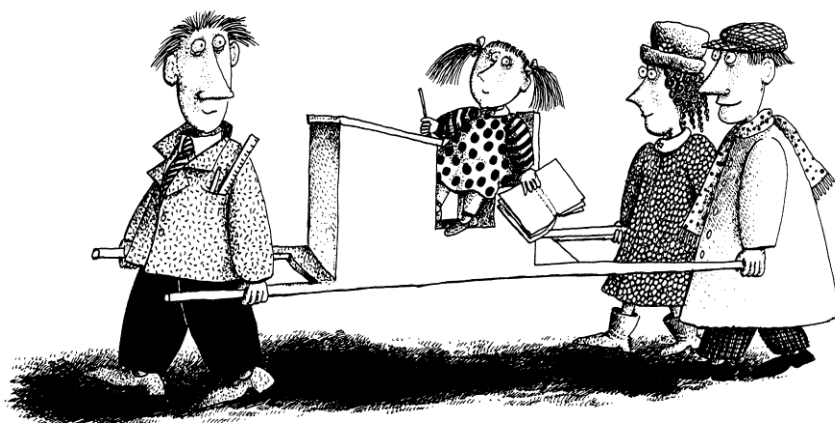


Samarbeid Hjem - Skole

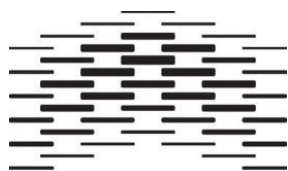


MASTEROPPGAVE

Institutt for Yrkesfaglærerutdanning

2012

Peter Hammervold



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Kjære leser.

For fem år siden startet en reise som nå er over. Reisen startet med en erkjennelse om at jeg alltid hadde vært nysgjerrig på forskning i eget fagfelt. Tankene om en Master i Yrkespedagogikk hadde ligget i bakhodet i lang tid, og jeg bestemte meg for å søke. I 2008 ble jeg tatt opp som student. Det har vært en interessant tid med små forskningsprosjekter, et arbeidsår i Uganda, hvor jeg gjorde eksamensprosjektet, og til slutt masteroppgaven som jeg her rapporterer fra.

Uten hjelp og tilrettelegging hadde dette ikke vært mulig. En stor takk til mamma, pappa og søster Inger Kristin, for at dere tok dere av Kristian ved samlinger. Jeg vil også rette en takk til ledelsen og kollegaer ved Porsgrunn videregående, som positivt og velvillig har lagt til rette for meg, slik at jeg kunne gjennomføre denne utdannelsen. Leif Langli; Takk for god veiledning i forhold til begrepsbruken, designet, og andre metodiske valg. Takk også til medlemmene av studiegruppa, og andre medstudenter for utviklende tilbakemeldinger, og faglige samtaler underveis.

Til slutt takker jeg positivt innstilte og engasjerte respondenter for fine samtaler, og god respons.

Peter Hammervold

15. Mai 2012

«...At man, når det i sandhed skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved all hjælpekunst. For i sandhed at kunde hjælpe en anden, må jeg forstå mer end han – men dog vel først og fremmest forstå det, han forstår...»

Søren Kierkegaard: En ligefræm meddelelse, 1859

Sammendrag

Den videregående yrkesfaglige utdanningen i Norge, har i mange år hatt en utfordring i forhold til frafall i opplæringen. Samtidig vet vi at ungdom uten fullført utdanning, ikke har de samme muligheter for å lykkes i samfunnet. Mye tyder på at et samarbeid mellom foresatte, eleven og skolen til en viss grad kan bidra til å øke gjennomføringsgraden og bedre resultatene. I 2010 ble derfor samarbeidet mellom skole og hjem en del av lovverket vi lærere skal forholde oss til.

Temaet for denne forskningsrapporten er det samarbeidet som foregår utover formelle, felles foreldremøter og informasjonskvelder. Eksempelvis lærere som kontakter foreldre på grunn av negativ resultatutvikling, spesiell og negativ atferd eller andre utfordringer. Rapporten drøfter og konkluderer på grunnlag av litteratur, datamateriale fra en spørreskjemaundersøkelse og intervjuer med aktører i samarbeidet.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at flere element påvirker kvaliteten på samarbeidet. Det er umulig å konkludere med at samarbeidet bør etableres og gjennomføres på en konkret måte, siden sakens natur og de involverte aktørene er så forskjellige. Når det er sagt, kan det likevel se ut til at det er noen aspekt som alltid bør vurderes når samarbeidet planlegges og gjennomføres. Mye tyder på at relasjoner og aktørenes følelser er av stor betydning, og at nivået du som lærer velger å bruke i interaksjonen er viktig. Likeverd og medbestemmelse kommer i denne sammenhengen stadig opp som sentrale begrep. Videre kan det se ut som at en viss grad av forpliktelse og formalisering virker positivt, og at elever, lærere og foresatte bør vurdere graden av denne forpliktelsen og formalisering sammen.

Gjennom undersøkelsen drøftes kunnskap og metoder i forhold til å forstå elevene. Dette setter rollen lærer har i et nytt perspektiv og baner kanskje veg for ny forståelse av hvordan vi gjennomfører samarbeidet med eleven og de foresatte.

Summary in English

The Upper Secondary vocational education in Norway has for many years had a challenge regarding relatively large number of dropout students. Students without a minimum level of education do not have the same opportunities and possibilities for success in society. It is therefore crucial for some students that teachers and student counsellors collaborate with parents in order to prevent these drop-outs. In 2010 the government of Norway decided that collaboration between school and parents is mandatory.

This research report is related to this collaboration and provides an account of the communication between students, parents and teachers outside of formal parents meetings and other information meetings. Examples of collaboration methods are for instance teachers that contact parents because of students` test results, behavior, or other challenges that occur throughout the academic year. Furthermore, this research gives references to relevant literature, and also includes interviews with the members of a special support team. The research also contains accounts from teachers regarding practical solutions related to the collaboration between home, students and school.

The results from the research indicate that many elements play a vital role for the collaboration to be fruitful. It is impossible to conclude that the cooperation should be established and implemented in a concrete way as there are many different approaches. Still, the research has revealed patterns that point to some factors which should always be considered when collaboration is planned and carried out. Several findings of the research indicate that the emotional aspects of the relationship between the persons involved play a significant part in the communication process. Furthermore, the findings also stress the importance of an environment where interaction and equality for those involved are presuppositions for a constructive result of the collaboration. The research also finds that both the parents` and the students` level of commitment must be agreed upon in cooperation with the teacher. The research found methods that enable the teacher to analyze the students in order to procure information that is important for the communication. This puts the role of the teacher in a new light and perhaps a new understanding of how we conduct cooperation with the student and the parents.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
Summary in English	VII
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og historikk	1
1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Begrensninger for undersøkelsen	6
1.4 Undersøkelsesdesign	7
1.5 Forventede resultater	9
1.6 Etske hensyn	9
1.7 Egne erfaringer og forståelse av temaet.....	10
2.0 Samarbeidet hjem – skole	13
2.1 Nordahl om Skole – hjem samarbeid.....	13
2.1.1 Betingelser for samarbeid.....	15
2.1.2 Lærer som veileder	16
2.1.3 Relasjoner og innhold.....	18
2.2 Andre undersøkelser om samarbeidet	21
2.3 FUG om samarbeidet	23
2.4 Begreper fra litteraturutvalg	25
2.5 Et utvidet kommunikasjonsbegrep	29
2.5.1 Om kommunikasjon.....	29
2.5.2 Grunnleggende forutsetninger	30
2.5.3 Relasjonstenkning i kommunikasjon	31
2.5.4 Nivådeling og metakommunikasjon	33
2.6 Relasjoner i arbeid med mennesker.....	35
2.6.1 Relasjonskompetanse	35
2.6.2 Forstå seg selv og forstå den andre	39
2.6.3 Samhandlingsperspektivet.....	43
3.0 Metode for innhenting av empiri	49
3.1 Metodiske valg.....	49
3.2 Valg av respondenter.....	51
3.3 Datainnsamlingsverktøy	54
3.3.1 Spørreskjemaet.....	54
3.3.2 De kvalitative intervjuene	60
4.0 Analyse og tolkning av empiri	69
4.1 Valg av analysemetoder.....	69
4.2 Ordning og analyse av innsamlede data	71
4.2.1 Spørreskjema.....	71
4.2.2 Intervjuene	73
4.3 Kategorisering og presentasjon av funn.....	77
4.3.1 Kategorisering av spørreskjemadata	78

4.3.2	<i>Resultat av analyse spørreskjemaene</i>	82
4.3.3	<i>Kategorisering av intervjudata</i>	88
4.3.4	<i>Resultater av analyse intervju</i>	91
4.3.5	<i>Oppsummering kategoriutvikling</i>	96
5.0	Drøfting, oppsummering og konklusjon	99
5.1	<i>Drøfting av funn</i>	101
5.1.1	<i>Relasjonelle elementer i samarbeidet</i>	101
5.1.2	<i>Handlingskompetanse i samarbeidet</i>	110
5.1.3	<i>Utfordringer i samarbeidet</i>	129
5.2	<i>Kritisk blick på prosessen</i>	134
5.2.1	<i>Datainnsamlingen</i>	134
5.2.2	<i>Analysen</i>	140
5.2.3	<i>Reliabilitet og validitet</i>	141
5.2.4	<i>Drøfting av etiske forhold</i>	143
5.3	<i>Konklusjon</i>	147
5.3.1	<i>Relasjonsperspektivet</i>	147
5.3.2	<i>Handlingsperspektivet</i>	150
5.3.3	<i>Utfordringene i samarbeidet</i>	162
5.4	<i>Anbefalte tiltak og vegen videre</i>	166
5.4.1	<i>Tiltak institusjonen kan vurdere å innføre</i>	166
5.4.2	<i>Nye spørsmål</i>	169
	Litteraturliste - oversikt	171
	<i>Vedlegg 1 «Spørreskjema lærere»</i>	173
	<i>Vedlegg 2 «Spørreskjema TPO funksjoner»</i>	181
	<i>Vedlegg 3 «Intervjuguide foresatte»</i>	185
	<i>Vedlegg 4 «Intervjuguide elev»</i>	187
	<i>Vedlegg 5 «Intervjuguide lærer»</i>	189
	Figurer – oversikt	
	Figur 1 "Grunnstruktur"	7
	Figur 2 "Interaksjonsmodell"	14
	Figur 3 "Innhold Interaksjon"	16
	Figur 4 "Analyse opprettholdende faktorer"	20
	Figur 5 "Det digitale og analoge nivået"	34
	Figur 6 "Intersubjektivitet er delt opplevelse"	38
	Figur 7 "Analyseprosessen"	70
	Figur 8 "Analyse av intervjudata"	77
	Figur 9 "Drøftingsmodell"	99

Forkortelser - oversikt

PVGS	:	Porsgrunn videregående skole
FUG	:	Foreldreutvalget for grunnutdanningen
TPO	:	Tilpasset opplæring
Udir	:	Utdanningsdirektoratet
Nova	:	Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
PPT	:	Pedagogiskpsykologisk tjeneste
Sos ped	:	Sosialpedagogikk
NESH	:	Den nasjonal forskningsetiske komite
PPU	:	Praktiskpedagogisk utdanning
IOP	:	Individuell opplæringsplan
VG 1,2 og 3	:	Videregående kurs 1,2 og 3
HIT	:	Høgskolen i Telemark
IMDI	:	Integrering og mangfoldsdirektoratet
TIP	:	Teknikk og industriell produksjon
ADHD	:	Attentio Deficit Hyperactivity Disorder
NAV	:	Ny Arbeids- og Velferdsforvaltning

1.0 Innledning

Skole – hjem samarbeidet har lenge vært sett på som svært viktig i den norske grunnskolen. Foreldremedvirkning og samarbeid finner man i mange aspekter av disse skolenes praksis, og nå er dette fenomenet også blitt mer aktuelt for den videregående skolen, blant annet gjennom et tydeligere lovverk. Spesielt innen yrkesfaglige studieretninger er denne loven ment å gjøre en forskjell, da vi i mange år har slitt med stort frafall og svak gjennomføringsgrad. Loven om foreldresamarbeid er et av mange tiltak igangsatt for å møte denne utfordringen.

Yrkespedagogikken har på mange måter gjennomgått store forandringer de siste 20 årene, og spesielt etter R94 da alle skulle få et tilbud. Det ble en rettighet å komme inn på videregående skole, og reformen tok med seg nye aspekter for yrkesfaglæreren. Mange opplever elevmassen før og etter reformen som forskjellig. Det nye med elevmassen var at også de som manglet motivasjon, grunnlag og forutsetninger, også fikk tilbud om videregående utdanning. Yrkesfaglæreren møtte her nye utfordringer. Arbeidet, som før var preget av yrkesdidaktiske og pedagogiske elementer, ble gradvis mer preget av sosial og spesialpedagogikk. Parallelt med denne utviklingen har samfunnet utviklet seg til å bli høyteknologisk, og dermed mer kompetansekrevene. Det er viktigere enn noen gang at ungdom faktisk gjennomfører en utdanning.

Denne rapporten handler om forhold rundt skole – hjem samarbeidet i den videregående yrkesfaglige skolen, og konkluderer i forhold til hva vi lærere bør reflektere over og ta til etterretning i møtet med de foresatte. Rapporten er en dokumentasjon fra en vitenskapelig undersøkelse og her kan du følge prosessen fra beskrivelsen av bakgrunn, tema og problemstilling, til hvilke metoder som ble valgt for innhenting av data og analyse.

1.1 Bakgrunn og historikk

Det har vært forsket på omfang og grunner til det høye frafallet, og direktoratet har svart med stortingsmeldinger og endringer i lovverket. Blant nyere forskning kan det nevnes at forskning relatert til frafallet fant, i en omfattende utvalgsundersøkelse utført på Østlandet, at kun 66 % av elevene som startet yrkesopplæring eller studiespesialisering i 2002 hadde bestått denne fem år etter. (Markussen, 2008) Fem år etter påbegynt utdanning viser nye tall at andelen som gjennomfører ligger mellom 68 % og 72 %. (Markussen m fler, 2010) På statistisk sentralbyrås hjemmesider om utdanning kan vi lese at 56 prosent av elevene i videregående opplæring oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, mens 68

prosent fullfører i løpet av 5 år (ssb, 2012) Det generelle bildet fra media gir meg inntrykk av at 1/3 av elevene faller fra opplæringen på et eller annet tidspunkt.

I rapporten; `Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne` (2009), er det beskrevet en del mulige konsekvenser for individer som ikke fullfører en videregående utdanning.

- Individer med fullført videregående blir sjeldnere mottakere av dagpenger og sjeldnere deltakere i andre tiltak fra NAV.
- Når det gjelder uføretrygd finner man også en sammenheng. De som fullfører innen fem år havner omtrent aldri i denne gruppen, mens 2 – 4 % av de som ikke fullfører innen fem år blir uføretrygdede.
- For en kohort ble det målt 9,5 ganger så høy sannsynlighet for å motta sosialhjelp hvis man ikke har fullført videregående.
- Fængselstatestikk viser at det kan være 10 -15 ganger høyere sannsynlighet for å bli innsatt i fængsel når videregående skole ikke er fullført.
- I en kohort kunne man måle at 83 % av de med videregående utdanning hadde jobb, mens i gruppen uten videregående utdanning, var 68 % i jobb.
- De som har videregående utdanning har 5 – 13 % høyere inntekt enn de som ikke har videregående utdanning.

Som en tilleggsmformasjon fant en annen undersøkelse ut at halvparten av elevene som ikke hadde et papir etter fem år hadde bestått andre året. Mange var med andre ord i nærheten av å bestå og få et papir. (Markussen m fler, 2010)

Myndighetene har som sagt fulgt opp funnene fra forskningsrapportene med stortingsmeldinger og endringer i lovverk. Et av områdene som skal utvikles er skole – hjem samarbeidet. En helt ny paragraf (20 – 4) ble lansert, og hjem - skole samarbeidet ble for den videregående skolen formalisert gjennom et lovverk. Rettledningen til paragrafens første ledd sier tydelig at det ikke er tilstrekkelig med kontakt bare på foreldremøte og i foreldresamtalen, men at vi også må holde kontakt med foreldrene gjennom hele opplæringsåret.

(Utdanningsdirektoratet, 2010)

PVGS ble høsten 2009 med i et prosjekt UDIR initierte. Fire delprosjekter ble igangsatt og delprosjekt 1 handler om at skoleledelsen skal bli mer synlig blant annet gjennom å etterspørre konkrete forhold under skolevandring. Delprosjekt 2 handler om klasseledelse, og tema for delprosjekt 3 er elevmedvirkning. Delprosjekt 4 heter «tett på» og handler om

nettopp dette med tett oppfølging av elevene. I tillegg til disse tre prosjektene ble det fra TPO teamet ved PVGS utarbeidet en handlingsplan med temaet: 'Fra bekymring til handling'. Her settes søkelyset på hvordan prosessen er fra bekymringen blir til, og til en handling blir bestemt utført. (PVGS, 2011)

I dialog med Rektor Laila Lerum, og (den gang) avdelingsleder Heidi Torsholt, (nå studierektor) ble det diskutert hvilke tema skolen kunne ha nytte av at jeg undersøkte i mitt mastergradsarbeid. Hjem - skole samarbeidet er nært knyttet til både klasseledelse, elevmedvirkning og «tett på» prosjektet, og siden dette i tillegg var et tema som interesserte meg, valgte jeg å jobbe med dette.

Det ser ut til å være mange grunner til at hjem - skole samarbeid bør anerkjennes som viktig for elevenes læring og utvikling. Flere sentrale kilder ser eksempelvis på samarbeid med foresatte som et mulig effektivt verktøy i arbeidet med å hjelpe elever gjennom opplæringen. FUG, (Foreldreutvalget for grunnutdanningen) mener foresatte bør se på skolen som en viktig samarbeidspartner i forhold til barnets læring og utvikling. Denne interesseorganisasjonen kommer med mange råd til foresatte om hva de kan forvente av skolen, hva de kan kreve, og hvordan de kan samarbeide med skolen. De nevner også John Hatties omfattende forskning hvor det konkluderes med at det ikke er familiestruktur som har betydning for barnas læring, men de voksnes forventninger og tro på at barna kan. (Hattie, 2009)

Thomas Nordahl, som har forsket på samarbeidet, påpeker ovenfor lærere og skolen hvor viktig samarbeidet med de foresatte er, og hvor stor ressurs denne gruppen representerer. Han sier bland annet at «...*Det må betraktes som en naiv tanke å påstå at skolen kan kompensere for foreldrenes rolle og betydning...*» (Nordahl, 2007, s. 49)

Spørsmålet er om lærere i den videregående skolen i praksis har tatt denne kunnskapen til etterretning, og om vi har kunnskap nok til å gjennomføre et samarbeid med en viss kvalitet. Hadde frafallstallene gått ned, og resultatene blitt bedre dersom vi hadde vært mer 'tett på' elevene gjennom et aktivt samarbeid med foresatte? Det er nærliggende å tro på dette dersom vi la samarbeidet mer med de foresatte. utfordringene ligger kanskje i å ta seg tid, ha kunnskap om hvordan vi utfører samarbeidet, og virkelig se nytteverdien. En antagelse var at et konstruktivt samarbeid med foresatte fremmer læring og utvikling også blant elever i den videregående skolen. Og videre at den første kontakten med hjemmet, måten lærere møter foresatte på, og hvordan man behandler slike samarbeidssaker, har betydning for hvordan det til slutt går med eleven. Økt kunnskap om, og fokus på skole – hjemsamarbeid ved egen

skole, vil altså forhåpentligvis føre til bedre praksis, som igjen vil føre til at færre elever faller fra opplæringen.

1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Som beskrevet tidligere er det kommet krav til oss lærere om at vi skal holde kontakt med foresatte gjennom hele skoleåret. Denne kontakten etableres ofte grunnet et oppstått behov. Det er ikke bare kontaktlærer som tar kontakt med hjemmet når disse behovene oppstår. I noen tilfeller tar også hjemmet, eller eleven selv initiativ til samarbeid. Andre funksjoner som helsesøster eller rådgivere kan også ta initiativ til et tettere samarbeid. Eksempelvis kan det være elever som gradvis oppnår svakere resultater, eller elever som utvikler en bekymringsverdig adferd. For lærere / kontaktlærere / foresatte oppstår det da et behov for samarbeid. Fenomenet beskrives også som «...*kontakt etter behov*...» (Nordahl, 2007, s. 55) og han har kalt dette fenomenet «...*forsterket og intensivt foreldresamarbeidet*...» (Nordahl, 2007, s. 149)

En del av det samarbeidet som foregår utenfor de to arrangementene som skolen står for, og inviterer spesielt til, er altså tema for denne undersøkelsen. Samarbeidet med hjemmet skal ha fokuset på elevens læring og utvikling, og spørsmålet jeg stiller er, hvordan vi kan samarbeide med foresatte på en måte som fremmer elevens læring og utvikling.

Temaet som det skal jobbes med i denne undersøkelsen er altså skole – hjem samarbeidet som oppstår ved behov. Presisering av problemstillingen har vært viktig for utarbeidelse av forskningsdesignet og sier:

Hvordan kan kontaktlærere i den videregående skolen opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid?

Jeg mener (som utredet tidligere) at problemstillingen er relevant for samfunnet. I tillegg åpner den opp for nye spørsmål. (Grønmo, 2010, s. 62) Disse spørsmålene presenteres helt i slutten av rapporten.

Skole - hjem samarbeidet er et bredt kunnskapsområde. Følgende forskningsspørsmål er stilt, og disse skulle bidra til å operasjonalisere problemstillingen. Spørsmålene hjalp også til med å kartlegge undersøkelsens informasjonsbehov, og dermed også mange av de andre metodiske valgene.

Det første forskningsspørsmålet er:

1. Hva bør kontaktlærere forberede seg på når han/hun ser behov for samarbeid med foresatte?

Dette spørsmålet stiller jeg fordi jeg mener at samarbeidet får en bedre start og blir mer fruktbart når foresatte får inntrykk av at kontaktlærer faktisk har gode kunnskaper om deres sønn / datters situasjon. Det er altså en meget viktig del av hele samarbeidet.

2. Hvordan bør kontaktlærer forholde seg til eleven det gjelder?

Eleven er den personen som står i fokus og som samarbeidet gjelder. Elevens fremtid, læring og utvikling ligger til grunn for kontaktopprettelse med foresatte. Det er derfor viktig for undersøkelsen å kartlegge hva som gjøres i forbindelse med eleven før samarbeidet opprettes.

3. Hva kan gjøres, eller sies, i forhold til foresatte for å få en god start på et samarbeid?

Jeg mener det er viktig for samarbeidet at foresatte har et positivt inntrykk av kontaktlærer. At klimaet mellom kontaktlærer og foresatte er godt. Derfor bør også dette spørsmålet besvares.

4. Hvordan bør kontaktlærer gjennomføre samarbeidet med foresatte og elev?

Dette spørsmålet skal gi svar til siste halvdel av problemstillingen og er derfor svært viktig å få svar på.

Hvem forsker?

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser, hvor fortolkning står som et sentralt gjøremål, kan to like forskningsdesign komme frem til forskjellige resultater. Dette fordi den som undersøker fortolker subjektivt, og i forhold til egen forforståelse. Med forforståelse menes blant annet deler av forskerens livserfaring som har kunnet påvirke tolkningene som blir gjort. Fordi denne forforståelsen er så viktig for tolkningene jeg har gjort, har jeg valgt å presentere meg selv kort. I slutten av rapporten drøfter jeg kritisk hvordan forforståelsen kan ha påvirket resultatene.

Det å ha selvinnsett og god hukommelse er viktig når man skal reflektere over hva det er med meg som kan påvirke valgene jeg tar, og hvordan jeg fortolker underveis.

I et forsøk på å gi deg som leser et lite innblikk i hvem jeg er, kan jeg si at jeg er en av seks søsken, og jeg har vokst opp på et relativt lite sted. Jeg har bodd i dette området gjennom hel oppveksten. Etter at jeg ble voksen har jeg også bodd i dette området med unntak av et par år i Oslo og et år i Uganda. Jeg er alenefar til en gutt (ti år) og har vært det de siste fem årene.

Jeg har bakgrunn fra mekaniske og prosessorienterte fag, jeg har vært selvstendig næringsdrivende, og jeg har teknisk fagskole som høyeste teknisk utdanning.

Den videregående skolen har vært min arbeidsgiver i ca ti år. Som person har jeg tilbøyeligheter som å være engasjert, utålmodig, omsorgsfull og opptatt av å ha et godt forhold til mennesker rundt meg. Jeg har også mange meninger, og jeg er opptatt av rettferdighet og internasjonal solidaritet.

1.3 Begrensninger for undersøkelsen

Grunnet prosjektets menneskelige og økonomiske ressurser, måtte undersøkelsen begrenses. Undersøkelsen har derfor kun sett på læreren, og den oppgaven hun / han har når aktørene blir bekymret på en elevs vegne, eller at eleven blir bekymret på egne vegne. I paragrafen som regulerer hjem - skole samarbeid, er det uttrykt spesielle betingelser rundt elever som har fylt 18 år. Denne undersøkelsen ekskluderer denne gruppen elever som en del av begrensningene.

Aktører i samarbeidet er, foruten lærere, foresatte og elever, også rådgivere, skoleledere, karriereveiledere o.l. Disse sistnevnte aktørene har ofte sentrale roller i samarbeidet, men jeg har sett meg nødt til også å utelukke denne gruppen grunnet tiden som er til rådighet.

Det er viktig å poengtere at jeg ikke har hatt som mål å finne ut hvordan samarbeidet kan gjøres `best mulig`. Prosjektet har kun hatt som mål å kartlegge strategier, utforske temaet, og på den måten forsøke å finne kunnskap som kan være til nytte, og bidra positivt i en samarbeidsprosess med foresatte. Det har altså ikke vært noe mål å generalisere statistisk i konklusjonen. Målet har heller vært å kunne drøfte flest mulige sider av temaet, og på den måten bidra til en bredere debatt og forståelse. Altså å foreta en teoretisk generalisering rundt funnene.

Selv med disse begrensningene er problemstillingen omfattende. Den ber om svar på alle forhold rundt kontaktlærers rolle i det nevnte samarbeidet. Dette fremmer nytteverdien for institusjonen, men bidrar til å gjøre rapporten stor. I tillegg velger jeg av og til å presentere avsnitt med overskrifter og jeg presenterer modeller. Dette bidrar også til rapportens lengde. Forhåpentligvis blir effekten av tiltakene at det blir lettere å orientere seg og at innholdet blir klarere.

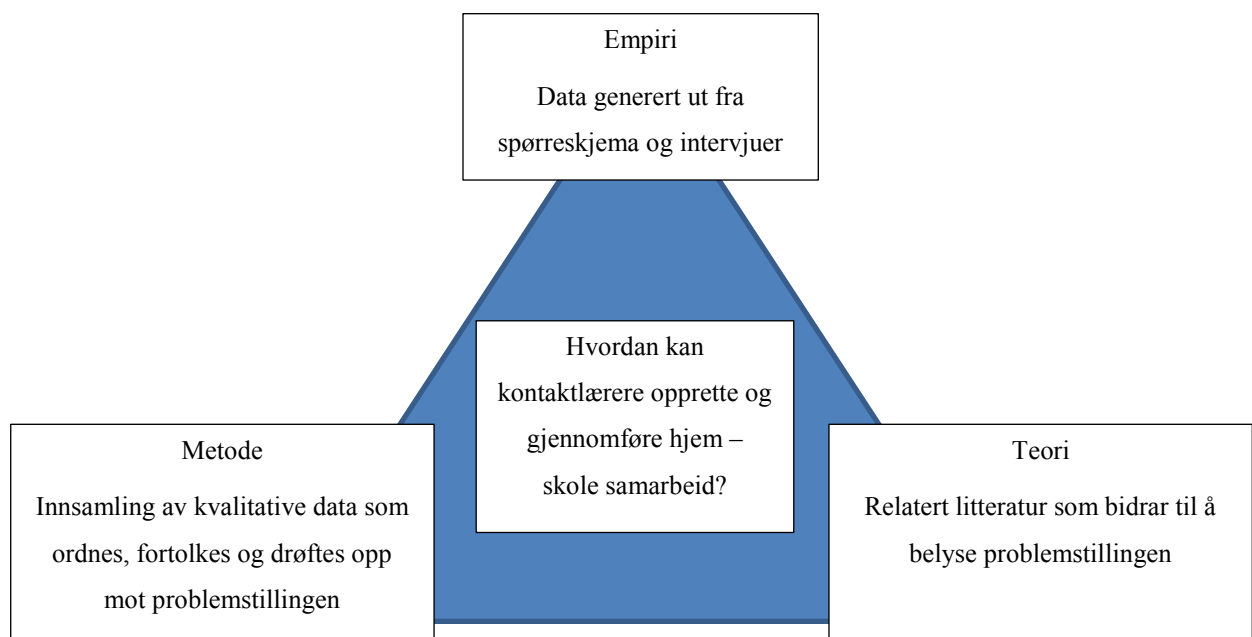
1.4 Undersøkellesdesign

Etter at tema og problemstilling var klart, startet refleksjonen over hvordan denne problemstillingen kunne besvares. Alle valg tatt frem til at analysearbeidet var ferdig, danner grunnlag for undersøkelsens design. Fokuset har helt fra starten av vært hjem - skole samarbeidet i et kontaktlærerperspektiv og de metodiske valgene i undersøkelsen er hentet fra samfunnsforskningen. Det betyr at datamaterialet som danner grunnlag for analyse, drøfting og konklusjon, systematisk er samlet inn ved hjelp av samfunnsvitenskapelige metoder, og med en klar bevissthet for egen forforståelse og forforståelse.

Et viktig spørsmål å avklare før valgene kunne tas, var om jeg hadde til hensikt å beskrive, forklare, eller om jeg skulle forsøke å forstå. I denne undersøkelsen har det vært viktig å forstå mest mulig av det litteraturen sier, og historiene, erfaringene og meningene respondentene har kommet frem med underveis i prosessen.

Forskningens grunnpilarer er ofte fremstilt grafisk med teori – metode og empiri. I min undersøkelse blir en grov og enkel fremstilling av designet slik:

Figur 1 "Grunnstruktur"



Data og informasjonsbehov

Krav til data og behov for informasjon, ble klarere gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg kom frem til at problemstillingen best kunne besvares med kvalitative data. En enkel forklaring på denne avgjørelsen er at jeg ikke så det som interessant

å vite hvor mange som eksempelvis mener at vi bør være høflige mot foresatte. Det viktigste var at det ble sagt, og at noen reflekterte over hva som lå i begrepet. Hva kjennetegnet høflighet? Er det noe spesielt lærer kan gjøre eller si, for at den foresatte skal oppleve oss som høflige? Og hvilken effekt gir det?

I designet ble informasjonsbehovet klarere etter at forskningsspørsmålene var beskrevet. Forskningsspørsmålene ble en slags første operasjonalisering av problemstillingen, og dro undersøkelsen i gang. Jeg sier `en slags første operasjonalisering` fordi jeg underveis forventet, og ønsket velkommen nye sider av saken, og som da genererte nye spørsmål. Jeg designet dermed en undersøkelse som hadde en nokså klar problemstilling men at vegen frem til datagrunnlaget ikke skulle være for fast. Informasjonsbehovet jeg mente jeg hadde var:

- Informasjon om hvordan vi lærere kan gjennomføre konstruktive samarbeid med foresatte.
- Informasjon om hvordan foresatte opplevde møtet med lærer ved behov for samarbeid.
- Informasjon om hvordan foresatte opplevde den første kontaktopprettelsen.
- Informasjon om hvordan elevene kan oppleve samarbeidet.
- Informasjon om hvordan lærere mener samarbeidet bør opprettes, og gjennomføres.

Metode og datainnsamlingsverktøy

Videre valgte jeg metoder, rekkefølge på prosessen, og datainnsamlingsverktøy. Behovet for kvalitative data styrte mange metodiske valg. Jeg designet følgende undersøkelse:

- Lese et utvalg litteratur, og hente frem begreper som er relevante for problemstillingen. (Begrepsanalyse)
- Kategorisere begrepene, og drøfte hva de var et uttrykk for.
- Gjøre ferdig spørsmålene i spørreskjemaene, (inspirert av litteraturen) og gjennomføre pre-tester.
- Gjennomføre spørreskjemaundersøkelsen med lærere, og TPO teamet.
- Analysere, kategorisere, og drøfte resultatene fra spørreskjemadataene.
- Utarbeide intervjuguider på bakgrunn av førforståelse, forskningsspørsmål, litteraturen, og resultater fra spørreskjemaene.
- Gjennomføre intervju med en lærer, en elev, og en foresatt.
- Transkribere, analysere, kategorisere, og drøfte resultatene fra intervjuene.
- Slå sammen beslektede kategorier og underkategorier fra de ulike metodene, for drøfting av problemstilling.

