Spørsmålet er om hovedregelen omkring formidling av budskap som kan oppfattes negativt alltid bør gjøres muntlig først?

4.2 Å møte på utfordringer i samarbeidet

Ann-Karin Lien, mor til et barn som er klassifisert (Germeten, 2008:96) med ”AD/HD *₃ og lærevansker” stiller spørsmål om det i skolen finnes prosedyrer for den type samtaler som lærer skal ha med foreldre når de skal snakke om et barns vansker. Hun vet ikke, men poengterer at dette kan være nødvendig. Dette spørsmålet stiller Lien gjennom en artikkel i tidsskriftet *Skolepsykologi* (2008:27). Jeg viser i denne sammenheng til Nordahl som påpeker at foreldre som har positive samarbeidserfaringer med skolen i liten grad har barn med vansker. Foreldre som derimot har barn med vansker, kan oppleve det problematisk å samarbeide med skolen. Disse foreldrene har et særlig behov for dialog med lærerne og reell medvirkning i barnas skolesituasjon. Det er kanskje særlig i slike saker at hjem og skole kan oppleve å ha ulik forståelse og ulike erfaringer av barnet. Da blir utfordringen slik jeg skriver avslutningsvis i kapittel 2 (når samarbeid blir en utfordring) at lærere må være åpen for at samarbeidet må gi rom for ulike meninger og synspunkter angående barnet (jfr. Bø,1996:119).

4.2.1 Samarbeid kan være vanskelig når ”det er noe” med foreldrene eller elevene

I intervjuene kom det fram at samarbeid kan være vanskelig når ”det er noe” med foreldrene eller elevene. Hva ”noe” er varierer. Lærer Elisabeth fortalte om at det kan være vanskelig å

samarbeide med foreldre som er skilt, og i konflikt med hverandre. Lærer Truls opplever at det kan være vanskelig dersom han har med ”vanskelige” foreldre å gjøre. Som han sa: *”Har foreldra som i utgangspunktet er amper mot skolen eller ungen når de kommer på møtet”*.

Denne amperheten kan, slik jeg forstår lærer Truls, dreie seg om at foreldrene og han som lærer har ulik oppfatning av en situasjon. Jeg ba i intervjuet ikke om utdyping av dette, og kan derfor ikke si hvordan denne amperheten kommer til uttrykk, eller hva de har ulik oppfatning om.

Informant Per sa at samarbeid kan være vanskelig dersom han ikke har ”foreldre med”. Han sa: *”Har man en elev som er lei eller ikke trives, da må foreldran ”puncher” eller motivere eleven. Hvis ikke kan det bli vanskelig for oss som skole”*. Det kan også være vanskelig å samarbeide når lærere opplever vanskelige relasjoner til elevene, slik jeg skriver der lærer Astrid gir uttrykk for at samarbeid kan være vanskelig dersom hun møter elever hun kjenner ”*motvilje*” på. Jeg viser også til lærer Trines utsagn som jeg tidligere skriver om. Hun opplever at samarbeid kan være vanskelig når hun opplever at foreldre ikke følger opp barna med hensyn til å sende med nødvendig utstyr til skolen, som for eksempel matpakke og gymtøy.

”*Å ha foreldran med*” var noe flere av de intervjuede lærerne sa de er opptatt av. Å ha foreldre med kan være slik lærer Per refererte til: At foreldre må ”*puncher*” eller motivere eleven i forhold til skolefaglig innsats. Andre ting kan være at foreldre må være delaktig i å passe på at lekser blir gjort, eller at elevene har nødvendig utstyr med seg på skolen. Lærere oppfatter at denne typen oppfølging fra foreldrenes side bidrar til en bedre skolehverdag for barna. Dette har betydning når lærere skal tilpasse og organisere skoledagen for hver enkelt. Jeg viser for øvrig til Nordahls undersøkelser hvor han skriver at det kan se ut til at læreres negative erfaringer i samarbeid med foreldre dreier seg om at foreldre ikke stiller opp til samarbeid slik lærere ønsker. Han skriver videre at det kan se ut som at lærere mener samarbeid i størst mulig grad innebærer at foreldre stiller opp og gjør de oppgaver de får tildelt (jfr. Nordahl, 2003:95). Når lærerinformantene Trine og Per er opptatt av at foreldre må stille opp, både med hensyn til å sørge for at barna har med seg nødvendig utstyr til skolen, og med hensyn til å motivere elevene tolker jeg det som at de ser at manglende oppfølging på disse områdene slår negativt ut for eleven i skolehverdagen. Er elevene sultne kan det føre til konsentrasjons-

og oppmerksomhetsvansker, og manglende gym- eller svømmetøy kan føre til at elevene blir urolige og stresset, mener lærerne. Informantene Trine og Per, på linje med de andre lærerne jeg har møtt er opptatt av at elevene skal ha det bra på skolen. De ønsker at elevene, både faglig og sosialt, skal være beredte slik at de kan ha størst mulig utbytte av skolehverdagen sin.

4.2.2 Å snakke om det vanskelige

I kapittel 1 hvor jeg skriver om skolens møte med foreldremangfoldet påpeker jeg at lærere er en gruppe yrkesutøvere som skal møte et stort mangfold av mennesker. I dette møtet vil det ikke være til å unngå at de av og til må ta opp ting med foreldre som kan være vanskelig. Det kan være alt fra at en elev lukter vondt og er skitten, at en elev har en negativ adferd som påvirker klasseromsundervisningen på en negativ måte eller foreldre som ikke følger opp barna med hensyn til lekser, eller sender med matpakker eller annet nødvendig utstyr. Å formidle vanskelige budskap kan være en stor faglig utfordring for lærere. Da må de kommunisere i tråd med Haslebo's definisjon: "*Å kommunisere på en slik måte at en får sitt budskap gjennom*" (2004:104).

På spørsmål om hvordan de intervjuede lærerne håndterer å ta opp vanskelige ting med foreldre, svarte lærer Martin: "*Håpe æ har guts nok til å måtte gjøre det*". Når lærer Martin sa at han håper han har "*guts*" nok til å gjøre det tolker jeg det til at han håper han har mot nok til å gjøre det, og/eller at han har de nødvendige kommunikative ferdigheter til dette. Jeg opplever at han indirekte stiller spørsmål til seg selv om han "*tør*". Det var måten han sa det på som gjør at jeg stiller dette spørsmålet, det vil si hans måte å uttrykke "*guts*" på.

Det kan være vanskelig for lærere å kommunisere vanskelig budskap til foreldre på en slik måte at det ikke fremmer forsvar hos foreldrene. Å snakke er skape en intersubjektiv virkelighet gjennom dialogen slik Wifstad (1993:76) skriver. Dette skriver jeg også i kapittel 2 hvor jeg definerer og forklarer kommunikasjon og dialog. Hvordan klarer lærere i vanskelige samtaler med foreldre å skape en slik intersubjektive virkelighet? Den tyske filosofen (matematikeren og fysikeren) Immanuel Kant (1724 – 1804) sier i sin *Antropologi* at språkets fremste oppgave er å gi ord til tanken. Ordet hevder Kant, er derfor det beste

middelet for å forstå seg selv og andre med. Han hevder også, på linje med filosofen Platon at det som skjer når vi tenker kan sammenlignes med det å føre en indre samtale. Å tenke er å føre en indre samtale med seg selv Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) hevder at språket utgjør den rammen som vår forståelse beveger seg innenfor. Han sier også at språket preger menneskers erfaring av virkeligheten. Det vil si hvilke ord som brukes når vi snakker om våre liv og våre erfaringer. Det er Svare (2006:26 og 27) som refererer til disse to filosofene. Språket har videre en informativ så vel som en formende funksjon. Det kan forstås som at gjennom måten lærer kommuniserer om barnet til foreldrene gir han eller hun ikke bare saklig informasjon, men formidler også en forståelse av barnet (Eliassen og Seikkulla, 2006:177). Dette innebærer at hvordan lærer Martin beskriver og omtaler barnet på når han skal formidle noe som kan oppfattes som negativt om barnet kan få store konsekvenser for klimaet i samtalen. Spørsmålet er om han gjennom å formidle det vanskelige budskapet klarer å etablere en dialog med foreldrene?

Jeg har av datamaterialet funnet at det var særlig to forhold som pekte seg ut i forhold til hva lærerinformantene opplevde som vanskelig knyttet opp mot kommunikative utfordringer i møte med foreldre. De er engstelige for å såre foreldrene, og de hadde ikke spesielle strategier for hvordan de skal ta opp vanskelige ting. Bekymringen omkring det å såre foreldre kom blant annet til uttrykk gjennom hvordan lærerinformantene Elisabeth og Per svarte når jeg stilte spørsmål om hva de gjør dersom de må ta opp vanskelige ting med foreldre, som for eksempel spørsmål om hygiene. Lærer Elisabeth svarte på dette; *”Har akkurat hatt det du sier om renslighet. Da har æ sagt at ”nu synes jentene at han begynner å bli intresann, men æ ser at hormonene spiller han et puss. Han har mer svettlukt (...) kanskje du oppfordrer han til å (...)”.* Men da har jeg lagt litt på. *At jentene er interessert”.* Lærer Per svarte på dette spørsmålet: *”Ville kanskje lagt det fram på en snill måte for å skåne dem som foreldra”.*

Jeg opplever at lærer Elisabeth ”pakker inn”, eller sikler inn budskapet ved å si at jentene begynner å bli interessert i han. Det kan se ut som hun flytter fokus fra spørsmålet om renslighet til et spørsmål om hormoner og jenter. Hun gjør det *”for ikke å såre de foresatte. Den lille hvite løggen vil nok ikke skade”.* Jeg opplever at lærer Elisabeth ønsker å ufarliggjøre utsagnet ved å ha fokus på hormoner istedenfor spørsmål om renslighet. Kanskje er det også det det dreier seg om, hormoner? Men dette vet jeg ikke om lærer Elisabeth har formening

eller kunnskap om. Spørsmålet er om hun gjennom en slik måte å formidle på kan risikere å bagatellisere budskapet, at eleven lukter vondt? Bagatellisering kan føre til at det ikke blir tatt på alvor av foreldrene. Lærer Per sa han vil gjøre det på ”*en snill måte*” for å skåne foreldrene. På spørsmål hva som er en snill måte svarte lærer Per at han ville ufarliggjort det. For eksempel ved å si: ”*sånn kan jo skje. Men det er ikke bra for han (...)*”. Jeg er usikker på om lærer Per, for å skåne foreldrene, ”pakker” det vanskelige budskapet på samme måte som jeg synes lærer Elisabeth sa hun gjorde.

Lærere kan også være engstelige for å såre foreldre dersom de må ta opp ting som angår privatlivets sfære. De er bekymret for at de i slike tilfeller ”går over streken” med hensyn til hva de skal blande seg inn i. Dette sa lærer Elisabeth da hun fortalte om en situasjon hvor hun skulle snakke med foreldre om en elevs høye skolefravær. Hun hadde en ide om at en av grunnene til vanskene kunne dreie seg om samarbeidsproblematikk mellom foreldrene som var skilt. Dette ble tema i kontaktmøtet med foreldrene, og lærer Elisabeth utalte i den forbindelse i intervjuet ”*da var æ redd for at æ hadde tråkket dem på tærne. At æ var så personlig*”. Lærer Elisabeth var redd hun hadde gått over streken med hensyn til å snakke om forhold som angikk disse foreldrenes private liv.