- Hente inn teori fra andre kilder hvis jeg ser at datagrunnlaget for enkelte kategorier, ikke er tilstrekkelig for å svare problemstillingen.

De store linjene i designet er først å foreta en gjennomgang av litteratur. Så samle empiriske data gjennom en spørreundersøkelse, og intervjuer. Videre å kategorisere og drøfte det jeg fant. I de tilfellene enkelte kategorier skulle ha et tynt datagrunnlag, hentes det inn mer teori for å kunne svare problemstillingen. Altså jobber jeg bergrepsanalytisk videre for til slutt å ha et grunnlag for drøfting og konklusjon.

1.5 Forventede resultater

Dette prosjektet så etter sammenhenger. Kunne det være slik at små og enkle handlinger fremmer samarbeidet med foresatte betraktelig?

Etter endt forskning forventet jeg:

- At vi kan drøfte elevers syn på hvordan skole – hjem samarbeidet burde gjennomføres.
- At resultatet gir mulighet til å drøfte / gi noen ”gode råd” til lærere som skal starte, og lede et samarbeid med foreldre.
- At egen praksis i forhold til skole – hjem samarbeid er utviklet.
- At skolens lærere kan få nytte av kunnskapen i egen samarbeidspraksis.
- At vi kan drøfte etiske aspekter rundt skole – hjem samarbeidet.
- At vi kan drøfte foresattes syn på hvordan skole – hjem samarbeidet burde gjennomføres.

1.6 Etiske hensyn

I dette kapitlet gjør jeg rede for etiske overveielser undersøkelsen har tatt stilling til. I rapporten vil temaet være tilbakevendende, da etiske betraktninger har fått innflytelse på valg som er tatt. Mot slutten av undersøkelsen har jeg sett tilbake på prosessen, og drøftet mer detaljert i hvilken grad jeg har tatt vare på de etiske hensynene.

I undersøkelser som involverer mennesker er det mange hensyn å ta i forhold til etiske elementer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, (NESH) har betydd mye for forskningsetiske hensyn i undersøkelsen. På deres nettside fant jeg litteratur og sjekklister for den som vil kvalitetssikre etikk i egen undersøkelse. Her kom det blant annet frem at undersøkelsen skal ha en nytteverdi for samfunnet, man skal ta hensyn til menneskene eller institusjonene som inngår i forskningen, man skal være rettferdig, og man skal være redelig. Disse punktene er ivaretatt ved å begrunne valg underveis, og til en

viss grad validere med andre. Studiegruppa og veileder har vært viktige diskusjonspartnere i forhold til dette. Personvernet er fulgt gjennom anonymisering og sikker lagring av data, og jeg har vært bevisst hvilke konsekvenser undersøkelsen vil ha for institusjonen eller enkeltmennesker. Menneskene som inngår i undersøkelsen har gitt et helt frivillig og uavhengig samtykke, og jeg som forsker har gjennomført undersøkelsen uten press utenfra. (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2012) Det er altså lagt noen viktige etiske føringer, og det er i forkant av undersøkelsen, reflektert over hvilke etiske dilemmaer jeg kunne komme ut for. Et sentralt element i denne delen av prosessen var hvordan jeg skulle behandle respondentene. Hvilke spørsmål jeg kunne stille eller ikke stille, og hvordan jeg skulle behandle og sikre data. Jeg la vekt på frivillighet, informasjon om hensikt, lagring og anonymisering. Jeg informerte om estimert tidsbruk på undersøkelsen, og mulige leveringsformer. Så svarte jeg på spørsmål fra respondentene. I prosessen har ikke maktpersoner fra institusjonen påvirket undersøkelsen. Det har heller ikke vært penger involvert bortsett fra permisjon med lønn ved samlinger, og dekking av reise og boutgifter. Rapporten fra undersøkelsen vil også bli publisert. I rapporten er det henvist til andres arbeid der dette er relevant. Dette for å skille mellom eget og andres arbeid. Altså har jeg vært bevisst på å skille mellom andres stemmer, og egne refleksjoner.

1.7 Egne erfaringer og forståelse av temaet

I dette kapitlet redegjør jeg for egne erfaringer, meninger, og holdninger relatert til samarbeidet før start av undersøkelsen. Innholdet i kapitlet er altså ikke generert med vitenskapelige metoder, men må heller sees på som en redegjørelse for hvordan jeg forsto feltet før jeg startet prosessen.

Generelle betraktninger

Som kontaktlærer / klassestyrer i den videregående skolen gjennom 10 år, har jeg ofte undret meg over hvor tilfeldig samarbeidet med foresatte ser ut til å bli utført. I samtale med foreldre i vennekrets og familie kommer historiene opp. Her fortelles det om ikke å bli trodd, ikke bli tatt på alvor o.l. Negative erfaringer fra egen skolehverdag kommer også opp og farger foresattes syn på skolen som institusjon, og lærere generelt. Det som kanskje har gjort størst inntrykk er de individuelle ulikhetene jeg synes å se innad i skolen. Noen lærere tar raskt kontakt med hjemmet og har en inviterende, positiv holdning. Andre lærere venter i det lengste, og ser på dette som kun merarbeid. Når kontakten opprettes er det den enkelte lærers individuelle, og kanskje tilfeldige mellom-menneskelige kompetanse, som i mange tilfeller

avgjør hvor konstruktivt samarbeidet blir. Jeg tror dette samarbeidet er et forsømt område også i lærerutdanningen. Jeg kan blant annet ikke huske å ha hatt noe om dette i PPU studiet. Jeg tror et større fokus på dette temaet i lærerutdanningene også ville bidratt til bedre resultater og lavere frafall i den videregående skolen.

Kontaktlærer

I skolen er det kontaktlærer, elevene har å henvende seg til i første omgang når de har ulike problemer knyttet til trivsel og / eller læringsarbeidet. Kontaktlærer har et spesielt ansvar i å følge opp elevene slik at de trives på skolen, og består fagene. Når kontaktlærer oppdager tegn til at eleven ikke lenger trives, eller ikke lenger oppnår bestått karakterer, skal hun / han ta tak i situasjonen. Erfaringer tilsier at elevene først blir konfrontert. Hvis dette ikke hjelper blir i noen tilfeller foreldrene kontaktet, eller man sender et brev eller varsel. Mange lærere ringer foresatte og prøver så godt de kan å få til et samarbeid for å løse problemene som har oppstått. Når ordet `mange` brukes så er det en antagelse at ikke alle ringer hjem for å få til et samarbeid. Dette tror jeg varierer veldig fra kontaktlærer til kontaktlærer, og antagelsen støttes av rådgivere jeg har snakket med. Samarbeidet som opprettes og gjennomføres av de tre partene, (lærer, foresatte og elev) blir utført mye på basis av den enkelte lærers menneskelige egenskaper ser det ut til. Noen er rett og slett flinkere til å lage et godt samarbeidsklima enn andre. I denne situasjonen tror jeg mange uerfarne / nye lærere føler seg usikre på hvordan de skal oppføre seg. Det gjelder ved opprettelse av kontakt, ledelse av samarbeid, og i forhold til hva som skal til for at man skal ta kontakt. Måten vi lærere tar kontakt på, og hva vi sier i den første telefonsamtalen, tror jeg er viktig for samarbeidet. En positiv atmosfære mellom partene tror jeg kan være avgjørende for om samarbeidet blir vellykket eller ikke.

Foreldre

Erfaringer sier meg at også mange foreldre er usikre på hva de kan gjøre for å støtte / hjelpe ungdommen sin i situasjoner relatert til problemer som oppstår i skolen. De er usikre på om de i det hele tatt har noen påvirkningskraft, og mange foreldre føler seg til og med litt `overkjørt` av skolen, og at vi som jobber der alltid `vet best`. Lærere har et godt ordforråd, mange ideer, og de er dessuten ikke følelsesmessig involvert i saken. Mange foresatte har kanskje så mye negativ erfaring med skole, at de i utgangspunktet er negative til samarbeidet. (Selv om jeg tror disse er i et fåtall) Foreldre ville kanskje vært mer positive hvis de fikk mer innflytelse og følte seg viktigere i samarbeidet. Det er også en vanskelig overgang fra ungdomsskole til videregående skole for foreldre. Kanskje foreldrene til mange av drop-out

elevene ikke takler foreldrerollen på en tilfredsstillende måte når deres barn starter opp i den videregående skolen. Det er mulig at foreldrene til mange av ungdommene som fullfører utdanning, er flinke til å sette grenser, gi støtte, og generelt er mer sikre på hvordan de skal håndtere den nye situasjonen. Jeg tror mange foreldre som støter på utfordringer knyttet til deres sønn, eller datters skolegang, ønsker i noen sammenhenger kunnskap om hvordan de kan være til støtte gjennom opplæringen. Jeg har i egen praksis opplevd problemstillingen flere ganger. Jeg ringer hjem og uttrykker bekymring over en forandret adferd som ser ut til å bli negativ for utdanningen og eleven. Jeg har ofte da fått spørsmål om hva som kan gjøres. Foresatte har selv sett utviklingen, men er svært usikre på hvordan de skal angripe situasjonen eller de føler seg maktesløse. Jeg har i disse situasjonene lyttet, og forsøkt å gi noen råd ut fra egne erfaringer, og kunnskap. Som tidligere beskrevet er vi som lærere ikke følelsesmessig involvert. Dette gir oss i mange sammenhenger kanskje bedre forutsetninger for å kunne gi noen gode råd. Foreldre har helt sikkert en mening om hvordan lærere bør ta kontakt med hjemmet. Hva som bør være fokus, og hvordan samarbeidet bør praktiseres for at det skal virke positivt på deres sønn eller datter. Jeg tror også at små enkle ting foreldre gjør kan hjelpe eleven betydelig til å gjennomføre den videregående opplæringen.

Eleven

Elevene er den parten i samarbeidet som er i hovedfokus. Det er eleven vi skal hjelpe. Jeg tror egentlig at elever i den videregående skolen setter pris på foreldre som bryr seg. Bryr seg balansert og bryr seg om de rette tingene. Mine egne erfaringer fra skole hjem samarbeid, er at vi profesjonelle fagfolk rundt eleven, i mange tilfeller bestemmer mye `over hodet` på eleven. Elevene blir sittende som passiv tilskuer i møter hvor deres fremtid diskuteres. Eleven sitter der med foreldre, karriererådgiver, avdelingsleder, sosiallærer, og kontaktlærer rundt bordet. Jeg tror ofte situasjonen føles overveldende både for foreldre og elev. Jeg tror ikke disse møtene har rammer som får foreldre og elev til å føle seg likeverdige, og respektert i samarbeidet. For det første skjer nesten alle slike møter på et møterom på skolen. For det andre er maktbalansen helt skjev. Elevens meninger, tanker, og refleksjoner har en tendens til å drukne i alle gode råd fra fagfolk rundt bordet. Jeg tror elevene kan gi oss mange nye perspektiver i forhold til hvordan vi gjennomfører samarbeidene.

2.0 Samarbeidet hjem – skole

I dette kapitlet presenteres utvalgt litteratur, artikler, og rapporter relatert til temaet for undersøkelsen. I tillegg inneholder kapitlet en analysedel. I denne analysen er det gjort rede for hvordan litteraturen er bearbeidet, og resultatet presenteres kategorisert.

Kapitlet er svært viktig for undersøkelsens resultater. Det er litteraturen som i hovedsak svarer problemstillingen, og denne danner på mange måter basis i datagrunnlaget. Empiri fra spørreskjema og intervju har også vært viktig, men har bidratt med elementer av mer bekreftende, justerende, og nyanserende karakter.

2.1 Nordahl om Skole – hjem samarbeid

Forelderen, læreren, og forskeren Thomas Nordahl har hatt betydning for undersøkelsen gjennom sin faglitterære bok *Hjem – skole* (2007) med undertittel: *Hvordan skape et bedre samarbeid*. Grunnen til at jeg bruker begrepene forelder og lærer, er for å understreke at det han skriver om ikke bare har rot i forskningen han har gjennomført, men at noe også kommer fra erfaringer gjort som både lærer, og forelder. Det kan imidlertid se ut til at mye av forskningen og erfaringene er fra grunnskolesystemet, og at jeg av den grunn ikke har tatt alt inn i min undersøkelse. Jeg har heller hatt en tilnærming til litteraturen ved å lete etter elementer og begreper, som igjen kan bidra til å belyse problemstillingen. Jeg har altså lest, og stoppet opp der jeg vurderer at stoffet er relevant for samarbeidet i den videregående yrkesfaglige skolen.

I tillegg til å presentere relevant stoff fra boka, kan dette kapitlet også sees på som min forståelse av samarbeidet, basert på Nordahls refleksjoner, meninger, og teorier. Jeg har gjort mye av stoffet til mitt eget ved å beskrive de spesielle elementene, og så støtte disse spesielle elementene med sitater, eller ved å referere til boken. Jeg kursiverer, og bruker full kildehenvisning når jeg tar ut sitater fra boka. Så bruker jeg kun sidetall i de tilfellene hvor jeg setter egne ord på elementene.

Nordahl (2007) beskriver tre typer samarbeid. Det er det representative samarbeidet som består av FAU, klassekontakt, og andre enkeltforeldre som er valgt ut til å inneha spesielle funksjoner. Så har vi det direkte samarbeidet. Det består av møter mellom foreldre og skole, ukeplaner, nettsider, e – post, telefon, sms, konferansetimer, osv. (Det er en begrenset del av dette direkte samarbeidet som er tema for min undersøkelse) Til slutt har vi det kontaktløse samarbeidet som kjennetegnes ved at foreldre engasjerer seg ved å kommunisere med barnet

hjemme, spørre hvordan det gikk på skolen, om de trenger du hjelp til leksene, at det snakkes positivt om skolen, o.l. (s 31)

Nordahl kategoriserer videre gjennomføringen av samarbeidet som dialog, drøfting og informasjon. Disse kategoriene burde passe godt inn i den videregående skolen grunnet elevenes alder, og derav grad av modenhet. Så tar han opp medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering, myndiggjøring og foreldrestøtte som andre sentrale forhold i samarbeidet. (foreldre støtter lærer og omvendt) (s.28-29). Myndiggjøring av foresatte er essensielt hvis man skal lykkes i hjem - skole samarbeid. «...myndiggjøring er nært knyttet til selvpoppfatning...» (Nordahl, 2007, s. 87) Altså ved å myndiggjøre den foresatte, bidrar vil til en bedre selvpoppfattelse, og en antakelse er at dette får en positiv innvirkning på samarbeidet i hjemmet. Så tar Nordahl opp maktforholdet mellom skole og hjemmet. Han påpeker skjevheten, og han snakker om at vi må være bevisste i forhold til dette for å kunne myndiggjøre foresatte. Vi må håndtere dette på en måte som gir foresatte kontroll, og innflytelse på eget liv. (s.87) Et spørsmål i denne sammenhengen kan være hvordan vi kan invitere foresatte til å ta felles beslutninger, og ikke bestemme alt selv. Nordahl snakker om å gi avkall på autonomi, og slippe elever og foresatte til i beslutningsprosesser. (s.35-36) I direkte samarbeid burde det være mulig å ha dialog, drøfting, lage åpning for medvirkning, la foresatte og eleven få medbestemmelse, se på foresatte som en ressurs og myndiggjøre dem. For videre å få til et godt og konstruktivt samarbeid, er det viktig at foreldrene føler at vi støtter dem, og at vi er på samme lag. Vi skal få de foresatte til å føle at de mestrer oppfølgingen. Da må vi rose og gi oppmuntring, og ikke komme med ekspertråd. (s. 88) Ofte kan kvaliteten på samarbeidet variere. Hvis ikke kvaliteten på samarbeidet skal bli for personavhengig, må det en avklaring til i forhold til hva og nivå. (s. 37)

En matrise viser hva som menes med `hva`, og med `nivå`.

Figur 2 "Interaksjonsmodell"

	Formalisering	Felles mål	forpliktelser	Felles beslutninger
Gjensidig info	x	-	-	-
Dialog og drøfting	x	-	x	-
Medbestemmelse og medvirkning	x	x	x	x

(s. 37) - : Vektlegges ikke x : Vektlegges i stor grad

Vi kjenner igjen punktene i kolonne 1 fra tidligere i kapitlet, som beskriver hva samarbeidet innebærer, og vi kan lese av i de andre kolonnene hva som burde gjøres i forhold til det samarbeidet vi gjennomfører. Hvis vi for eksempel vil ha dialog, må vi formalisere samarbeidet, og vi må forplikte oss. Hvis vi vil gi foresatte medbestemmelse, i tillegg til å ha dialog, må vi lage felles mål, og treffe felles beslutninger i tillegg. (s.37)

Alle foreldre har forutsetninger for å kunne samarbeide. (s.39) Lærer vil ikke kunne få til et samarbeid dersom han ser på foresatt som inkompetent eller ressurs svak. (s.30)

Kategorisering som gode, dårlige, ressurs svake og sterke, vil heller ikke fremme samarbeidet. I tillegg setter vi denne merkelappen på svært tynt grunnlag. Læreren private interesser og verdier blir styrende for hvordan læreren vurderer foreldrene, og i hvilken kategori de tilhører. (s.75) Vi bør altså se på foresatte som en ressurs. Ha en ressursorientert tilnærming. Ikke vær forutinntatt og problemorientert, men heller å se etter de ressursene hver enkelt foresatt besitter. (s.30)

Han skriver videre at det vil være fordelaktig å vite noe om innholdet i den oppdragelsen foreldre gir barn. I denne sammenhengen må du være spesielt observant der oppdragerverdiene ikke samsvarer med skolens tradisjonelle eller dine egne oppdragerverdier. Ta hensyn til dette fenomenet i samarbeidet med foresatte. Det trenger ikke være galt selv om man har ulikt syn på oppdragelse. Det viktigste er å være åpen og nysgjerrig, og akseptere at foreldre oppdrar sine barn forskjellig. Kun når vi er åpne, og møter foresatte med respekt, kan et godt samarbeid oppstå. (s. 112)

2.1.1 Betingelser for samarbeid

Makt, og utøvelse av makt, er viktige faktorer i samarbeidet. Nordahl beskriver to typer av maktutøvelse. Det er institusjonell makt, og det er kommunikativ makt. Isteden for å bruke institusjonell makt burde vi etterstrebe bruk av kommunikativ makt i samarbeidet. (s 95) Her beskrives tre betingelser for kommunikativ makt. Det er gjensidig forståelse, sannferdighet, og normativ riktighet. Disse tre betingelsene kan igjen sees i sammenheng med tre ulike interaksjonsformer: 1) strategisk interaksjon, 2) forståelsesorientert interaksjon og 3) enighetsorientert interaksjon.

Eriksen og Weigård (1999) har laget en tabell for dette:

Figur 3 "Innhold Interaksjon"

Interaksjonsform	Gjensidig forståelse	Sannferdighet (Ærlighet)	Normativ riktig
Strategisk interaksjon			
Forståelsesorientert	+	+	
Enighetsorientert	+	+	+

(s. 97)

Vi ser av tabellen at hvis vi skal få til en enighetsorientert interaksjon, så må vi ha gjensidig forståelse, vi må være ærlige, og vi må være normativt riktige. Dette kan vi gjøre ved å bestemme i fellesskap hva vi mener er normativt riktig å gjøre videre.

Vi mennesker har lett for å opptre forskjellig mot forskjellige mennesker, og vi tillegger mennesker mer eller mindre status ut fra det vi vet, eller det vi tror vi vet om personen. Vi anser mennesker vi møter for å ha en viss status. Nordahl beskriver dette som enten økonomisk, sosial, eller kulturell status. (s.100 - 106) Mennesker kan også ha en viss status på bakgrunn av en blanding av disse. Nordahl refererer til Bourdieu i denne sammenheng som drøfter begrepet kapital. Forskjellsbehandler vi mennesker med samlet sett bedre, eller dårligere kapital? (side.100 - 106) Hva har dette å si for hvordan vi kommuniserer og samhandler med foreldre? Blir kommunikasjonen mer forståelsesorientert og mindre strategisk? Aksepter at noen foresatte har annen kapital enn deg. Vær åpen, nysgjerrig og interessert isteden for å trekke deg tilbake, og ta avstand. Vi lærere har lett for å bygge opp et bilde av foresatte. Dette gjør vi ut fra et svært svakt grunnlag. Vi konstruerer en sosial, kulturell, og økonomisk kapital rundt et menneske vi kanskje bare har møtt en gang. Noen ganger gjør vi det også når vi engang ikke har møtt den foresatte. (s.106)

2.1.2 Lærer som veileder

Nordahl beskriver hva foreldre kan bidra med i samarbeidet. Igjen er det viktig ikke å opptre som ekspert fordi dette skaper avstand. Rådene til foresatte må komme som informasjon, da det ikke finnes en fasit på foreldrerollen. Hver enkelt finner sin måte ut fra sitt barn.

Eksempelvis kan vi si hva som `ser ut til` å virke positivt o.l.

På neste side er en liste over hva foresatte kan bidra med:

- Verden forandres raskt, og det er viktig at foreldre, og lærere ikke avviser og devaluerer det nye, men møter det med nysgjerrighet og åpenhet.
- Noen sosiale normer og verdier som ser ut til å være de samme som før er: respekt, vennlighet, lytte når andre snakker, ikke være aggressive, og evne til å sette seg inn i hvordan andre har det.
- Foreldre bør hver dag engasjere seg i at barnet har med seg nødvendige bøker og utstyr til skolen. Møt på konferansetimer, sørg for at barnet får spist noe, og at barnet får nok søvn.
- Støtt opp om det som skjer i skolen, og uttrykk at det er viktig.
- Hvis ikke du får til en god kommunikasjon om hvor mye du skal `bry deg`, så kan du snakke med kontaktlærer om dette. Kanskje kan dere ta et møte sammen med eleven og lage en forpliktende avtale sammen med barnet?
- Ta kontakt med kontaktlærer ved enhver bekymring for ditt barns ve og vel.
- Still spørsmål til barnet om skolehverdagen. Vis at du oppriktig bryr deg. Ikke gi deg, men fortsett dagen etter selv om barnet ikke svarer noe særlig. Dette ser ut til å ha en positiv effekt uansett.
- Les ukeplaner / årsplaner, følg med på temaene, se i bøkene, vit når tid det er prøver, prosjekter, eller annet spesiell aktivitet, og spør om forhold rundt dette hjemme.
- Vær grunnleggende positiv til skolen og læreren foran eleven. Dette hjelper eleven betraktelig! Ta heller kontakt når eleven ikke hører på om det er forhold du vil ta opp med lærer.
- Ikke gi uttrykk for at du i egen skolegang ga blaffen, eller hadde svært svake resultater, og at det har gått bra allikevel. Det er ikke sikkert det blir slik for ditt barn, og dette kan virke som en hvilepute for barnet ditt.
- Samtaler om skolen bør ikke bli moraliserende og ensidig knyttet til resultater. Dette kan gå drastisk utover motivasjonen og mestringsfølelsen til barnet ditt.
- Prøv etter beste evne å gi direkte hjelp til lekser og hjemmearbeid! Ikke trekk deg unna fordi du er redd for å gjøre noe galt. Alt engasjement her er bra! Hvis dere ikke finner en løsning så kan dere kanskje finne ut hva det bør spørres om på skolen dagen etter?
- Ros arbeidsinnsats og eventuell fremgang i faget. (ikke bare resultater!)

- Rutiner for hjemmearbeid og livet generelt, er viktig for læring og utvikling. Et tips er å drøfte dette med barnet og finne gode løsninger som man forplikter seg til. (drøfte med v.g elever!) (arbeidsmiljø, tidspunkt, sengetid, voksenpersons tilgjengelighet)
- Ikke la egne dårlige, eller gode erfaringer fra skolen styre for mye over den måten du utøver foreldrerollen på. (prøv å være profesjonell. altså uten for mye følelser involvert)
- Still krav til lærer om tilpasset opplæring. (for lett stoff: si fra. For vanskelig stoff: si fra)
- Gi lærer all informasjon som er relevant for barnets læring og utvikling!
- Husk at det er barnet som skal lære, og at læring foregår ved at barnet er aktiv i forhold til lærestoffet. Snakk med lærere om meningsfylte mestringsoppgaver. Barnet skal altså være i en prosess som vi voksne legger til rette for. At barnet opplever mestring blir da viktig!
(s. 113 - 126)

2.1.3 Relasjoner og innhold

Ved lesning kom elementer relatert til relasjoner ofte frem, og det var derfor naturlig å opprette et eget punkt for dette elementet.

I mange tilfeller er det lett å overse hvilke følelser foreldre har i forhold til barnet sitt. I den videregående skolen i dag, er det kommet elektroniske systemer for loggføring av alle negative hendelser for eleven. Det er forsentkomming, glemming av utstyr, fravær, adferdsanmerkninger, o.l. Det viser en total mangel på forpliktelse, høflighet og takknemmelighet å ta med seg denne loggen inn i samarbeidsmøtene. Det eneste vi oppnår er at foresatte ikke dukker opp til neste møte, og det kan til og med starte konflikt. (s. 134) «...*Ingen møter frivillig opp for å bli nedverdiget...*» (Nordahl, 2007, s. 134) Det er heller viktig å forstå at foresatte kommer til oss for å snakke om det som betyr mest for dem. De skal snakke om forhold det knytter seg store følelsesmessige elementer til. Vi bør gjennomføre samarbeidet med dette som utgangspunkt. Det er behovet for anerkjennelse vi bør møte. (s. 130) Å gi denne anerkjennelsen vil bringe oss sammen. Vi vil få en felles forståelse, og en plattform for samarbeid.

«...Denne anerkjennelsen skal gis alle foreldre uavhengig av barnets læring, utvikling og adferd og foreldrenes sosiale og kulturelle posisjon...» (Nordahl, 2007, s. 134)

Vi må i denne sammenheng passe på at ikke behovet for anerkjennelse fører til konflikter. Dette kan forekomme sier Nordahl. Mennesker frykter blant annet avvisning, som igjen vil føles veldig krenkende og nedverdiggende. Foresatte har og et behov for å bli sett, hørt, og bli tatt på alvor. Gir vi anerkjennelse, er det stor sannsynlighet for at foresatte vil strekke seg langt. (s. 132) Begrepet anerkjennelse får stor plass. Min forståelse er altså med utgangspunkt i dette. Vi bør ha en bevissthet rundt eget behov for anerkjennelse, samt se foreldrenes behov for å få anerkjennelse for den jobben de gjør med barnet. Dette bør vi være bevisste på, og ha en strategi i forhold til. Et godt tegn på anerkjennelse og myndiggjøring er foreldre som går hjem fra samarbeidsmøtet med stor tro på seg selv i forhold til at de kan hjelpe og støtte eget barn. (s.88)

Så tar Nordahl opp hva som ligger i det å være den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og han bringer frem enda flere tips i forhold til å bidra til en god relasjon. Blant annet må vi «...legge begrensninger på sine egne verdier, impulser og tilbøyeligheter...» (Nordahl, 2007, s. 133) Så skal vi være høflige. Det er ikke vanskelig, og har en veldig god virkning. I tillegg vil det også bidra til en god relasjon dersom vi viser takknemmelighet overfor det foresatte gjør hjemme. (s.134)

Et annet forhold som kan fremme samarbeidet er å avklare forventninger når du planlegger samarbeidsmøtet. Forventningene er ofte bygd på tidligere samarbeid med lærere, og egen erfaring som elev. I tillegg er det viktig å få opplysninger om eleven fra foreldrene. Dette gir en god effekt da alle foreldre liker å snakke om eget barn, og det viser at du er interessert i barnet deres. Spør om positive sider! (s. 137 - 138)

For at en dialog skal få komme i gang, må læreren tåle å være litt stille. (s. 139) Ikke alle foresatte har svarene parate, og hold fokus på barnet. Ikke bruk tid på foreldrenes eller lærers behov sier Nordahl og viser til forskning som bekrefter at dette fokuset bidrar til bedre resultater for barnet. (s.139) Når en elev så har utfordringer, kan vi analysere disse utfordringene. Det er de sentrale opprettholdende faktorene som vi bør fokusere på i endringsarbeidet og ikke selve problemet.

Figuren på neste side eksemplifiserer.

Figur 4 "Analyse opprettholdende faktorer"



I sola ser vi problemet i midten, og de sentrale opprettholdende faktorene rundt. Det er disse faktorene som det må jobbes med. (s.142)

Videre reflekteres det over møtested. Mennesker er forskjellige, og i de få tilfellene der foresatte av ulike grunner ikke kan møte på skolen, så bør vi se på muligheten for å møte andre steder mener Nordahl. Blant annet nevner han hjemme hos foresatte. (s.143 - 144)

Det kan forekomme konflikter, og dette er normalt. Det er lettere å løse disse konfliktene dersom vi har samarbeidet godt i fredstid! Altså bør vi ha et samarbeid helt fra starten av, og også når det ikke er noen spesielle behov.

«...I videregående virker det som at kontakt mellom hjem og skole er synonymt med at eleven har problemer. Dette danner svært dårlige forutsetninger for at det kan bli et reelt og godt samarbeid mellom foreldre og lærere...» (Nordahl, 2007, s. 56)

Det er ikke hensiktsmessig å drøfte grunnen til konflikten, siden dette nesten alltid handler om at vi ser ting forskjellig. Vi løser konflikter ved å lytte, møte foresatte, ta dem på alvor og vise forståelse for foresattes syn. En profesjonell lærer bør ikke ta kritikken personlig, men heller forsøke å finne ut hva kritikken er uttrykk for. Læreren må skille mellom person og handling. Ha fokus på fremtiden. Legg vekt på mulighetene for endringer, og enighet. Å gå i forsvar er ikke bra i forhold til det videre samarbeidet. Vi må unngå bruk av maktstrategier og heller

aldri si ting som appellerer til foreldres skyldfølelse. Hold deg til saken, og ikke til hvordan du som lærer opplever ting. Det er heller ikke hensiktsmessig å dekke over, eller forskjønne bilde av situasjonen på skolen. Vi må anerkjenne situasjonene. Konfrontasjon er også helt klart ikke hensiktsmessig, og grenser til overgrep mot foreldre. Vi skal ikke bruke foreldrene som søppelbøtter for egne frustrasjoner. Dette får vi heller ta med kollegaer eller ledelsen. (s.144 – s 148)

For skoleledere er det fullt mulig både å lytte til, og ha en dialog med foresatte, samtidig som han viser støtte til læreren. Det er viktig at heller ikke lederen bruker strategiske maktverktøy overfor foresatte. (s.148)

Det samarbeidet som jeg undersøker kaller Nordahl for *'Forsterket og intensivt samarbeid'*. (s. 149) Hensikten med slikt samarbeid er å aktivere og forsterke foreldrenes kompetanse, og lærer skal legge forholdene til rette på skolen. (s.149) Utgangspunktet må være en grundig analyse av den aktuelle situasjonen som har oppstått. Denne analysen kan gjøres sammen med foreldre, og kanskje også eleven. Forsøk å finne opprettholdende faktorer! Utvikle så en plan sammen. Lag en avtale hvor dere spesifiserer møtetidspunkt, møtested, og innhold for møtene. Kontakt ved behov er ikke å anbefale. Du som lærer skal her bidra med trygghet i samarbeidet! (s.150)

2.2 Andre undersøkelser om samarbeidet

Andre har undersøkt forhold rundt skole – hjemsamarbeidet og i denne undersøkelsen har jeg også sett på hva disse konkluderte med i sine rapporter. En oppsummering er derfor tatt med. Ann Kristin Kjemsaaas ferdigstilte sin rapport fra masterutdanningen sin i 2004. Rapporten var fra en undersøkelse om hvordan kontaktlærere kommuniserer med foreldre. Hennes problemstilling var: Hvordan forstår og praktiserer lærere samarbeid med foreldre, med fokus på kommunikasjon? Videre hadde hun forskningsspørsmål som:

- 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?

Spesielt de to første forskningsspørsmålene var interessante for egen problemstilling. I sin konklusjon kom hun frem til at: Lærere ønsker foreldre som samspillspartnere, og de mener dette er viktig fordi foreldre må være bidragsytere med hensyn til å følge opp elevene om

ulike forhold som angår deres skolesituasjon. De ønsker et samarbeid basert på en åpen og trygg dialog, og opplever at samarbeid kan være vanskelig dersom foreldre ikke følger opp det de skal. I tillegg kan det være utfordrende 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, hverken gjennom utdanning eller på etterutdanningskurs. Det kan virke som om de ikke er kjent med at dette er ferdigheter som kan læres. (Kjemsaa, 2004)

Inger Susanne Bømark-Lunde forsket på hvordan man kan få til “Det optimale skole – hjem samarbeidet” og hva kvaliteten av dette samarbeidet betød for eleven. I konklusjonsdelen av sammendraget sitt sier hun at hovedoppgavens analyser fremtrer ved at de funnene er nærmest entydige, i forhold til at et kvalitativt godt samarbeid mellom skole og hjem er av stor betydning, for mange elevers læring og utvikling. Den kvaliteten lærer ønsker å oppnå i forståelsen av skole- hjemsamarbeidet, er dessuten ofte avhengig av den enkelte lærers relasjonskompetanse. De funn hun har gjort i litteraturen viser tydelig at gode relasjoner og hyppigere møter enn mange foreldre har med skolen i dag, er nødvendig for å ivareta det forpliktende samarbeidet. Det understrekes dessuten at alle hjem skal delta dersom kvaliteten på samarbeidet skal tjene elevene best mulig. Skolen, i kraft av den enkelte pedagog, må kjenne til ulike familiers situasjon og behov, for å kunne få til et konstruktivt samarbeid. Kommunikasjonskompetanse og, innenfor den, evnen til å anerkjenne er relasjonsbyggende ferdigheter læreren bør inneha, for å kunne oppnå best mulig samarbeid med alle elevers foreldre. (Bømark-L, 2007)

I kapittel 2.4 er det gjort rede for hvordan innholdet er brukt, og her er de spesielle elementer presentert skjematisk i forhold til kategorier.

2.3 FUG om samarbeidet

Det er tenkt og skrevet mye om skole – hjem samarbeidet fra flere aktører i samfunnet. Mye er igjen relatert til grunnutdanningen, men kan allikevel ha relevans for samarbeidet som foregår i den videregående skolen. En viktig aktør er foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). FUG har jobbet spesielt med temaet over lang tid og er et nasjonalt utvalg for og med foreldre som har barn i skolen. FUG er opptatt av:

- Å ivareta foreldrenes interesser i skolesammenheng
- Å gi kunnskap om hvordan et hjem-skole-samarbeid fungerer
- Å gi kunnskap om hvordan foreldre kan støtte sine barn
- Å sette dagsorden og støtte foreldre når det gjelder sentrale tema som inneklime, mobbing, foreldremøter, skolearbeid, med mer.

(Foreldreutvalget for grunnutdanningen)

Foreldreplakaten er et kjent dokument som alle foreldre til elever i norske skoler er mer eller mindre kjent med. Den sier:

Du er ditt barns første og viktigste lærer!
...
Er du engasjert, gjør barnet ditt det bedre på skolen.
...
Ditt engasjement er like viktig på ungdomsskolen som i barneskolen.
...
Diskuterer du med barnet, stimulerer du hennes/hans
tanker og utvikling.
...
Det er viktig at du er med og vurderer barnets arbeid.
...
Når du bryr deg, blir barnet mer motivert og trives bedre på skolen.
...
Din tro på egen rolle og mulighet til å påvirke er viktig for barnet ditt.
...
Har du et godt forhold til skolen, påvirker det barnets resultater.
...
At du kjenner de andre foreldrene, fører til bedre samarbeid
og oppfølging.
...
Foreldre er en viktig ressurs for barnas skolegang!

FUG utdyper betydningen av hjemmets rolle for barnets læring og utvikling, og kommer med en klar melding til oss lærere om at vi må støtte foreldrene slik at de kan få tro på seg selv, og

virkelig starte å engasjere seg i barnets skolearbeid. FUG har også sammenfallende forståelse forskningen på feltet. FUG har denne konklusjonen:

«...Forskningen viser at foreldrene er svært betydningsfulle for egne barns læring og utvikling, og derfor er det viktig å arbeide sterkt for å styrke alle foreldres rolle og betydning. I stedet for å kompensere for foreldre burde det, ut fra forskningsresultater, i sterkere grad iverksettes tiltak for å støtte foreldre...!» (Foreldreutvalget for grunnutdanningen)

Så trekker FUG frem hjemmets verdier og betydning, og sier basert på forskning, at verdier som formidles fra foreldrenes side, de forventninger som stilles til barnet, og de aktiviteter barnet engasjerer seg i, som følge av de forventninger som dominerer i hjemmemiljøet, er viktige. Videre sier FUG at dersom foreldrene verdsetter godt arbeid fra elevens side, og signaliserer at de setter pris på hans/hennes anstrengelser, vil de videre bidra til bedre læringsresultater. At foreldrene involverer seg med barnet, og støtter og veileder det i forbindelse med faglig arbeid er da viktig. Foreldre som engasjerer seg i samtale med barnet, som viser interesse for hva det holder på med, og som oppmuntrer barnet i dets bestrebelser for å mestre de oppgaver det arbeider med, vil også bidra til god læring.

Mye av det FUG har jobbet med er som sagt relatert til grunnopplæringen, og man kan spørre seg om relevans for ungdom i den videregående skolen. Det er da interessant å se at et engasjement fra foreldrene uansett er viktig selv om de ikke lenger er barn. FUG sier i denne artikkelen at:

«...Den betydning foreldrene har for barns læring, gjelder ikke bare mens barna er små. En større norsk undersøkelse i ungdomsskolen som satte fokus på hvilke faktorer som bidrar til elevenes læring, viste også at foreldrene hadde stor betydning for det læringsutbyttet ungdom fikk av skolearbeidet...» (Foreldreutvalget for grunnutdanningen)

I forskningen FUG refererer til, kom det videre frem at prestasjonene i skole ikke hang så godt sammen med det som faktisk foregikk på skolen. Det hang mer sammen med hva eleven gjorde hjemme. Altså kan det bety at foresatte og hjemmemiljø i noen tilfeller kan bety mer for læring og utvikling enn det som faktisk skjer i skolen. (Foreldreutvalget for grunnutdanningen)

2.4 Begreper fra litteraturutvalg

Kategoriutvikling er et helt sentralt analytisk gjøremål i denne undersøkelsen da de endelige kategoriene er utgangspunkt for drøfting av problemstillingen, og for å finne ut hva alle de spesielle elementene er uttrykk for. Undersøkelsens design hadde i tillegg som utgangspunkt at kategorisering av spesielle elementer i litteraturen, skulle ha innvirkning på intervjukjemaene og de kvalitative dybdeintervjuene. Derfor har jeg utført denne kategoriseringen før jeg gikk videre i prosessen. I dette kapitlet beskriver jeg hvordan arbeidet med litteraturen er utført, rekkefølgen på arbeidet og jeg gir en presentasjon av de foreløpige begrepene kategorisert. Ved å lese, skrive ned, og sortere meninger, erfaringer, og kunnskap fra Thomas Nordahls Hjem – skole, (2007) fant jeg at et konstruktivt samarbeidet så langt handler om disse kategoriserte elementene for kontaktlærer:

Relasjonelle sider

- Vær åpen og nysgjerrig.
- Vær bevisst maktforholdet mellom hjem - skole.
- Vær bevisst den makten du tillegger andre og den makten du lar andre få grunnet kapital.
- Aksepter forskjeller og ha grunnleggende tro på individets potensiale.
- Ikke forsøk å oppdra foreldrene.
- Gi tillitt og vær høflig.
- Vær profesjonell, styr følelsene dine!
- Husk at alle frykter å bli avvist.
- Vis takknemmelighet.
- Ikke kategoriser foreldre som ressurssterke / svake.
- Spør om positive ting rundt barnet.
- Opptre verdig og husk foresattes verdighet.

Kommunikasjon

- Unngå bruk av institusjonell makt men tilstrebe heller Kommunikativ makt. Makt dobles når den deles.
- Velg kommunikasjonsform. (Strategisk, forståelsesorientert eller enighetsorientert)
- Velg nivå for samarbeidet. (info er lav, dialog/drøfting er middels og involvere/medbestemmelse er høyeste nivå)
- Husk å være stille. Foreldre har ikke alltid svarene parate.
- Ta felles beslutning.

Praktiske sider

- Avklar forventninger.
- Hjemmebesøk er ok i noen tilfeller.

- Analyser opprettholdende faktorer og jobb med disse. (ped sol)

Forutsetninger

- Vær ressursorientert.
- Gi avkall på autonomi.
- Ikke utøv institusjonell makt.
- Anerkjenn foreldres viktige rolle.
- Skaff deg kunnskap om innholdet i oppdragelsen.
- Ingen foreldre er inkompetente.
- Ikke avvis det nye.
- Gi støtte og oppmuntring til foreldre.
- Gi medvirkning og medbestemmelse.
- Ikke dekk over eller forskjønn situasjonen.
- Fokus på barnet.
- Formaliser og forplikt dere.

Lærer`n som veileder

- Positiv omtale av skole fremmer elevens læring og utvikling.
- Følg meg på planer, frister, resultater o.l.
- Vis interesse for skoledagen.
- Ta kontakt ved enhver bekymring.
- Sørg for at eleven har utstyr, mat og søvn nok.
- Ikke referer til egen skolegang, egne resultater.
- Ikke moraliser men oppmuntre barnet.
- Ikke resultatorientert men ros fremgang og innsats.
- Gi lærer så mye info som mulig.
- Husk at det er barnet som skal lære. Dette betyr at barnet skal være aktiv i forhold til lærestoffet.
- Si fra til lærer dersom barnet ikke opplever mestring.

Konfliktløsning

- Lytt og ta foresatte på alvor!
- Avklar at hensikt er å få til enighet.
- Se fremover og ikke dvel ved problemet.
- Vis forståelse for deres syn.
- Gi uttrykk for mulighet til endring.
- Samarbeid godt i fredstid.
- Hvis kritikk: Finn ut hva den er et uttrykk for.
- Ikke gå i forsvar.

Ved å lese og analysere de to mastergradsrapportene fant jeg også flere spesielle elementer.

Ut fra disse spesielle elementene oppsto disse kategoriene:

<p>Utfordringer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interessekonflikter. • Kritikk sendt og mottatt. • Skyldplassering. • Krenkelser. • Konsekvenser for alle aktører. • Foreldremangfold. • Minoriteter. • Snakke om «det vanskelige». • Kultur og ukultur. 	
<p>Kommunikasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vær bevisst eget kroppsspråk. • Hvordan skriftlig kommunikasjon oppfattes? • Opptre lyttende. • Vær bevisst språk og begrepsbruk. • Vær bevisst infoflyt mellom skole og hjem. 	
<p>Veiledning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rådgivning. • Ekspertrollen. • Oppdragelse. 	<p>Andre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansvar. • Plikter. • Rettigheter. • Forpliktelser.
<p>Forutsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap om familiesituasjon. • Kunnskap om elevens situasjon. • Elevmedvirkning. • Holdninger. • Sosialøkonomisk status. • Profesjonalitet. • Forventninger. 	<p>Relasjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Makt. • Trygghet. • Åpenhet. • Anerkjennelse. • Lærer – familierelasjon. • Foreldre – foreldrerelasjon. • Tillitt.
<p>Kartlegging:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nåsituasjon. • Betydning for enkelteleven. 	<p>Det praktiske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikasjonsformer. • Møtehyppighet.

Ved å lese det FUG skriver om hjem - skole samarbeidet dukket også interessante elementer relatert til temaet opp. Elementene var i mange tilfeller sammenfallende med den andre

litteraturen selv om FUG i stor grad retter seg mot foreldrene og gir dem råd i forhold til hvordan de kan handle for at barnet kan komme best mulig ut av skolesituasjonen.

De spesielle elementene var:

Relasjonelle sider <ul style="list-style-type: none">• Vær obs forskjellige relasjoner. Foreldre – lærer, barn – lærer, foreldre - foreldre og foreldre – barn.• Forholdet til skolen, påvirker barnets resultater.• Verdsett godt arbeid fra barnet og sett pris på barnets anstrengelser. Dette bidrar til god relasjon til barn.
Praktiske sider <ul style="list-style-type: none">• Kjenner du de andre foreldrene, fører det til bedre samarbeid og oppfølging.• Viktig at du er med og vurderer barnets arbeid.• Diskuterer du med barnet, stimulerer du hennes/hans tanker og utvikling.
Forutsetninger <ul style="list-style-type: none">• Ta til etterretning at du er en viktig ressurs og at du er ditt barns første og viktigste lærer.• De verdier som formidles fra foreldrenes side er viktige.• Når du bryr deg, blir barnet mer motivert og trives.• Er du engasjert, gjør barnet ditt det bedre på skolen.• Engasjement i samtale med barnet.
Emosjonelle / psykologiske sider <ul style="list-style-type: none">• Din tro på egen rolle og mulighet til å påvirke er viktig.• Forventninger som du stiller til barnet påvirker i stor grad.• Forventninger som dominerer i hjemmemiljøet påvirker i stor grad.• At foreldrene involverer seg med barnet og støtter og veileder.
Andre <ul style="list-style-type: none">• Ditt engasjement er like viktig på ungdomsskolen.• De aktiviteter barnet engasjerer seg i påvirker.

Det ble naturlig å sammenligne kategorier i det videre arbeidet. Ved sammenligning kan man se at noen kategorier gjentar seg og nye komme til. Gjentatte sammenfallende kategorier var nå: Kommunikasjon, Praktiske sider / Det praktiske, Forutsetninger og Relasjonelle sider / relasjoner. Forskjellige kategorier var nå: Konfliktløsning, Emosjonelle / Psykologiske sider, Veiledning, Kartlegging, utfordringer og Andre. (Ikke navngitt kategori) På dette stadiet i prosessen hadde jeg altså 10 kategorier. Dette syntes å være for mange og for spesielle kategorier for drøftingene og derfor forsøkte jeg å utvikle ytterligere generelle kategorier. Jeg

så etter slektskap for om mulig å kunne slå sammen kategorier. Dette gjaldt for eksempel emosjonelle sider som jeg slo sammen med relasjonelle sider. Abstraksjonsnivået ble altså løftet og ga bedre grunnlag for drøftinger. Jeg hadde etter en ny gjennomgang og vurdering av slektskap mellom kategoriene disse seks kategoriene før analysen av spørreskjemadata startet:

Kommunikasjon	Praktiske sider
Relasjonelle sider	Forutsetninger
Lærer `n som veileder	Andre

2.5 Et utvidet kommunikasjonsbegrep

For at man skal ha gode forutsetninger for å opprette og lede et hjem - skole samarbeid, fikk jeg en formening om at kontaktlærers kommunikasjonskompetanse var viktig, og at dette er nært knyttet til relasjonen mellom aktørene i samarbeidet. Dette kom frem gjennom en tidlig litteraturbearbeiding, under datainnsamlingen, og senere gjennom analyse og drøfting. I dette kapitlet beskriver jeg noen generelle elementer i kommunikasjon som har betydning for samarbeidet. Jeg forsøker i tillegg å nyansere kommunikasjonskunnskapene ved å arbeide begrepsanalytisk med boken, *Kommunikasjon og Veiledning* (Ulleberg, 2004), og som blant annet er en tolkning av Gregory Batesons kommunikasjonsteorier.

Jeg kursiverer og bruker sidetall når jeg siterer boken. Så bruker jeg kun sidetall i de tilfellene hvor jeg setter egne ord på elementer boken tar opp. Hvis jeg skulle bruke andre kilder enn Ulleberg, brukes full kildehenvisning.

2.5.1 Om kommunikasjon

Veiledningsarbeid, eller annen samhandling kan oppleves som alt fra noe meget fruktbart, til noe helt utrolig frustrerende. Alle som har deltatt i samhandling med andre, har opplevelser, som gjør at vi tilegner individene i samhandlingsgruppa enkelte egenskaper. Altså kan vi irritere oss over at en oppleves som kverulant, en som forstyrrende element, en som respektløs o.l. Når vi tenker slik er vi på individnivå, og ser lite på relasjonen mellom aktørene. Batesons kanskje viktigste bidrag var å fremheve relasjonen istedenfor å fokusere på egenskaper ved individene i kommunikasjonsprosesser.

«...Relasjon er ikke inne i en enkelt person. Det er sludder å snakke om avhengighet eller aggressivitet eller stolthet og så videre. Alle slike ord har sitt opphav i hva som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i en person...» (Bateson, 1979, s. 146)

Ulleberg sier med bakgrunn i dette at en slik måte å tenke på kan åpne for nye muligheter. (s.15) Som en start til å forstå noe av kommunikasjonsteorien til Bateson kan vi altså ane at dette dreier seg om fokus på relasjonen mellom aktørene i kommunikasjonene, mer enn de konkrete egenskapene ved aktørene.

I løpet av utdanningen vår som lærere, har vi studert enkle kommunikasjonsteorier som skal gjøre oss bevisste på at det budskapet vi forsøker å sende, skal oppfattes slik vi vil det skal oppfattes av en eventuell mottaker. Mange av disse kommunikasjonsteoriene har forsøkt å forenkle hva som skjer sier Ulleberg. Hun sier at med Batesons teori er det tvert imot, og at vi må ha mange innfallsvinkler til begrepet dersom vi skal forstå hva han mener. Bateson mener nemlig at *«...Vi har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. At det vi forholder oss til ikke er gjenstander, men ideer om gjenstander...»* (s. 17) I tillegg forstår vi flere sider ved kommunikasjonen når vi får kunnskap om at kommunikasjonen ikke bare handler om budskap, men også deler av budskap, forhold mellom budskap, og manglende budskap. Det er altså ikke avsenderen som bestemmer budskapet, men mottakeren. Det vi kommuniserer blir først til et budskap når mottaker oppfatter, opplever, og erfarer. (s. 17)

2.5.2 Grunnleggende forutsetninger

Ulleberg starter med noen grunnleggende forutsetninger, eller grunnregler som hun kaller det på veg inn i Batesons måte å forstå kommunikasjon og relasjoner på. Når vi gjør noe eller sier noe, kommuniserer vi. Når vi ikke gjør noe, eller ikke sier noe, kommuniserer vi også.

Ulleberg eksemplifiserer med telefonen fra skolen som aldri kommer, brevet som kommer, eller ikke kommer, o.l. (s. 17) Videre kommuniserer vi alltid om både innhold, og om forhold. Her menes at parallelt med at vi for eksempel samtaler om et tema, så definerer vi, og diskuterer forholdet oss i mellom. Bateson hevder her at mennesket alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet. (s. 18)

Videre er det lett å forstå noe ut fra en lineær rekkefølge. *«...Bateson derimot, understreker at samspillet må forstås på en annen måte og at det er sirkulære årsaksforklaringer som er mest brukbare som forståelsesramme...»* (Ulleberg, 2004, s. 19) Så tar hun frem et eksempel: *«...Hun maser. Derfor er han passiv. Med andre ord: «...Jeg må jo mase, for han er så*

passiv...» (Ulleberg, 2004, s. 19) Dette er en typisk lineær, og enkel måte å forstå samspillet på. Med Batesons sirkulære modell blir det annerledes, og vi vil se situasjonen i nytt lys. Fra eksemplet over blir saken nå: Han er passiv – fordi – hun maser. Hun maser - fordi- han er passiv. Altså blir situasjonen annerledes. Han trenger ikke være en passiv person. Det er i forhold til henne at han er passiv.

Oppsummert kan det se ut til at Ullebergs tolkning og forståelse så langt, viser at kommunikasjon er mer enn sender – budskap - støy – filter – mottaker, og mer enn nonverbalitet og verbalitet. Det handler om underliggende motiver i kommunikasjonen og det handler om å se kommunikasjonen som noe sirkulært, og ikke linjert. Ved å akseptere denne forståelsen av kommunikasjon kan vi angripe utfordringer på en ny måte, og uten behovet for skyldplassering. Vi bør som kommunikative individer forstå at det ikke er vi som bestemmer budskapet, men mottakeren. Dette på bakgrunn av sine ideer om verden, sin erfaring, og sin persepsjon.

2.5.3 Relasjonstenkning i kommunikasjon

Bateson fremhever altså relasjonene mellom de kommuniserende som et viktig element i interaksjoner. Han innfører også et utvidet relasjonsbegrep som ikke kun omfatter relasjoner mellom mennesker, men også relasjoner mellom fenomener, ulike erfaringer, og ulike hendelser. *«...Det handler om relasjonen mellom gjenstander, ting og levende vesener...»* (s.30) De lineære årsak – virkning – forklaringene forlattes, og vi går inn i den sirkulære måten å forstå kommunikasjonen på. I et vanlig lineært kommunikasjonssystem ser vi at noe forårsaker noe annet. Ulleberg kaller dette for «stimulus» og «respons». I denne sammenheng tas et nytt begrep inn i dette, nemlig `punktuering`. Punktuerer betyr å tegne et kart over hendelsen. *«...Når vi punktuerer, organiserer vi vår forståelse av et samspill- Vi sier at noe er årsaken til noe annet, vi mener noe om hvor samspillet oppstår...»* (Ulleberg, 2004, s. 31) Det er i mange tilfeller denne punktueringen som blir gjenstand for konflikt i kommunikasjonen. Ulleberg tar frem et godt eksempel fra skolen:

«...En lærer skulle ta opp et problem med et foreldrepar angående deres datter. Hun oppførte seg dårlig mot de andre barna på skoleveg og kom i konflikt med dem. Lærerens punktuering var: Hun oppfører seg dårlig – de andre tar igjen. Foreldrene punktuerer annerledes: De andre oppførte seg dårlig – hun tar igjen...» (Ulleberg, 2004, s. 33)

Ved å tenke sirkulært, blir også her årsaken uinteressant, og vi kan lete etter nye måter å løse problemet på sammen. Eksempel: Hun oppfører seg dårlig – de andre tar igjen – de andre oppfører seg dårlig – hun tar igjen osv... Vi har ved denne sirkulære fremstillingen mulighet til å gå videre i kommunikasjonen. Vi kan forlate skyldplasseringsfasen, og gå rask videre til en løsningsorientert fase med relasjonen intakt.

I Batesons kommunikasjonsteorier dukker også begrepene *symmetrisk* og *komplementær interaksjon* opp. Disse begrepene kommer fra hans studier av Iatmul-stammen på Ny-Guinea i 1935. Begrepene kan brukes for å komme ut av mønstre hvor vi ikke kommer videre. (s. 33) Bateson mente, ut fra egne observasjoner, at interaksjonen mellom mennesker så til å følge visse mønstre.

«...En interaksjon kan ifølge Bateson sies å være symmetrisk når en atferd, følelse eller mening hos A er knyttet sammen med samme atferd, følelse eller mening hos B. Samspillet er sirkulært og mer av A's oppførsel eller uttrykk bidrar til mer av samme oppførsel eller uttrykk hos B, og likheten øker...» (Ulleberg, 2004, s. 34)

Ullebergs eksemplifiserer uheldigheten ved denne type interaksjon når aktørene i en interaksjon blir like reflekterte, og ikke klarer å inspirere hverandre til utvikling lenger. Det betyr ikke at symmetrisk interaksjon alltid er uheldig. Interaksjonstypen kan også føre til at *«...jeg tar ansvar og du tar ansvar, vi inngår i en god sirkel preget av ansvarlighet...»* (Ulleberg, 2004, s. 34) Man kan si at kunnskap om begrepet symmetri, kan brukes som et verktøy i kommunikasjonen mellom mennesker, og spesielt av den som leder interaksjonen. (Makthaveren). Altså kan man bli bevist hvilken kommunikasjonsform man deltar i, og har muligheten for å bryte ut eller inn av disse mønstrene. Den komplementære interaksjonen var altså annerledes. *«...Komplementaritet betegner i utgangspunktet noe som utfyller noe annet, som er ulikt...»* (Ulleberg, 2004, s. 34) Et eksempel:

«...en ansvarlig lærer som har en komplementær relasjon til sine elever slik at de viser hjelpeløshet når hun viser ansvarlighet. Hver gang læreren viser ansvar (og vil at elevene skal ta ansvar) blir de hjelpeløse. Og når de viser sin hjelpeløshet blir hun ekstra ansvarlig. På denne måten kan de låse seg til et mønster som kan være vanskelig å bryte...» (Ulleberg, 2004, s. 35)

Hvis lærer er bevist på at denne typen kommunikasjon nå foregår kan endring komme. Ulleberg sier at hun kan vise hjelpeløshet neste gang elevene viser hjelpeløshet osv. Det er ikke sikkert at elevene tar mer ansvar av den grunn, men det blir iallfall en forandring.

Kunnskap om symmetrisk og komplementær interaksjon kan også se ut til å være nyttige verktøy i samarbeidet med foresatte. Det kan være man vil at foresatte og elever skal ta mer ansvar over egen utvikling ved bruk av komplementær interaksjon, eller at man forsøker å oppnå symmetri fordi relasjonene, eller samarbeidsklimaet behøver dette. Lærer kan veksle mellom disse typene interaksjon i samarbeidet avhengig av hva som er hensiktsmessig. Interaksjonen trenger altså ikke nødvendigvis være symmetrisk eller komplementær. Interaksjonen er dynamisk og vil variere i styrke. (s. 35)

Batesons relasjonsperspektiv oppsummeres blant annet som forholdet mellom mennesker, og at menneskene må forstås i relasjon til andre. Altså må vi være forsiktige med å karakterisere mennesker som for eksempel vanskelige, late, eller passive. Det sier i tilfelle like mye om oss selv. Det er forholdet vi karakteriserer sier Ulleberg. (s. 43)

2.5.4 Nivådeling og metakommunikasjon

Bateson mente videre at man kommuniserte på ulike nivåer, og at en bevissthet rundt dette kan bidra til bedre kommunikasjon. Vi kommuniserer på ulike nivåer samtidig, og i vår forståelse og tolkninger, forholder vi oss til ulike nivåer. Eksempler på nivådelingen kan være kontekst og informasjon, analog og digital, kart og terreng, og innhold / forholdsplanet. (s. 45) Kontekst er altså forståelsesrammen vi plasserer et budskap inn i.

Kart og terreng kan ses på som underkategorier, og en utdyping av kontekstbegrepet.

Ulleberg gir igjen eksempler på kart: «...Hvis vi blir redder når vi møter en slange, er det ikke slangen vi er redd, men vår ide om slangen...» Hun utdyper dette og sier: «...hvis vi tenker på «terreng» som virkelighet, så kan vi se på «kartet» som ideene våre om virkeligheten...» (Ulleberg, 2004, s. 54) Et faremoment er at når kartet har levd lenge, så skiller vi det ikke lenger fra terrenget. (s. 54) Det kan være nyttig i mange sammenhenger å tegne et «kart» over fenomener. Det viktige er å være bevisst på at kartet ikke er sannhet, og at kartet må endres dersom det ikke lenger stemmer med virkeligheten.

Så gjøres det rede for informasjon i kommunikasjon. Ulleberg gir et eksempel som tar utgangspunkt i fargene hvitt og svart. Hun gjør et poeng av at forskjellen ikke ligger i svart eller i hvitt, men er en ide vi seende mennesker har om relasjonen mellom hvit og svart. «...Hvis jeg er blind, så framstår ikke forskjellen mellom farger som informasjon til meg.» (Ulleberg, 2004, s. 37) For at en mottaker av et budskap skal kunne benytte seg av informasjonen i budskapet, må altså mottaker være i stand til å sammenligne. I tillegg henger kontekst og informasjon sammen i et avhengighetsforhold, eller dialektisk forhold.

Konteksten kan altså fremme eller hemme prosessen som gjør budskap til informasjon for en mottaker. (s. 39)

Med analog kommunikasjon menes det implisitte og intuitive som kommuniseres. Med det digitale nivået menes budskap (ord, tall osv) som forutsetter at vi har lært meningen.

«...Kjennetegn på det digitale nivået i kommunikasjonen er altså entydigheten, og at det må læres for å bli forstått...» (Ulleberg, 2004, s. 59) Ulleberg tar frem musikken som eksempel ved beskrivelse av analog og digital kommunikasjon. Elementer av musikk deler hun da slik:

Figur 5 "Det digitale og analoge nivået"

Digitalt nivå:	Analogt nivå:
Noter	Musikken
Kunstteori	Kunstverket
Diktanalyse	Diktet
Dogmatikk	Troen
Veiledningsmetode	Veiledningsmøter

(s. 63)

En erkjennelse og eksempel i forhold til at det digitale nivået, er symbolet / ordet Dogmatikk. Jeg har ikke lært meningen med det digitale begrepet, og budskapet blir ikke kommunisert til meg som leser. Dette digitale nivået berører oss når vi inngår i samarbeid. Hvilke begreper bruker vi? Tenker vi gjennom terminologiene vi omgir oss med? Har aktørene lært meningen med begrepene vi bruker? Dette er spørsmål vi kan stille oss i forhold til dette punktet.

Det å kommunisere om kommunikasjonen kaller Ulleberg for Metakommunikasjon, og eksemplifiserer igjen:

«...Hvis jeg sier til en unge: «Du din ramp» med smilende ansikt og lattermild stemme, kan stemme og ansikt være «meta» i forhold til ordene som blir sagt, og si noe om hvordan ordene skal forstås. Man sier ting i en spøkefull tone og barnet vil i de aller fleste tilfeller oppfatte dette som en vennlig spøk og ikke en utskjelling...»
(Ulleberg, 2004, s. 68)

Metakommunikasjon er altså tolkninger på et nivå, som kan bidra til tolkning på et annet nivå. Altså kan implisitt informasjon, som kroppsspråk og engasjement, ordvalg, og fysiske rammer, bidra til at vi tolker budskapet helt annerledes, og kanskje motsatt av det digitale nivået i kommunikasjonen.

2.6 Relasjoner i arbeid med mennesker

På samme måte som i delkapitlet over, hvor meningen er at kommunikasjonsteorien bidrar til å belyse problemstillingen ytterligere, har jeg også valgt å ta med noe mer relasjonsteori. Relasjonelle elementer i samarbeidet ble etter hvert veldig fremtredende, og under analyse og drøfting kom jeg frem til at mer kunnskap måtte komme til for å kunne svare problemstillingen. Litteraturen jeg hadde fra før, og empirien jeg hadde skaffet til veie gjennom metoder og analyse, vurderte jeg altså som noe mangelfull i forhold til å drøfte denne kategorien.

Ved lesning av forskjellige rapporter, og ved søkning på internett, fant jeg en bok jeg synes virket spennende, og som jeg trodde ville bidra til å belyse problemstillingen. Boka heter Bære eller briste og handler om kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Forfatterne er Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen. Jeg har tatt med stoff fra boka som jeg mener kan bidra til å belyse hvordan vi lærere kan opprette, og gjennomføre samarbeid med foresatte, med tanke på de relasjonelle aspektene. Jeg kursiverer og oppgir sidetall der jeg tar ut sitater fra boka. Så bruker jeg kun sidetall i de tilfellene hvor jeg setter egne ord på elementer de tar opp.

I boka tar forfatterne opp betydningen av relasjonen i forhold til metodikken vi fagarbeidere bruker i arbeidet med mennesker. Undersøkelser og systematiserte praksiserfaringer viser at relasjonen ofte betyr mer enn de teknikkene og metodene vi bruker. (s. 21) Dette er en interessant uttalelse og gir støtte til egen undersøkelse, som også finner at relasjonelle elementer er veldig viktige for brukerne og for resultatet av samarbeidet. Samtidig nyanseres bildet ved at det i noen fagfelt kan være mer avgjørende å fokusere på dette elementet enn i andre fagfelt. (s. 20)

2.6.1 Relasjonskompetanse

Boka starter med å si at den allmenne kommunikasjonskompetansen du allerede har med deg inn i yrkesutøvelsen, kanskje er den viktigste ressursen du har, men at vi i yrkesutøvelsen skal bruke denne kompetansen i en ny sammenheng. Derfor pekes det på at vi har mulighet for å utvikle denne kompetansen og lære mer. (s. 7) Videre gjøres det rede for hvorfor relasjonskompetanse er så viktig, og hva relasjonskompetanse dreier seg om. Dette begrunnes med at fagfolk møter en del andre kommunikasjonsutfordringer enn det man gjør i vårt vanlige dagligliv.

Det som kjennetegner en fagperson med relasjonskompetanse er, slik jeg forstår boka, at man kommuniserer meningsfullt, man klarer å holde fokus og man krenker ikke den andre parten. (s. 8) Flere kjennetegn er at vi tar vare på de andres behov og setter egne behov til side. Så må vi være i stand til å etablere, vedlikeholde og avslutte relasjonene på en god måte. Flere kjennetegn på relasjonskompetanse listes opp som situasjonsforståelse, kulturell sensitivitet, selvinnsikt og en empatisk holdning. (s. 8 – 9)

Handlingskompetanse blir også tatt opp som en viktig del av det å arbeide med mennesker, og defineres som «...*kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 8) Handlingskompetanse for en lærer som samarbeider tett med foresatte kan, slik jeg forstår det, eksempelvis være at man er fleksibel på møtested, at man gjør seg selv tilgjengelig, at man bidrar med didaktisk kompetanse, at man er istand til å tilpasse opplæring for individer, at man kjenner systemet og kan hente inn andre aktører o.l. Hvor godt tilpasset situasjonen og menneskene tiltakene du som fagperson iverksetter er, kan være et eksempel på denne handlingskompetansen.