Som jeg skriver innledningsvis i dette hovedkapitlet: De intervjuede lærerne er opptatt av å ha god dialog med sine elevers foreldre og jeg tolker informantene Elisabeth og Pers utsagn til at de er engstelig for at deres ønske om godt samarbeid og god kommunikasjon kan bli ødelagt dersom de tar opp ting med foreldrene som sårer dem, eller på andre måter blir vanskelig. Kan en av grunnene til at lærere synes dette er vanskelig dreie seg om frykt for maktbruk, og at de gjennom slik maktbruk kan komme til å krenke foreldrene, og deres foreldreintegritet?

Det er ofte egen angst som gjør at en samtale hvor vanskelige budskap skal formidles kan bli utfordrende. Det er da vi er redde for at slike budskap kan skape konflikter skriver Skau (1999:102). I slike situasjoner er det ikke uvanlig at budskap ”pakkes”, eller sirkles inn slik informantene Elisabeth og Per fortalte at de kan gjøre. Indirekte budskap gir imidlertid ofte grunnlag for tolkning, og kan derfor skape uro, misnøye og ubehag, og dermed vanskeligheter i kommunikasjon mellom foreldre og lærere. Det er vanlig at mennesker forstår konflikt som noe negativ og destruktivt, og er derfor villig til å gå langt for å dekke over det minste tilløp til

konflikt. Organisasjonsteoretikeren Ichak Adizes hevder at det som oftest ødelegger forholdet mellom mennesker er ikke at de er uenige og heller hva de er uenig om, men hvordan de er det (Skau, 1998:110).

Kanskje dreier denne engstelsen om ikke å såre, eller å bevege seg inn i foreldres private sfære seg om det filosofen Løgstrup (1991:30 og 31) reflekterer over i tilknytning til sin *Etiske fordring*. Relatert til den konteksten jeg skriver i, skole – hjemsamarbeid, kan dette bety at lærere må ha respekt for foreldrenes ”urørlichetssone”. Foreldre må kunne holde visse ting i sine liv unna innsyn og innblanding. Hva foreldre ønsker å beskytte kan være forskjellig fra foreldre til foreldre. I lærers møte med eleven er det ikke bare barnet som trer fram, men også foreldrerollen. Gjennom å vise fram sine barn viser foreldre også frem noe av seg selv (Eidsvåg 2005:58). Det vil si at foreldre som sender barn til skolen som for eksempel er skitne eller lukter vondt ”forteller” noe om sitt forhold til hygiene, og foreldre som med bakgrunn i samarbeidsvansker etter samlivsbrudd ”forteller” at de påfører sine barn vansker.

Som jeg tidligere skriver kan lærere tjene på ha en mer spørrende og lyttende kommunikasjonsform i møte med foreldre, dette i følge Bø (1996:145). En slik samtaleform betinger at lærere ikke har ferdig konstruerte svar på det som taes opp. Anderson og Goolishian (1992:74 og 76) skriver om hvordan en terapeut gjennom en nysgjerrig og utforskende kommunikasjon kan bidra til å skape nysjerrighet hos klienten, og alternative måter å forstå problemet på. Ny forståelse kan bidra til nye måter å forstå, og håndtere vansker på. Spørsmålet er om lærer Elisabeth kan bruke en slik kommunikasjonsform i saker som jeg har skrevet om overfor, selv om hun ikke er terapeut? Kan hun gjennom nysgjerrig utforskende spørsmål bidra til å skape en dialog med for eksempel foreldrene til eleven med det høye skolefraværet slik at foreldrene sammen kan bidra til å løse det. Eller kan hun gjennom en spørrende og lyttende samtalemåte sørge for at foreldrene til gutten som lukter svette griper fatt i dette på en slik måte at det tjener gutten? Utfordringen er å skape en dialog der foreldre ikke opplever seg utilpass og dermed kommer i forsvarsposisjon. Hva må lærere gjøre når han eller hun skal etablere en slik dialog? De må tilstrebe at de sammen med foreldrene skaper en gjensidig opplevd forståelse av elevens situasjon. Spørsmålet blir da hvordan lærer Elisabeths og de andre lærerinformantenes ønsker om dialog kommer til uttrykk

i praksis? I hvilken grad er det dialoger preget av toveiskommunikasjon slik de gir uttrykk for at de ønsker?

4.2.3 Lærerne mangler kommunikative strategier for å snakke om vanskelige tema

Bortsett fra lærer Astrid var det ingen av de andre lærerne som kunne vise til at de brukte noen spesielle samtalestrategier når de skal ta opp, og/eller drøfte vanskelige ting. Lærer Astrid fortalte at hun i forkant av vanskelige samtaler pleier å gå gjennom samtalen i hodet sitt. Som hun sa: *”Hvordan er det lurt å starte, og hva skal æ passe mæ for å ikke si. Hvis æ var foreldre, hvordan ville æ ha likt å høre(...)?”*. På spørsmål om hun hadde lært det noen steder svarte hun; *”Æ har sikkert lært det noen plass”*. Jeg tolker dette som at hun er usikker på om hun har lært det gjennom utdanning, kurs eller annet.

Lærer Truls svarte at han ikke har noen strategier for å ta opp vanskelige budskap da han fikk dette spørsmålet. *”Da æ starta å jobbe fikk æ en livlig gjeng (...). Bare det synes æ var galskap. Det er ingen plass det står ”hva gjør en kontaktlærer”. Æ har aldri lært det du spør om, for å svare dæ. Verken på kurs eller i form av tilbakemeldinga på” hvordan kommuniserer han Truls”*. Lærer Truls fortalte at han gjennom sin snart ti år lange lærerkarriere aldri har lært noe om dette. Som han videre sa; *”Det er ingen som har sagt at dette eskalerer opp en situasjon”(...) Sånn gjør æ det”*.

Lærer Truls uttalte at han aldri har vært i slike vanskelige samtalsituasjoner som jeg beskriver i kapitlet foran, at han må ta opp for eksempel spørsmål om hygiene. Skulle han komme i en situasjon der må gjøre det sa han; *”Da måtte æ nok gå noen runda med mæ sjøl. Hvordan gjør æ det her?”*. Han sa videre at han vil diskutere og søke råd hos andre på hvordan han skal håndtere dette. Andre kan være lærerteamet han er en del av eller barneverntjenesten. Lærer Truls sier han ikke har lært, verken gjennom utdanningen eller i ettertid som lærer, noe om hvordan han skal snakke med foreldre om vanskelige ting,

I kapittel 2 hvor jeg skriver om skolens kompetanse om samarbeid viser jeg til Skau (1998:57) som skriver at kompetanse betyr at en person er skikket eller kvalifisert til de oppgaver han eller hun skal gjøre som lærer. Hva innebærer dette? På hvilken måte kan lærer Astrid og

lærer Truls si at de er skikket eller kvalifisert til å ta opp og drøfte vanskelige ting med foreldre? Haslebo (2004:105) viser til at for å kunne være effektiv i kommunikasjon må den profesjonelle være bevisst. Ikke bare om sin hensikt med samtalen, men også om hvordan egen kunnskap og egne fordommer og følelser kan påvirke formuleringen av et budskap. Han eller hun må velge en passende kommunikasjonskanal og overveie hvordan mottakerens forståelse av budskapet kan bli påvirket av mottakerens viten, fordommer og følelser. Utfordringen ligger i å få sitt budskap gjennom. Det dreier seg i følge Svare (2006:96) ikke bare om de ordene som brukes, men også om følelser og sosiale relasjoner. Spørsmålet er om informantene Astrid, Truls og de andre lærerne har tilstrekkelig kompetanse til å forvalte vanskelige samtaler med foreldre i tråd med Haslebo og Svares formuleringer?

4.3 Kompetanse

Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med fokus på kommunikasjon? Dette er oppgavens problemstilling. Lærerinformantenes svar på dette kan gi meg noen svar som jeg senere kan bruke i mitt arbeid knyttet opp mot kompetanseheving av lærere og lærerstudenter. Med henvisning til Skau (1999:57): *Å være kompetent betyr at en person er skikket eller kvalifisert til det han eller hun skal gjøre.*

4.3.1 Lærerne har utilstrekkelig kunnskap om formelle føringer for foreldresamarbeid

Alle de intervjuede lærerne vet at det skal være skole - hjemsamarbeid, men ingen kunne referere til eller hadde kjennskap til hva som står formulert i skolerelaterte lover og retningslinjer om dette. Som lærer Astrid sa; *”Æ kan ikke referere til noe konkret, men det ligger i underbevisstheta”* Heller ikke lærer Martin kan referere til noe konkret, men han sier at han har fått informasjon fra sin ledelse på skolen om at det skal være samarbeid. *”Æ e blitt fortalt fra vår skole at det skal være samarbeid. Kor mange møta det skal være, og når vi skal ta kontakt med hjemmet. Vi skal ha kontakt med foreldran via foreldremøter og dersom det oppstår situasjoner som vi må ta kontakt hjem om, eller det er andre ting som skjer. Det er noe æ e blitt fortalt av rektor/ledelsen”*. Det var kun Martin som kunne fortelle at han hadde fått informasjon fra sin ledelse angående foreldresamarbeid. For øvrig var det ingen som

kunne fortelle at det ved deres skole foreligger noen former for kollektive strategier for hvordan de skal etablere, forvalte og gjennomføre samarbeid med foreldre.

Lærer Astrid sa at kunnskap om hva som står i lover og retningslinjer om foreldresamarbeid ligger i ”*underbevisstheta*”. Jeg fulgte ikke opp spørsmålet for å finne ut hva som ligger i underbevisstheten hos henne da det der og da ikke var relevant å stille det spørsmålet. Jeg var i intervjusituasjonen kun interessert i å vite *om* hun hadde kunnskap angående dette. Det kan hende at lærer Astrid ville kunne gitt noen mer klargjørende svar på dette dersom jeg hadde fulgt opp spørsmålet og gitt henne noen ”ledetråder”. Hun vet det skal være samarbeid i form av foreldre-/og kontaktmøter, hun vet det skal gis informasjon om forhold knyttet opp mot skolen, og hun er opptatt av samarbeid og dialog med foreldrene. Dette er forhold som kom til uttrykk gjennom hele intervjuet med lærer Astrid.

Lærer Martin fortalte at han har fått informasjon fra sin ledelse om at han skal samarbeide med sine elevers foreldre. Denne informasjonen inneholder pålegg om at han skal avholde minimum to felles foreldremøter og to individuelle kontaktmøter i løpet av skoleåret, og ellers ta kontakt med foreldre dersom det er noe spesielt. Jeg fikk ikke inntrykk av at lærer Martin utover dette har fått informasjon om hva samarbeidet innebærer. Det vil si hvordan han gjennom kommunikasjon skal gjennomføre samarbeidet. Det kan for eksempel være hvordan han tar kontakt for å formidle negative ting angående et barn, hvordan han gjennom dialog med foreldre skal bidra til oppdragelse, hvordan han møter foreldre i krise, hvordan han skal håndtere kritikk eller konflikt osv. Slik kunnskap må kunne sies å være en del av formålet i opplæringsloven om at skolen i ”*samarbeid og forståelse*” med hjemmet skal hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. I forståelse med hjemmet må bety at lærere gjennom dialog med foreldre drøfter slike spørsmål (jfr. opplæringsloven § 1-2).

Bø (1996:11) skriver at lærere, førskolelærere og andre som arbeider med barn vet at de skal samarbeide med barnas foreldre, og at samarbeid med foreldre er viktig. Mange lærere har i følge Bø gjennom sin utdanning eller i samarbeid med kollegaer vært opptatt av spørsmålet om samarbeid, både med hensyn til innhold og metode. I mindre grad har det vært søkelys på hvorfor det skal samarbeides. Lærere og foreldre har begge kunnskap om det felles barnet, men begge har det bare delvis skriver Bø (1996:114). Da blir spørsmålet hvordan lærere, som

den profesjonelle parten i samarbeidet, gjennom faglig kommunikasjon med foreldre, samarbeider og samtaler med foreldre slik at deres respektive kunnskaper om barnet utvikles til en helhetlig og felles kunnskap og forståelse? Dette må etter mitt syn betinge at lærere, og lærerstudenter tilføres nødvendig kompetanse slik at de kan utføre dette arbeidet på en faglig forsvarlig måte.

Bø (1996:111) skriver også at det i liten grad har vært arbeidet med et kunnskapsgrunnlag for lærere til bruk for å forstå foreldrene og deres livssituasjon. Et slikt kunnskapsgrunnlag er nødvendig for å stille didaktikkens *hva, hvordan og hvorfor* spørsmål i forhold til samarbeid. All didaktisk teori har kategorier som sier at en lærer som skal planlegge arbeidet sitt må ha innsikt i personforutsetninger. Didaktikk er i følge Dale (2004:43) undervisnings- og læreplanteori, og didaktikk er derfor sentralt i læregjerningen. Lærerutdanningen arbeider grundig med spørsmålet om elev- og læreforutsetninger forstått både som individuelle og sosiale forutsetninger. I den sammenheng blir elevens foreldre sett på som en side av elevenes sosiale betingelser. Foreldrenes forutsetninger for å fungere som foreldre sett som et element i samarbeidet har, i følge Bø (1996.11), fått mindre oppmerksomhet. En forståelse av foreldreforutsetninger, personforutsetninger og situasjonsforutsetninger er nødvendig for fagfolk både når de skal legge til rette for samarbeid og når de skal gjennomføre samarbeid. Bø's refleksjoner er i tråd med Nordahls (2003:110) undersøkelser. Han påpeker at det gjennom nasjonale føringer for foreldresamarbeid i liten grad foreligger retningslinjer for hva samarbeidet skal inneholde og hva det skal samarbeides om.

Jeg fulgte opp spørsmålene om kunnskap vedrørende de formelle føringer for samarbeid med spørsmål om hva lærerne legger i begrepet samarbeid. Lærer Martin svarte på dette spørsmålet: ” *At skole og hjem sammen utvikler eleven. At dem får best mulig utbytte av undervisninga. Samarbeid består av at to eller flere parta tar og gir. Det nytter ikke at æ ringe til foreldran og sier at de må gjøre sånn eller sånn. Eller at dem ringe skolen og sier at no må skolen gjøre sånn eller sånn. Da e det enveis-kommunikasjon. Det e ikke samarbeid*”. Lærer Martin var tydelig med hensyn til å formidle at samarbeid er en ”*to-veisaffære*”. At hjem og skole sammen skal utvikle eleven. Denne tolkningen baserer seg på både på hans verbale og hans non-verbale understrekning av utsagnet. Jeg er usikker på om det vil være riktig å hevde at disse lærerne har forståelse av samarbeid i tråd med Arneberg og Ravns

(1995, jfr.kap 2) forklaring på samarbeid. Samarbeid i tråd med deres forklaring er at lærere og foreldre gjennom respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger, sammen arbeider for felles mål angående barnet. Selv om lærerinformantene er tydelig på samarbeid må være toveis kan jeg ikke si om disse lærerinformantene forvalter samarbeid i tråd med Arneberg og Ravns forklaring.

4.3.2 Lærerne har ikke lært om kommunikasjon i relasjon til foreldresamarbeid

For di oppgavens problemstilling nettopp omhandler spørsmål om kunnskap og forståelse av kommunikasjon og dialog var det sentralt å få høre hvordan de intervjuede lærerne forstår disse to begrepene. Lærer Trine svarte følgende på dette spørsmålet: ”*Kommunikasjon det kan være så mye, både verbalt og kroppsspråk*”. Jeg ba henne om å utdype dette. Hun tenkte seg litt om før hun svarte ”*Verbalt (...), kroppsspråk (...). Hm (...). Dette er litt vanskelig*”. Lærer Trine sa senere i intervjuet at hun ikke har lært noe spesielt om kommunikasjon med foreldre. Hun er en relativt fersk lærer, og hun sa at hun ikke har møtt på de store vanskelighetene i møte med foreldre. Dette kan bety at hun ikke har blitt utfordret med hensyn sine ferdigheter i det å kommunisere, og dette har kanskje ført til at hun heller ikke har stilt de store spørsmålene angående egen kommunikativ kompetanse? Selv om lærer Trine synes det var vanskelig å svare på spørsmålet så er hun inne på det som kommunikasjon dreier seg om; Det er noe verbalt som skjer og det er kroppsspråk.

Min informant Truls sa om kommunikasjon: ”*Det er en prat. Det er noe verbalt som skjer, og så at man lytte, og at du lar den du kommunisere med fortelle*”. Også lærer Truls gir inntrykk av å ha en grunnleggende kunnskap om kommunikasjon når han sier at det er viktig å la den han prater med få fortelle, og at han som lærer lytter. Jeg er usikker på om lærer Truls’ utsagn er et uttrykk for spesifikk kompetanse om kommunikasjon? Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad dette kommer til uttrykk i det reelle møtet mellom Truls og foreldrene? I hvilken grad lytter han og i hvilken grad lar han foreldre få fortelle? Hva vil foreldrene svare på et slikt spørsmål? Opplever de at han lar dem fortelle og at han lytter? I ettertid ser jeg at jeg kunne stilt lærer Truls et sirkulært spørsmål angående dette. Sirkulære spørsmål kan forklares som spørsmål til bruk for å innhente informasjon til hypotesedannelse, samt innføre ny informasjon til den, i dette tilfellet, intervjuede læreren. Det er en måte å gi

åpning for nye måter å tenke på slik Schjødt og Egeland (1991:173) skriver. Et sirkulært spørsmål til lærer Truls kunne for eksempel vært: ”*Dersom moren til X satt her sammen oss, og jeg spurte henne om hun opplever at du er en god lytter til henne. Hva tror du hun ville svart?*”. Et slikt spørsmål ville kunne gitt meg informasjon om i hvilken grad lærer Truls er oppmerksom på sin egen praksis angående lytting, og det ville sette Truls i refleksjonsposisjon angående sin egen praksis. Gjør han det han sier han vil gjøre?

Alle lærerne hadde svar på hvordan de forstår kommunikasjon. Men ingen kunne slik jeg ser det gi svar som peker i retning av at de har spesifikk kompetanse i tråd med det jeg skriver i oppgavens teoridel om kommunikasjon. Da blir spørsmålet i hvilken grad disse lærerne kan kommunisere og fremføre et budskap angående barnet slik at foreldre lett kan forstå og akseptere det som blir kommunisert (Haslebo, 2004:104)? Det ene er å kunne kommunikasjon i form av den ”allmenne” kunnskapen om kommunikasjon, det andre er å ha spesifikk kompetanse, slik jeg i denne masteroppgaven har redegjort for. Det vil si profesjonell kompetanse om kommunikasjon.

Et neste spørsmål blir hvordan lærerne i henhold til opplæringsloven § 1-2 kan kommunisere slik at de i ”*de i samarbeid og forståing med heimen*” kan hjelpe foreldrene med å gi barna en kristen og moralsk oppdragelse? Hvordan kan lærere i tråd med Skau (1999:58) sin definisjon av kompetanse, og i henhold til opplæringsloven være *skikket* til å kommunisere med foreldre angående barns oppdragelse? Jeg viser i denne sammenheng til kapittel 2 hvor jeg skriver om skolens kompetanse om samarbeid. Nordahl (2003:111) hevder at det i hans undersøkelser kan se ut som om mange lærere mangler kompetanse i å samarbeide med hjemmet. Han hevder videre at det kan synes som om dette er et tema som er lite vektlagt både i lærerutdanningen, og i utformingen av LK 06 (Nordahl, 2003:121).

”*Æ har lært om han Piaget og guttan. Men det virkelige liv (...). Det er så mange ganger æ har spurt; ka gjør æ her(...)?*”. Dette uttalte lærer Truls da jeg i intervjuet stilte spørsmål om hvilke strategier han tar i bruk når han skal håndtere vanskelig samarbeid med foreldre. Piaget er en sentral teoretiker innenfor pedagogikk, og når lærer Truls sier at han har lært om ”*Piaget og guttan*” så tolker jeg det dit hen at han har lært pedagogikk: Piaget er først og fremst læringsteoretiker, og Piaget og andre læringsteoretikere innenfor pedagogikk er sentralt i

lærerutdanningen (Imsen, 2006). Det vil si at lærer Truls har lært om forhold som angår læring, undervisning og undervisningsmetoder, men ikke om det som er tema i denne undersøkelsen; *Kommunikasjon med foreldre*.

”*Æ syn`s du spør vanskelig*” sa lærer Trine når jeg i intervjuet kom inn på spørsmål som omhandlet strategier for å kommunisere og samarbeide med foreldre. Hennes utsagn er representativt også for de andre lærerne. Bortsett fra lærer Astrid var det ingen av lærerne som kunne fortelle at de hadde noen kommunikative strategier, verken i forhold til de vanskelige samtalene eller i forhold til andre typer samtaler de skal ha med foreldre. Som lærer Per sa: ”*Har nok ikke lært det noen steder, på skole eller høyskole. Det er sånn man har lært. Å omgås menneska*”.

Når lærer Trine sa ”*æ syn`s du spør vanskelig*” forstår jeg det slik at hun ikke visste hva hun skulle svare på mitt spørsmål omkring kommunikative strategier. Jeg tolker hennes utsagn til å bety at hun ikke har noen slike strategier. Lærer Per ga uttrykk for at det han har lært om kommunikasjon, det har han lært gjennom livet og gjennom det å omgås andre mennesker. Han ga klart uttrykk for at han gjennom utdanning ikke har lært noe om dette. Jeg er også usikker på i hvilken grad disse to lærerne og de øvrige lærerne har kunnskap om at kommunikasjon er noe som kan læres, både gjennom formalkunnskap og gjennom praksis? Når jeg stiller dette spørsmålet baserer det seg på et spørsmål en lærer i en annen sammenheng stilte; ”*Kommunikasjon. Kan man lære det?*”. Jeg stilte ut fra dette alle informantene spørsmål om hvorvidt de hadde lært om kommunikasjon. Alle bortsett fra informant Astrid svarte at det har de aldri lært. Lærer Astrid sa hun hadde lært en del gjennom sin helse- og sosialfaglige videreutdanning. Jeg stilte også spørsmål om tematikken *foreldresamarbeid og kommunikasjon* noen ganger hadde vært på dagsorden i deres skole, eller om de noen ganger hadde vært på kurs om det. Alle informantene svarte nei på dette spørsmålet. Disse funnene er i tråd med funnene i Nordahls (2003:111) undersøkelse hvor han viser til at lærere har ulik, men relativt lav kompetanse i det å samarbeide med foreldre. Han viser også til at det kan synes som om at lærere ikke har behov for spesifikk kompetanse for å realisere samarbeid. Implisitt gis det uttrykk for at dette er noe lærere har forutsetning for å gjøre. Jeg viser i denne sammenheng til lærer Per sin uttalelse om at han hadde lært kommunikasjon gjennom å omgås andre mennesker. Jeg tolker han til å mene at dette holder. Det kan imidlertid være

slik at lærer Per ikke er klar over at kommunikasjon er en ferdighet som kan læres gjennom kunnskap og kompetanse.