Oppsummert sier forfatterne at fagfolk trenger både den kommunikative relasjonskompetansen og den instrumentelle handlingskompetanse som to ben å stå på. (s. 9)

Yrkesutøver er et sentralt begrep bestående av handlingskompetanse og relasjonskompetanse. (s. 10) Som yrkesutøver må man forholde seg til andre mennesker som subjekter sier Røkenes og Hanssen videre. Vi må møte dem som selvstendige handlende individer og ha respekt for deres integritet og rett til selvbestemmelse. Den andres følelser, ønsker, vilje og opplevelser må være i fokus. Det motsatte ville her være å møte mennesker som objekter eller en fysisk ting. «...*Objekter håndterer man, subjekter kommuniserer og samhandler man med...*»

(Røkenes Hansen, 2002, s. 10) Et eksempel fra samarbeidet i skolen kan være at man som lærer er hyggelig, men samtidig har den holdningen at man bare forholder seg til samarbeidet som saker, og på en helt formell måte. Dette kan da oppfattes som at vi møter aktørene som objekter. Hvis vi forsøker å etablere en relasjon, og fokuserer på aktørenes ønsker og behov, så kan man si at vi møter aktørene som subjekter.

I samarbeidet med foresatte skal elevens læring og utvikling være i fokus, og i mange tilfeller analyserer man sammen hva som kan være årsak til en oppstått utfordring. En viktig side ved relasjonskompetanse blir derfor vår evne til å forstå den andre. Røkenes og Hanssen skriver om det å forstå andre og at dette handler om at vi må leve oss inn i hvordan andre opplever verden. Vi må forsøke «...*å avdekke hvilke motiver eller hensikter andre handler ut fra...*»

(Røkenes Hansen, 2002, s. 11) Adferden kan gi mening dersom vi forsøker å forstå sammenhengen utfordringen oppstår i. Altså må vi for eksempel se på elevens adferd i den sammenhengen adferden løper ut ifra når vi skal forsøke å forstå. (s. 12) Jeg utdyper dette senere i kapitlet.

Relasjonskompetanse handler også om selvinnsikt. Røkenes og Hanssen beskriver i denne sammenhengen den hermeneutiske sirkel som en prosess der vi forstår den andres syn, på bakgrunn av egen for-forståelse. Gjennom kommunikasjon får vi altså del i den andres forståelse, og endrer dermed egen forståelse. Høy relasjonskompetanse kjennetegnes, slik jeg forstår Røkenes og Hanssen, som at vi har et bevisst forhold til vår egen for-forståelse i våre møter med mennesker. (s. 12)

Så skrives det også om teorien, metodikken eller rutiner som fagfolk bruker i arbeidet med mennesker. Boka problematiserer dette som for eksempel at fagpersonen kan, ved å være for låst til egne teorier, metoder og rutiner, kan kunne komme til å redusere brukeren til et objekt igjen. Det er fristende å se bort i fra fenomener som ikke passer vår måte å jobbe på. Det er, slik jeg forstår det, viktig igjen å se hele mennesket. Fokuserer på deres ønsker og behov i samarbeidet. Hvis vi ikke går åpent inn i samarbeidet, så kan vi risikere å redusere brukeren til et objekt, og dermed ta bort deres engasjement og motivasjon. Røkenes og Hanssen eksemplifiserer med at vi forsøker å tilpasse mennesket (den andre) til våre teorier og metoder. Det vi bør gjøre er å tilpasse våre metoder, teori og rutiner til den andres behov. (s. 14) Så oppsummeres det ved å trekke frem grunnleggende utfordringer i arbeidet med mennesker. Dersom vi som fagfolk skal arbeide faglig og yrkesetisk forsvarlig, kreves det at vi har en høy bevissthet i forhold til å være selvreflektert, handlingsreflektert og (fag) kritisk. Så må vi utvikle, og ta vare på både handlingskompetanse og relasjonskompetanse. Vi må møte hele mennesket som subjekt og objekt og vi må kunne forholde oss til ulike nivåer og ulike sider ved samhandlingen og relasjonen. Med dette menes ulike forventninger til yrkesrollen og til mulige rollekonflikter, personlighetsmessige forskjeller, møte med andre kulturer og annen tenkemåte. I møtet med andre mennesker må vi på en måte også `møte oss selv` og være bevisst vår egen for-forståelse.

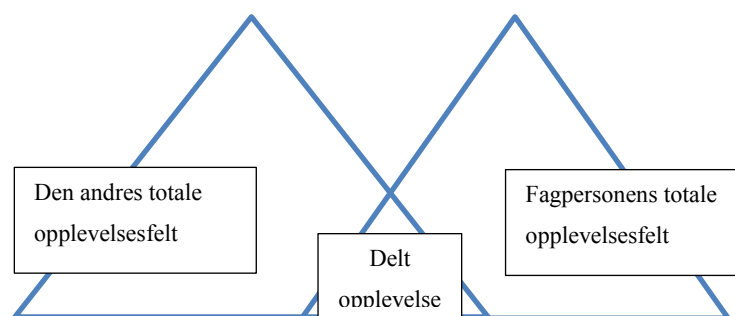
Videre må vi ha et reflektert forhold til kommunikasjonsprosessen gjennom det Habermas kaller åpne diskurser¹, og vi bør ha gode kunnskaper og ferdigheter om hvordan vi kan

¹ Med diskurser menes her diskusjoner som kjennetegnes av at deltakerne anerkjenner hverandre som likeverdige, at deltakerne deltar sannferdig og oppriktig, at man er forpliktet på fornuft og at den eneste formen

fremme gode samspill, samt endre uheldige samspill. Vi må, som det har vært inne på, respektere og anerkjenne den andres perspektiv som legitim og konstruktiv. (s 34)

I samarbeidet kan man nå ane at det finnes mange perspektiver, og Røkenes og Hanssen beskriver fire perspektiver som grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling. Ett perspektiv er egenperspektivet. Dette er slik jeg ser verden. Så kommer andreperspektivet, og dette er slik den andre ser verden. Så finnes også det intersubjektive opplevelsesfellesskapet som beskrives som vår felles oppfattelse av noe, og at denne felles oppfattelsen utvides gjennom åpen kommunikasjon. Slik jeg forstår dette er at det er viktig å erkjenne at vi fremdeles har vår egen forståelse av verden, men at kommunikasjon kan få oss til å nærme hverandre. Dette kalles altså det intersubjektive perspektivet. Til slutt tar han opp samhandlingsperspektivet som et metaperspektiv på samhandlingen mellom oss. (s. 34) En bevissthet rundt hvordan man drar nytte av og forstørret det intersubjektive perspektivet kan sees på som viktig for at man skal kunne ha en god relasjon og for at de instrumentelle handlingene skal virke slik jeg forstår Røkenes og Hanssen. (s. 38) De har laget en modell som tydeliggjør perspektivene:

Figur 6 "Intersubjektivitet er delt opplevelse"



Det intersubjektive opplevelsesfeltet (delt opplevelse) kan brukes i relasjonsbyggingen.

«...Feltet bidrar til at fagpersonen og klienten umiddelbart kan dele noe...» (s. 44) En

refleksjon jeg gjør meg i forbindelse med dette er at et fokus på dette i starten av samtalen, kan bidra til en god relasjon mellom oss, og at «den andre» føler en større grad av likeverd og anerkjennelse. Det kan rett og slett være et godt utgangspunkt for samtalen. Vi kan dele disse felles opplevelsene og føle enighet. Her kan i tilfelle jeg som fagperson forberede meg ved å

for tvang er tvangen i det beste argument. Habermas kaller dette en tvangsfri og en anerkjennelsens frigjørende dialog. (Røkenes Hansen, 2002)

tenke gjennom hva som kan være delte opplevelser, og ta opp dette i samtale med forelderen / eleven.

Røkenes og Hanssen tar videre opp begrepene Jeg – det / jeg - du. Her forholder vi oss enten til saken som et objekt eller til mennesket som et subjekt.

«...Til Det er det avstand. Kontakten er gjerne målrettet. Vi har en hensikt med møtet, og denne hensikten er vår. Et Jeg – Du møte er annerledes. Da møtes vi i en felles opplevelse. Vi bare er tilstede i noe samtidig...» (s. 46)

En Jeg - Du tilnærming kan bidra til den gode relasjonen. Vi møter den andre som et subjekt og ikke et objekt. Når det er sagt så er ikke dette enten eller. Røkenes og Hanssen fortsetter ved å beskrive møter med den andre som en veksling mellom Jeg – Du og Jeg – Det. Altså veksler vi på å se på saken det gjelder med distanse og fra eget ståsted til å involvere oss i den andres opplevelse av situasjonen eller i den andres livsverden. (s. 45) Altså kan også en bevissthet rundt disse begrepene bidra til en konstruktiv relasjon mellom meg som fagperson og den andre.

2.6.2 Forstå seg selv og forstå den andre

I forrige delkapittel kom det fram at betingelser for god samhandling blant annet var at vi er bevisste egen væremåte, egen for-forståelse og at vi er i stand til å legge egne behov osv til side i møter med mennesker. Røkenes og Hanssen skriver videre om hvordan vi kan utvikle samarbeidskompetansen vår ved å fokusere på egenperspektivet, ditt personlige bidrag i samhandling. To setninger som konkretiserer og klargjør:

- *«...Kompetanseutviklingen innebærer at du integrerer kunnskap i deg selv, slik at du kan være profesjonell på din egen personlige måte, og at du verdsetter ditt eget bidrag til læreprosessen...»*
- *«...Relasjonskompetanse innebærer også bevissthet rundt verdier og holdninger og bevissthet rundt hvilken betydning personlig væremåte og egne erfaringer har for måten du går inn i en yrkesrolle på...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 63)*

Det å utvikle forståelsen av seg selv vil altså bidra til å øke egen relasjonskompetanse. Røkenes beskriver noen sider ved oss selv vi kan reflektere over. Hvordan påvirker disse sidene relasjonen til den andre? Listen under er fortettet. Jeg anbefaler å gå til kilde for utdyping.

- Sosiodemografiske variabler som kjønn, alder, sosial bakgrunn, sivil status og utdanning.
- Livshistorie, slekt, erfaringer, livshendelser og traumer.
- Utseende, funksjonsvansker, sykdommer og intelligens.
- Etnisk / sosial tilhørighet, verdisyn, menneskesyn og livssyn.
- Personlighet, væremåte, selvbilde, selvfølelse, selvtillit, blinde flekker og sårbare punkter.
- Hvilken for-forståelse du har som fagperson, tenkemåte, vitenskapssyn, kunnskapssyn, etisk grunnsyn, og bruk av bestemte teorier / metoder.

(s. 63)

Røkenes og Hanssen sier videre at:

«...formålet ikke nødvendigvis er at du skal forandre den du er men at du skal forholde deg til den du er på en best mulig måte i yrkesutøvelsen...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 64)

En utfordring i det å utvikle høyere samhandlingskompetanse kan være når fagpersonen ikke ser seg selv, eller ikke klarer å avdekke hemmende sider ved seg selv. Å utvikle seg i forhold til også disse sidene kan være psykologisk utfordrende. Fagpersonen kan komme i en situasjon hvor man oppdager sider ved seg selv som man ikke ønsker, og egentlig tar avstand fra. Slike prosesser bør derfor kun startes i settinger hvor vi føler oss trygge og komfortable. (s. 72) Røkenes og Hanssen utdyper mange måter å gjennomføre kompetanseutvikling på videre i boka. Dette anses ikke å være så relevant for problemstillingen og er derfor utelatt.

Hvis du som leser allikevel er interessert i dette didaktiske feltet anbefaler jeg del II:

Egenperspektivet: Å forholde seg til seg selv.

Å forstå den andre er også lagt vekt på av Røkenes og Hanssen, og mitt grunnleggende syn på dette er også slik at jeg må sette meg inn i den andres virkelighet for å kunne hjelpe. Røkenes og Hanssen tar frem et sitat fra Søren Kirkegaard som belyser dette på en slående god måte:

«...At man, når det i sandhed skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved all hjælpekunst. For i sandhed at kunde hjælpe en anden, må jeg forstå mer end han – men dog vel først og fremmest forstå det, han forstår...» (Søren Kirkegaard: En ligefræm meddelelse, 1859) (Hentet fra Røkenes og Hanssen 2002 s. 37)

I samarbeidet med foresatte og eleven er nettopp målet å lede den andre fra et sted til et annet sted. Altså *«å drive hjelpekunst»* som Kierkegaard kaller det. Ofte bærer samarbeidet preg av at det er oppstått en utfordring, eller et problem i elevens læring og utvikling. Vi vil, sammen med foresatte, forsøke å bistå eleven med å løse utfordringen eller problemet. Vi har som felles mål å bidra til en positiv utvikling for eleven på det personlige planet, i forhold til resultater eller annet. Det blir derfor essensielt, og kanskje også kan vi si det er en forutsetning, at vi først setter oss inn i hvordan eleven opplever utfordringen og hvordan eleven ser verden før vi forsøker å hjelpe.

Tidligere i kapitlet beskrev jeg grunnleggende holdninger som å se den andre som et subjekt, som likeverdig og hvordan vi kan se den andre som objekt. For å forstå den andre må vi være bevisste hvordan den andre opplever møte med fagpersonen. En viktig erkjennelse er at vi alle er sårbare. Vi som fagpersoner kan få den andre til å føle seg *«...dum, redd, lidende, skamfull, avvist, liten/barnslig, hjelpeløs, foraktet og lignende...»* (Røkenes Hansen, 2002, s. 156) Jeg forstår det slik at det kan være klokt å ha bevissthet rundt hvilke forventninger eller følelser den andre har til møtet.

«...både kan møte fagfolk med en redsel for selve møtet og med en lengsel etter og et håp om at det skal komme noe godt ut av det. Redselen handler om faren for gjentakelse eller retraumatisering...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 156)

Røkenes og Hanssen tar i denne sammenhengen frem elementer som brukere mener er viktige i møte med oss fagfolk. *«...klienter som har opplevd å få god hjelp fremhever relasjonen som det sentrale. De mener at den er overordnet teknikker og måten fagpersonen arbeider på...»* (Røkenes Hansen, 2002, s. 157) Spesielt kommer det frem følelsen av tillitt til, og respekt for fagpersonen, og at fagpersonen har nok tid, plass og rom. Tre forhold som bidrar til en god relasjon er vår væremåte, empati og anerkjennelse sier Røkenes og Hanssen. Her er vi tilbake til oss selv med tanke på forforståelse, bevissthet rundt egne tilbøyeligheter og vår instrumentelle handlingskompetanse i form av å gi anerkjennelse. (s. 158) Når klienter vurderer vår væremåte har det kommet frem at de blant annet legger vekt på:

- Et passende utseende
- Hva håndtrykket vårt er preget av. Hvilke type person avdekkes her?
- Sittestillingen eller generelt kroppsspråk
- Vennlighet, at vi er interesserte og imøtekommende
- At vi lytter nøye og er konsentrerte

- At vi er levende i vår kommunikasjon (mimikk, stemmebruk, blikk)
- At vi snakker tydelig, forståelig og flytende
- At vi er avslappet
- At vi ikke er redde for å snakke om det den andre vil snakke om
- At vi ikke avbryter
- At vi er logiske og strukturerte
- At vi kan trekke ut essensen av innviklede historier

(s. 159)

Det å ha empati forstår jeg altså også som en måte å forstå den andre på «...*Empati innebærer innlevelse og innfølelse...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 159) Empati tas opp som et viktig verktøy i prosessen med å forstå den andre. Vi skal altså leve oss inn i den andres indre, subjektive opplevelser, både innholdsmessig og affektivt. (s. 159) Det ser ut til å være lettere å leve seg inn i innholdet enn å leve seg inn i andre menneskers emosjonelle tilstand. (s. 159) Empati blir videre beskrevet som en tilstand hvor vi føler en sterk følelsesmessig nærhet, men samtidig har avstand og er i stand til å avgrense. Andre har beskrevet empati som en evne til å være andre-orientert og på den måten kan vi forstå den andre. (s. 159)

Så diskuteres hva du kan få tak i hos den andre gjennom empati. Her nevnes hvordan den andre opplever seg selv i konkrete sammenhenger (selvopplevelser), som person (selvfølelse), selvtillitsbilde, opplevelsesmønstre, og hvordan den andre forstår og forklarer seg selv og andre. (meningsunivers). Vi får og kunnskap om den andres motiver og intensjoner, behov og følelser (for eksempel angst, skam, skyld, redsel o.l. (s. 160) Så problematiseres bruken av empati og det sies det noe om hva man ikke bør gjøre i prosessen med å forstå den andre. Her tas det frem at vi ikke skal forklare opplevelsen den andre har. Vi skal altså forstå innenfra ved hjelp av empati. Vi skal ikke møte opplevelsen utenfra med forklaringer. Dette er ikke empati slik jeg forstår dette. Vi skal heller ikke vurdere med ord som; Det er fint at du blir sint, eller; det er feil å sitte her å gråte. Dette er et utenfra-perspektiv. (s. 162)

Å være anerkjennende var det tredje elementet som ble tatt opp som en viktig faktor for å få til en god relasjon, og dermed også en forutsetning for å kunne forstå den andre. Her tar Røkenes og Hanssen opp fenomenet med at en klient (i vårt tilfelle eleven) kan føle seg empatisk forstått, men ikke nødvendigvis akseptert, anerkjent, bekreftet, validert og respektert! Kanskje vedkommende til og med føler seg fordømt. (s. 167) Vi må lage et psykologisk rom for dialogen. Dette psykologiske rommet skaper vi, slik jeg forstår dette,

gjennom å være bevisst egen væremåte, med empati, og ved å anerkjenne den andre. (s. 167) Røkenes og Hanssen tar opp konsekvenser av at vi ikke anerkjenner hele klientens (elevens) opplevelse. Her beskrives konsekvensene slik at eleven etter hvert vil forstå hva han/hun må skule, kan være åpen med o.l. Hvis vi ikke anerkjenner hele elevens forståelse vil eleven kunne innta slike holdninger. Altså la vær å snakke om det som virkelig er vanskelig fordi dette ikke er blitt anerkjent. Resultatet kan bli at vi kun snakker om de forholdene som for eleven kjennes trygt. Viktige elementer av elevens oppfattelse av virkeligheten kan med andre ord ikke komme frem og vi kan ikke forstå eleven fullt ut. Altså må vi anerkjenne alle elevens meninger, erfaringer o.l. Dette vil gi det psykologiske rommet vi trenger for å kunne hjelpe eleven videre. Hanssen og Røkenes oppsummerer og trekker frem hvor utfordrende dette er. Noen gode råd i forhold til å forstå den andre er da:

- Du må ikke låse deg i en intervjustil. Du skal gjenspeile og ikke spørre så mye. Selv om det av og til kan være nødvendig.
- Du skal undre deg og ikke spørre som om du vet noe den andre ikke vet.
- Du skal bringe inn nye perspektiv og ideer og se om det gir mening. Ikke nødvendigvis fordi de er riktige.
- Du skal være nysgjerrig og ikke nødvendigvis en som vet.
- Du skal oppsummere og sjekke om din forståelse er riktig og om nødvendig la deg korrigere. (validere forståelse)
- Du skal gjenspeile følelser og ikke bare innhold.

(s. 169)

2.6.3 Samhandlingsperspektivet

Jeg har nå fremhevet relevante teoretiske perspektiver og begreper med utgangspunkt i Hanssen og Røkenes. I boka blir det siste perspektivet, samhandlingsperspektivet, tatt opp som et ovenfra-perspektiv (metaperspektiv). Det innebærer både yrkeskonteksten, egenperspektivet, andreperspektivet og det intersubjektive opplevelsesfelleskapet.

I boka blir det gitt et bilde av samhandling som trafikken over en bro. Du er den ene siden, og brukeren er den andre siden. Trafikken er altså samhandlingen, og broen er festet i hver ende i deg selv og i den andre. Et solid feste får du ved å være ekte og troverdig. I tillegg må vi ha noen kjøreregler for at trafikken skal flyte godt. Trafikken betegnes som kommunikasjonsprosessen. Røkenes og Hanssen bruker begrepet bærende relasjon og sammenligner dette med denne sterke broen. En sterk bru tåler mye trafikk og mye trafikk vil

øke forståelsen for hverandre, utvide opplevelsesfelleskapet, og vi vil føle mer kontakt. (s. 192) I dette kapitlet beskriver jeg blant annet hva som kan fremme eller hemme kontakt og utvikling. Eller slik jeg forstår det; hemmer eller fremmer den bærende relasjonen og den gode kommunikasjonsprosessen.

I noen situasjoner kan fagpersonen reagere eller handle urasjonelt. En prosesstenkning rundt slike feil eller urasjonelle reaksjoner, består i at vi i større grad legger vekt på konsekvensene reaksjonene eller handlingene har for videre samhandling og kommunikasjon. Spørsmål som da kan stilles er; var det nødvendig å markere seg / reagere på denne måten? Hva må gjøres videre for å ivareta relasjonen? Var tidspunktet det beste? Det motsatte og kanskje ikke fremmede spørsmål kan være; Kan du ikke beherske deg? Var det ikke på tide? Bør vi ikke sette noen klare grenser? Altså bør vi reflektere over våre egne reaksjoner og handlinger med en prosesstenkende tilnærming. (s. 193)

Å kommunisere forstår jeg som en del av samhandlingen (trafikken over broen). Røkenes og Hanssen henter frem elementer av kommunikasjon som jeg mener er relevante for samarbeidet med hjemmet. De snakker om posisjonering som en posisjon du stiller deg i. For eksempel at du bruker egenperspektivet eller andreperspektivet. Så beskrives intensjonalitet som hvilke hensikter, mål eller intensjoner vi har. (s. 193) Kontekstens betydning blir beskrevet som sammenhengen kommunikasjonen foregår i. Det finnes både en fysisk, en sosial og en meningskontekst. Meningskontekster er her forstått som det intersubjektive opplevelsesfelleskapet og aktørenes egenverden. (s. 197) Så beskrives sosial persepsjon som «...den personlige opplevelsen av sanseintrykk...» En annen fremstilling var «... Sosial persepsjon handler om den opplevelsen vi har av det andre mennesker gjør og den meningen vi gir til atferden...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 198) Altså den fortolkningen vi mennesker gjør av alle inntrykk vi får. Det som imidlertid kan hemme kommunikasjon i forhold til dette elementet er hvis vi legger merke til den andres handlinger som samsvarer med vår forståelse, mens adferd som motsier vår forståelse får lite eller ingen oppmerksomhet. (s. 198)

Videre tas begrepet attribusjon opp som et fenomen som fort kan hemme en samhandling eller kommunikasjon. Attribusjon betyr her å tillegge andre mennesker eller situasjoner bestemte egenskaper som for eksempel; personlighetsegenskaper, intensjoner, følelser eller meninger. Dette kan ofte virke forsterkende på konflikter, og det føles veldig urettferdig av den som mottar dette budskapet. (s. 199) Det er viktig å spørre seg selv om på hvilken måte du bidrar til at samspillet med den andre opprettholdes. Det vi sier og gjør bør altså inneholde

relasjonelle hensikter i tillegg til det faglige budskapet. På denne måten kan vi bidra til utvikling. Røkenes og Hanssen tar så opp hva god kommunikasjon er.

«...*En måte å tenke på er å si at god kommunikasjon skjer når det er samsvar mellom det budskapet som blir sendt, og det budskapet som blir oppfattet...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 219)

Det kommer imidlertid frem i denne litteraturen at det i arbeid med mennesker også må fokuseres på å kommunisere faktorer som «...*trygghet, åpenhet, tillitt, ettertanke, velvære eller en følelse av kontakt...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 219) Vi ønsker altså å ivareta både formidlingen av budskapet og andre verdier i samhandlingen med andre mennesker.

Kommunikasjonen vår må altså ta konsekvensene av dette.

«...*Din måte å kommunisere på preges av hvem du er som person og av den bestemte yrkesrollen du har...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 220)

Rollen din definerer Røkenes og Hanssen som alle forventningene mennesker har i forhold til en posisjon. Her er det både formelle elementer, og uformelle elementer inne i bildet. Det formelle står kanskje i en arbeidsinstruks, mens det uformelle er `summen` av de forventningene som rettes mot den posisjonen du har i systemet. (s. 220) I denne undersøkelsens sammenheng er det naturlig å reflektere over egen rolle i lys av hvilke forventninger foresatte og elever har til meg som lærer i samarbeidet. Andre faktorer som bestemmer yrkesrollen din er hvilken utdanning du har, hvilke funksjoner du har i systemet o.l. Grunnen til at dette tas opp er behovet for rolleavklaring som oppstår i samhandlingsprosesser. Så må vi huske at brukerne også har roller selv om disse rollene ikke er så formaliserte. (s. 220 – 222) Det sies videre at vi kan forebygge disse rollerelaterte vanskene ved å være tydelige og formidle forventninger til andre. (egen og andres roller) Kanskje bør man snakke om forventninger før et samarbeid starter. Hemmende fenomener i samarbeidet kan altså i denne sammenheng være usikkerhet rundt rollene.

Videre er begrepet `personlig profesjonalitet` gjort rede for. Her kommer det frem at vi som profesjonelle må «...*sette til side egne preferanser og meninger og ta på deg oppgavene yrkesrollen krever...*» (s.224) Dette betyr ikke at vi skal være kalde eller upersonlige. Vi kan godt sette vår egen farge på yrkesutøvelsen. (s. 224) Det går også en grense mellom det å være personlig og det å være privat. For mye «privat» kan skape det som her kalles urealistiske forventninger, og det kan forårsake følelsesmessige problemer. (s. 225) Tidligere har vi vært inne på dette med å skape et psykologisk rom for åpen kommunikasjon. Altså har

vi en relasjon som den andre føler seg trygg og komfortabel i. Vi har lagt til rette for at den andre kan åpne seg. I noen tilfeller, og avhengig av roller og posisjoner, må vi allikevel vurdere hvor åpne vi skal være, og hvor åpne vi skal tillate den andre å være. For mye trenger ikke være sunt i noen sammenhenger.

Selvavgrenset er et begrep jeg forstår som de grensene du setter for deg selv i forhold til å være åpen om egne private forhold i kommunikasjonen. I denne sammenhengen må vi også vurdere om vi kan ha en komplementær eller symmetrisk relasjon til de vi arbeider med. Røkenes og Hanssen eksemplifiserer med at man ikke kan fortelle om sine egne voksenproblemer til barn og dermed må inn i et komplementært forhold. I et likeverdig samarbeid med en partner eller lignende kan vi bevege oss inn i en symmetrisk relasjon. (s. 226)

Brukerorientering er et annet begrep som utredes. Begrepet betyr, slik jeg forstår det, at vi ser saken med brukerperspektivet. Hva er brukerens interesser og behov? «...*Brukerorienterte fagfolk er ressursorienterte og legger vekt på å frigjøre mulighetene i den enkelte...*» (s. 227) Denne brukerorienteringen vil gjøre slik at vi legger metoder og teori til side, og arbeidet blir mer fokusert på oppgaven. Vi tilpasser i forhold til brukerens spesielle behov i den spesielle situasjonen. Denne orienteringen passer i mange tilfeller ikke inn med fagpersonens interesser, og konflikter kan oppstå på bakgrunn av dette. Vi må ta brukerne på alvor sier Røkenes og Hanssen videre og at dette innebærer å gi brukerne reell innflytelse. (s. 228)

Relasjonen vi har med mennesker har sammenheng med betegnelsene vi bruker. «...*Det er imidlertid også viktig å unngå å bruke betegnelser som bidrar til å redusere til en som bare er hjelpetrengende...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 230) Altså bør vi tenke gjennom hvilke betegnelse vi bruker på den andre slik at den andre opprettholder verdighet, selvspekt, innflytelse osv. Vi må erkjenne at møter mellom fagpersoner og brukere aldri kan være fullt ut symmetriske men at vi kan etterstrebe symmetri i relasjonen med dem. Høy grad av brukermedvirkning finner vi i relasjoner som er mer symmetriske enn komplementære. Da kan vi se på brukerne som «...*selvstendige aktører, som handlende subjekter og ikke passive mottakere av hjelp...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 230) I stedet for å arbeide med dem, samarbeider vi med dem. Brukerne skal ikke bare medvirke men selv forvalte sitt eget liv. Hvis vi møter mennesker på denne måten kan man bidra til at mennesker frigjør egne ressurser og krefter. (s. 230) Samtidig må individuelle forutsetninger vurderes slik jeg forstår Røkenes og Hanssen. Resiliens er et begrep som også tas opp i denne sammenhengen og det

handler om elastisitet. Resilienstenkning betyr at vi leter og finner den andres ressurser og styrke disse i stedet for kun å forsøke å behandle et problem. Man kan kanskje tenke seg at kompetanse innen denne resilienstenkning kunne vært bra for elever med et lite konstruktivt selvbilde og med dårlig selvfølelse og at dette kunne vært en instrumentell handlingskompetanse for lærer i arbeid med elever. (s. 233)

I likhet med Nordahl skriver også Røkenes og Hanssen om makt, avmakt og krenkelser. I erkjennelsen av at møte mellom fagpersonen og den andre er en mer eller mindre komplementær relasjon må man være spesielt bevisst disse begrepene da det åpner for mulige misbruk. (s. 234) I varierende grad kan den andre tilknytte seg deg og disse opplevelsene kan noen ganger være sterke hos brukeren (den andre). Dette kan også være gjensidig. (s. 234) Klager på fagfolk i denne sammenhengen handler ofte om taushetsbrudd, overgrep og uakseptable uttalelser. Taushetsplikt hører sammen med tillit og trygghet. Her må vi følge lovverket med de unntakene som gjelder. Når det gjelder overgrep og misbruk, handler det ikke bare om seksuelle overgrep. Det handler også om vold, trusler, tvang, oppfordringer som strider mot klientens moral, fagfolk som sårer, skuffer, svikter, fornærmer, latterliggjør, overser eller krenker den andre dypt. (s. 236) Motsatt kan fagfolk også bli krenket av brukere. I disse tilfellene er det viktig å kunne reflektere over det som skjer på en etisk og faglig måte. Vi må være åpne i forhold til oss selv, forsøke å ha god dialog og respekt for brukeren og det hjelper å ha et godt forhold til kollegaer sier Røkenes og Hanssen her. (s. 236)

Til slutt i boka beskrives hvordan samtalen kan åpnes og avsluttes og noen praktiske elementer fra kommunikasjon beskrives. I åpningen av samtalen er det viktig å være bevisst at man kommuniserer lenge før man starter noen dialog. (s. 238) Hvordan man innkaller / inviterer, hvordan man behandler brukerne når de kommer til møtet, og hvordan de føler seg prioritert er alle elementer i et budskap du sender. Videre bør vi reflektere over vår måte å hilse på, eget kroppsspråk, vi må tilpasse kommunikasjonen ut fra hva som er hensikten med samtalen, vi bør tilpasse oss den andres forutsetninger og for-forståelse, sjekke ut den andres forventninger og ønsker, og vi må være oppmerksomme på signaler og justere oss etter disse. Vi må videre være bevisst det komplementære forholdet og hva det innebærer av valgmuligheter og kontroll. Vi som fagfolk skal «...ta ansvar for fremdriften uten å overkjøre den andre...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 240)

3.0 Metode for innhenting av empiri

Datagrunnlaget i denne undersøkelsen, bygger på kvalitative data fra ulike litterære kilder, og empiri fra to forskjellige datainnsamlingsverktøy. Grunnen til at jeg har brukt forskjellige datainnsamlingsverktøy, og god spredning i kilder, er for å få belyst problemstillingen fra flere perspektiver. Designet har på denne måten hatt en validerende effekt. Arbeidet ble planlagt tredelt. Første del handlet som sagt om å studere hva andre har skrevet om temaet. Denne studien ga bedre forståelse, og den ga bedre grunnlag for å utvikle egne datainnsamlingsverktøy. Så gikk jeg til aktørene for å få deres perspektiv.

«...teorien viser forskningen vegen og viser hvilke problemstillinger som oppleves som interessante og at teori alene blir temmelig abstrakt og ufruktbar hvis den ikke konfronteres med virkeligheten...» (Halvorsen, 2011, s. 74)

Halvorsen har her kortfattet formulert deler av undersøkelsens design. Blant annet handler derfor andre del av arbeidet om å spørre kontaktlærere, og medlemmer av TPO teamet, om forskjellige forhold rundt skole – hjem samarbeidet. For å gi meg selv mulighet til å avklare uklarheter, gjør jeg i den tredje delen av datainnsamlingen intervjuer av en lærer, en forelder og en elev. Spennende data kom inn, og bidro til grunnlag for drøftinger.

Dette kapitlet handler om å spørre aktørene i samarbeidet om ulike sider ved samarbeidet. I tillegg gjør jeg rede for metodiske valg, jeg presenterer innhold i spørreskjemaer og intervjuguider, og begrunner spørsmålene før jeg beskriver hvordan datainnsamlingen har foregått.

3.1 Metodiske valg

For å kunne svare på undersøkelsens problemstilling, var det nødvendig å finne verktøy som kunne generere interessante, relevante, valide og reliable data for analyse og drøfting.

Det ble, som tidligere beskrevet, konkludert med at denne undersøkelsen hovedsakelig hadde behov for kvalitative data, men at kvantiteter også kunne gi nyttig informasjon. Valget falt i første omgang på en spørreundersøkelse. De aller fleste spørsmålene i denne spørreundersøkelsen utløste kvalitative data, mens noen få utløste kvantitative. Formålet med spørreundersøkelsen var blant annet å kartlegge hvordan lærere forbereder seg til skole – hjem samarbeid, hvordan de utøver samarbeidet, og generelt få frem gode ideer og erfaringer. Siden noe av målet med undersøkelsen er å forberede kontaktlærere på samarbeidet, er det også stilt spørsmål om omfang. Disse dataene kan være med på å legitimere undersøkelsen og belyse

viktigheten av å ha kompetanse på temaet. Samtidig ble de viktige for utvelgelsen av lærer-respondent til intervju.

Etter å ha analysert og drøftet dataene fra spørreskjemaene ble det gjennomført kvalitative intervjuer. Dette ble gjort fordi spørreskjema ikke har de samme uttømmende egenskapene og mulighetene som et personlig intervju. I intervjuene fikk jeg bekreftet eller avkreftet funnene i spørreundersøkelsen, jeg fikk mulighet til å utdype temaene og jeg fikk muligheten til å avdekke nye sider ved samarbeidet. Intervjuguiden ble derfor laget etter at dataene fra intervjueskjemaene og litteratur relatert til samarbeidet var analysert, drøftet og presentert. I andre omgang valgte jeg altså kvalitative dybdeintervju med åpning for narrative.

Det er flere grunner til at jeg i denne undersøkelsen mente at en kvalitativ spørreundersøkelse med kvantitative innslag, fulgt opp av kvalitative intervjuer, i størst grad ville bidra til å svare på problemstillingen. Hele undersøkelsen bærer til en viss grad preg av å være kartleggende, da den går ut til kollegaer ved PVGS med mål om å samle inn kunnskap, meninger og erfaringer. Bruken av mange åpne spørsmål ble da et naturlig valg. Usikkerheten rundt så stor grad av åpne spørsmål var om spørsmålene fungerte etter hensikten. Et usikkerhetsmoment var at de kunne bli for altomfattende og store, og ikke få frem noe i det hele tatt. En annen mulighet var at respondenten kom med virkelig interessante betraktninger som kunne overraske. Her måtte jeg ta en sjanse, og valget falt på å ha åpne spørsmål som forhåpentligvis hadde potensiale til å forløse kunnskapen, meningene og erfaringene kollegaene mine satt på.

I gjennomføringen av de kvalitative intervjuene skulle en tredje metode brukes. I intervjuguiden ble det lagt opp til at respondenten skulle få lov til å fortelle historier fra sine erfaringer. Metoden er kjent som narrativ metode. Denne metoden kan gi svært verdifulle betraktninger og følelser knyttet til samarbeidet. Jeg oppmuntret med andre ord respondentene til å komme med både negative og positive historier (narrative).

Valg av metoder ble ikke gjort uten refleksjon relatert til analyse. Kort fortalt bestemte jeg meg for å hente kategorier fra teori, spørreskjemadata og intervjudata for så å slå sammen til slutt der det var slektskap. Jeg nevner dette fordi dette er forhold som bør vurderes før prosessen planlegges i detalj. I undersøkelsen har kategoriene vokst frem underveis i prosessen. I starten ble alle kategoriene til gjennom arbeidet med litteratur. Etter hvert hadde jeg altså noen kategorier mens nye kom til. Jeg utdyper dette senere i rapporten.

3.2 Valg av respondenter

I kapittel 1.3 ble det gjort rede for undersøkelsens begrensninger. Det ble blant annet gjort rede for begrensninger i forhold til omfanget av studien. I forbindelse med omfang kommer begrepene analyseenheter, utvalg og kilder inn. Valgene jeg har tatt i denne forbindelsen kan også relateres til begrensninger og i dette kapitlet blir det gitt en mer grundig beskrivelse av disse forholdene.

Populasjonen

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i en del av hjem – skole samarbeidet i den yrkesfaglige videregående skolen. Aktørene i samarbeidet er, foruten foresatte og elever, alt pedagogisk personale, helsepersonell og ledere. De førstnevnte aktørene er valgt ut som mulige respondenter i undersøkelsen. Dette fordi det er disse aktørene som i utgangspunktet skal inngå og delta aktivt i samarbeidet. Ytterligere spesifisert blir aktørene i denne undersøkelsen videregående elever under 18 år, foreldre eller foresatte for disse, og kontaktlærere for videregående-elever under 18 år. Kontaktlærerne er igjen delt inn i undergrupper. Noen er kontaktlærer for Design og håndverk, noen er for teknologiske fag, noen er fra Medier og kommunikasjon og andre for Mindre grupper². Noen har mange særskiltelever og andre har ingen. Noen kontaktlærere jobber på VG2 og VG3 nivå.

Info om respondenter

Så har det vært viktig å hente inn informasjon om disse respondentene. Informasjonen skal blant annet brukes til å avpasse spørsmål og intervjuguider, og for å ivareta etiske elementer. Informasjonsbehovet besto hovedsakelig i å bli kjent med respondentene slik at jeg kunne stille spørsmål på en forståelig måte og ta hensyn til ulike etiske elementer. En annen grunn til at jeg innhentet informasjon om respondenten var for å kjenne bakgrunn, miljø, kultur o.l. Dette på bakgrunn av erkjennelsen om at respondenter svarer det de svarer mye grunnet deres egen forforståelse. Informasjonen blir da viktig i forhold til å vurdere datakvalitet. (Grønmo, 2010) I forhold til spørreundersøkelsen blir det også viktig å ha klargjort aktørenes bakgrunn. Bakgrunn til respondentene her var formell høy utdanning. Aktørene har relativt høy integritet, de er seriøse og en relativt homogen gruppe. Dette har vært viktig informasjon ved utarbeidelse av spørreundersøkelsen.

² Mindre grupper er en avdeling for elever som har spesielle behov og hvor det foregår en stor grad av tilpassing og tilrettelegging. Som navnet antyder er dette små grupper med elever.

Utvalg til intervjuer

Det var viktig å få flere innfallsvinkler til saken og jeg håpet en foresatt og en elev skulle bidra til dette under intervjuet. Så intervjuet jeg en lærer for å nyansere oppfatningen jeg fikk fra spørreskjemaene. Når man skal intervjuer må man ha respondenter eller informanter. Til likhet med spørreundersøkelsen kalles `denne noen` på fagspråket for respondenter dersom de forteller om seg selv, sine egne meninger, erfaringer og praksis. Denne `noen` kan også være en informant. En informant gir opplysninger om andres praksis og meninger. Når vi så velger denne `noen` så må vi være bevisste i forhold til hvem vi velger. Utvalgsriterier kan være en måte å gjøre utvalget på. Kriterier jeg definerte var at respondentene skulle ha erfaring med samarbeidet, de måtte være tilgjengelige, motivert og de måtte tåle belastningen det kan være å bli intervjuet om nære personlige forhold.

Utvelgelsen av en foresatt til de kvalitative intervjuene, ble gjort på bakgrunn av egne erfaringer med skole – hjem samarbeid. Jeg gikk igjennom alle samarbeidene jeg har vært med på gjennom 10 år, og valgte respondent ut fra dette grunnlaget. Det viktige var å finne en som jeg trodde kunne gi interessante betraktninger i et intervju. Den praktiske utvelgelsen av foresatt skjedde ved at jeg spesielt godt husket et samarbeid fra flere år tilbake. Den foresattes brede erfaringsgrunnlag og engasjement gjorde utfallet, og 24.10.11 ringte jeg og presenterte meg selv, og formålet med telefonsamtalen. Det ble en positiv samtale, og hun ville mer enn gjerne la seg intervjuer om temaet. Respondentens eget hjem og andre lokasjoner ble drøftet, og respondenten syntes selv at et grupperom på skolen ville passe best. Jeg informerte om prosessen med utvikling av intervjuguider, og at jeg ville ta kontakt innen to uker for avtale om intervjutidspunkt.

Ved utvelgelse av lærer ble valget gjort på bakgrunn av lærers erfaring og engasjement. Altså vil jeg velge en lærer som jeg visste var engasjert, og som hadde erfaring med skole – hjem samarbeid. Erfaringen avdekket jeg gjennom spørreskjemaene. Engasjementet og erfaring kom til syne i resultatet fra spørreskjemaene. Her skilte respondent 009 seg ut. Respondentens brede erfaringsgrunnlag og engasjement ble avgjørende. Respondenten ble sporet og kontaktet i uke 44. Jeg presenterte meg selv og hensikten med kontaktopprettelsen. Vedkommende var positiv og ville gjerne la seg intervjuer. Avtale om intervjudato ble gjort til uke 45.

Det ble også intervjuet en elev som hadde erfaring med samarbeidet. Utvalgsprosessen ble gjort på den måten at jeg gikk inn i tre forskjellige klasser ved egen skole. I klassene snakket jeg med elevene om hjem - skole samarbeid, og om deres erfaringer. Noen elever snakket om

egne erfaringer, og utvalget ble gjort ut fra disse elevene. En elev i en TIP klasse sa seg villig til å bli intervjuet, og intervjudato ble avtalt til uke 44 høsten 2011. Jeg diskuterte rammene for intervjuing med elever i en VG 1 klasse og ba om råd. Her kom det frem at det ville være helt greit å bruke et grupperom ved skolen også for intervju av elev. Eleven som sa seg villig til å bli intervjuet syntes også at dette var et helt greit alternativ.

Relasjon mellom forsker og respondenter

Relasjonen mellom meg som intervjuer til respondentene var også viktig å tenke over. Dette fordi det er muligheter for at relasjonen mellom oss til en viss grad kan påvirke informasjonen respondenten gir.

Eleven er elev hos oss. Jeg er hans lærer to timer pr uke, og maktforholdet her var spesielt viktig å være bevisst på. Det ble svært viktig å få til en stemning mellom oss som var preget av likeverd og avslappethet. Jeg fokuserte på dette og forsøkte å legge til rette for at eleven kunne føle seg fri under intervjuet. Jeg forklarte hensikten med intervjuet, og at negativ tilbakemelding på skolens gjennomføring av samarbeidet, i dette tilfellet bare er positivt o.l. Jeg tror atmosfæren mellom oss ble åpen og fri, slik at eleven kunne si akkurat det han ville under intervjuet.

Forelderen var forelder til en elev jeg hadde for mange år siden. Dessuten var en gang min familie medlem av den samme organisasjonen som respondentens familie. Det var et kjennskap til foreldrerespondenten men ikke vennskap. Kjennskapet kan kanskje ha gitt meg tilgang til respondenten, men jeg tror ikke kjennskapet påvirket svarene respondenten ga. Da måtte relasjonen ha vært sterkere. Respondenten hadde på intervjutidspunktet et av barna sine som elev hos oss. Jeg var ikke denne elevens lærer. Allikevel anså jeg det som sannsynlig at det allikevel kunne oppstå et maktforhold mellom meg og respondenten. Jeg brukte derfor en del tid i starten (før intervjuet startet) til informasjon og dialog med respondenten. Målet var igjen å få til et miljø hvor respondenten følte seg rolig, avslappet og trygg. Jeg tror relasjonene mellom meg og respondenten ikke var til hinder for informasjonen respondenten ga.

3.3 Datainnsamlingsverktøy

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke aspekter jeg har forholdt meg til ved konstruksjonen av skjemaene og intervjuguiden. Så hentes innholdet i verktøyene frem, og begrunnes, før jeg gjør rede for datainnsamlingsprosessen. Det første datainnsamlingsverktøyet er som tidligere beskrevet, et spørreskjema, og det andre er intervjuguide for kvalitative intervjuer.

Rekkefølgen i beskrivelsene tilsvarer rekkefølgen for den praktiske utførelsen av feltarbeidet.

3.3.1 Spørreskjemaet

Den første metoden jeg har brukt for å samle empiriske data er altså et strukturert intervju i form av spørreskjema. (Vedlegg 1 og 2) Her gjøres det rede for hvordan jeg har utviklet skjemaet, og hvordan det er tatt i bruk. Spørreskjema er et verktøy som brukes når man skal forsøke å skaffe seg en oversikt, og du har et stort antall respondenter. Det brukes ofte for å måle, og undersøke spesielle fenomener i samfunnet, og også for å si noe om antall (kvaliteter og kvantiteter). (Grønmo 2010) Jeg lette etter eksempler, positive og negative erfaringer, meninger og metoder, og så spørreskjema som et nyttig verktøy for å fange opp dette fra flere respondenter.

Spørsmålenes egenskaper

Generelt kan man si at strukturerte spørreundersøkelser best egner seg til å spørre om nære og konkrete forhold. Respondenter gir sjeldent god informasjon når det spørres om forhold de ikke har et nært og konkret forhold til. (Grønmo, 2010) I spørreundersøkelsen spør jeg dermed om forhold knyttet til den enkeltes hverdagslige erfaringer. Undersøkelsen består av noen få lukkede spørsmål, og mange åpne spørsmål. Det er åpnet for å utrede i et lite utvalg svaralternativer dersom de allerede konstruerte alternativene ikke skulle passe. I strukturerte spørreundersøkelser skiller vi mellom kognitive og evolutive spørsmål. Grønmo (2010) beskriver evolutive spørsmål som meningsspørsmål, eller spørsmål som refererer til verdier eller holdninger. Kognitive spørsmål beskrives som en undersøkelse av faktiske forhold. Jeg kan dermed konkludere med at spørsmålene for det meste er av kognitiv type men at evolutive spørsmål forekommer. I tillegg kan man si at en del av spørsmålene er retrospektive. Med retrospektive spørsmål menes spørsmål som spør om forhold tilbake i tid. (Grønmo, 2010) Det kan gi utfordringer for respondenter å svare på slike spørsmål grunnet det Grønmo beskriver som erindringsproblemer. Respondenten får med andre ord problemer med å huske tilbake og gi nøyaktig informasjon. Grønmo bruker også begrepet erindringsfeil som en mulig

feilkilde som kan opptre. For å minske sannsynligheten for slike problemer og feil, har denne spørreundersøkelsen, som tidligere beskrevet, spurt om konkrete hendelser fra nær fortid.

Videre er det ikke brukt kontrollspørsmål for å se om respondentene svarer det samme over tid. Det ble i stede satset på at grundig pre-testing, informasjon og en begrepsavklaring ville resultere i en omtrentlig lik tolkning fra respondentenes side, i de spørsmålene som krevde stor grad av lik oppfattelse. Det inngås altså et kompromiss. Kontrollspørsmålene ofres til fordel for enkelhet og begrenset omfang. En annen grunn til at kontrollspørsmålene ble ofret var at de fleste spørsmålene ikke krevde å ble tolket likt. Det viktige var at spørsmålene fikk frem meningene, erfaringene og handlingene til respondenten.

Så er også rekkefølgen til spørsmålene i skjemaet vurdert grundig. Jeg starter meg enkle, og kanskje motiverende spørsmål, før jeg gikk over til mer krevende spørsmål. Kontroversielle eller sensitive spørsmål kommer mot slutten, i den grad man kan si at spørsmålene i disse skjemaene er av en slik karakter. (Grønmo, 2010) Grunnet dette viktige rekkefølge-aspektet starter spørreundersøkelsen med å hente inn formell informasjon. Så spør jeg om konkrete forhold rundt skole – hjem samarbeid for den enkelte kontaktlærer, før jeg avslutter ved å la respondenten gi en liten tilbakemelding dersom han / hun skulle ha behov for det. Grønmo beskriver dette som “traktprinsippet”. Man stiller generelle spørsmål først, og følger opp med mer spesifikke spørsmål senere.

«...Da kan man i tillegg unngå det som kalles rekkefølgeeffekter, eller konteksteffekter, det vil si at svaret på et bestemt spørsmål blir påvirket av svarene på et tidligere spørsmål...» (Grønmo, 2010, s. 181)

En annen type spørsmål er filterspørsmål. Dette er spørsmål som filtrerer ut respondenter som det ikke er nødvendig å spørre videre. Spørsmålet nr. 4 er et slikt spørsmål og lyder: Hvor mange saker har så langt dette året ført til samarbeid med foresatte? Hvis respondenten svarer 0 på dette spørsmålet kan han / hun gå rett til de åpne spørsmålene i skjemaet. Det betyr ikke at respondentens svar ikke er nyttig for undersøkelsen. Respondentens svar bidrar til kartleggingen av omfanget, og til utvelgelse av respondent i intervjuene (Grønmo 2010)

Når så alt dette er sagt så betyr det ikke at spørreundersøkelsen ikke har svakheter. Fallgruver kan eksempelvis være at spørsmålene er ledende eller at respondenten kan velge alternativer av bekvemmelighetsårsaker. (Grønmo 2010) Typiske problemer under datainnsamlingen kan altså være respondentens vilje til å svare, evne til å svare og respondentens forståelse av spørsmålene. At respondenten velger ikke å svare er også en utfordring. I gjennomføringen av

undersøkelsen satses det på, som en del av informasjonen, også å drive litt forankringsarbeid slik at respondentene skal bli så positive til undersøkelsen som mulig. Som tidligere beskrevet burde respondentene ha gode forutsetninger for å kunne svare på spørreundersøkelsen og det er et håp om at respondentene forstår spørsmålene med tanke på de grundige forberedelsene som er gjort og informasjon som skal gis.

Presentasjon og begrunnelse av spørsmål

Jeg begrunner ikke filterspørsmål eller spørsmål som samler informasjon for videre utvalg her. Undersøkelsen skal, i tillegg til å svare problemstillingen, gi noen signaler om hvordan vi kan jobbe med temaet videre ved egen institusjon. Derfor er noen spørsmål også ment for å gi noen data i forhold til å legge til rette for dette arbeidet. Jeg presenterer ikke disse spørsmålene her da de ikke belyser problemstillingen direkte.

Jeg har altså valgt å presentere spørsmålene som samler data for belysning av problemstillingen, og jeg gir en kort begrunnelse for valg av spørsmål. Jeg kritiserer verktøyet i kapittel 5.4.

- Hva gjør du før du oppretter kontakt med foresatte? Anbefaler du noe spesielt i denne fasen? Dette spør jeg om for å få gode ideer til hvordan vi kan forberede oss til samarbeidet.
- Hvilken metode er etter din erfaring best å bruke ved en første kontaktopprettelse? Her ønsker jeg data som belyser den første kontaktopprettelsen.
- I hvilke tilfeller mener du det er riktig å overlate samarbeidet til andre funksjoner ved skolen? (For eksempel rådgiver, PP-tjenesten, helsesøster eller andre) Har du noen eksempler der du gjør dette? Dette spørsmålet skal bidra til å klargjøre hva vi bør ta oss av selv og hva vi skal overlate til andre.
- Hva mener du bør gjøres/ gjør du i de tilfellene hvor det ikke lykkes å opprette kontakt med foresatte? Her leter jeg igjen etter gode ideer dersom vi ikke får kontakt.
- Hvilke utfordringer har du møtt ved opprettelse av kontakt med foresatte gjennom din karriere? Det er viktig å kjenne ulike utfordringer. Kunnskap om dette vil forberede oss og gjøre oss til bedre yrkesutøvere.
- Hvilke råd vil du gi til en kontaktlærer som skal opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte til minoritets elever? Er det noe spesielt her eller er det ikke det? Her forsøker jeg igjen å kartlegge og få frem informasjon som kan forberede oss.

- Forsøk å gi en beskrivelse av hva du mener er viktig å fokusere på ved opprettelse av samarbeid med foresatte. Dette er et sentralt spørsmål og dataene her vil bidra til å øke kompetansen rundt opprettelsen.
- Hva avgjør valg av møtested / metode for samarbeid du gjennomfører og hvilken innvirkning mener du dette har for samarbeidet? Har møtested noe å si? Hvilke erfaringer sitter kollegiale på som kan gjøre oss til bedre tilretteleggere?
- Bør kontaktlærer ha en lederrolle i de skole – hjem samarbeidende vi spør om i denne undersøkelsen? Hvis ja eller nei. Kan du utdype hvorfor? Dette spør jeg om fordi jeg ofte har følelsen av at maktbalansen ikke er helt symmetrisk og at vi som fagpersoner må ta en lederrolle. Hva mener mine kollegaer? Hvordan skal vi i tilfelle utøve lederrollen?
- Hvordan utøver du din rolle i skole – hjem samarbeidet? Data fra dette spørsmålet vil forhåpentligvis forløse gode ideer, erfaringer og kulturer som fremmer samarbeid og som vi kan lære av.
- Mye forskning viser at foreldre gradvis følger opp mindre, jo høyere opp i utdanningssystemet barna deres kommer. Samtidig viser undersøkelser at elever som har engasjerte foresatte får bedre resultater enn elever som har foresatte som ikke engasjerer seg. Hvilke råd gir du foreldre ut ifra dette perspektivet? Hvordan forholder lærere seg til denne «veilederrollen»? Hva fremmer og hva hemmer?

TPO teamet ved skolen fikk stort sett de samme spørsmålene. Jeg presenterer kun de spørsmålene som spør om andre forhold eller som har en vesentlig annerledes ordlyd:

- Hvordan forbereder du deg når du skal delta i skole - hjem samarbeid? Her ville jeg vite hvordan sosialpedagogene, spesialpedagogene, rådgivere, PPT-rådgivere forberedte seg og på den måten kartlegge hvordan vi kan opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte. Altså hva vi kan lære av medlemmer av dette TPO teamet.
- Hva mener du en kontaktlærer bør gjøre før han/hun tar kontakt med hjemmet? Samme begrunnelse som over.
- Hvilke generelle råd kan du på bakgrunn av dine erfaringer gi en kontaktlærer som skal opprette, gjennomføre og lede et skole – hjem samarbeid? Her utvides området jeg spør om til også å gjelde gjennomføring og ledelse. TPO-teamets medlemmer har spesiell utdanning og mye erfaring og deres kunnskap skulle bidra til å belyse problemstillingen.

Anonymitet og etikk

I denne første runden av datainnsamlingen ble altså et stort antall mennesker ansatt på institusjonen intervjuet ved hjelp av ovennevnte elektronisk spørreskjema. Respondentene kunne på dette stadiet velge å være anonyme hvis det føltes riktig. Som et alternativ til anonymitet ble det opprettet et sporingssystem for at jeg kunne finne tilbake til respondenten dersom det ble behov for oppfølgingsspørsmål. Et siste alternativ var at respondentene oppga full identitet. Rådata fra skjemaene ble lagret på sikker lokasjon med passord, og det var bare jeg som hadde tilgang på disse. Respondentenes identitet blir videre holdt skjult i denne rapporten. Hvis ønskelig vil rådata allikevel bli gjort tilgjengelig ved etterspørsel, men da anonymisert. Dette er det informert om. Etske hensyn i denne delen av prosessen har vært å ta vare på svarskjemaene på en trygg måte slik at ingen andre enn jeg har tilgang.

Det har heller ikke vært grunn til å holde noe skjult for respondenter eller andre interesserte. Åpenhet rundt alle aspekter av studien er derfor gitt, og jeg har ikke holdt noe informasjon tilbake. Respondentene har blitt gitt anledning til å stille spørsmål før de svarer. Det har vært informert om bruk av data og om anonymitet. Respondentene har svart med full identifisering. Dette setter krav til meg om informasjon, og om behandling og oppbevaring av empirisk materiale. Respondentenes identitet var viktig for undersøkelsen fordi det i ettertid kunne være aktuelt å intervju speielle respondenter ytterligere. Ved videre bearbeiding av data har alle respondentene fått et nummer isteden for sitt eget navn. Dette for å beskytte identiteten til den enkelte respondent.

Pre-testing

For å ende opp med spørsmål og svaralternativer som fungerte, ble spørsmålene pre-testet på et representativt utvalg kontaktlærere ved avdeling for teknologiske fag ved PVGS. Mette Bunting, (HIT) har også vært med på å gi tilbakemeldinger. Hun er involvert fordi hun også er sentral i skolens generelle utviklingsprosjekt. I testene og tilbakemeldingene kom det frem uklarheter som førte til justeringer av formuleringene. Svaralternativene ble og korrigeret som et resultat av denne testingen. Denne testingen har altså vært avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen. En annen korrigering som ble gjort, var i forhold til i hvilken grad de bidro til å svare problemstillingen. Læringsgruppa og veileder var viktige kritikere i denne fasen av prosessen. Jeg som forsker oppdaget i denne prosessen at flere av spørsmålene ikke var linket godt nok opp til problemstillingen, og dermed ble flere (spesielt lukkede) spørsmål fjernet til fordel for flere åpne spørsmål.

Ved pre-testing av undersøkelsen ble et annet problem avklart. Problemet var at lærerne hadde vanskeligheter med å gi nøyaktig informasjon fra forrige skoleår. Altså skoleåret 2009 – 2010. Problemet er blitt diskutert med kollegaer og læringsgruppa, og i februar 2010 ble det tatt en avgjørelse om å utsette gjennomføringen av spørreundersøkelsen til april / mai 2010 og heller spørre om forhold knyttet til inneværende skoleår. Respondentenes forutsetninger for å svare nøyaktig, ville på bakgrunn av denne forandringen, sannsynligvis bli betraktelig bedre. Spørreskjemaet ble på nytt pre-testet på et representativt utvalg kontaktlærere og noen forslag ble tatt til etterretning før spørreundersøkelsen var klar til bruk. En siste generalprøve ble foretatt på et nytt utvalg respondenter, og i mars måned 2011, ble spørreundersøkelsen ferdigstilt. Umiddelbart etter påskeferien 2011, startet altså datainnsamlingen som handlet om å få spørreundersøkelsen ut til kollegiet. Avtaler ble gjort med avdelingsledere på hele PVGS sør, og alle stilte seg positive til forespørselen.

Den praktiske datainnsamlingen

Forskningsarbeid som utføres i store institusjoner må forankres i kollegiale. Dette fordi den som gjennomfører undersøkelsen er helt avhengig av respondentenes `velvilje` og positive innstilling. Det er en krevende oppgave som gis respondenten når disse bes om å svare på spørreundersøkelsen. Respondentene må bruke av egen tid til dette arbeidet, og det er da viktig at respondentene ser arbeidet som viktig, at de er positive til deg som forsker, og at de har lyst til å bidra. For å forsøke å motivere og åpne respondentene ovenfor meg som forsker, og til å svare på spørreundersøkelsen, ble jeg gitt anledning til å presentere arbeidet på et fellesmøte tirsdag 29.mars 2011. Her ble det gitt en presentasjon av hvilke prosjekter jeg har jobbet med, hva som jobbes med pr dags dato, og hva som gjenstår. For meg som student ble det viktig å bruke anledningen til å skape denne `åpningen` og den `velviljen` jeg hadde behov for. Uten å gå nærmere i detalj bar presentasjonen preg av det. Ut fra tilbakemeldinger i etterkant kan det synes som om man lyktes.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle som var kontaktlærer skoleåret 2010 – 2011. Spørreundersøkelsen er laget som et Word dokument og ble lastet ned av hver enkelt respondent fra et eget rom i frontersystemet. Når respondentene var ferdige sendte de skjemaet til forskeren som vedlegg til e – post. Det ble også lagt til rette for anonym levering i fronter. Respondenten valgte i disse tilfellene en kode som ble påført spørreskjemaet. Det var dermed mulig for meg å identifisere respondenten senere hvis et slikt behov oppsto.

Som et sammendrag kan man si at denne undersøkelsen var kort og hadde et språk som var tilpasset respondentene. Alle respondentene hadde gode forutsetninger for å forstå spørsmålene og svaralternativene. Dette ble og bekreftet under en siste prøve av undersøkelsen, hvor et representativt utvalg av kontaktlærere gjennomførte undersøkelsen og ga respons. Det ble brukt svaralternativer i noen spørsmål, og i testing viste det seg at disse var tilstrekkelig. Det var i tillegg mulig å beskrive egne alternativer for de som ikke kjente seg igjen i de ferdige alternativene. Feltarbeidet ble gjennomført ved at avdelingene ble besøkt i forbindelse med møter. Jeg fikk tid til å presentere meg selv og undersøkelsen. Her ga jeg praktisk informasjon om gjennomføring og levering. Positivt var det, at de aller fleste var positive til meg som person på disse møtene.

3.3.2 De kvalitative intervjuene

Analysen av data fra spørreskjemaene ble en bekreftelse på antakelsen om at andre metoder også måtte benyttes for å kunne svare problemstillingen. Det kom frem interessante funn i spørreskjemaene, men behovet for å grave noe dypere var altså til stede. Den planlagte metoden for å kunne stille oppfølgende spørsmål var kvalitative intervjuer av en foresatt, en kontaktlærer, og en elev.

Kvale og Brinkmanns bok *Det kvalitative forskningsintervjuet*, og Sigmund Grønmos *Samfunnsvitenskapelige metoder*, danner basis for hvordan intervjuene er planlagt, gjennomført, og analysert. Jeg har i tillegg brukt en veileder for kvalitative dybdeintervju som IMDI (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) har lagt ut på sine hjemmesider. Her har jeg blant annet benyttet meg av en mal for intervjuguide som et utgangspunkt for egne intervjuguider.

Det kategoriserte fortolkede materialet fra spørreskjemaene, og interessante elementer fra annen litteratur, har hatt stor betydning for innholdet i intervjuguidene. I dette kapitlet beskriver jeg kvalitative intervjuer som verktøy, og hvordan jeg har tatt verktøyet i bruk. Jeg drøfter metodikken kritisk i kapittel 5.4.

Generelt om intervju

Kvalitative forskningsintervju handler om at den som undersøker et fenomen i samfunnet stiller spørsmål til enkeltpersoner eller en gruppe, for på den måten å avdekke kunnskap relatert til fenomenet som undersøkes. I kvalitative dybdeintervjuer skal vi altså ikke bare kartlegge en mening. Vi skal i tillegg undersøke svaret eller meningen. I den sammenheng må vi være beviste på at også språket vårt har en rolle i intervjuet siden dette er vårt verktøy.

I samfunnsvitenskapen har vi et datainnsamlingsverktøy som vi kaller narrativ. Narrativ betyr historier. Ved å få intervjupersonen til å fortelle historier relatert til fenomenet du undersøker, kan kunnskap avdekkes. Dette oppfordres det til i egne intervjuer.

«...Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap. Kunnskapen er relasjonell, samtalebasert og kontekstuell. Kunnskap er språklig og intervjuprosessen verktøy. Kunnskap er narrativ og den er pragmatisk...» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 72)

Til slutt i sitatet nevnes at kunnskap er pragmatisk. Eksempelvis at kunnskapen kan tas i bruk og være til nytte. Dette var svært sentralt da jeg jo skulle svare for hvordan kontaktlærer kunne opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte. Ordet `hvordan` tvinger meg her inn i en pragmatisk tilnærming og krever at kunnskapen som blir produsert kan brukes i praktiske sammenhenger.

Relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonen er viktig for den kunnskapen som blir produsert, og samtalen blir en måte å få frem sann, god og skjønn kunnskap på som Sokrates sa det så fint. (Kvale og Brinkmann, 2009) Videre kan man si at den kunnskapen som kommer frem ikke nødvendigvis er gyldig til en hver tid, og i en hver sammenheng, siden intervjupersonen har gitt deg svar i forhold til den verden han levde i på det aktuelle tidspunktet. (kontekstuell) Gjør vi intervjuet på et senere tidspunkt kan intervjupersonens livsverden være totalt annerledes, og dermed kan helt annen kunnskap produseres. Vi må med andre ord være bevist den livsverden intervjupersonen lever i pr. intervjudato.