I kapittel 2 hvor jeg skriver om skolens kompetanse viser jeg til at jeg har gjennomgått en del av de dokumenter som naturlig omhandler spørsmål om foreldresamarbeid og kommunikasjon, blant annet NOU 1996:22, *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Utover at det står at lærere må lære om foreldresamarbeid, at lærere må få kunnskaper som skal gjøre dem trygge i sosiale relasjoner og at de må lære om kommunikasjonsprosesser og gruppearbeid kan jeg ikke finne noe mer som spesifikt omhandler dette.

Målformuleringen om at lærere må få kunnskaper som gjør dem trygge i sosiale relasjoner og at de må lære om kommunikasjonsprosesser og gruppearbeid må imidlertid kunne sies å være formuleringer som må innbefatte forhold som angår kompetanse om foreldresamarbeid. Jeg har, som jeg skriver i kapittel 2, også vært kontakt med en rekke lærerutdanninger med spørsmål om hvordan de vektlegger tema foreldresamarbeid i sin undervisning. De to utdanningene jeg fikk svar fra viser til at de har det på dagsorden i utdanningen. I hvilken grad eller i hvilket omfang temaet skole – hjemmsamarbeid blir vektlagt i disse og andre lærerutdanninger vet jeg ikke, og jeg er heller ikke kjent med i hvilken grad studentene lærer om kommunikasjon. Jeg viser til Nordahl (2003:111) som hevder at temaet bør vies større plass i lærerutdanningen.

Skau (1999:9 og 13) hevder at profesjonsutøvere i stadig større grad utfordres til samarbeid. Dette setter krav til kommunikasjon, og måten det kommuniseres på vil være av avgjørende betydning. Hun skriver at dette betinger personlige egenskaper, ferdigheter og kunnskaper. Skau skriver i relasjon til helse- og sosialarbeidere, men de samme krav og endringer sees i skoleverket. Dagens foreldre er i kraft av den tida vi lever i og i kraft av egen bakgrunn og eventuelle utdanning opptatt av rettigheter og likeverdighet. Det har skjedd en endring fra en vertikal hierarkitenkning til likestilte linjer mellom mennesker uavhengig av bakgrunn, kompetanse og makt (Kjemsaa, 2004:22). Dette må nødvendigvis innebære at lærere må ha kompetanse slik at de kan møte disse utfordringene.

4.3.3 Profesjonalitet i møte med foreldrene, en del av lærerrollen?

Jeg stilte alle lærerinformantene spørsmål om hvordan de forstår det å være *profesjonell*.

Lærer Astrid var noe ettertenksom og usikker med hensyn til hvordan hun skulle svare på dette spørsmålet. Hun sa hun betrakter seg selv som profesjonell; ”*Men så var det å definere det profesjonelle (...). Ordet profesjonell er veldig(...)*”, (hun brukte tid til å tenke seg om).

”*Litt sånn skille på mæ og dæ*”. Jeg spurte om hun med dette kanskje mente formell? Hun svarte bekreftende på dette og sa ”*det er ofte man hører ”ja man må jo være profesjonell”(…).* Som æ sa i sted, det er ikke alle (foreldre) æ ville ringt når æ var sint”.

Lærer Astrid refererte til en episode der hun hadde ringt hjem til en forelder og gitt uttrykk for sinne i tilknytning til en elevs adferd. Hun sa videre; ”*Noen ville ment at det ikke var profesjonelt å gjøre slikt*”. Jeg stilte spørsmål om hun hadde noen andre ord enn profesjonell for å beskrive hva hun mente med det å opptre profesjonelt. ”*Nei æ finner ikke noe ord som erstatter det*”.

Lærer Astrid forbinder ordet profesjonell med det å være formell. Kanskje mener hun formell i en litt negativ forstand i og med at hun sa at det betyr ”*litt sånn skille på dæ og mæ.*”? Jeg tolker lærer Astrid til at hun i møte med foreldre ikke ønsker et slikt skille. Hun ønsker at foreldre skal føle seg trygg og anerkjent i møte med henne. Lærer Astrid sa videre om det å være profesjonell: ”*Dersom æ skal tenke på mæ som profesjonell. E æ profesjonell etter ei lærebok? For æ e jo ikke mæ fra noen lærebok. Æ e mæ på godt og ondt. Foreldran har opplevd mæ sint i telefon, og ungan har hørt det. Noen ville kanskje ment at det ikke e profesjonelt? Men æ e profesjonell nok til å være mæ på godt og ondt. Æ kan si til foreldran, at no e æ sint i forhold til eleven og et eller annet (...).*”.

Lærer Truls forklarte begrepet profesjonell på følgende måte: ”*Æ e vel profesjonell i kraft av å behandle dem seriøst. En proff lærer behandler elean med verdighet og respekt. Æ e profesjonell i forhold til å styre veien videre, gjennom dialogen. Å bestemme hva vi vil med samarbeidet. At det ikke e tilfeldig*”. Slik jeg tolker lærer Truls så mener han at han i kraft av å være lærer har kompetanse til å legge føringer angående forhold som dreier seg om undervisning og læring. Jeg tolker han videre til å mene at denne profesjonaliteten legger han også til grunn i sitt møte med foreldre. Lærer Truls relaterer sin profesjonalitet til å gjelde møtet med elevene, og ikke relatert til foreldresamarbeid. Jeg stilte i intervjuet ikke noen

oppfølgingsspørsmål i forhold til dette. Jeg kan derfor ikke si i hvilken grad han ser på foreldresamarbeidet som en del av profesjonsrollen sin.

Selv om lærer Truls ikke ga noen inngående forklaringer for hvordan han forstår det å være profesjonell slik jeg redegjør for i kapittel 2 så mener jeg han er i berøring med prinsippene for profesjonell adferd. Han sa han må være ”*seriøs*”, og jeg forstod det slik at han gjennom å være seriøs mener at han tar samarbeidet med foreldrene på alvor. Jeg har flere ganger gitt uttrykk for at lærere må ha nødvendig kompetanse slik at de kan møte, samarbeide og kommunisere med foreldre på profesjonelt vis. Gjennom dette vil blant annet lærer Truls kunne lære, samt trene opp sine ferdigheter med hensyn til det å være i dialog, slik jeg skriver om i kapittel 2 hvor jeg refererer til dialogfilosofen Sebastian Slotte. Han sier at å styrke den enkelte dialogdeltakers sensitivitet i forhold til det unike menneskelige systemet som dialogen utgjør er en grunnleggende oppgave i dialogen slik Svare (2006:96) argumenterer for.

Å være profesjonell er at en fagperson innehar og kan nyttiggjøre seg en bestemt teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter i møte med andre, dette skriver Skau (1999:46). Skal en profesjonell hjelper kunne gjøre en god jobb må han eller hun kunne identifisere seg følelsesmessig med sin klient. Ønsker profesjonsutøveren å forholde seg konstruktivt til et annet menneske må han eller hun oppføre seg slik at den andre kan forlate samspillet med styrket selvfølelse og økt kompetanse i forhold til eget liv og egen helse. Profesjonelle hjelpere kan bare forstå sin yrkesrolle og det samspillet de har med andre i den grad de også er i stand til å se verden ut fra andres perspektiv. I den gode profesjonaliteten som omfatter både solid teoretisk kunnskap og nødvendige profesjonsspesifikke ferdigheter er det å bry seg om andre en integrert bestanddel og en viktig drivkraft (Skau, 2003:21, 40, 41). Skaus bok er myntet på helse og sosialarbeidere i møte med pasienter og klienter. Jeg velger å anvende hennes refleksjoner omkring profesjonsrollen også i forhold til skolekonteksten. Lærere er ikke hjelpere i sitt møte med foreldre, og foreldre er i denne sammenheng ikke klienter. Men prinsippene er de samme. Lærere må i sitt møte med foreldre kunne gi foreldre opplevelse av at de blir forstått i sin måte å beskrive og drøfte barnet på, og foreldre må kunne gå fra møtet med lærer med sin verdighet i behold. Jeg oppfatter at alle de intervjuede lærerne ønsker det; At foreldre skal oppleve seg forstått og verdsatt. Det er dette jeg synes å høre lærer Astrid si da hun uttalte at hun ikke ønsker dette ”*skillet på dæ og mæ*”.

Jeg var videre nysjerrig på om lærerinformantene ser på foreldresamarbeid som en del av lærerrollen. Alle lærerne svarte positivt bekreftende på dette, og som lærer Trine sa: ”*Ja. Det bør hvert fall være det (...)*”. Imidlertid svarte lærer Astrid på dette spørsmålet: ”*(...) ikke en like naturlig del. Men det har kommet mer på dagsorden (...). Nå blir det jo spennende å se når fagfokuset er blitt så stort. (...). Æ trur det kan settes mer på dagsorden. (...). Bevisstgjøring*”. Når lærer Astrid svarte at foreldresamarbeid ikke er en like naturlig del av lærerrollen som det å være lærer og underviser for barn finner jeg det naturlig at hun gir dette svaret. Alle de formelle føringer som omhandler lærere og lærerutdanning har det som sentralt at lærerrollen dreier seg om ulike sider av det å undervise barn og unge. Lærer Astrid sa at temaet foreldresamarbeid er kommet mer på dagsorden, men hun stiller likevel spørsmål om skolens tid til og fokus på foreldresamarbeid vil gå på bekostning av skolens sterke vektlegging på elevenes arbeid med fag. Det vil si den delen av arbeidet som det har vært fokusert på i media den siste tiden; At norske skoleelever, sammenlignet med land det er naturlig å sammenligne oss med, er for svake med hensyn til lesing, skriving og regning. Desto viktigere må det være å reflektere over de andre delene av lærergjeringen, det vil si de områdene som ikke dreier seg om selve innlæringen av fag, blant annet foreldresamarbeid.

4.3.4 Refleksjon over egen praksis

I NOU 1996:22 (kap. 5.2.), *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* står det blant annet at kvaliteten på arbeidet er også avhengig av evne til faglig og metodisk fornying og til å reflektere over egen praksis for stadig å utvikle seg selv. I kapittel 3 hvor jeg redegjør for arbeidet med analysen skriver jeg at et av trinnene i dette arbeidet er å gi intervjupersonen muligheter til å handle på bakgrunn av den nye innsikten han eller hun har fått gjennom intervju, og tolkningsprosessen (Kvale, 2007:122). Selv om lærer Elisabeth ikke er gitt en slik ny handlingsmulighet kan følgende intervjusekvens være et uttrykk for at hun har fått ny innsikt med hensyn til profesjonell kommunikasjon med foreldre:

Jeg: ”*Kan du nok om kommunikasjon*”? Lærer Elisabeth: ”*Nei det har æ jo bevist nå. Æ har jo ikke vært bevist (...)* Startet jo med å si at æ vet jo ikke noe om de forskriftan (..). Jeg: ”*hva må du lære mer om*”? Lærer Elisabeth: ”*Bevissthet om det å være profesjonell. Bevissthet om denne makta. Æ synes jo ikke noe om å være en slik maktperson. Æ skjønner jo at æ blir det. Hvordan få vekk denne barrieren for dem som ikke tør å ta kontakt. (...)*”.

I kapittel 2 viser jeg blant annet til Tom Andersen (i Eliassen og Seikkulla, 2006:174) som påpeker at forandring ikke kommer utenfra men innenfra. Med dette mener han at forandring er noe som vokser fram i personers opplevelse basert på tilgang på til nye opplevelser og ny mening som av den aktuelle personen oppleves som nyttig. Tilgang på nye opplevelser og ny mening skjer gjennom refleksjon. Det dreier seg om refleksjon over egen praksis, for gjennom dette å komme til en ny og dypere innsikt. Dette må innebære at som en del læreres kompetanseheving omkring samarbeid og kommunikasjon må også refleksjon over egen praksis inngå.

Jeg var nysjerrig på i hvilken grad lærerne var oppmerksom på seg selv i møtet med foreldre, det vil si hvordan de fremstår i møtet. Jeg stilte noen av lærerne dette spørsmålet, hvordan tror de, dersom jeg var mor i møte med dem, at jeg ville oppleve at de som lærere ser meg? Lærer Astrid svarte følgende på dette spørsmålet: *”Æ tenker veldig mye over det. Særlig gjennom studiet (helse og sosialstudiet). På hvilken måte kommer æ inn i rommet på? På hvilken måte vekker æ tillit hos dæ? Går æ rundt grøten? Det har æ vært god på tidligere, og ikke spurt direkte om ting. Det verste man kan få e et nei, eller at dem ikke ønske å fortelle. Det e flere sånne ting æ e blitt bevisst. Men ellers e æ tilbake til ordet ydmyk. Det e kjempeviktig. Det e det som ligg til grunn, at man ikke trur at man etter x antall år på skolebenken, eller etter x antall år i skolen trur at no vet æ alt. Hver dag e ny i den jobben æ har”*.

Jeg tolker lærer Astrid til å være opptatt av hvordan hun fremstår i møte med foreldre. Hun tør vise sin usikkerhet, og hun er inneforstått med at hun kan ”litt” om kommunikasjon, men ikke er utlært. Hun ser ut til å være oppmerksom på at hun har mye å lære. Dette kom til uttrykk gjennom blant annet gjennom følgende utsagn når jeg spurte om hvordan hun ser på seg med hensyn til å være en god kommunikasjonspartner til foreldrene: *”Æ kan nok til å være en bra kommunikasjonspartner. Dersom god er høyere, så har æ litt å gå på. E opptatt av at man skal gjøre litt mer enn det som står i boka. Æ kan se ungen i ulike settinger, æ har anledninga til å se at dem kan andre ting enn det teoretiske.*

Lærer Elisabeths svar på dette spørsmålet er: *”At man har evne til å lytte”*. Jeg tolker lærer Elisabeths bruk av *man* som en generalisering. Jeg er usikker på om hun bruker *man* som et

uttrykk for at hun gjennom lært kunnskap vet at *man* skal lytte til foreldre, at hun på denne måten viser at dette er en generell og allmenn kunnskap, og at det er selvfølgelig at ”*hun ser den andre gjennom å lytte*”. Dersom hun i intervjuet hadde brukt litt med tid på dette svaret, det vil si tenkt eller fundert over hva hun selv gjør i slike situasjoner, da ville jeg kanskje ikke stilt dette spørsmålet; Om hun egentlig er oppmerksom på seg selv og hvordan hun fremstår. Om hun lytter slik hun eventuelt mener hun gjør? Slike spørsmål må lærer Elisabeth og de andre lærerne stille seg. Gjør de det de sier de vil gjøre eller tror de gjør? Det dreier seg om refleksjon over egen praksis, det vil si å ”*å ha tanka om egne tanka*” slik Jensen og Størksen (2001:13) skriver.

Profesjonalitet betinger også etisk posisjon. Dette betyr å ha en genuin respekt for andre mennesker, å tillatte andre å erfare verdighet i sin relasjon til deg, og i sitt liv og å være ansvarlige i forhold til eget liv. Det er en etisk basis. (Johnsen, Sundet og Torsteinsson, 2001:215). En slik profesjonell væremåte betinger i følge Skau (1999:61) at lærere er i stand til å være personlig i sitt møte med foreldre, slik jeg tidligere skriver at lærer Astrid er i berøring med når hun forteller at hun er opptatt av å være seg selv i møte med foreldre; ”*Æ må være mæ på godt og ondt.*”. Jeg tolker henne til å si at hun ”*byr*” på seg selv i møte med foreldre. Å vise ”*seg*” frem er å tørre å være personlig slik jeg tolker Skau (ibid). En slik væremåte vil kunne bidra til at maktovergrep og krenkelsers unngås.

Jeg skriver i kapittel 2 at maktaspektet er viktig i all profesjonsutøvelse, og maktperspektivet i skolen må håndteres slik at foreldre opplever dialog, kontroll og innflytelse (Nordahl, 2003:34). Jeg viser i denne sammenheng til lærer Per som i intervjuet uttalte følgende: ”*(...) veldig mange foreldre (...)vet ikke om de bryr seg. De har kanskje ikke tid? (...)*”. ”*(...) skal jo ikke mistro en forelder, at han ikke har peiling. Men samtidig tror æ ikke at foreldra har peiling på hva som skjer inne i skolen*”. En slik uttalelse gir etter min mening grunnlag for å stille spørsmål om hvordan lærer Per, i henhold til det Nordahl skriver (2003:34), kan forvalte dialog med foreldre basert på kontroll og innflytelse fra foreldrenes side? Jeg tror ikke at Per nødvendigvis mener at dette gjelder alle foreldrene han møter, ”*at de ikke har peiling*”. Jeg tolker allikevel hans utsagn som en form for generalisering. Lærer Per var den eneste av mine informanter som på en slik kategorisk måte ga uttrykk for en noe negativ holdning til foreldre som samarbeidspartnere. Jeg skal derfor ikke bruke Pers utsagn i retning av å generalisere

dette som funn i forskningen. Det er for øvrig viktig å påpeke at lærer Per på linje med de andre lærernes ønsker et samarbeid med foreldre basert på åpen og trygg dialog.

Skau (1999:69) skriver at krenkelser er et viktig tema for alle profesjonsutøvere, og de verste krenkelsene kan være å bli oversett, å bli undervurdert som person eller å bli behandlet nedlatende av mennesker som tror de vet alt så mye bedre. Spørsmål er i hvilken grad profesjonelle har rett til å føre, presse eller manipulere andre mennesker mot bestemte løsninger på deres livsproblemer? Opplevelser av krenkelser er konfliktårsaker. Motsetninger og konflikter mellom hjem og skole skjer som oftest når foreldrene opplever at barnet ikke får det opplæringstilbudet de mener barnet skal ha, eller at barnet på andre måter har det vanskelig i skolen. Dersom lærere møter foreldre med lærer Pers utgangspunkt, ”*at foreldre ikke har peiling*”, da er sjansen stor for at det kan bli konflikt. Det er viktig at lærere på generelt grunnlag tenker gjennom hvilke konstruksjoner de gjør av foreldre. Nordahl (2003:10) hevder at en del av de lærerne i hans undersøkelse formidlet at de ikke har særlig stor tro på at foreldre har forutsetninger til å samarbeide om pedagogiske forhold i skolen, og de vektlegger også at det er vanskelig å engasjere foreldre. Disse lærerne formidler også at de danner seg en oppfatning av hvordan foreldrene er og hvilke ressurser de har gjennom hvordan de betrakter elevene på skolen, og konstruerer og kategoriserer foreldre på en uhensiktsmessig måte og ut fra liten faktisk kjennskap til foreldrene (ibid).

Nordahl (2003:42) skriver at det er ut fra dette viktig å analysere skolens og samfunnets kultur omkring synet på foreldre. Det vises i denne sammenheng til Bourdieu og hans studier av kapital og klasseforskjeller. Det kan være viktig å analysere om foreldrenes tilgang til kapital har betydning for deres samarbeid med skolen. Kan foreldre som av lærere tillegges lite kulturell, økonomisk og sosial kapital ha dårligere forutsetninger for å kommunisere med skolen enn foreldre som tillegges mye kapital? Kan det være slik at lærer Pers erfaringer omkring å samarbeide med foreldre som ikke følger opp slik han mener de skal gjøre blir forankret som en forståelse av at det gjelder alle foreldre? Dette er en form sosial konstruksjon av foreldre som vil ha betydning for samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2003:57). Spørsmålet er hva det er som gjør at lærer Per har en slik oppfatning, ”*at foreldre ikke har peiling*”? Dette spørsmålet stilte jeg ikke lærer Per.

Jeg vil vise til Anderson og Goolishian (1992:50) som hevder at vi som mennesker alltid tar standpunkt, og ut fra det vil det alltid fremkomme synspunkter på det vi møter eller blir presentert. Profesjonsutøvere gjør vurderinger, og handlinger skjer på grunnlag av disse vurderingene. Gjennom språket og gjennom samtalen både skapes, opprettholdes og endres oppfatninger. Det er viktig å være oppmerksom på at denne disposisjonen til å ta avstand eksisterer, og derfor må skolen på generelt grunnlag ha et ressursperspektiv i møte med foreldre. Hvordan lærere møter foreldre kan ha betydning for hvordan foreldre opplever sin situasjon (jfr. Bø, 1996:99). Dette må nødvendigvis stille krav til lærere med hensyn til hvordan de skal møte og samtale med det mangfoldet av mennesker som en foreldregruppe representerer Dette betinger kompetanse, og kompetanse utover det lærer Per uttalte da jeg spurte hvilke kommunikative strategier han bruker når han skal snakke med foreldre om vanskelige ting: ”Neeei, strategi? Æ har jobba som drosjesjåfør. Æ har møtt litt av hvert”.

Kap. 5 Avslutning og konklusjon

Når jeg nå skal oppsummere og konkludere de funn jeg har gjort knyttet opp mot hvordan de seks lærerinformantene forstår og praktiserer samarbeid med foreldre med fokus på kommunikasjon vil jeg gjøre det gjennom å konstruere et narrativ, læreren Knut Anne. Oppsummeringen vil bli gjort i henhold til forskningsprosjektets problemstilling;

Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre, med fokus på kommunikasjon?

- *Hva legger lærere vekt på i sitt kommunikative møte med foreldre?*
- *Hva gjør samarbeid med foreldre vanskelig, og hvordan håndteres dette?*
- *I hvilken grad har lærere kompetanse om foreldresamarbeid med fokus på kommunikasjon?*

Den narrative betegnelsen brukes som et samlebegrep for alle typer historier og fortellinger skriver Lundby (2003:47). Historier har å gjøre med hvordan deltakerne fortolker hva ting betyr for dem. En historie eksisterer i rommet mellom fortelleren og publikum. Den blir skapt av fortelleren men den blir alltid skapt i relasjon til et spesielt publikum, slik at det til en viss grad er mottakeren av en historie som trekker den ut av fortelleren (Lundby, 2003:55 og 56). Dette betyr at historien om Knut Anne er min fortelling ut til publikum, det vil si leseren av masteroppgaven, som først og fremst er veileder og sensorer. Til forskjell fra andre historier må jeg som forsker sørge for at det ikke blir en hvilken som helst historie, fritt fortalt. Historien må være valid med bakgrunn i forskningskrav. Det vil si at den må være troverdig i den forstand at den bygger på den historien de seks lærerinformantene har fortalt. Direkte siterte informantutsagnene er et uttrykk for slik validitet.