Fasene i kvalitative intervju

Kvale og Brinkmann beskriver og forklarer syv trekk ved intervjubasert kunnskap som jeg har reflektert rundt i intervjuprosessen. Det finnes ikke en standardisert måte å intervjuet et menneske på. Fenomenet, mennesket, ytre betingelser og andre varierende forhold, gjør det vanskelig å lage en mal. Det kommer hele tiden an på... Det blir derfor viktig å foreta en grundig forberedelse til intervjuet slik at man ikke kun ender opp med å bekrefte egne fordommer eller antagelser, men faktisk åpner for nye fortolkninger og ny kunnskap. Selv om det som sagt ikke finnes en mal så har Kvale og Brinkmann (2009) beskrevet intervjuprosessen i syv faser. Fasene er: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

I fasen hvor man tematiserer har jeg gjort rede for hvorfor undersøkelsen er nødvendig, og vært bevist egen førforståelse. Jeg har startet med hva og hvorfor, før hvordan, gjennom å

konstruere forskningsspørsmål, kartlegge informasjonsbehov, og avgjøre hva slags data undersøkelsen trengte. (kvale og Brinkmann, 2009)

Jeg har gjennomført intervjuene ved hjelp av intervjuguider, og med hensyn til andre faktorer som påvirker datakvaliteten. En intervjuguide kan være avgjørende for at ny kunnskap skal kunne produseres. Intervjuguiden er en strukturert, eller halvstrukturert plan for intervjuet hvor temaene man vil ta opp med respondenten er listet opp.

«...Det er viktig at denne planen ikke er for stram men at den er utformet på en måte som lar respondenten trekke inn nye problemstillinger, og intervjueren kan følge opp svar og problemstillinger som måtte dukke opp underveis...» (IMDI Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2010)

IMDI har utarbeidet en veileder til utforming av intervjuguider som jeg synes ga en god struktur, og som jeg tok utgangspunkt i ved utarbeidelse av egne intervjuguider. De beskriver intervjuguiden som en plan over hvilke spørsmål og i hvilken rekkefølge ting skal skje. Hensikten med guiden er at den hjelper oss å styre samtalen, og disponere tiden best mulig. Hvordan man kommer frem til temaene i en intervjuguide er forskjellige, og helt avhengig av informasjonsbehovet. Guiden skal i mer eller mindre grove trekk beskrive hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skal tas opp med respondenten.

Når intervjuet er gjennomført skal analysearbeidet starte. Spørsmål som man som forsker stiller er da: Hva kom det ut av dette intervjuet? Det er svært vanlig i denne sammenhengen å transkribere intervjuet. De har jeg også gjort. Dette betyr utskrift av intervjuet, og er en klargjøring for analyse. (kvale og Brinkmann, 2009) Når det er sagt så betyr det ikke at intervjusituasjonen er uten analyse. Det er viktig å være bevisst at man som intervjuer da er i en meget aktiv prosess, hvor analyse av respons hele tiden foregår. Det kan i mange tilfeller være klokt å notere seg noen av disse analysene underveis. Umiddelbart etter intervjuet er det også viktig å sette av tid til de umiddelbare reaksjonene, og resultatene som kom frem. Det finnes ingen fasitsvar, men hvordan du analyserer kommer an på hva som er viktig i din undersøkelse. Som regel er det fornuftig å analysere deler av tekst, og helhet i tekst. Det er også vanlig å ordne, sortere, fortette og kategorisere data som en del av analysen. (kvale og Brinkmann, 2009) Jeg kommer tilbake til hvordan jeg utførte dette.

Rammene for intervjuene

Rammene for intervjuene vil foregå ansikt til ansikt, og med en digital stemmeopptaker. Et komfortabelt rom hvor vi var sikre på å kunne jobbe uforstyrret ble brukt, og jeg hadde en

enkel servering til respondenten. Det var viktig for meg at respondenten føler seg avslappet, komfortabel, åpen og trygg når intervjuet starter, slik at den ønskede informasjonen ikke ble hindret i å komme frem. Respondenten fikk tilsendt intervjuguiden før gjennomføring. Dette gjorde jeg fordi jeg ville ha åpenhet rundt temaene jeg skulle spørre om, og for å skape trygghet hos respondenten før intervjuet. Kanskje kan det også ha vært med på å sette i gang en prosess hos respondenten, slik at flere og mer mangfoldige elementer ble avdekket.

Rådatamaterialet det er meningen at intervjuene skal produsere er foruten transkripsjon av selve intervjuet, også notater fra selve intervjuene, og umiddelbare refleksjoner etter at intervjuet var avsluttet. Under intervjuet noterer jeg ned elementer som jeg trodde kunne ha innvirkning på datakvaliteten, og som ikke ble fanget opp av opptakeren. Umiddelbare refleksjoner og inntrykk etter at intervjuet ble avsluttet, ble skrevet ned fordi disse kan være viktige og er lette å glemme når jeg relativt lenge etter skulle analysere, kategorisere og drøfte dataene.

Utarbeidelse av intervjuguiden

Ved utarbeidelse av intervjuguiden kan man si at respondentenes forutsetninger var avgjørende for språket og formen jeg benyttet meg av i intervjuguidene. Guidene ble derfor ikke 100 % ferdige før utvalgsprosessen var avsluttet. Det var også avgjørende at jeg hadde en forståelse for respondentens verden for å ha mulighet for å tolke den informasjonen respondentene ga. Det var jo hvordan respondenten `så og opplevde` fenomenet som var interessant å kartlegge. I utarbeidelsen av intervjuguidene ble dette viktig da jeg i denne undersøkelsen intervjuer tre veldig forskjellige respondenter, som også har vært, og delvis er aktører i undersøkelsen. Kontaktlærere har sitt ordforråd og begrepsforståelse, den foresatte kan ha veldig ulik bakgrunn som er helt nødvendig å kartlegge før utarbeidelse av intervjuguide, og eleven tilhører en annen spesiell aktørgruppe med tanke på kultur, språk, bakgrunn o.l. Informasjon som ble viktig å innhente for gjennomføringen var om respondentene hadde motivasjon og interesse for temaet, om de ville tåle belastningen psykisk, hva slags forhold de hadde til skolen, (spesielt emosjonelle forhold) hva slags resultat tidligere samarbeid hadde fått for dem personlig, og ellers hvordan deres hverdag nå var. Ved utarbeidelse av intervjuguiden til foreldre og elev stilte jeg viktige spørsmål allerede i utvelgelsesprosessen for å få et best mulig grunnlag for å utarbeide guidene.

Tematikken i intervjuguidene er inspirert av funnene fra litteraturtilfanget og tolkninger av data fra spørreskjemaene. Dette var kanskje siste mulighet til å få klarhet i forhold, eller få tak

i enda flere perspektiver på samarbeidet. Altså ble innholdet styrt av behovet for foresattperspektiv, elevperspektiv, og behovet for å få nyanser rundt lærernes oppfatning. Innholdet er altså basert på informasjonsbehovet jeg beskrev innledningsvis, og foreløpige kategorier og underkategorier.

Når jeg så utarbeidet intervjuguider ble veilederen som IMDI hadde publisert på sin hjemmeside benyttet som et utgangspunkt. Jeg startet med å utarbeide tre nøkkelspørsmål. Disse handlet om hvordan kontaktlærer burde planlegge, opprette og gjennomføre samarbeid. Så kartla jeg hva jeg ønsket å få besvart. Dette hadde jeg delvis klart også før spørreundersøkelsen ble utført, og er som sagt inspirert av foreløpige kategorier og underkategorier. I guidene spør jeg om erfaringer, meninger, preferanser, og jeg ber om råd relatert til oppsatte punkter. Intervjuguidene er altså konstruert slik at det er mer holdepunkter for samtalen, enn en konkret rekkefølge av spørsmål. Jeg bruker de samme holdepunktene for de tre respondentene, men ordlegger meg, og bruker begreper tilpasset respondenten. Fullstendige intervjuguider er lagt ved rapporten og her presenterer jeg nøkkelspørsmålene med underpunkter og begrunner disse. (vedlegg 3, 4 og 5 Intervjuguider)

Spørsmål og tema for samtale med Foresatt:

Nøkkelspørsmål 1 handlet om hvordan respondentene mente kontaktlærer burde opprette kontakt. Dette spørsmålet er direkte knyttet til problemstillingen. Spørsmålene ble stilt i forhold til kommunikasjon og relasjoner og handlet om disse elementene:

- Likeverd og tillitt
- Medvirkning
- Medbestemmelse
- Ressursorientering
- Valg av kommunikasjonsform
- Nivå på medvirkning / medbestemmelse
- Tillitt, Myndiggjøring og ansvarliggjøring

Kommunikasjon og relasjon var gjennomgående temaer både i utvalgt litteratur, og i data fra spørreskjema. Jeg valgte å ta opp disse temaene igjen for å få mulighet til å stille oppfølgende spørsmål, og på den måten forstå mer av det jeg allerede hadde funnet.

Nøkkelspørsmål 2 handlet om hvordan respondenten mente kontaktlærer burde gjennomføre samarbeidet, og dette er igjen direkte knyttet til problemstillingen. Spørsmålene ble igjen stilt i forhold til de viktige funnene kommunikasjon og relasjon. Temaene for samtalen var:

- Respondentens praksis og erfaring
- Kjennetegn på god kommunikasjon
- Kommunikasjonsutfordringer
- Likeverd

- Medvirkning og medbestemmelse
- Ressursorientering
- Valg av kommunikasjonsform
- Nivå på medvirkning / medbestemmelse
- Tillitt, myndiggjøring og ansvarliggjøring

Andre viktige temaer som det ble snakket om var rammer og involvering av andre funksjoner, lærer som leder, konflikthandtering, lærers veilederrolle og generelt rundt hvordan gjennomføring av samarbeidet. Alle samtaletemaene var igjen videreføringer fra hva jeg hadde funnet tidligere i litteratur og spørreskjemadata, og jeg tok dem opp her for å få en mulighet til å forstå mer og avklare uklareheter.

Til slutt hadde jeg et siste nøkkelspørsmål og her snakket vi sammen om andre elementer av samarbeidet. Det handlet om oppfølging og avslutning (praktiske sider, relasjonelle sider), samarbeidets konsekvenser (for lærer, elev og foresatt), terskel for kontaktopprettelse og prioriteringer, lærer som profesjonell aktør, og til slutt gode / mindre gode erfaringer.

Spørsmål og tema for samtale elev:

Nøkkelspørsmål 1 handlet om hvordan kontaktlærere bør opprette samarbeidet. Dette spørsmålet er direkte knyttet til problemstillingen. Til forskjell fra forrige guide har jeg laget noe mer konkrete spørsmål. Dette for å tilpasse guiden bedre til den aktuelle respondenten. Spørsmålene var:

- Hvordan bør kontaktlærer egentlig behandle deg for å få til et best mulig samarbeid når et problem er oppstått og dine foresatte skal kontaktes?
- Er det alltid bra at lærere tar kontakt med foresatte når de blir bekymret for elevene sine?
- Hvordan har du opplevd læreren i forkant av slike samarbeid?
 - Er du involvert
 - Hvordan bør du involveres
 - Hva med informasjon
 - Hvordan tror du elever tenker rundt dette?
- På hvilken måte er du involvert når et samarbeid skal opprettes?
 - Medbestemmelse
 - Medvirkning
 - Informasjon om saken
- Hva har dette å si for resultatet?
- Hva bør lærer gjøre før han / hun kontakter dine foresatte?
- Hvordan tror du at elever generelt har lyst til å bli behandlet i fasen før lærer kontakter foresatte?

Nøkkelspørsmål 2 handlet om hvordan samarbeidet burde gjennomføres og igjen stilles det noe mer konkrete spørsmål. Temaene handler om de samme som ved forrige guide. Jeg valgte denne formen på bakgrunn av innsamlet informasjon om respondenten.

- Hvordan vil du bli behandlet i gjennomføringen av samarbeidet? La oss snakke om likeverd, makt, medbestemmelse, ansvarliggjøring, tillitt, medvirkning, drøfting, dialog, informasjon osv
- Bør flere enn lærer, deg selv og eleven være tilstede ved første møte? Hvordan bør rammene være? Og hvorfor?
- Hvordan føles det å sitte i et møte som handler om deg? Sammen med lærer, foreldre, rådgiver, osv? og hva kan vi gjøre for at dette skal bli en positiv opplevelse?
- Hvordan mener du lærer bør gjennomføre samarbeidet? Burde lærer være leder? I tilfelle, hvordan skal han / hun lede møtene?
- Hvilke utfordringer eller problemer har du møtt i generelle samarbeider med lærer?
- Generelt rundt hvordan kontaktlærer bør handtere gjennomføringen av samarbeidet. Hva er din mening om hvordan kontaktlærer bør gjøre dette?

Nøkkelspørsmål 3 handlet om andre elementer, og her stilte jeg også konkrete spørsmål, og snakket med respondenten om forskjellige temaer inspirert av tidligere funn.

- Hva mener du om oppfølgingen av samarbeidet?
 - praktiske sider
 - relasjonelle aspekter
- Terskel for kontaktopprettelse og gjennomføring av samarbeid. Syns du foreldre og lærere skal kontakte hverandre ved alle bekymringer?
- Har du opplevd direkte uprofesjonell adferd fra lærere i samarbeidet med dem? Hvordan syns du en profesjonell lærer skal handtere samarbeidet?
- Kan et slikt samarbeid få negative konsekvenser for en elev tror du? Hvordan kan vi unngå dette?
- Andre ting du tror er viktig for samarbeidet?

Spørsmål og tema for samtale Lærer:

Nøkkelspørsmål 1 handler igjen om hvordan kontaktlærere bør opprette samarbeid. Temaene som ble snakket om var kommunikasjon, relasjonen til elev og involvering, og relasjonen til foresatte. Underpunkter til disse temaene var:

- Din praksis og erfaring
- Kjennetegn på god kommunikasjon
- Kommunikasjonsutfordringer
- Valg av kommunikasjonsform
- Likeverd og tillitt
- Medvirkning og medbestemmelse
- Ressursorientering
- Nivå på medvirkning / medbestemmelse
- Tillitt, Myndiggjøring og ansvarliggjøring

Nøkkelspørsmål 2 handlet om hvordan samarbeidet bør gjennomføres relatert til kommunikasjon, relasjonen til elev og involvering, relasjonen til foresatte, rammer,

involvering av andre funksjoner, lærer som leder, konflikthandtering, veilederrollen og generelt rundt gjennomføring av samarbeidet. Underpunkter var:

- Din praksis og erfaring
- Kjennetegn på god kommunikasjon
- Kommunikasjonsutfordringer
- Likeverd
- Medvirkning og medbestemmelse
- Valg av kommunikasjonsform
- Ressursorientering
- Nivå på medvirkning / medbestemmelse
- Tillitt, myndiggjøring og ansvarliggjøring

Nøkkelspørsmål 3 handlet om andre elementer og holdepunktene var oppfølging og avslutning (praktiske og relasjonelle sider), Samarbeidets konsekvenser (for lærer, elev og foresatt), terskel for kontaktopprettelse og prioriteringer, lærer som profesjonell aktør og gode / mindre gode erfaringer.

Prøveintervjuing

Jeg foretok prøveintervju av en kollega, en forelder jeg har god kontakt med, og en elev for å forsikre meg om at intervjuene skulle fungere teknisk, praktisk og begrepsmessig. Noen justeringer ble gjort i forhold til intervjuguidene. Justeringene besto i heller å ha stikkord som rettesnor for samtalen, og ikke konkrete spørsmål. Tidskjemaet så ut til å passe fint og jeg fikk testet kvaliteten på opptakene. HD kvaliteten tok større plass av internminnet, men ble allikevel brukt da dette formatet ga den beste lyden. En nyttig erfaring fra prøveintervjuene var at for hvert intervju som ble utført, så ble jeg tryggere og `flinkere` til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg tror dette har hatt innvirkning på resultatene av intervjuene.

Gjennomføringen

Intervjuet av lærer og elev ble utført den 03.11.11. Den foresatte ble intervjuet den 02.11.11, og slik jeg tolket situasjonene, ble dette positive samtaler om temaene i intervjuguidene der også nye elementer som jeg på forhånd ikke hadde definert, ble diskutert. Man kan si at vi fulgte guidene, men at vi til tider tok avstikkere når dette opplevdes som relevant for problemstillingen. Jeg hadde sjeldent behov for å justere samtalen tilbake til problestillingsrelaterte tema. Tidsplanen ble overholdt, ingen tekniske problemer oppsto, og relasjonen mellom meg som intervjuer, og intervjupersonene var preget av tillitt og respekt slik jeg tolket dette. Jeg serverte vann og kaffe under gjennomføringen av intervjuene til lærer og foresatt. Jeg serverte iste til eleven.

Jeg har til nå beskrevet intervju som datainnsamlingsverktøy, hvordan utvalgsprosessen har foregått, hvordan intervjuguidene er utviklet og gjennomføringen av intervjuene. Videre beskriver jeg hvordan analysen foregikk fra intervjuene startet til alle data var ferdig kategorisert. (kapittel 4.0) I kapittel 5.0 drøfter jeg metodikken og datakvaliteten før jeg konkluderer.

4.0 Analyse og tolkning av empiri

I dette kapitlet beskrives hele analyseprosessen. Man kan si det er en beskrivelse av hvordan datamaterialet fra spørreskjema og intervju er behandlet fra det ble samlet inn, sortert og fortolket ved hjelp av egenproduserte analyseverktøy, og kategorier. Med andre ord, en beskrivelse av prosessen fra rådata, til en presentasjon av fortolkninger. En viktig opplysning er at jeg har analysert og presentert fortolkninger av datamaterialet fra hvert innsamlingsverktøy separat. Jeg drøfter fortolkningene opp mot problemstillingen i neste kapittel sammen med fortolkninger fra litteraturtilfanget i kap 2.

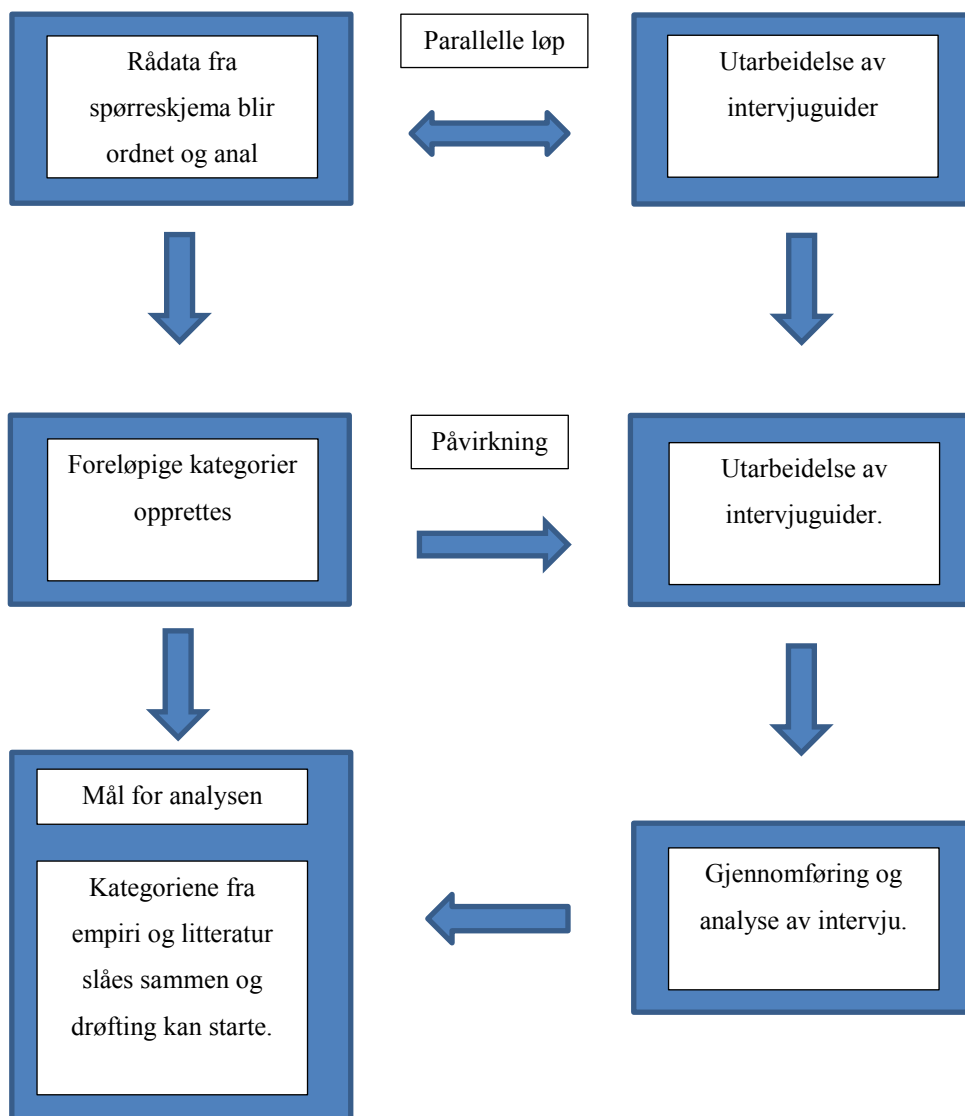
4.1 Valg av analysemetoder

I kvalitative undersøkelser finnes det ikke fasiter for hvordan man skal analysere det empiriske datamaterialet. Det kommer hele tiden an på hva slags type data man har, hva man har satt seg som mål å svare på, og hva som er naturlig å gjøre med akkurat ditt materiale. I studiet har vi blant lært om analyse som en prosess hvor vi kan abstrahere og generalisere. Vi undersøker spesielle fenomen i samfunnet, og vi går fra de konkrete spesielle funnene, til det mer generelle og vidtfavnende i kategoriutviklingen. For å komme dit må vi ha analytiske verktøy som gjør oss i stand til å se trender, sammenhenger, motsetninger og lignende i datamaterialet. Når man har de spesielle trekkene kan man finne begreper som favner bredere. Å skaffe seg oversikt over datamengden blir derfor viktig i første omgang. Hvordan dette kan gjøres er forskjellig, og kommer som sagt an på hva som kjennetegner din undersøkelse. I dette kapitlet har jeg analysert data fra to metoder. Det var et poeng at dataene fra spørreskjemaene ble analysert før intervjuene ble planlagt og gjennomført. Dette fordi jeg trodde det innkomne datamaterialet fra spørreskjemaene kunne påvirke temaene i intervjuguiden min. Viktige elementer / trender som jeg ikke klarte å fange opp ved å lese om temaet, kunne komme frem i spørreskjemaene, og jeg kunne velge å forfølge disse ytterligere i intervjuene. Et annet viktig argument for å gjennomføre spørreundersøkelsen og intervjuene, var for å undersøke hva aktørene mente om temaet etter å ha lest om fenomenet. Det ville, slik jeg ser det, øke kvaliteten på resultatet av hele undersøkelsen å ha dette designet.

En viktig faktor i analyse av kvalitative data er å være bevisst hvilke analytiske perspektiver jeg som undersøger har. En annen måte å si dette på er hva jeg ser etter, hva som er viktig for meg personlig, og hvilke meninger jeg har før undersøkelsen starter. Perspektivet i denne undersøkelsen er kontaktlærerens. Hvordan mener respondentene og andre at kontaktlærer bør gjennomføre samarbeid med foresatte i den videregående skolen? Jeg ser altså ikke etter hva

foreldre bør gjøre, eller hva andre aktører bør gjøre i samarbeidet selv om disse temaene tangeres underveis. Her presenterer jeg en modell som tydeliggjør hvordan analysearbeidet i grove trekk er utført, og hvordan arbeidet med intervjuguider foregikk etter og samtidig som data fra spørreskjemaene kom inn:

Figur 7 "Analyseprosessen"



4.2 Ordning og analyse av innsamlede data

Etter å ha utført spørreundersøkelsen ble som sagt data bearbeidet før de kvalitative intervjuene startet. Som beskrevet tidligere, var jeg nysgjerrig på om svarene fra spørreskjemaene kunne gi verdifull informasjon og kunnskap til utviklingen av intervjuguidene. Derfor ble det gjennomført en sortering, og foreløpig analyse av disse spørreskjemadataene før intervjuguiden ble laget og intervjuene gjennomført. I dette kapitlet beskrives sorteringen og ordningen av data for de to metodene som en første del av analysearbeidet. Kategoriseringen er blant annet gjort for å kunne se hva de spesielle handlingene, meningene og erfaringene er uttrykk for.

4.2.1 Spørreskjema

For å bli i stand til å finne spesielle konkrete meninger og erfaringer, oppsto behovet for et analytisk verktøy. I figur 7 heter den første boksen; `Rådata fra spørreskjema blir ordnet og analysert`. I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan dette har foregått.

Analysearbeidet utførte jeg ved å lese, fortette og oppsummere. Jeg utelukket også der svarene, slik jeg tolket det, ikke hadde relevans for problemstillingen. «...*Risikoen ved å forenkle og utelukke i denne delen av analysen er at man kan gå glipp av kompleksiteten og variasjonsrikdommen i materialet...*» (Halvorsen, 2011, s. 111) Denne risikoen reduserte jeg ved å senere gå tilbake å lese hver enkelt respondent i helhet.

Sorteringsverktøyet

For å få oversikt laget jeg i første omgang skjemaer relatert til spørsmålene i spørreskjemaene og samlet svarene. Her er et eksempel fra spørsmål 2b, som spør kontaktlærere om forhold knyttet til skole – hjem samarbeid:

2b) Hva gjør du før du oppretter kontakt med foresatte? Anbefaler du noe spesielt i denne fasen?

Respondent – ID	Samling av svar fra respondentene	Tema
001		
002		

Svarboksene i skjemaene ble fjernet. Isteden satt jeg inn kolonner og rader under hvert spørsmål. Spørreskjemaene fra hver respondent ble gjennomgått, og svarene kopiert inn i skjemaet. I denne prosessen dukket det opp behov for flere alternativer enn de jeg på forhånd hadde opprettet. Svaralternativene fra spørreskjemaene var ikke dekkende for svarene respondentene ga. Det gjaldt der hvor jeg tolket det slik at respondenten hadde misforstått spørsmålet, eller at respondenten ikke hadde svart. Dette har helt klart en betydning når analysen starter, og nye alternativer ble opprettet. Denne oppsamlingen av svar ble viktig siden det ga meg oversikt. Dette ble det første trinnet i analysearbeidet.

Etter sortering og ordning

Etter dette første trinnet hadde jeg to dokument hvor svarene til kontaktlærerne og TPO teamets medlemmer var samlet og ordnet. Neste trinn var å starte en meningsfortetting av innholdet i skjemaene som en basis for utvikling av kategorier. Meningsfortettingen ble for meg en fase hvor jeg analyserte / fortolket meningen i svarene, og fortettet dem i mest mulig eksplisitte utsagn. Metoden er valgt etter å ha lest hva Kvale og Brinkmann sier om analysering av kvalitative data. De beskriver meningsfortetting som «...en prosess hvor man lager forkortelser av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer...» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212) Jeg analyserte altså i dette trinnet empirien fra spørreskjemaene ved å komprimere alle svar, og meningsfortolke hva respondentene fortalte meg etter hvert spørsmål.

Etter denne første analysen forsøkte jeg meg på å ytterligere meningsfortolke. Dette ble gjort etter hvert spørsmål i skjemaet. Jeg så på det komprimerte materialet og oppsummerte handlingene, erfaringene og meningene respondentene hadde. Grønmo beskriver i tillegg en annen måte å tolke datamaterialet på, nemlig å lese respondentens svar i helhet. (Grønmo, 2010) Det ble altså viktig ikke bare å lese de konkrete svarene hver for seg. Jeg manglet en følelse av hva hver respondent egentlig kunne stå implisitt for. Det ble viktig også å lese hver respondent i helhet. En kontekstuell, helhetlig, meningsfortetting ble utført ved at jeg leste hver enkelt respondent og skrev ned et sammendrag av hvordan jeg forsto respondenten relatert til erfaringer, handlinger og meninger til skole – hjemsamarbeidet. Halvorsen 2010, beskriver også denne måten å analysere på. Her kalles det `del og hel analyse`. (Halvorsen, 2011, s. 110) Disse fortolkningene ble så samlet i et eget dokument som fikk navnet `Funn fra helhetlig analyse, spørreskjema`.

I analysearbeidet gjensto det en oppgave. Oppgaven besto i å løfte abstraksjonsnivået ved å plassere alle de spesielle elementene inn i kategorier. Kategoriseringen er beskrevet i neste kapittel. (Kapittel 4.3)

4.2.2 Intervjuene

Analyseprosessen for intervjudataene startet, som sagt, under utførelsen av intervjuene. Det vil si at jeg under intervjuene analyserte informasjonen respondenten ga, og justerte oppfølgingsspørsmål ut fra denne analysen. Derfor er informasjonen respondenten oppga under intervjuet, delvis også et resultat av hvordan jeg analyserte.

Etter at intervjuene var utført ble alle intervjuene transkribert. Transkripsjonen av de tre intervjuene ble på henholdsvis 29 (foresatt), 25(lærer) og 10 sider (elev). Arbeidet med å transkribere ble etter hvert til en rutine med avspilling, skriving, spoling, repetering og igjen skriving. Jeg hadde på forhånd tenkt å skrive ned betraktninger underveis i transkriberingsprosessen, men dette var det ikke behov for. Prosessen var intens og preget av det praktiske arbeidet. Det ble altså lite fokus på å analysere innhold i dette stadiet. Jeg ble etter hvert innforstått med at arbeidet med videre analysering først måtte starte etter at transkripsjonene var ferdigstilt.

En uventet og trist hendelse

Bare noen dager etter at transkripsjonen av lærerintervjuet var ferdig, døde denne respondenten brått og helt uventet. Det oppsto en situasjon hvor jeg ble veldig usikker på hva jeg skulle gjøre med det transkriberte materialet. Jeg kjente respondenten relativt godt og hun var en god kollega. Belastningen med å jobbe med dette materialet videre følte tung. I tillegg var jeg usikker i forhold til de etiske aspektene. Jeg hadde avtale om respondentvalidering, og hun hadde sagt seg villig til å svare på oppfølgingsspørsmål senere i tillegg. Kunnskapen fra intervjuet var noe vi hadde skapt sammen i samtale, og jeg følte det som etisk og psykisk vanskelig å bruke materialet videre. Jeg konfererte med læringsgruppe og veileder, og jeg bestemte meg for å legge bort materialet.

Jeg vurderte så å finne en ny lærerrespondent samtidig som jeg vurderte materialet jeg til nå hadde. Jeg besluttet at tiden var knapp i forhold til å intervju og transkribere på nytt.

Samtidig hadde jeg relativt mye kvalitative data fra relativt mange lærere. Jeg besluttet på bakgrunn av dette, ikke å starte en ny intervjurunde og heller gå rett til analyse med de data jeg hadde.

Analytisk verktøy

Når transkripsjonene var ferdige oppsto behovet for analytiske verktøy, og mer kunnskap om analytisk metode. Det ble altså naturlig å søke i litteraturen for å finne fornuftige måter å analysere det transkriberte materialet på. Kvale og Brinkmann (2009) har gått i dybden, og her fant jeg denne uttalelsen som ble en start på analyse av datamaterialet:

«...Intervjuforskeren vil nok ennå en tid fortsette sitt fåfengte foretak med å lete etter den egentlige meningen med intervjupersonens opplevelser. Psykoterapeutene vil nok fortsette å lete etter den egentlige meningen i pasientens dype, ubevisste psyke. Begge grupper ser sannheten som noe som kan finnes og ikke skapes...» (kvale og Brinkmann, 2009, s. 223)

Fallgruven er det grunnleggende om sannheten sier de her. Det ble en viktig erkjennelse at sannheten ikke nødvendigvis finnes i materialet, men at noe som ligner en sannhet kan skapes ved analyse og drøfting. Sakte men sikkert tegnet det seg et bilde av hvordan jeg ville analysere intervjudataene. Som tidligere beskrevet finnes det ingen fasit eller oppskrift for analyse av kvalitative data. Derfor må problemstillingen og hele undersøkelsens egenart / design legge mye av føringene for hvordan materialet skal analyseres. Selv om det ikke finnes fasiter så fant jeg allikevel en rettesnor i Kvale og Brinkmanns forskjellige former for intervjuanalyse. Disse beskrives som *«...Analyser med fokus på mening, Analyser med fokus på språk og Generelle analyser...»* I min undersøkelse er det viktig å avdekke intervjupersonenes meninger. Jeg valgte derfor å gå inn i *«...Analyser med fokus på mening...»* (kvale og Brinkmann, 2009, s. 205)

Noen analytiske metoder er videre beskrevet, både av Kvale / Brinkmann (2009) og Grønmo, (2010) når det gjelder analyser med fokus på mening. Begge anbefaler å lese gjennom materialet, la det synke inn, og starte en prosess hvor tanker rundt respondentens uttalelser modnes. Så tar Kvale / Brinkmann (2009) for seg meningsfortetning og meningsfortolkning. Man tar større utsagn fra det transkriberte materialet og fortetter utsagnene til mest mulig eksplisitte, korte, utsagn eller setninger. Så må tekstene tolkes igjen for å få frem den implisitte mening med teksten. Begge snakker til slutt om å analysere respondentens uttalelser i helhet. Jeg har altså brukt noen av Kvale og Brinkmanns fem analysetrinn i prosessen, og jeg bestemte meg tidlig for at analysen skulle være en prosess som måtte gå over noe tid. Planen var at dette ville gi meg mulighet for refleksjon og modning. Den helhetlige, eller

kontekstuelle analysen av intervjueteksten, skjedde da i starten, hvor jeg leste hele intervjueteksten og tok notater. Fokuset i denne delen av analysen formulert som spørsmål var:

- Hva er de grunnleggende meningene til respondenten rundt de temaene som det samtales om?
- Hva er det viktigste for aktøren i slike samarbeid med tanke på det relasjonelle, kommunikasjon og interaksjon? (med interaksjon menes her grad av medbestemmelse, medvirkning, ansvarliggjøring, forpliktelser osv)

Oppfatningen jeg fikk ved å lese teksten i helhet, med spørsmålet over i bakhodet, ble altså det analytiske verktøyet i denne første fasen.