5.1 Læreren Knut Annes, en konstruert historie om foreldresamarbeid

Knut Anne er en ”kloning” av de seks lærerne jeg i mitt forskningsprosjekt har intervjuet. Fordi Knut Anne er et intetkjønn, det vil si både kvinne og mann, vil jeg i den følgende historien betegne Knut Anne som både hun og han. Knut Anne er 35 år og lærer i 7 klasse på en barne- og ungdomsskole med 200 elever. Knut Anne var ferdig utdannet lærer for 9 år siden, i tillegg har han videreutdanning med fordypning i engelsk og norsk. Han er lærer i en

klasse med 24 elever, og kontaktlærer for 12 av disse. Knut Anne blir sett på som en dyktig lærer, både av kollegaer og av foreldregrupper til elevene. Av de 12 elevene Knut Anne er kontaktlærer for er det fire av disse elevene som har vansker på en slik måte at Knut Anne har funnet det nødvendig å samarbeide med foreldrene til disse elevene utover de vanlige to kontaktmøtene som avvikles i løpet av skoleåret.

To av elevene, en gutt og en jente, har lese- og skrivevansker. Begge disse er henvist PP- tjenesten, og de har enkeltvedtak etter opplæringsloven som gir rett til spesialpedagogisk tilrettelegging. Knut Anne har faste samarbeidsmøter med foreldrene og PP-tjenesten til disse to elevene. Hun er også kontaktlærer for en gutt, Arne, med diagnosen ADHD. Det er vanskelig å få Arne til å jobbe konsentrert i arbeidsøker, og under felles tavleundervisning har han problemer med å følge med hva lærerne sier. I tillegg fører også Arnes uro til at han til tider kan virke forstyrrende på de andre elevene. Han småprater en del, og han vandrer mye i klassen Fordi Arne ikke får gjort alt arbeidet han skal på skolen må han ta igjen arbeidet hjemme som lekser.. Knut Anne har jevnlig kontakt med Arnes foreldre. I disse møtene samtaler de om Arnes vansker, og hvordan Knut Anne kan imøtekomme disse på en best mulig måte i skolen. Knut Anne har også en elev, Rita, som har vansker i sosiale relasjoner med medelever. Hun er en rolig jente som har vanskelig for å få venner og hun er mye alene. Moren til Rita hevder at hun blir mobbet på skolen i form av at hun blir utestengt av de andre jentene i klassen. Knut Anne har gitt uttrykk for at hun ikke kan se denne utestengingen som mor beskriver. Hun opplever tvert imot at noen av Ritas vansker med sosialitet kan ha sin årsak i Rita selv. Hun mener Rita selv må være mer aktiv med hensyn til å ta kontakt med medelevene og hun må bli mer initiativrik i å være med på ting. Knut Anne har registrert at Rita trekker seg en del unna de andre. Knut Anne opplever at Rita er litt annerledes enn de andre jentene. Hun er litt mer barnslig både i adferd og i måten hun er kledd på. Hun opplever også at hun til tider kan være noe ustelt ved at hun er litt skitten i tøyet, og ustelt på håret.

5.2 Hvordan forstår og praktiserer Knut Anne samarbeid med foreldre med fokus på kommunikasjon

Jeg skal gjennom historien om Knut Anne ”svare” på oppgavens problemstilling. Jeg velger å dele opp svarene i tilknytning til problemstillingens underspørsmål.

5.2.1 Hva legger Knut Anne vekt på i sitt kommunikative møte med foreldrene?

Knut Anne ønsker samarbeid med sine elevers foreldre basert på en åpen og trygg dialog, og han er opptatt av at foreldrene skal ta kontakt dersom det er noe de lurer på eller ikke er fornøyd med. Han vil lytte til foreldrene og deres meninger, det er de som kjenner barna best. Knut Anne mener han har bruk for informasjonen deres, og han tenker at han har et medansvar for elevenes utvikling. Han synes det er viktig at foreldrene skal være godt oppdatert om det som skjer på skolen, både i forhold til klassen og i forhold til hver enkelt elev. Hver uke får elevene ulik informasjon og ulike beskjeder på sin ukeplan. Det kan være informasjon som angår mål for fag, at klassen skal på bedriftsbesøk, eller det kan være beskjed om turdager. Når det gjelder beskjeder angående enkeltelever gir han dem gjennom elevenes meldingsbøker, eller over e-mail (til de foreldre som bruker det). Denne informasjonen mener Knut Anne er viktig fordi det er slik foreldrene kan holdes oppdatert, og det er på denne måten de kan følge opp det de skal. Det kan være alt fra at ungene har matpakke og annet nødvendig utstyr med til at de ser til at elevene gjør leksene. Knut Anne tenker at det ikke er alle foreldrene som leser denne informasjonen eller de beskjedene han sender hjem. Blant annet kommer dette til uttrykk gjennom at elever ikke alltid har med nødvendig turutstyr når klassen skal på tur. Knut Anne kjenner han kan bli irritert på disse foreldrene, og stiller av og til spørsmål til seg selv om de "bryr seg?". Det har hendt at han i sin indignasjon har sendt en skarp melding om dette enten via meldingsbøker eller e-mail til disse foreldrene. Han tenker det er viktig at foreldre følger opp slike ting. Når elever kommer til turdager og har for lite klær på seg, eller ikke har pølser og grillpinne med, så går det utover elevene. De får ikke godt nok utbytte av turen. Knut Anne har aldri fått tilbakemeldinger på slike meldinger. Men som han av og til sier i lærerkollegiet når slike ting diskuteres "det gjelder jo heldigvis ikke alle foreldrene".

Når det gjelder de to elevene med lese–skrivevansker tenker Knut Anne at hun har et godt samarbeid med både foreldrene og PP-tjenesten. Hun opplever at foreldrene er opptatt av elevenes vansker, og hun opplever at de er fornøyd med den hjelpen skolen gir elevene. Hun opplever å ha en åpen og trygg dialog med disse foreldrene. Hun har en ide om at dersom de skulle være misfornøyd med noe, så ville de si fra.

5.2.2 Hva opplever Knut Anne som vanskelig i samarbeidet med foreldrene?

Knut Anne opplever at det kun er foreldrene til Arne og Rita det kan være vanskelig å samarbeide med. Det har ikke vært konflikter i dette samarbeidet, men han har følt på at det kan komme i framtiden. Dette vil han prøve å unngå. Knut Anne opplever samarbeidet med Ritas mor som noe av det vanskeligste han hittil har opplevd som lærer. Ritas mor har flere ganger tatt opp med henne både via telefon, gjennom meldingsbøker og på kontaktmøter at Rita blir plaget av de andre jentene. Moren refererer at Rita nesten hver dag kommer hjem og forteller om negative hendelser på skolen. Det kan være om jenter som snur seg vekk når hun kommer bort til dem, at de ikke velger henne når det er snakk om gruppeoppgaver, eller å stille lag til fotball eller håndball, eller det kan være tisking og hvisking om henne. Knut Anne på sin side mener å ha sett at Rita unnviker kontakt med jentene i klassen, blant annet har han flere ganger registrert at Rita ikke svarer når noen snakker til henne. Knut Anne har aldri verken sett eller hørt at noen av medelevene har snakket negativt til henne. Dette har han fortalt til Ritas mor, og selv om dette har vært vanskelig å si har det gått greit. Han har i disse samtalene lagt vekt på å være både hyggelig og forståelsesfull. Knut Anne mener at det er viktig at Ritas mor vet dette slik at hun på hjemmebane kan hjelpe Rita. Dersom Ritas mor trenger hjelp til dette må hun kontakte profesjonelle hjelpeinstanser, for eks. BUP eller andre. Dette er det hennes ansvar å følge opp mener Knut Anne. Hennes opplevelse av at Rita er noe mer umoden, og til tider også ustelt når hun kommer på skolen synes han derimot er svært vanskelig å ta opp med moren til Rita. Hun er redd for at Ritas mor skal oppfatte det som kritikk, og som en beskyldning om at hun er en dårlig mor. Hun er redd for å såre henne. Derfor har hun aldri tatt opp akkurat disse tingene. Hun er også veldig usikker på hvordan hun eventuelt skal ta det opp dersom det skulle bli aktuelt å gjøre det.

Når det gjelder Arnes foreldre opplever Knut Anne at det er lettere å snakke med dem om Arnes faglige vansker enn om de vanskene som dreier seg om hans uro og konsentrasjon. Hun opplever at foreldrene kommer i forsvar når samtalen dreier seg om dette. Hun er usikker på hvordan hun skal uttrykke seg når det gjelder disse vanskene. Hvor mye skal hun si og hvordan skal hun konkret ordlegge seg når hun for eksempel skal fortelle om at Arne forstyrrer de andre elevene? Foreldrene har gitt uttrykk for at de vil vite alt som skjer med Arne på skolen. Dette har resultert i at de får ganske hyppige tilbakemeldinger om Arne. I og med at Arne har de vansker han har er det overveiende negative meldinger de får. Men Knut

Anne passer på at hun inn i mellom sender positive meldinger, når det for eksempel har vært en bra dag, eller arbeidsøkt

Knut Anne har fått telefon fra foreldrene der de har bedt om et møte for å snakke om Arnes leksesituasjon. Det er en kamp å få Arne til å gjøre lekser, og de beskriver leksesituasjonen som et "hushelvet". Knut Anne er usikker på hvordan han skal tolke denne telefonen fra foreldrene, er det en klage til han eller ber de om hjelp? Knut Anne tenker hvordan Arne skal få gjort det nødvendige skolearbeidet dersom han ikke skal gjøre lekser. Det er en realitet at hans manglende arbeidsinnsats i timene gjør at han kommer på etterskudd med det han skal lære, dette vil innebære at han sakter faglig akterut. Hva når han skal begynne i ungdomskolen, der kravene til arbeid er enda større enn de er i barneskolen? Knut Anne føler han må forberede Arne på linje med de andre elevene på det som venter han der. Knut Anne forbereder seg til møtet gjennom å blant annet finne frem de siste kartleggingsprøvene i hovedfagene norsk, engelsk og matematikk. Dette er et utgangspunkt for å drøfte Arnes faglige status. Han legger ikke noen øvrige planer for dette møtet, men han er innstilt på å høre hva foreldrene har å si og han er innstilt på å gjøre det til et hyggelig møte. Han har fra tidligere møter med foreldrene til Arne erfart at de kan være kritiske til det som skjer på skolen og dette synes han er vanskelig. Han ønsker at foreldre skal være fornøyd med skolen, og med han som lærer. Han har ikke problemer med å skjønne at det kan være vanskelig for Arnes foreldre, at de er bekymret for Arne og hvordan det skal gå med han. Samtidig tenker han at det er viktig at foreldrene "pusher" han med hensyn til innsats på skolen, og han håper at han og foreldrene kan spille på lag når det gjelder dette. Knut Anne har ikke noen spesielle tanker om hva han må gjøre for å få Arnes foreldre med på lag, og han har ikke tenkt på at en slik type samtale med foreldrene betinger at han bør ha spesiell kompetanse om kommunikasjon. Han opplever at han gjennom å være et voksent og fornuftig menneske skal håndtere å snakke med foreldrene på en grei måte.