Analyse av det spesielle

Det videre analysearbeidet besto nå i å merke de utsagnene i transkripsjonene som jeg tolket dit at hadde relevans for problemstillingen. Kvale og Brinkmann kaller det for å «...bestemme de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonen...» og «...å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så klart som mulig...» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212) Dette har store likhetstrekk med analysemetoden jeg brukte for intervjueskjemaene. Temaene er en meningsfortetning av intervjupersonens uttalelser slik jeg tolker dem. Meningsfortetningene er formulert så klart og tydelig som mulig. Altså har jeg hentet ut det implisitte og eksplisitte innholdet i teksten og forklarte det så eksplisitt som mulig. Dette er min fortolkning.

Å fortolke videre meningen i den transkriberte teksten var komplekst. Altså kunne det gjøres på flere måter. Jeg lot meg igjen påvirke av Kvale og Brinkmann, og det de skriver om fortolkningskontekster. Her beskrives en fortolkningskontekst som «...selvforståelse...», en annen som «...Kritisk forståelse basert på sunn fornuft...» og en tredje som «...Teoretisk forståelse...» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 221)

Respondentens selvforståelse

Hver fortolkningskontekst er gitt et valideringsfellesskap sier Kvale og Brinkmann (2009) i det samme kapitlet. Med validering menes her om andre, spesielt utvalgte mennesker, tolker materialet på samme måte som deg eller ikke. Valideringen av selvforståelsen er gjort sammen med intervjupersonen. Dette ble gjort praktisk ved at jeg sendte denne delen av fortolkningen til respondenten, og etterspurte kommentar. (Dette var avtalt under intervjuet) Jeg sendte altså transkripsjonen med min meningsfortetning, i en ekstra kolonne, tilbake til respondent. Respondenten leste gjennom min meningsfortetning og kom med kommentarer

der de mente jeg hadde misforstått eller tolket utsagnene feil. Meningen med å analysere selvforståelse er jo å finne ut hva respondenten selv forstår med sine utsagn. Ved å åpne for korrigerende av meningsfortetningen har jeg altså validert min første fortolkning og analysert respondentens selvforståelse. Dette betyr ikke at jeg ga avkall på egen kritiske og allmenne tolkning. Selvforståelsen, som for øvrig ikke avvek mye fra min egen tolkning, ble et tilleggsperspektiv. Jeg så det slik at det kunne bidra til å problematisere min egen oppfatning. Jeg hadde på dette tidspunktet et helhetlig inntrykk av hva som var viktig for respondentene, jeg hadde min egen fortolkning gjennom meningsfortattede setninger, og jeg hadde respondentenes selvforståelse.

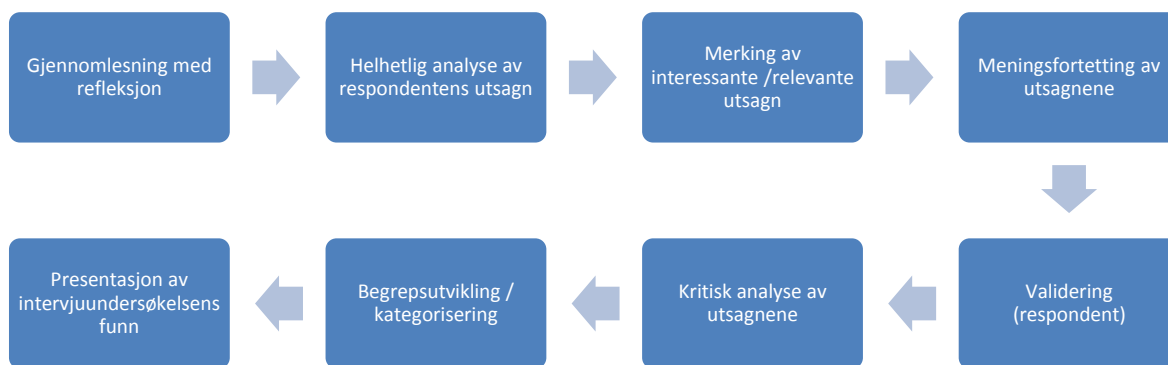
Kritisk blikk og allmenn sunn fornuft

Som jeg kort var inne på i forrige avsnitt, har jeg blant annet analysert datamaterialet med en tilnærming basert på kritisk blikk og sunn fornuft. For å holde dette fokuset brukte jeg igjen forskningsspørsmålene og stilte disse til intervjueteksten. Forskjellen var at jeg nå også stilte meg spørsmål om hvorfor respondenten svarte akkurat det hun svarte, og om svarene kunne være farget av tidligere erfaringer. Altså hvor valid er denne informasjonen? Denne analysen resulterte i litt andre betraktninger enn den første helhetlige analysen og meningsfortetningen. Igjen satt jeg inn en ekstra kolonne i transkripsjonene, og førte inn mine betraktninger der. Jeg har ikke blandet andre inn i denne delen av fortolkningen. Å analysere kvalitative data er på mange måter en subjektiv handling. Man gjør rede for egen forforståelse og analyserer på bakgrunn av denne. På den måten blir det etterrettelig. Valideringen i denne delen av undersøkelsen skjedde ved at veileder og studiegruppa fulgte prosessen og ble informert underveis. Altså hadde jeg et slags valideringsfellesskap.

Teoretisk forståelse

Den siste fortolkningskonteksten til Kvale og Brinkmann (2009) var basert på teoretisk forståelse. Denne delen av analysen er utført i drøftingskapitlet. Altså drøfter jeg teori og empiri opp mot hverandre i et forsøk på å finne en sannhet rundt dette med hvordan kontaktlærer kan opprette og gjennomføre hjem - skole samarbeid i den videregående skolen. Valideringen av denne delen av prosessen, vil foregå ved at andre fagfolk som undersøker temaet, leser rapporten og sier seg enig eller uenig i mine drøftinger. En modell synliggjør analyseprosessen:

Figur 8 "Analyse av intervjudata"



4.3 Kategorisering og presentasjon av funn

Det er flere måter å kategorisere datamaterialet på.

«...Kategoriene kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå ad hoc under analysen. De kan hentes fra teori eller fra dagligspråket eller fra intervjupersonens egne spesialuttrykk...» (kvale og Brinkmann, 2009, s. 210)

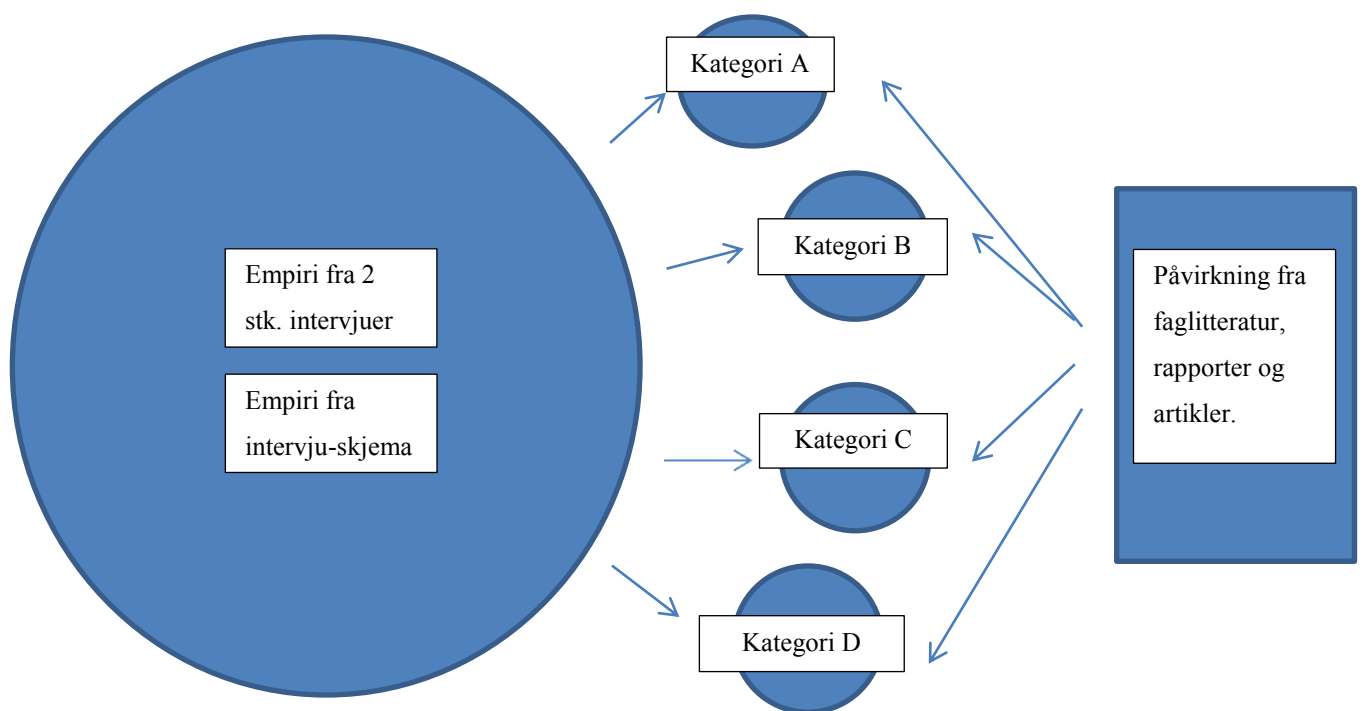
Jeg forstår dette slik at det er gitt meg stor grad av frihet rundt dette med utarbeidelse og navnsetting av kategoriene. I det empiriske datamaterialet som datainnsamlingsverktøyene genererte ble det lett etter meninger, historier, erfaringer og opplevelser. Disse meningene, historiene, erfaringene og opplevelsene, dannet sammen med litteratur, grunnlag for å kategorisere. I denne undersøkelsen er det altså opprettet kategorier ut fra analyse av et utvalg faglitteratur, og ved å meningsfortette det innsamlede datamaterialet fra spørreskjema og intervju. Jeg har som tidligere beskrevet, lett etter spesielle elementer ved samarbeidet, og samlet disse spesielle elementene i mer overordnede kategorier. Metoden jeg har valgt for analyse går altså ut på at vi først samler data gjennom forskjellige datainnsamlingsverktøy. Når dette er gjort koder vi / meningsfortetter materialet slik at det kan kategoriseres. Vi går på en måte fra praksis til teori i denne fasen. En induktiv tilnærming.

Jeg brukte metoden med de store hvite arkene og kulepenn. Alle temaene, som var en eksplisitt samling av eksplisitte og implisitte handlinger, meninger og erfaringer, ble skrevet ned gruppevis i på store hvite ark. Gruppene fikk navn som var dekkende for gruppene av de spesifikke hendelsene. På denne måten kategoriserte jeg interessante funn fra datamaterialet. Høgskolelektor Leif Langli sa under en forelesning ved høgskolen i Akershus at man også kunne utvikle kategorier ved å sette merkelapper rundt om i det empiriske materialet. Dette ga

mening og jeg har derfor meningsfortettet materialet først, og så brukt denne teknikken med å 'sette merkelapper' på det meningsfortettede datamaterialet. Merkelappene representerer datamaterialets kategorier.

Kategorisering av fortolkningene er også vanlig i analyse av kvalitative data, og brukes blant annet for utvikling av begreper. Grunnen til at kategorisering av det fortolkede materialet har vært nyttig for meg, er at dette ga meg mulighet til å løfte de spesielle elementene i dataene (konkrete handlinger, erfaringer, meninger) opp til et høyere abstraksjonsnivå. Som beskrevet tidligere kan slike prosesser gjøre oss i stand til å drøfte hva informasjonen er et uttrykk for. Dette er en strategi som jeg allerede har brukt for undersøkelsens teoritilfang, og som jeg altså fortsatte å bruke i analysen av de kvalitative intervjuene. Figuren under viser hvordan kategoriutviklingen har foregått.

Figur 9 "Kategoriutvikling"



4.3.1 Kategorisering av spørreskjemadata

I kap 2 har jeg beskrevet bearbeidingen av litteratur relatert til temaet. Denne litteraturen har bidratt til analysens kategoriutvikling. Grunnen til at jeg har latt litteraturen påvirke kategoriutviklingen er relatert til forskningsdesignet. Som beskrevet tidligere designet jeg en undersøkelse hvor jeg først skulle se på litteratur relatert til temaet, for så å lage en

spørreundersøkelse som hadde til hensikt å kartlegge positive og negative erfaringer. Så skulle jeg ut fra litteraturen og svarene i spørreundersøkelsen, utvikle kategorier for en midlertidig drøfting.

Resultatene fra denne drøftingen skulle videre bidra til utvikling intervjuguider. I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan kategoriseringsprosessen av spørreskjemadataene var. I slutten av kapitlet har jeg presentert resultatet av kategoriutviklingen. De spesielle elementene er kortfattet tatt med under hver kategori, og presentert mer utfyllende i neste kapittel.

Metoden for utvikling av kategorier er felles for både litteratur og spørreskjema. Et stort hvitt ark er fylt med spesielle elementer og deretter sortert i kategorier.

I kategoriseringsarbeidet skulle altså datamaterialet fra spørreundersøkelsen kategoriseres. Jeg hadde fra før kategorier fra arbeidet med litteraturen og jeg ble klar over at dette ville få innvirkning på kategoriseringen av spørreskjemadataene. Jeg bestemte meg for å akseptere dette, men samtidig være åpen for at nye kategorier kunne oppstå. Jeg endte opp med disse kategoriene fra spørreskjemadataene:

Kontaktlærerne:	
Praktiske sider	Relasjonelle aspekter
Emosjonelle / psykologiske elementer	Utfordringer
Profesjonalitet (Inngår også i alle andre kategorier)	Lærer som foresatt-veileder
Andre / Uspesifisert	
TPO teamet:	
Praktiske elementer	Relasjonelle sider
Foreldreveiledning	Forutsetninger
Utfordringer	Vårt foresattsyn
Andre elementer	
Helhetlig analysekategorier:	
Utfordringer	Praktiske elementer
Uspesifisert kategori	Relasjonelle sider

Ved en ny gjennomgang og komprimering i kategoriutviklingsprosessen endte jeg til slutt opp med 6 kategorier før intervjuene startet. De spesielle elementene tilhørende kategoriene er i en forenklet utgave tatt med.

En mer grundig presentasjon av funnene finner du i neste kapittel. (4.3.2.)

Relasjonelle elementer

- Emosjonelle aspekter som likeverdighet,
- Vårt syn på og holdninger til foresatte.
- Etablere et tillitsforhold
- Vi må forsøke å myndiggjøre både foresatte og elever.
- Vær nysgjerrig og vis interesse for barna ved å stille spørsmål til foresatte.
- Opptre lyttende og imøtekommende
- Vær saklig og ryddig
- Vis respekt for alle
- Fremhev positive sider ved barnet først.
- Vær imøtekommende.
- Gi ros
- Vær høflig
- Gi tilbakemelding også ved positiv utvikling
- Ikke bli for privat men hold profesjonell avstand.
- Vær bevisst på hvordan vår kommunikasjon med hjemme virker på de foresatte. (Det er dumt å ringe å si alt går bra for så neste dag å sende varsel i adferd.)
- Vær litt enkel og litt personlig.
- Forsøk å skape et trygt samarbeidsklima der aktørene tør å åpne seg.
- Legg plan for samarbeidet sammen med eleven.
- Etterstreb å gi medbestemmelse. (Elev kan ikke alltid bestemme hva men ha medbestemmelse i hvordan)
- Kontaktlærer bør være leder av samarbeidet. Ta ledelsen!

Praktiske elementer

- Forberedelse (+ og - info om elev, foresatte og kultur, finne egnet sted, gjennomføre elevsamtale på forhånd, bestemme info du vil gi, drøfte saken med kollegaer, søk info om elev fra flere kilder)
- Velge innkallelsesform. Brev/mail formaliserer og forplikter, telefon åpner for dialog og relasjon. Be foreldre melde inn saker.
- Vær en tilrettelegger samtidig som du leder samarbeidet.
- Tydeliggjør intensjon.
- Rolig presentasjon av deg selv og problemstilling. Legg vekt på at løsninger finnes.
- Logg samarbeidet dersom noe skulle skje.
- La sakens natur avgjøre møtested. Ikke vær for prinsipiell.

- Alltid orienter og varsle eleven.
- Avtal kommunikasjonsform med foresatt.
- Overhold tidsplan for møtet og bli enige om ny møtetid.
- Hvis du mistenker behov for støtteapparat er det best å innkalle disse med en gang. Dette forenkler arbeidet betraktelig
- Pass på 18 års-grensa

Utfordringer

- Konflikter
- Kommunikasjonsproblemer (Være bevist vårt muntlige språk, kroppsspråk, den skiftelige kommunikasjonen og at vi ikke kryss-kommuniserer.)
- Språkbarriere
- Kontaktlærers vurderinger blir vektlagt.
- Foreldre som har gitt opp
- Gi foreldre tro på seg selv og sin rolle.
- Lite tid. Flere nye oppgaver til liten ressurs gjør at lærer starter å prioritere.
- Konsekvenser av samarbeidet for elev kan være en forverring av situasjonen
- Foreldre som kan ha større problemer enn eleven.
- Store konflikter innad i familien
- Foresatte som ikke tror deg
- Ingen kommunikasjon mellom mor og far
- Foreldre som har mistet kontrollen over eget barn.
- Lærer holder stor avstand og er meget formell
- Ingen proaktiv innsatts
- Store elevgrupper
- Kontaktlærer prioriterer bort samarbeidet grunnet for mange arbeidsoppgaver

Læreren som veileder

- Unngå ekspertrollen.
- Kom med tips eller generelle råd bare hvis foreldre ber om det.
- Gi foresatte beskjed om at for mye kontakt er bedre enn for lite kontakt.
- Det er bra hvis foreldre er beviste effekten aktiv og god lytting gir.
- La barnet snakke ut
- Sett krav til lærer
- Vær tilstede for ditt barn uten detaljstyring og kontroll
- Oppmuntre barnet og vis oppriktig interesse
- Gi klare konsekvenser ved brudd på klare regler.
- Se om du kan lage disse reglene sammen med barnet ditt i fredstid.
- Spør alltid hvordan det går på skolen.
- Vit tidsfrister og prøvedatoer.

Forutsetninger

- Kartlegging
- Elevens læring og trivsel må være fokus.
- God informasjon begge veger, dialog, drøfting, medvirkning og medbestemmelse.
- Start tidlig. (lav terskel)
- Konstruktiv kritikk
- Vanskelig å få til alt innenfor normalarbeidstid. Vær litt fleksibel her.
- Ha kunnskap om familien og deres situasjon.
- Avklar forventninger
- Ansvarliggjør aktørene

Uspesifisert kategori

- Telefonen er den desidert mest brukte metoden for kontaktopprettelse
- Epost og møter på skolen er mye brukt.
- Det kan se ut til at alle lærere en eller annen gang kommer borti samarbeidet.
- Lærerne føler seg trygge på å ta kontakt.
- Store variasjoner forekommer, men jevnt over kan man si at kontaktlærere oppretter og gjennomfører denne type samarbeid 1-3 ganger pr år.
- Grunn til slike samarbeid er hos oss på PVGS vanligvis fravær, sosialpedagogiske årsaker, feilvalg og adferd. Veldig få samarbeid viste seg å handle om resultater.
- Mange vil lære om dette gjennom kollegabasert veiledning
- Husk at ikke bare hjemmet spiller en rolle i barnets læring og utvikling men hele hjemmemiljøet skriver FUG.

4.3.2 Resultat av analyse spørreskjemaene

Det ble sendt ut spørreskjema til to forskjellige typer kilder. Den ene kilden var alle kontaktlærerne på PVGS avdeling sør. Den andre kilden var medlemmene i skolens TPO - team. Personene i disse to grupper var altså spørreundersøkelsens respondenter. Det var tydelige forskjeller på hva kontaktlærere og medlemmer av TPO teamet svarte i skjemaene. Forskjellen lå, slik jeg forsto det, i vektleggingen og perspektiv. Eksempelvis i kategorien 'Praktiske elementer' svarer begge grupper utfyllende. Men når vi kommer til kategoriene foresattveiledning og foresattsyn, er det lite å finne i TPO teamets rådata. Her er det imidlertid kontaktlærerne og litteraturen som sier mye.

I dette avsnittet presenterer jeg grundigere funnene spørreundersøkelsen ga ut fra kategoriene som ble utviklet. Presentasjonene vil bære preg av at jeg hele tiden har lett etter tips, gode råd eller gode / mindre gode erfaringer.

Praktiske sider ved samarbeidet:

Jeg velger å starte med kategorien `praktiske sider` av samarbeidet. Mange av funnene hadde nettopp praktiske elementer ved seg, og derfor ble dette en naturlig kategori. I begrepet `praktisk` legger jeg alt generelt arbeid uten behov for lange kognitive refleksjonsprosesser som må/bør gjøres ved alle slike samarbeid.

Blant annet så var det bred enighet blant alle respondentene om at informasjon om eleven måtte innhentes før kontaktopprettelse. Av informasjon nevnes ulike typer som alle er relevante og viktige. Det nevnes fravær, anmerkninger, resultater, fødselsdato, utskrift av elevsamtaler, pedagogiske rapporter, eller andre sakkyndige rapporter der dette foreligger. Elevens egne behov, elevens oppfatning av situasjonen bør kartlegges gjennom elevsamtaler og informasjon om tidligere kommunikasjon til hjemmet bør samles inn. Fødselsdato nevnes grunnet reglene for elever som har fylt 18 år. I forbindelse med minoritets elever mener flere respondenter det også er viktig å innhente informasjon om kultur, språkforståelse, og hvilket land vedkommende kommer fra. Her tipses det om å ta kontakt med tolketjenesten. En annen respondent mener det er viktig å kontrollere om begge foresatte som skal ha informasjon. Det er altså ikke alltid slik at begge foreldrene skal ha informasjon. Til slutt nevnes det at det kan være nyttig å be om mailadresse til foresatte ved starten av skoleåret for bruk i senere samarbeid. Til sammen kan informasjonen som innhentes danne et bilde av elevens behov og situasjon.

Informasjonen kan hentes fra ulike kilder, og her nevner respondentene spesielt notater, datasystemer, andre lærere i teamet og rådgiver. Jeg tilføyer i denne sammenhengen skolens administrasjon, som har kopi av alle brev som har blitt sendt til hjemmet. Så nevnes rammer som hvordan ta kontakt, egnet møtested, o.l. Her er det bred enighet om at et egnet og skjermet rom må bestilles i god tid, og flere mener en telefonsamtale er den beste måten å opprette den første kontakt på. Som en respondent sier: (se neste side)

«...Får direkte kontakt der og da, kan gjøre noen avklaringer hvis behov, gi noen forklaringer om nødvendig. Får også anledning til å si at en har tatt saken opp med ungdommen i forkant av samtalen, at ungdommen er orientert. Dette er etter min mening minste inngripen, på lavest mulig nivå. Det er et viktig prinsipp. Og en god intensjon i forhold til å invitere foresatte til et godt skole/hjem samarbeid som for meg er helt avgjørende for at elever skal yte på skolen...» (Lærerrespondent)

Her er det noen ulikheter i datamaterialet da flere respondenter også svarer at brev og epost også er bra, fordi det strukturerer og forplikter. Ved bruk av telefonen tipser en av respondentene om bruk av logg. Respondenten mener det er klokt å føre en logg over telefonsamtale, slik at denne kan tas frem i senere anledninger dersom problemer skulle oppstå. En logg over all kommunikasjon med hjemmet, (skriftlig og muntlig) kan også forhindre krysskommunikasjon, som helt klart virker svært uprofesjonelt. En annen positiv side ved telefonsamtalen er som en respondent sier: *«...Denne første telefonsamtalen kan i seg selv være med på å starte en positiv endringsprosess...» (lærerrespondent)* Dermed kan telefonsamtalen føre til at en tankeprosess settes i gang, og at endring allerede kan starte på dette stadiet. En av TPO respondentene mener at man i enkelte tilfeller også kan reise hjem til bopel for møter og kontaktopprettelse. Er foreldrene fysisk eller psykisk for syke til å møte på skolen, så kan jo dette være aktuelt.

Så kommer det frem at det i noen tilfeller kan være bra å innkalle alle aktører som man tenker kan være aktuelle allerede på det første møtet. Respondenten mener dette siden dette vil forenkle arbeidet betraktelig ved at alle får informasjon samtidig, man kan sette opp nytt møte med alle involverte parter, o.l.

«...Hvis du tenker at det er aktuelt å koble inn rådgiver, helsesøster, PPT eller lignende, be dem gjerne med på møte, sparer tid for både elev, foresatte og lærer og slipper å bruke tid på å gjenfortelle/avklare i ettertid...» (lærerrespondent)

Relasjonelle elementer:

Relasjonelle elementer var en annen kategori som ble generert ut fra rådatamaterialet. Mange respondenter tar frem dette elementet i samarbeidet, og derfor ble dette og en naturlig kategori å ha med. I tillegg diskuterer Nordahl dette inngående i sin litteratur om skole – hjem samarbeidet. Han mener, som mine respondenter, at relasjonen mellom foreldre – barnet, barnet – lærer og lærer - forelder er avgjørende for at samarbeidet skal lykkes og bli en suksess. Dermed kan man forstå ut fra min empiri og Nordahls forskning, at en god relasjon

kan sees på som en forutsetning for samarbeidet. Mange elementer relatert til relasjoner ble avdekket i spørreskjemaene og jeg har startet med forberedelsesfasen og kontaktopprettelsen, da disse elementene synes å være viktig for kvaliteten på relasjonen.

Elementer som kan knyttes til kommunikasjon ble også avdekket i spørreundersøkelsen, og jeg har tolket dette til også å handle om relasjoner. Kommunikasjon i samarbeidet handler ikke kun om telefonsamtaler og andre direkte møter med foresatte, men også om brev og annen skriftlig materiale som sendes hjemmet. I mange tilfeller sendes det for eksempel varselbrev og annen info til foresatte fra skolen. Det kommer frem fra en respondent at dette må sjekkes før kontaktopprettelse. Grunnen til dette var som respondenten selv sier: «...*Husk at det er rart at skolen sier det går så bra, for i neste omgang å sende brev hjem...*»

(lærerrespondent)

For å bidra til best mulig relasjon mellom aktørene, kommer respondentene i spørreundersøkelsen opp med flere generelle tips. De nevner åpenhet, imøtekommenhet, saklighet og høflighet. At vi viser respekt, at vi henter kunnskap om eleven fra foreldrene, at vi bevisst lytter, og at vi fremhever positive betraktninger først. «...*Holdningen vi møter både elev og foresatte med er viktig...*» (lærerrespondent). Videre snakker en respondent om ressursfokus. At vi ser på foresatte som ressurspersoner, og gjennom denne holdningen, ansvarliggjør og myndiggjør.

Oppfølgingskontakten må ikke kun handle om negativ utvikling, men også positiv.

«...Positivt fokus! Ofte ringer vi pga en bekymring, noe som er negativt, så jeg tenker det er lurt å nevne alt det positive som er relevant også. Pluss å ha oppfølgingskontakt hvor man informerer om positiv utvikling likeså negativ utvikling...»(Lærerrespondent)

Gi ros og bygge tillitt sier noen, og en annen sier noe som kan virke selvfølgelig, nemlig å «...*presentere seg selv og en rolig fremstilling av problematikk...*» (lærerrespondent) Det jeg umiddelbart reagerte på i denne teksten var ordet rolig. Respondenten mener tydeligvis at det å opptre rolig har god effekt. Videre forteller en at det er viktig å forsikre foresatte om at du ønsker å hjelpe. Vi bør heller synliggjøre mulighetene for endring og løsninger. Så sier en av respondentene at det å være godt forberedt bidrar til god relasjon. (se presentasjonen av praktiske elementer) En respondent tar opp noe som jeg tror er viktig. Respondenten snakker om mulige underliggende problemer: «...*Ha en bevissthet «i bakhodet» på at det kan være*

snakk om underliggende problemer hos eleven som ikke nødvendigvis er avdekket i det det meldes bekymring for elev...» (TPO respondent)

Når jeg spør om læreren bør lede samarbeidet gir spørreundersøkelsen et klart ja. Det å lede et samarbeid ser ut til å være et tydelig relasjonselement. Lærer, som i tillegg til å lede, også skal legge til rette for dialog, må være spesielt på vakt i forhold til rollen. Respondentene sier, slik jeg forstår dem, at ledelsen her ligger i å ta et overordnet ansvar for prosedyrer, dokumentasjon o.l. En respondent sier i tillegg at det å være leder i et slikt samarbeid, kan handle om å være tilrettelegger.

For å skape en positiv og konstruktiv relasjon, mener mange av respondentene i spørreundersøkelsen at involvering av eleven er avgjørende fra første stund. Det kommer frem at dette gjøres på flere måter. Noen informerer eleven om at det vil bli opprettet kontakt med foresatte, mens andre mener det også bør avholdes en elevsamtale i forkant av samarbeidet. Vi bør kartlegge hvordan eleven ser på egen situasjon. I denne elevsamtalen sier noen respondenter videre at de involverer eleven ved å gi medvirkning og medbestemmelse. Altså gir de ikke eleven lov til å bestemme `hva` som skal tas opp, men de får lov til å medvirke til `hvordan`. En annen lærer sier at et prinsipp må være at all kontakt med hjemmet må informeres om til eleven.

Utfordringer:

I spørreundersøkelsen er det avdekket en del utfordringer rundt samarbeidet. Det kan være problemer med å få foreldre til å tro ditt budskap, språk, kulturforskjeller, foreldre som går i forsvarsposisjon, benektelser, foreldre som har gitt opp, utålmodige foreldre, skilsmisseproblemer og konflikter mellom foreldre. En annen respondent forteller om erfaringer gjort i forhold til kommunikasjon i hjemmet og hun forteller om foreldre som ikke har snakket sammen på flere år.

«...en elev skulle være hos far, men han var i Syden, så han var hos kamerater og sov fordi det skulle være fri på skolen (noe som ikke var tilfelle), Mor trodde han var hos en venn, far trodde han var hos mor. Eleven skulket skolen...» (lærerrespondent)

Så nevnes foreldre som kan ha behov for meget tette bånd til læreren. Her er det viktig at lærer opptrer bevisst, kan bremse og holde den profesjonelle avstanden. Så finner jeg i skjemaene noe som kan se ut som en negativ konsekvens for elevene ved samarbeid. Som en av respondentene gir en kort og presis uttalelse om: *«...Viktig å ikke ta kontakt med hjemmet hvis det forverrer elevens situasjon...» (lærerrespondent)*

Lærer som veileder:

En kontaktlærer som samarbeider med foresatte vil på ett eller annet tidspunkt komme i en situasjon hvor forelder spør om råd eller tips til ulike forhold. Noen respondenter ga interessante svar i forhold til dette. For eksempel gir en respondent foreldre råd om å «...gi moralsk støtte til sitt barn...», En mener at «...engasjement også er viktig når elevene når 2. og 3. året...» i den videregående skolen. «...Ta heller kontakt med oss for mye enn for lite...» sier noen respondenter til foreldrene og en lærer gir råd om «...å lytte og ta seg tid til å høre hva barnet egentlig sier. Hold tett kontakt med skole. Sett krav til lærere. Etterspør om noe mangler...» sier en respondent. Så sier en respondent videre at

«...foreldre ikke er flinke nok til å gradvis gi barna ansvar for seg selv og sitt eget liv. Dette trenger ikke stå i konflikt til at foreldre må fortsette å følge opp ungene sine. Tilstedeværelse uten detaljstyring og kontroll. Mer oppriktig interesse og oppmuntring. Få regler og klare konsekvenser for brudd på dem...» (lærerrespondent)

En lærerrespondent svarer også at man kan «...be om fronterpassord for å hjelpe eleven med å følge med informasjon, frister og for å ha oversikt over karakterer...»