5.2.3 I hvilken grad har Knut Anne kompetanse om samarbeid med fokus på kommunikasjon

Knut Anne har for øvrig aldri opplevd å få klager på sin måte å møte foreldre på og hun har aldri vært i konflikt med noen foreldre. Bortsett fra at foreldre av og til kan være noe kritiske

til skolen, slik hun for eksempel opplever Arnes foreldre kan være, så erfarer hun at det jevnt over går greit. Knut Anne vet at hun skal samarbeide med foreldrene til sine elever. Hun er ikke sikker på hvor det står at det skal være slik, og hun er ikke kjent med hva som konkret står om dette. Hun regner med det står i opplæringsloven. Knut Anne har aldri tenkt over at det å snakke med foreldre krever noen spesiell kompetanse. Hun mener dette er noe hun kan, både i kraft av å være lærer og gjennom det å være et voksent fornuftig menneske. Hun har heller aldri tenkt over at hun burde hatt spesiell kompetanse i de sakene der samarbeid med foreldre er vanskelig, som for eksempel i møtet med Ritas og Arnes foreldre. Hun er ikke kjent med hva en slik kompetanse skulle innebære. Knut Anne har heller ikke tenkt noe spesielt over om hennes egen adferd i møtet med foreldre kan bidra til uenigheter eller konflikter. I og med at hun ikke har fått klager på sin måte å møte og samtale med foreldre på er hun heller aldri blitt utfordret på dette. Knut Anne har heller ikke tenkt noe særlig over i hvilken grad foreldresamarbeid er en del av den profesjonelle lærerrollen. Hun "bare vet" at hun skal samarbeide, og har ikke tenkt så veldig mye over hvorfor.

5.3 Konklusjon

Konklusjonen i denne historien om Knut Anne er at lærere forstår foreldresamarbeid som en del av lærergjerningen. De vet at det skal være samarbeid, men de har ikke spesifikk kunnskap om hva samarbeidet skal innebære, eller hvor det står om dette samarbeidet. Lærere ønsker foreldre som samspillspartnere, og de mener dette er viktig fordi foreldre må være bidragsyttere med hensyn til å følge opp elevene om ulike forhold som angår deres skolesituasjon. Lærere opplever sjelden å få klager fra foreldre, og det er sjelden det er konflikter mellom foreldre og lærere. De er jevnt over fornøyd med samarbeidet, og de opplever at det er greit å kommunisere og samhandle med foreldre. De ønsker et samarbeid basert på en åpen og trygg dialog. Lærere opplever at samarbeid kan være vanskelig dersom foreldre ikke følger opp det de skal, og det kan være vanskelig dersom det skal snakkes om vanskelige ting. Lærere er redd for å støte foreldre på en slik måte at samarbeidet blir ødelagt. Dette vil gå utover eleven. Lærere har ikke noen strategier for hvordan de skal ta opp vanskelige ting med foreldre, dette har de aldri lært, verken gjennom utdanning eller på etterutdanningskurs. Det kan virke som om de ikke er kjent med at dette er ferdigheter som kan læres. Det kan videre synes som at lærere i liten grad reflekterer over sitt møte med

foreldre, og det kan stilles spørsmål om i hvilken grad samarbeid med foreldre betraktes som en del av profesjonsutøvelsen.

Hovedkonklusjonen min er at foreldre *vil* ha samarbeid basert på dialog, men de har ikke nødvendig kompetanse til å etablere og forvalte slik dialog. Konklusjonen er videre at det kan synes som om det er en privatpraksis ute i skolen med hensyn til hvordan hver enkelt lærer etablerer og forvalter sitt kommunikative møte med foreldre. De representerer en organisasjon uten faglige eller kollektive strategier for hvordan dette møtet skal være. Mine funn er i tråd med funnene i Thomas Nordahls undersøkelser (2003). Jeg vil i denne sammenheng vise til Asbjørn Ulvestad (2002) som i tidsskriftet *Fokus på familien* skriver følgende: ”*Ingen sitter der i kraft av kommunikasjonsferdigheter eller for å bygge broer mellom ulike univers. Det synes nærliggende å slutte at vi underkjenner kompleksiteten i det å møtes*”. Er det slik at skolen har undervurdert denne kompleksiteten omkring det å samarbeide og kommunisere med foreldre? Spørsmålet er om foreldresamarbeid bør sees på som en del av læreres didaktiske kompetanse? *Hva* skal det samarbeides om, *hvordan* skal lærer samarbeide, og *hvorfor* skal det samarbeides? Det vil si at lærere i tillegg til å ”*knowing that*” også må ”*knowing how*” (Dale, 1997:137 og 138). På samme måte som skolen bestreber seg på å være profesjonell i sitt møte med elevene må de også gjøre det i møte med hjemmet. Et videre forskningstema kan i denne sammenheng være spørsmål som omhandler lærere, profesjonalitet og kommunikasjon.

Oktober 2008

Ann Kristin Kjemsaa

Litteraturliste:

Anderson, Harlene og Harry Goolishian (1992). *Från påverkan till medverkan. Terapi med språkssystemiskt synsätt*. Bokforlaget Mareld, Stockholm.

Arneberg, Per og Birte Ravn (1995). *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Praxis Forlag og Unge Pædagoger, Oslo.

Aschehougs og Gyldendals store leksikon (1980)

Brekke, Mary (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforlaget.

Bø, Ann Kristin (2002). *Til elevens beste? Om 13-åringers sosiale kompetanse og samarbeidet mellom hjem og skole*. Hovedoppgave, Universitet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Bø, Ingerid (1996). *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Tano-Aschehoug, Otta.

Bømark-Lunde, Inger Susanne (2007). *Skole-hjemsamarbeid. I et postmoderne samfunn*. Hovedoppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

Dale, Erling Lars (2004). *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dale, Erling Lars (1997). *Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon*. Notam Gyldendal Oslo.

Dalen, Monika (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.

Dallos Rudi and Arlene Vetere (2005). *Researching psychotherapy and counselling*. Open University Press.

Eide, Hilde og Tom Eide (1999). *Kommunikasjon i relasjoner Samhandling, konfliktløsning*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.

Eidsvåg, Inge (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. J.W. Cappelenen Forlag AS.

Eliassen, Helge og Jaakko Seikkula (2006). *Reflekterende prosesser i praksis*. Universitetsforlaget, Oslo.

Fjelland, Ragnar (1999). *Innføring i vitenskapsteori*. Universitetsforlaget AS.

FN's menneskerettighetserklæring: <http://www.fn.no/fn.-avtaler/menneskerettigheter>

Fog, Jette (1994 (2004)). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. Jette Fog og Akademisk Forlag, København.

- Germeten, Sidsel (2007). *Alle har en historie å fortelle. Intervjuer om oppvekst, skole og opplæring med voksne klassifisert som psykisk utviklingshemmede*. Eureka Forlag.
- Germeten, Sidsel (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6 åringenes klasserom*. Doktoravhandling, Universitet i Stockholm, HLS forlag.
- Haslebo, Gitte (2004). *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Gitte Haslebo og Psykologisk Forlag A/S, Danmark.
- Hauge, Lars Steinar (2001). *Vitenskap og sannhet. En innføring i vitenskapsfilosofi*. Høyskoleforlaget AS.
- Helgeland, Geir (2006). *Opplæringslova, kommentarutgave*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hårtveit, Håkon og Per Jensen, Per (1999). *Familien – pluss en. Innføring i familieterapi*. Forfatterne og Tano Aschehoug, Otta.
- Imsen, Gunn (2006). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jensen, Svein Erik og Svein Størksen (2001). *Refleksjon som metode i systemisk endringsarbeid*. Skolepsykologi nr. 4/ 2001.
- Johnsen Astri, Rolf Sundet og Vigdis Wie Torsteinsson (2001). *Samspill og selvpålevelse, nye veier til relasjonsorienterte terapier*. Forfatterne og Tano Aschehoug,
- Karlsen, Geir (1998). *Skole – hjem samarbeid: et eksempel fra Finnmark Tomme strukturer med passive deltakere?* HIF rapport 1998:7. Avdeling for barnehage og skole.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen Oslo, Nasjonalt Læremiddelsenter*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). NOU 1996:22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.
- Kjemsaa, Ann – Kristin (2004). *Konfliktløsning mellom hjem og skole, en forståelses og metodetilnærming*. Skolepsykologi, nr. 5/2004.
- Kvale, Steinar (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Lidén, Hilde (1997). *"Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om"*. *Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 48, Trondheim.
- Lorensen Margarethe (1998). *Spørsmålet bestemmer metoden. Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Lundby, Geir (2003). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Geir Lundby og Tano-Aschehoug.

- Løgstrup K.E. (1991). *Den etiske fordring*. Cappelen forlag. Norsk utgave 1999.
- Nordahl, Tomas (2007). *Mellom hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nordahl, Thomas (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Nova rapport, 13/03.
- Nordahl, Tomas og Mai-Len Skilbrei (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Nova rapport 13/02.
- Nordahl, Tomas (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Novarapport, 8/00.
- Repstad, Pål og Anne Ryen (2001). *Verneverdig. Barnevern, forskning og etikk*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Rosenberg, Marshall B. (2005). *Ikke voldelig kommunikation, " Girafsprog"*. Narayana Press, Gylling.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Schjødt, Borrik og Thor Aage Egeland (1991). *Fra familieterapi til systemterapi*. Schjødt, Egeland og Tano A.S.
- Seikkula, Jaakko (1996). *Öppna samtal. Frän monolog till levande dialog i sociala nätverk*. Bokförlaget Maleld.
- Skau, Greta Marie (2003). *Mellom makt og hjelp, om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Skau, Greta Marie (1999). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- St meld nr 14 1997-98. *Om foreldremedverknad i grunnskolen*.
<http://regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-1999>
- Svare, Helge (2006). *Den gode samtalen, kunsten å skape dialog*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Ulleberg, Inger (2007). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Ulvestad, Asbjørn (2002). *Mot en ny dannelse. Om møter, paradigmer om møter og vansker med å møtes*. Fokus på Familien, nr. 3/2002.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). Midlertidig utgave, *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle*.

Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Gyldendahl Akademiske Oslo.

Vestre, Svein Erik (1995). *Foreldresyn på grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Wifstad, Åge 1991(1993). *Helhetsforståelse og kommunikasjon. Filosofi for klinikere*. ISM skriftserie nr 18. Universitetet i Tromsø, Institutt for samfunnsmedisin. Tromsø.

Zeiner, Pål, m.fl. (2004). *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag as,

Noter

PP tjenesten*1,

Pedagogisk Psykologisk tjeneste. PP tjenesten er hjemlet i opplæringsloven prg. 5-6. Der fremgår det at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov. Den pedagogisk psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. (Helgeland, 2006:196)

Diskurs*2.

Lundby (2003:23) forklarer diskurs på følgende måte: I følge Websters Dictionary kan diskurs defineres slik: En kommunikasjon om tanker ved hjelp av ord. Når begrepet brukes om faglig diskurs eller meningsutveksling er det i denne betydningen; Evnen til å resonere eller rasjonalitet. Begge disse betydningene beskriver diskurs innen en såkalt moderne vitenskapsforståelse. En kommunikasjon om tanker ved hjelp av ord impliserer at tankene eksisterer i seg selv og at ordene er et hjelpemiddel i kommunikasjonsprosessen. Et postmoderne syn vil si at tanker ikke eksisterer før de uttrykkes i språket.

ADHD *3.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder; er en nevropsykiatrisk lidelse kjennetegnet ved hperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer (Zeiner, 2004:18).

Intervjuguide

Formalia

- Navn /Alder
- Utdanning (grunn-/videreutd.)/ Ferdig utdannet, år
- Erfaring, småskole/ungdomsskole/ Hvor stor skole, mange elever
- Hvor ofte har du kontaktmøter/felles møter/når tid på året

Tema 1. Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre – jfr. Formelle føringer for samarbeid

1.

Kjenner du til de formelle føringer for skole – hjemssamarbeid (lover/forskrifter), evt. hva kjenner du til?

2.

Hva ser du som sentralt i samarbeidet mellom hjem og skole?

- Hva er godt samarbeid med dine elevers foreldre for deg?

3.

Hva legger du i begrepet samarbeid?

4.

Prg. 3.2. i forskrifta til loven - "*Skolen skal holde god kontakt med foreldra eller det føresette*"

- Hva betyr god kontakt i denne sammenheng?
- Bruk av SMS – mail ?

5..

Du skal samarbeide

- på klassenivå – hva vektlegger du når du skal samarbeide med hele foreldregruppa (2 ganger pr. år) – hvilke kommunikasjons-/samarbeidsstrategier har du for dette møtet?
- Hvilke strategier har du når du møter foreldre for første gang
 - Ramme omkring møtet?
 - Kommunikasjonsstrategier?

6.

Lærer og foreldre har i kraft av sine roller kunnskap og kompetanse om barnet:

- har du som lærer bruk for foreldrenes kunnskap om barnet, evt. hvilken kunnskap og på hvilken måte?
- er det noen situasjoner du synes det er særlig viktig å få tak i foreldres kompetanse, hvorfor er det eventuelt viktig for deg å få denne kunnskapen, hva skal du bruke den til?
- har foreldrene bruk for din kompetanse om barnet, evt. hvorfor?

7.

Har du som lærer og gjennom føringer for foreldresamarbeid medansvar mht. barnets oppvekst/oppdragelse, evt. på hvilken måte. Hva innebærer dette medansvaret mht. hvordan du kommuniserer/samarbeider med foreldre?

Tema 2. Hvordan forstår og praktiserer lærere kommunikasjon

8.

Samarbeid betinger at du må kommunisere med foreldre, hvordan forstår du begrepet kommunikasjon i denne sammenheng og dialog?

9..

Grunnskolen (lærer) skal i hht. prg. 1.2. i opplæringsloven - formålsparagrafen - **i samarbeid med foreldre hjelpe til** med å gi barn ei kristen og moralsk oppseding → dvs. at man som lærer skal være bidragsytere mht. barns oppdragelse/oppvekst

→ dette spørsmålet dreier seg ikke om synspunkter på formålsparagrafen – **men samarbeid**.

- Hvordan må du kommunisere med foreldre når *du skal samarbeide/hjelpe til*?

10.

Prg. 3.2. i forskrifta til loven - *"Skolen skal holde god kontakt med foreldra eller det føresette. Kontaktlæraren skal minst to ganger i året ha ein planglagt og strukturert samtale med foreldra eller dei føresette om korleis eleven arbeider til dagleg og gjerne greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering mellom anna med sikte å på å bli **einige** om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet.". "...Det skal alltid sendast melding skriftlig melding når foreldra eller dei føresette ikkje møter til samtale"*

- Å bli enige, hva betinger det. Hvordan må du kommunisere for å oppnå enighet?
- Hvem "eier" kontaktmøtet/møtet, hvem snakker mest i møtet?
- Er samtalen en utveksling av informasjon eller er det en dialog?

11

Jeg har ofte møtt lærere som i en eller annen form har møtt på utfordringer i møte med foreldre:

- Har du i løpet av den tiden du har vært lærer møtt på utfordringer i samarbeidet med foreldre, hva har det evt. dreid seg om?
- Har du noen tanker om hvordan du skal håndtere det, dersom du blir utfordret av foreldre (sjikanert/kritikk/og lignende)?
- Som lærer må man av og til snakke om vanskelige ting til foreldre (adferd/reinslighet/språkbruk). Hvordan tar du opp vanskelige tema?
- Kan du huske/fortelle om noen situasjoner der du har fått til gode dialoger med foreldre selv om utgangspunktet for samtalen var vanskelig. Hva var det som gjorde at det ble en god samtale?

12.

Foreldre og lærere kan av og til ha ulik forståelse av eleven og hans eventuelle vansker, hvordan håndterer du dette kommunikasjonsmessig?

13.

Konflikter er en del av dynamikken i menneskelig samhandling, har du noen ganger vært i konflikt med foreldre

- Har du noen tanker eller strategier for samtalen dersom dere er uenige eller er i konflikt?

15.

Dialog betinger ulike elementer som

- respekt
- likeverdighet
- anerkjennelse
- lytte

Er dette begreper du i denne sammenheng kjenner til?

16

Hvor viktig er det å ha kunnskap om kommunikasjon når man skal samarbeide med foreldre?

Tema 3. Bevissthet om det profesjonell væremåte i møtet med foreldre

17..

Pkt. 10 i læringsplakaten omhandler hjem -skolesamarbeid: *"...legge til rette for samarbeidet med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen*

- Har du noen tanker om hvordan du profesjonelt skal "te" deg i møte med foreldre, hva du legger vekt på?
- I hvilken grad er du bevisst din profesjonelle væremåte i møte med foreldre?
- I etterkant av møte med foreldre, bruker du tid på å reflekterer/evaluere hvordan møtet gikk, hva gikk bra/hva gikk ikke bra?
- Hvor viktig er det å være bevisst sin væremåte?

18.

Hva tenker du når jeg sier at du som profesjonell er den som pr. definisjon har makt i samtalen med foreldre?

19.

Lærere møter et stort mangfold av mennesker - noen foreldre "sliter" i fht. sin foreldrerolle/funksjon (rus/omsorgssvikt/overgrep/etc)

- Har du noen tanker om hvordan du skal møte dem?

20.

En fransk sosiolog – Bordiou – bruker betegnelsen kapital for å "klassifisere foreldre" (forklar) – han hevder videre at skolen behandler foreldre (og elever) etter deres kapital

- Tror du at du møter foreldre ulikt avhengig av deres kapital?

Tema 4. Sammenheng mellom samarbeid/kommunikasjon med foreldre og barns læring

21.

Er det sammenheng mellom kvalitet på samarbeid/din kommunikasjon med foreldre og elevs læring?

22.

Å være lærer – assosieres jevn over med å være "lærer for barn"

- er samarbeid med foreldre en like naturlig del av lærerrollen som det å lære barn å lese/skrive.....?

23.

Foreldreesamarbeid

- har det vært/er det satt på dagsorden i din organisasjon?
- har du noen ganger vært kurs/vært skolert i fht. dette temaet?
- dersom det er snakk om kompetanseheving på skole-hjemsamarbeid – hva tanker du har behov for å lære mer om?
- Samarbeid er kommunikasjon. kan du nok om kommunikasjon slik at du kan være en god kommunikasjonspartner til foreldre?

Informasjon til informanter.

Prosjekt: *Utforskning av læreres kunnskap og forståelse omkring samarbeid og kommunikasjon med foreldre.*

Ansvarlig: Ann Kristin Kjemsaa
Veileder: Sidsel Germeten. Høgskolen i Finnmark.
Stuedsted: Diakonhjemmet Høgskole, Oslo
Studieretning: Mastergradstudie i klinisk familieterapi og systemisk praksis, 2007/08.

Jeg er student ved mastergradsstudiet i klinisk familieterapi og systemisk praksis Diakonhjemmet høgskole i Oslo. Studiet skal avsluttes desember 2008. Mastergradsoppgaven skal være ferdigstilt innen midten av oktober 2008.

Med bakgrunn i min fagkompetanse som klinisk sosionom i familieterapi er jeg særlig opptatt hvordan fagfolk opptrer i det profesjonelle møtet når det gjelder kommunikasjon og væremåte. **I denne sammenheng er jeg opptatt av læreres møte med sine elevers foreldre, med fokus på deres kunnskap og kompetanse om det å samarbeide og kommunisere med foreldre.** Jeg ønsker gjennom kvalitative dybdeintervju å spørre et utvalg av lærere om ulike forhold knyttet opp mot dette temaet.

Jeg søker et utvalg av lærere bestående av både kvinner og menn, med ulik "fartstid", og lærere fra forskjellige skoler. Mine henvendelser til dere som blir forespurt om å delta intervjustudien er tilfeldig. Dere er "plukket ut" ut fra en tilfeldig gjennomgang av personalet på de skoler dere representerer.

Intervjuet vil ta om lag 1 ½ time. Det vil bli brukt båndopptaker i intervjuet. Intervjuet vil i etterkant bli transkribert. Det vil inngå i datamaterialet som skal ligge til grunn for oppgavens analyse og drøfting. Jeg vil be om tillatelse til å kunne gjengi sekvenser eller sitater fra mitt intervju med deg i oppgaven. Eventuelle sekvenser eller sitater som blir gjengitt vil bli anonymisert, og vil ut fra dette ikke være gjenkjennelig for andre lesere av oppgaven.

Jeg ber også om tillatelse til at min veileder kan få tilgang til å lese det transkriberte materialet dersom det er nødvendig eller ønskelig.

Dataene, lydbånd og det skriftlige materialet vil bli behandlet i henhold til Datatilsynets regler for oppbevaring og sletting av forskningsdata.

Du vil når som helst ha anledning til å trekke deg fra deltakelse i studien. Dersom du ønsker det kan du få kopi av transkripsjonen fra intervjuet. Dersom det er aktuelt å presentere noen sekvenser eller sitater fra ditt intervju kan du også, om du ønsker det, få tilsendt dette når råutkastet til oppgaven er ferdig.

Opgaven skal være innlevert Diakonhjemmet Høgskole innen midten av oktober 2008. Dersom du ønsker det kan du få tilsendt den ferdigstilte oppgaven.

Hammerfest 30 januar 2008.

Ann Kristin Kjemsaa

SAMTYKKEERKLÆRING

- Prosjekt: Utforskningen av læreres kunnskap og forståelse omkring samarbeid og kommunikasjon med foreldre.
- Ansvarlig: Ann Kristin Kjemsaa
- Veileder: Sidsel Germeten. Høgskolen i Finnmark.
- Stuedsted: Diakonhjemmet Høgskole, Oslo
- Studieretning: Mastergradstudie i klinisk familieterapi og systemisk praksis, 2007/08.

Jeg bekrefter å ha lest informasjon om forskningsprosjektet fra undertegnede, Ann Kristin Kjemsaa vedr. forskningsprosjektet. Jeg gir samtykke til følgende:

- Deltakelse i intervju i hht. prosjektbeskrivelse
- Tillatelse til at intervjuet blir tatt opp på lydbånd
- Tillatelse til at intervjuet blir transkribert
- Tillatelse til at sitater eller sekvenser fra intervjuet blir brukt i masteroppgaven. Dette blir gjort i anonymisert form.
- Tillatelse til, at dersom det er ønskelig eller nødvendig, at veileder kan lese det transkriberte intervjuet.

Jeg bekrefter også at jeg gjennom informasjonsskrivet er gjort kjent med at jeg når som helst kan trekke meg fra forskningsprosjektet.

Sted

Dato

Navn - informant