Forutsetninger

Mange av kategoriene det er presentert fortolkninger i forhold til, er på mange måter også forutsetninger for at samarbeidet skal bli en suksess. Altså at vi gjør nødvendige forberedelser gjennom praktiske elementer, at vi har et bevist forhold til relasjonelle aspekter, at vi er klar over hvilke utfordringer samarbeidet kan ha og at vi i noen grad kan veilede ved behov. En forutsetning som er kommet frem av datamaterialet er, i tillegg til det ovennevnte, at det er lagt til rette for å gjennomføre slike samarbeid fra skoleledelsens side. Undersøkelsen viser at de aller fleste er fra middels til godt fornøyd med hvordan ledelsen har lagt til rette for at dette samarbeidet kan bedrives. En nyansering kom imidlertid frem ved et annet spørsmål i skjemaene. Her mener en respondent at det kan gjennomføres mer samarbeid hvis den timeplanfestede tiden kan reduseres. En annen mener at det burde være ledige timer midt på dagen til denne typen arbeid. Så kommer det flere forhold som respondentene mener ledelsen burde gjøre bedre. Det er: Færre elever i klassene, ressursen til å drive slikt arbeid burde være justert etter omfang og behov, Mer tid (ikke penger), flere egnede grupperom på skolen, bedre kommunikasjons-teknologi (mobiltelefon osv) og mer ressurser til TPO teamet.

En respondent trekker frem noen viktige refleksjoner rundt kontaktlæreren, arbeidsoppgaver og ressurser i denne sammenhengen. Respondenten diskuterer fenomenet kontaktlærers prioriteringer.

Utsagnet er som følger og taler for seg selv:

«...Tid og antall oppgaver, stadig nye oppgaver, manglende prioritering mellom oppgavene (også fra ledelsen). Resultat blir ofte; ”når alt blir like gyldig blir alt likegyldig”. Som lærer kan du ”velge” å ikke se fordi du ikke har kapasitet/kunnskap/trygghet til å ta tak i det du er bekymret for...» (lærerrespondent)

Her diskuterer respondenten kontaktlærers situasjon med mange administrative og komplekse arbeidsoppgaver, med strenge krav til dokumentasjon, samtidig som kanskje så mange som 30 elever skal følges opp individuelt på generelt grunnlag, og i forhold til faget kontaktlærer underviser i.

Uspesifisert kategori

I denne kategorien har jeg samlet respons fra spørsmål som så langt i prosessen ikke hadde en klar kategoritilhørighet, eller som ikke var direkte relatert til problemstillingen. Det gjelder for eksempel hvordan lærerne opplever fenomenet pr. dags dato. Her opplever de fleste trygghet rundt det å kontakte foresatte men samtidig sier 8 av 11 lærerrespondenter at de i noe varierende grad har behov for mer kunnskap om hvordan slike samarbeid kan gjennomføres.

4.3.3 Kategorisering av intervjudata

Kategoriseringen av intervjudata foregikk på samme måte som ved kategorisering av tidligere spørreskjemadata. Jeg tok utgangspunkt i den helhetlige analysen, intervjupersonens selvforståelse og den kritiske analyse av tekstene i rådatamaterialet. De spesielle elementene ble skrevet ned på ark. Når dette var gjort samlet jeg disse spesielle elementene i kategorier. Hensikten var igjen å gi meg selv mulighet til drøfting på et høyere abstraksjonsnivå. Jeg blir dermed i stand til å se hva de spesielle meningene og handlingene er et uttrykk for. Prosessen ble nå utført for elev og foresatt-transkripsjonene, og resulterte i kategoriene i skjemaene under. Kortfattede uttrykk for de spesielle elementene er tatt med som underpunkter, og utdypet i kapittel 4.3.4

Kategorier fra elev-intervjuet:

Relasjonelle elementer

- Eleven vil ha så få aktører som mulig i et samarbeid.
- Eleven føler seg stressa og ukomfortabel med mange mennesker på et møte.
- Eleven vil gjerne ha informasjon i forkant av samarbeidet.
- Eleven ville føle det som bra å bli involvert i planleggingen av samarbeidet.
- Eleven vil ha minst mulig oppmerksomhet og «styr» rundt samarbeidet.
- Eleven vil gjerne ordne opp i problemet uten foresatte.
- Kontaktlærer bør være med kun hvis sakens «ber om det».
- Eleven vil ha en mulighet for å skjerpe seg før kontakt opprettes med hjemmet.
- Lærer må ikke tulle, bruke ironi eller rakke ned på eleven i samarbeidet.
- Lærer må være hyggelig.
- Eleven reagerer veldig negativt på å bli konfrontert med rusmisbruk.
- Eleven vil bli behandlet som likeverdig.
- Hvis vi serverer noe til foreldre så bør vi og servere elev noe.
- Eleven er positiv til at skolen setter i gang skole – hjem samarbeid.

Tiltak / metode

- Eleven mener det er nyttig med minimum ett oppfølgingsmøte.

Utfordringer

- Det kan gi negative konsekvenser for elever når skolen tar kontakt med hjemmet.

Kategorier fra foresattintervjuet:

Relasjonelle elementer

- Det gir en god følelse når lærer er begeistra og liker barnet ditt.
- Lærer bør ikke opptre som ekspert.
- Unngå bruk av ironi.
- Lærere må invitere og oppriktig ønske foresatte inn i samarbeidet.
- Lærere må være ytterst forsiktige med å stemple foresatte med karakteristikker fordi vi vet lite om utfordringene disse står i hjemme.
- En profesjonell lærer kan godt vise noen følelser i samarbeidet og ikke kun opptre som en formell fagperson.
- Det gir en god følelse når lærer ringer og spør om råd.
- Ikke ha hovedfokus på å komme fortest mulig gjennom møteplanen.
- Foresatte setter pris på å bli invitert til møter på skolen.
- Ikke lytt av ren høflighet. Dette oppleves veldig negativt av foresatte.
- Ved første telefon er det viktig å få frem at man ønsker å hjelpe og er forsiktig med å stille krav.
- En klapp på skuldra, en klem eller annen psykisk støtte er en betydelig faktor for suksess.

- Det er viktig for foresatt at lærer viser foresatte tillitt.
- Fokuser også på elevens sterke sider.
- Lærer må være grunnleggende positiv. Dette smitter over på atmosfæren i hjemmet når oppfølgingen pågår.

Tiltak / metode

- Formaliser hyppighet. Det tar bort følelsen av å være påtrengende.
- Å snakke med faglærere gjør det lettere for foresatte å følge opp i forhold til hvert enkelt fag hjemme. Det føles mer forpliktende.
- Ros positive handlinger / positiv endring. Ikke kun påpek det negative.
- Forpliktende alternativer kan forhindre tapsopplevelser eller annen selvtillitsnedbygging.
- Oppfølgingsmøte oppleves som seriøst og en skikkelig måte å gjennomføre samarbeidet på.
- Viktig med oppfølgingsmøte for måling av progresjon
- Foreldre må brukes som en troverdig kilde til info i samarbeidet.
- Kontaktlærer bør alltid være med å lede samarbeidet og heller spille på andre spesialfunksjoner.
- Involvering av elev vil gjøre elev mer motivert og forpliktet.
- Aktørene må ikke være redde for å innrømme feilvurderinger.
- Sett av tid spesielt til info fra foreldre på samarbeidsmøter.
- Lærere bør ha en ydmyk holdning i forhold til å mene noe om grunn til problemet.
- Lærer bør si hva de er bekymret for ved første telefonsamtale og ikke vente til et møte.
- Det bør avtales en kommunikasjonsmetode som er enkel å bruke når samarbeidet er i gang.

Utfordringer

- Det er en tilleggsbelastning for foresatte dersom lærer ikke er interessert i barnet eller samarbeid for øvrig.
- Det er veldig lett for foresatte å få følelsen av å være påtrengende.
- Lærere må vurdere om elever kan brukes som postbud for viktig kommunikasjon til hjemmet.
- Lærere må vurdere hvilke tiltak som fremmer og hemmer. Av og til må skolereglement kunne sees bort i fra dersom dette hemmer. Målet bør kunne hellige midlene i arbeid med elevers læring og utvikling
- Spesiell tilrettelegging må ikke føre til gjentatte tapsopplevelser for en elev.
- Info fra elever med spesielle diagnoser kan ikke alltid sees på som reell informasjon.
- Behovet for samarbeid øker når aktørene har lite kunnskap om elevens problem.
- Samarbeid mellom BUPP og skole.
- Kommunikasjonen og infoflyt mellom kontaktlærer og faglærere.
- Foreldre med skyldfølelse når problemer dukker opp.
- Foreldre har ulikt utgangspunkt for å følge opp hjemme.
- Foreldre kan være for slitne i noen tilfeller for å følge opp elev hjemme.
- Lærer må vurdere om elev tåler belastningen før eleven involveres i planleggingen av skole – hjem

	samarbeid.
<p>Forutsetninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærere må være flinke til å lytte. • Ha lav terskel for kontaktopprettelse. • Foreldre bør få et inntrykk av at skolen innehar kompetanse om de mest vanlige diagnosene og utfordringene elever møter. • Lærere bør ha en spørrende holdning. • Det er lettere for foresatte å følge opp dersom man har detaljkunnskap om hva som skjer i de forskjellige fagene i hverdagen. • Når problemet er knyttet til et bestemt fag så bør faglærer bli med på samarbeidsmøtet. • Lærer bør tenke gjennom mulige løsninger på problemet før kontaktopprettelse. • Foresatte har i mange tilfeller et sterkt behov for å informere skolen om elev og skolen bør etterspørre denne infoen fra foresatte. • Lærere bør ha kunnskap om diagnosen til sin elev. • Lærere må ikke ta tilbakemeldinger personlig. • Anerkjenn at elevene er forskjellige og at noen er spesielle. • Nyutdannede lærere bør få grundig veiledning når de skal i gang med samarbeid. • Vi må ikke motarbeide tiltak som kan være nyttige grunnet økonomiske konsekvenser. 	
<p>Lærer som veileder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærere bør ikke uoppfordret gi råd til foresatte. • Råd må komme som informasjon. Ikke pålegg. 	

4.3.4 Resultater av analyse intervju

Intervjuene ble som sagt tidligere, gjennomført delvis grunnet spørreskjemaenes manglende mulighet for å få frem alle sidene ved temaet jeg undersøker. En annen grunn var at jeg til nå ikke hadde foreldres eller elevers syn på saken. Jeg har derfor intervjuet en elev og en foresatt om elementer i samarbeidet. I dette kapitlet presenteres funn (mine tolkninger) fra intervjuene. Jeg drøfter ikke funnene men presenterer dem utfyllende i forhold til kategoriene i forrige avsnitt og presiserer at dette er min tolkning av hva respondenten forteller meg gjennom intervjuet.

Elevrespondenten:

Et utgangspunkt for intervjuguiden var at samarbeidet består av en bekymringsfase for lærer, en planleggingsfase, kontaktopprettelse og gjennomføring av samarbeidet. Intervjuet med elev ga viktig kunnskap om hvordan vi kan behandle elever i disse fasene. Intervjuet ga en klar

pekepinn på hva denne eleven så på som viktig. Jeg kan ikke si at dette gjelder alle elever, men at disse elementene kanskje gjelder flere. Det som er sikkert er at elever har meninger om hvordan samarbeidet bør opprettes og gjennomføres, og at vi derfor bør involvere eleven i en eller annen form, og på ett eller annet nivå. Som en generell betraktning har jeg tolket eleven dit at han er positiv til at skolen av og til samarbeider tett med hjemmet når problemer eller utfordringer oppstår.

Jeg startet med å snakke med eleven om forhold rundt involvering før lærer kontakter foresatte. Her kommer det tydelig frem at eleven svært gjerne vil ha muligheten til å `skjerpe seg` før lærer kontakter hjemmet. Jeg har tolket eleven slik at dette handler om å bli behandlet rettfærdig, og som en voksen. Hvis det så er bestemt at lærer skal ta kontakt med hjemmet, så har eleven behov for informasjon. Jeg tolker det også slik at han gjerne vil være med å planlegge hvordan samarbeidet skal gjennomføres. Eleven mener dette vil ha innvirkning på i hvilken grad han engasjerer seg i problemet. Eleven vil føle samarbeidet som mer likeverdig og forpliktende hvis han får medvirkning og medbestemmelse i planleggingsfasen.

Eleven forteller om en erfaring fra denne fasen hvor lærer er bekymret fordi han virker trøtt og slapp i timene. Eleven ble mistenkt og konfrontert med rusmisbruk av lærer.

«...Første de spurte om var om jeg røyka hasj da for jeg så så trøtt ut og sånt. Det var jo ikke noe jeg gjorde så jeg ble litt sjokka da jeg fikk høre det...» (Elevrespondent)

Min forståelse av eleven er at dette føltes veldig urettferdig og nedverdiggende. Ved spørsmål om hvordan samarbeidet bør gjennomføres, så svarer eleven at samarbeidet bør foregå på lavest mulig nivå, og med så få aktører som mulig. Jeg tolker eleven dit at han ikke vil ha så mye oppmerksomhet og `styr` rundt problemet sitt. Han sier i tillegg at bare de aktørene som er relevante for problemet bør være tilstede. Hvis problemet er av personlig art bør til og med kontaktlærer holde seg borte mener eleven. Eleven sier i denne sammenhengen at mange aktører i samarbeidet gjør han stressa og ukomfortabel. I gjennomføringen av samarbeidet er det viktig for eleven at lærere og andre ikke bruker ironi eller «tuller». Eleven nevner i tillegg at han ikke vil bli rasket ned på. Jeg tolker elevens uttalelser som at mye negativ omtale og fokus på selve problemet vil kunne føles som nedrakking. Det er viktig for eleven at aktørene er hyggelige. Her tolker jeg videre at eleven tåler å høre sannheten, men at det er viktig å være løsningsorientert og hele tiden behandle eleven som likeverdig og voksen.

Jeg snakket videre med eleven om hva som burde skje etter et første samarbeidsmøte og her nevner eleven at det minimum må settes opp et oppfølgingsmøte. Jeg tolker det dit at dette vil

hjelpe eleven å holde fokus og motivasjon oppe i denne tette samarbeidsperioden. Til slutt snakker vi om konsekvenser. En utspørring rundt dette temaet avdekker ikke at samarbeidet kan gi negative konsekvenser og hemme elevens læring og utvikling. Når det er sagt så avviser heller ikke eleven at dette kan forekomme.

Forelderrespondenten:

Forelderrespondenten har mange meninger, og det kan se ut som om disse meningene bygger på et solid erfaringsgrunnlag. Jeg utdyper her meningene og erfaringene i forhold til kategoriene.

Intervjuguiden tok, som beskrevet over, utgangspunkt i at samarbeidet består i en bekymringsfase for lærer, en planleggingsfase, kontaktopprettelse og gjennomføring av samarbeidet. Forelderrespondentens meninger og erfaringer hadde en noe annen vinkling enn elevens. Jeg måtte blant annet legge til en ny fase ved samarbeidet. Nemlig *'bekymringsfase for foresatte'*. Dette kom opp på bakgrunn av at forelderen mente det stort sett var hun som tok kontakt med skolen. Altså hadde hun ikke opplevd i særlig grad at skolen hadde tatt initiativ til samarbeid. I denne delen av samtalen understreket hun, at de gangene skolen tok kontakt for å samarbeide på ett eller annet nivå, så hadde det definitivt vært en god erfaring. Gjennomgående kan man si at følelser og andre psykologiske faktorer er viktig for forelderrespondenten. Hun mener, slik jeg tolker henne, at fokus på disse faktorene vil styrke samarbeidet, og kanskje gjøre resultatene bedre. Hun understreker viktigheten av at lærer er oppriktig engasjert, begeistra for barnet, har evne til å lytte, har en spørrende holdning, og liker barnet ditt. Hvis lærer i tillegg er grunnleggende positiv mener hun dette vil ha en smitteeffekt på atmosfæren i hjemmet, og at oppfølgingsarbeidet helt klart vil dra nytte av dette. Hun gjør oss oppmerksomme på at oppfølgingsarbeidet i hjemmet i mange tilfeller er utfordrende og krevende, og at en uengasjert lærer som motarbeider samarbeid er en betydelig tilleggsbelastning for foresatte.

Stille krav, lytte av ren høflighet, og opptre som ekspert vil heller ikke fremme samarbeid mener respondenten. Hun mener heller lærer bør gi tydelig uttrykk for at man prøver å hjelpe, vise tillitt, og i tillegg fremheve positive sider ved barnet. I denne første fasen legger respondenten spesiell vekt på at lærere / skolen i langt større grad må se på forelder som en viktig kilde til informasjon og kunnskap. Forelder må sidestilles med de andre aktørene i samarbeidet slik at de kan føle seg likeverdige, velkomne og ønsket i samarbeidet. Vi må altså

anerkjenne og verdsette foresattes kunnskap om eleven i langt større grad slik jeg forstår respondenten.

Implisitt kan man nå lese at det eksisterer mange psykologiske faktorer og emosjonelle aspekter i samarbeidet, og at respondenten er opptatt av disse. Hun fortalte blant annet en historie om en lærer som brukte ironi på et samarbeidsmøte. Dette opplevdes ubehagelig. Videre tok hun opp følelsen av å føle seg påtrengende og masete. Respondenten sier:

«...Ja fordi som forelder så føler du liksom.. du føler at du er påtrengende.. selv om altså selv den lærer som var så positivt innstilt så føler jeg at jeg på en måte er påtrengende...» (Foresattrespondenten)

Skyldfølelse var en annen emosjonell følelse hun fikk ved behov for kontakt med skolen. Man kan kanskje tolke dette dit at foresatte følte skyld i forhold til at problemet oppsto. Kanskje foresatte i noen tilfeller føler at det er deres skyld at barnet får et problem. Her er det lett å tenke at foresatte kan begynne å analysere hva de har gjort feil o.l. Respondenten hadde klare formeninge om hva som kanskje kunne bidra til at disse følelsene ikke ble for sterke. Hun nevner her formalisering av samarbeidet, forpliktende avtaler, lærere som ringer og spør om råd, bli invitert til møter på skolen, ha medbestemmelse i forhold til kommunikasjonshyppighet og kommunikasjonsform, og formaliserte oppfølgingsmøter. Poenget, slik jeg forstår respondenten, er at når disse elementene er formaliserte så vil man ikke føle seg påtrengende når man kontakter skolen. Man er faktisk forpliktet til å ta kontakt gjennom en formalisering og samarbeidsplan.

Andre relasjonelle elementer som ble belyst under intervjuet var lærers adferd og handlinger i samarbeidet. Respondenten mener at lærer skal være profesjonell på den måten at man ikke tar tilbakemeldinger personlig, og at man som lærer ikke skal føle seg fornærmet eller kritisert som person. På samme tid skal læreren være i stand til å vise empati med foresatte, og kunne gi moralsk og psykisk støtte. Respondenten sier:

«...Ja jeg tenker litt sånn der atte lærer`n kan også vise litt følelser og ikke bare sitte der som en fagperson og jeg bryr meg ikke om elevens på en måte velvære...» (Foresattrespondent)

Så sier hun videre: *«...Involvert I barnet ditt og ja.. gir deg kanskje en klapp på skuldra eller en klem eller...» (Foresattrespondent)*

Respondenten sier mer eller mindre eksplisitt i intervjuet at oppfølgingsarbeidet hjemme ofte er tungt, og at samarbeidet med skolen er viktig for henne. I samarbeidet er det igjen viktig å

bli anerkjent som en likeverdig aktør. Det er viktig at lærer, som er den profesjonelle parten, kan støtte foresatte psykisk av og til. Respondenten ser på dette som en del av den profesjonelle utøvelsen fra lærer. Når jeg tar opp rollen lærer noen ganger får som veileder eller `ekspert` sier hun at lærer ikke bør ta denne ekspertrollen fordi det skaper avstand og fordi det ofte er foreldrene som er ekspert på egne barn. Lærere bør med andre ord ikke uoppfordret komme med råd til foresatte, men heller jobbe sammen på en likeverdig måte med elevens utvikling og læring i fokus. Hvis lærer ser det som nødvendig å gi råd til foresatte, så bør tilfelle dette komme som ren informasjon.

Respondenten var på tiltakssiden ved flere anledninger. For å kunne følge opp skolearbeid hjemme, er det viktig for den foresatte å ha kunnskap om tiltak, metode og krav faglærere setter til eleven sier hun. Hun etterlyser faglæreres tilstedeværelse i samarbeidet, og setter spørsmålstegn ved kontaktlærers mellomledds-funksjon. Hun mener, slik jeg tolker henne, at direkte samtale med faglærere vil gjøre oppfølgingsarbeidet relatert til de ulike fagene mye lettere, og at det vil føles mer forpliktende i tillegg. Hun har ved noen anledninger gjort seg denne erfaringen. Hun påpeker at kontaktlærer alltid bør være med og lede samarbeidet, men at denne må kunne spille på andre funksjoner ved behov. Flere tiltak som respondenten mener fremmer samarbeidet, er at vi roser positive handlinger og positiv endring. Ikke kun påpeker det negative.

I samarbeidet går det ofte igjen at man identifiserer problemer / utfordringer, og leter etter måter å løse dette på. Respondenten sier i denne sammenheng at man ikke må være redde for å innrømme feilvurderinger, og at vi må være ydmyke og forsiktige når vi antyder hva som er grunn til problem / utfordring. Respondenten sier at lærer bør oppgi grunn til behov for samarbeid ved første kontaktopprettelse. Jeg tolker det dit at respondenten da slipper å være urolig og usikker i forhold til hva problemet kan være, men heller kan starte en slags forberedelse til samarbeidet.

Respondenten trekker frem en rekke utfordringer i skole – hjem samarbeidet. Av praktiske utfordringer nevner hun at viktige beskjeder ikke har nådd henne fordi eleven har fungert som postbud. Hun mener vi må vurdere denne praksisen, og kanskje finne alternative måter å kommunisere med hjemmet på. Varsel om karakteren 1 i fag har for eksempel kommet for sent, og med det resultat at man ikke har fått tid til å ta tak i problemet.

Når så samarbeidet er i gang og tiltak diskuteres, så mener respondenten at formaliteter og reglement ikke må stå i vegen for elevens utvikling. Elevens læring og utvikling må komme

foran hensynet til skolens regler og andre formaliteter. Hun eksemplifiserer med anmerkningssystemet som hun mener fort kan virke hemmende. I slike tilfeller må man kunne se bort fra dette systemet. Noen ganger må man kanskje rose eleven for å komme ti minutter for sent. Spesielt når dette er en positiv utvikling. Da blir det feil å gi anmerkning mener respondenten.

I starten av samarbeidet har vi drøftet og snakket sammen om hvordan eleven skal involveres. Respondenten mener her at involvering av eleven er viktig, og at det i de fleste tilfellene vil bidra til at eleven vil føle seg mer forpliktet og motivert. Samtidig nyanserer hun bildet og gjør oss oppmerksomme på at ikke alle elever har evnen til å se ting i helhet, og at vi derfor ikke alltid kan ta all informasjon fra elever som reell informasjon. Vi bør i tillegg alltid vurdere om eleven `tåler belastningen` det er å bli involvert i samarbeidet. Andre utfordringer respondenten trekker frem er når lærer ikke har kunnskap om konkrete diagnoser, eller andre forhold som påvirker elevens forutsetninger. Det er viktig at lærere setter seg inn i disse og skaffer seg kunnskap mener respondenten. Slik jeg forstår henne så vil foresatte sette pris på å bli brukt som en kilde. Mange foresatte har mye kunnskap om sine egne barns diagnoser eller utfordringer sier hun. Hvis kunnskap om en diagnose eller problem ikke kan fremskaffes, så øker samarbeidsbehovet ytterligere mener hun videre. Forutsetninger for et fruktbart samarbeid, er slik jeg forstår respondenten, at terskelen for kontaktopprettelse må være lav, at foresatte får et inntrykk av at skolen har kompetanse i forhold til elevens utfordringer, at foresatte får inntrykk av at lærere har forberedt seg og at vi anerkjenner at elever er forskjellige og noen spesielle. Så peker hun videre på at vi bør veilede nyutdannede lærere. Erfaringene hennes er at disse ofte er svært positive og at dette bidrar til et bra samarbeid, men at spesiell kunnskap om samarbeidet savnes. Til slutt nevner hun elementet økonomiske konsekvenser. Hun har opplevd, slik jeg tolker det, at skolen ikke vil gå videre med et problem eller at tiltak fordi dette vil bli ekstra kostbart for institusjonen. Hun mener vi bør se bort ifra dette argumentet når vi arbeider sammen om å få elevene opp og frem.

4.3.5 Oppsummering kategoriutvikling

Fra spørreskjemaundersøkelsen og arbeidet med litteraturen hadde jeg fra før kategoriene: Relasjonelle elementer, Forutsetninger, Utfordringer, Uspesifisert kategori, Lærer som veileder og Praktiske elementer

I kategoriutviklingsprosessen for intervjudataene over, kan man imidlertid se at en ny kategori dukket opp. Kategorien ble spesielt tydelig i datamaterialet fra foreldreintervjuet, og har fått

det midlertidige navnet «tiltak / metode». I kategoriutviklingsprosessen ble den gamle kategorien «praktiske elementer» implementert i denne nye kategorien. Kategorien «lærer som veileder» handler om rollen lærer ofte har som veileder for foresatte. Lærere har kompetanse i forhold til å legge til rette for læring, og bør derfor kunne komme med tips til foresatte som etterspør dette. Jeg definerer denne veilederrollen som en del av `tiltak /metode`, og har derfor puttet veiledningsrollen inn i denne kategorien.

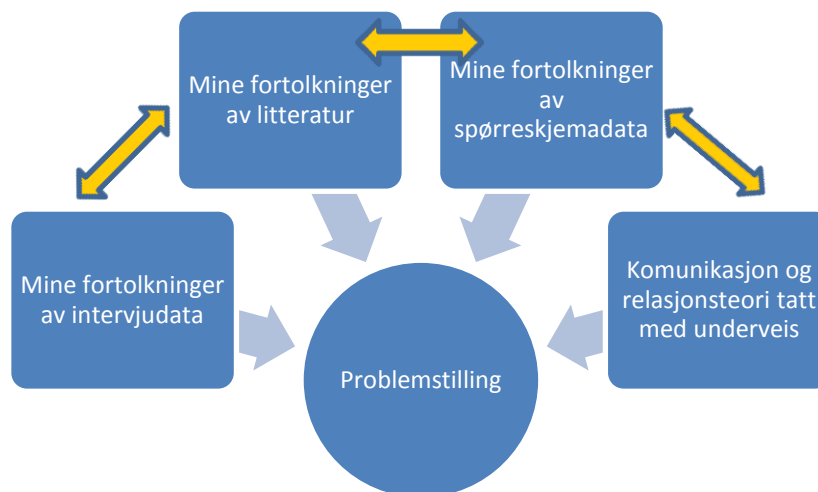
Jeg endte opp med disse fem kategoriene med underkategorier som utgangspunkt for drøfting:

<p>Relasjonelle elementer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Holdninger • Profesjonalitet • Følelser • Kommunikasjon 	<p>Tiltak</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundig forberedelse • Mulighet for å omgå regelverk • Gi reell medbestemmelse og medvirkning • Dele makt / ikke bruke makt
<p>Forutsetninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Godt forberedt • Ha en relasjon før problem • Lav terskel • Enighet om mål • Fleksibilitet • Ærlighet • Lyttekompetanse • Ydmykhet • Gode intensjoner • Likeverd (myndiggjøring, medbestemmelse, medvirkning, tillitt) • Kompetanse om ulike utfordringer 	
<p>Utfordringer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikter • Problemidentifisering • Kommunikasjon • Emosjonelle elementer • Aktørenes selvbilde • Mistillit • Prioritering og arbeidsmengde • Kritikk og krenkelser • Konsekvenser 	<p>Innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veiledning • Forpliktelse • Bestemme grad av involvering • Kartlegging • Praktiske elementer • Avklare forventninger • Involvering av andre aktører • Formalisering • Oppfølging

5.0 Drøfting, oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet drøfter jeg mine tolkninger av de ulike litterære kildene og datagrunnlaget fra spørreskjema og intervju, opp mot problemstillingen. Så konkluderer jeg med hvordan det ser ut til at kontaktlærer bør håndtere samarbeidet. I tillegg til å drøfte alle mine tolkninger opp mot problemstillingen, skal også alle valgene og selve analysen under lupen. Kapitlet er derfor gitt en struktur som starter med å drøfte tolkninger av teori og empiri opp mot problemstilling, for så å se nærmere på hvordan samfunnsvitenskapelig metode er ivaretatt. Figur 9 synliggjør hvordan drøftingen av funnene er foregått. De tynne pilene representerer relasjonen mellom de ulike kildene for drøftingen.

Figur 9 "Drøftingsmodell"



Struktur for drøfting

Det analytiske arbeidet førte frem til fem kategorier. Disse fem kategoriene handler om relasjonelle elementer som for eksempel kommunikasjon og holdninger, forutsetninger både generelt i forhold til relasjoner og spesielle i forhold til aktørene. Så handlet det om forskjellige utfordringer i samarbeidet og det handlet om mer praktiske og konkrete tiltak og innhold.

Røkenes og Hanssen (2002) definerer en fagpersons kompetanse som en blanding av relasjonskompetanse og instrumentell handlingskompetanse. Disse to begrepene samler mine kategorier på en måte som ga mening og oversikt. Jeg har derfor latt meg inspirere av disse to begrepene når jeg opprettet endelig struktur for drøfting. Hovedkategoriene for drøfting er

derfor 'Relasjonelle elementer i samarbeidet' og 'Handlingskompetanse i samarbeidet'. I tillegg har jeg en tredje hovedkategori som har fått navnet 'Utfordringer i samarbeidet'.

I underkategorier av Relasjonelle elementer har jeg drøftet de generelle funnene relatert til relasjonene som for eksempel følelser, holdninger og kommunikasjon. Underkategoriene av Handlingskompetanse i samarbeidet handler om mer konkrete forhold knyttet til forberedelse og gjennomføring av samarbeidet. Utfordringer i samarbeidet har fått underkategoriene Generelle utfordringer og konflikter i samarbeidet.

Kontekst

Flere forskningsrapporter jeg har lest gjennom denne prosessen har vært i en grunnskolekontekst. Det å samarbeide med foresatte vil nødvendigvis være noe annerledes for en grunnskolelærer enn for en videregående lærer. Spesielt i barnetrinnene. Forutsetningene elevene har for å medvirke forandres som en følge av at de blir eldre og mer modne for å kunne medvirke. Dette ble et viktig kontekstelement når jeg skulle drøfte teori opp mot empiri siden teorien i mange tilfeller er konstruert med bakgrunn i en annen kontekst.

Skillet mellom analyse og drøfting

Jeg vil også nevne hvordan jeg har skilt analyse og drøfting. I analysekapitlet har jeg valgt kun å presentere mine tolkninger separat for hvert datainnsamlingsverktøy. Eksempelvis har jeg presentert min tolkning av dataene fra spørreskjemaene uten å drøfte opp mot hva jeg fant i intervjudataene og i litteraturtilfanget. Denne drøftingen kommer først her i kapittel 5.

Det er viktig å fremheve at drøftingene fremstilles mer som 'refleksjoner' i forhold til hvordan vi kan opprette og gjennomføre samarbeidet enn diskusjoner i forhold til hvordan det kan gjøres. Grunnen til at jeg velger å fremstille det slik er at alle menneskene og sakene lærere kommer bort i er så forskjellige at noen mal ikke kan gis. Stoffet må ses på som elementer til refleksjon. Så må hver enkelt lærer vurdere i forhold til de individuelle forholdene hva som er aktuelt å ta hensyn til eller ikke. Når det er sagt så kan det se ut til at noen funn er mer generaliserbare enn andre. I disse tilfellene har jeg valgt å nevne dette som en del av min refleksjon / diskusjon.

5.1 Drøfting av funn

I dette kapitlet drøfter jeg funn fra arbeidet med litteraturtilfanget, funn fra spørreskjemadata og funn fra intervjudata opp mot problemstillingen.

5.1.1 Relasjonelle elementer i samarbeidet

Som overskriften sier har jeg i denne kategorien drøftet mine tolkninger som handler om relasjoner i samarbeidet. Det handler om hvilke relasjoner vi har å forholde oss til, hva som kjennetegner konstruktive relasjoner, jeg drøfter holdningsaspekter, og kommunikasjonsrelaterte elementer. Innholdet er elementer som er direkte relatert til hvordan kontaktlærer kan samarbeide med foresatte, og det inneholder noen begrepsavklaringer.

Et sitat i starten av drøftingene som belyser viktigheten av en god relasjon:

«...I en trygg relasjon mellom en bruker og en fagperson kan fagpersonens eventuelle kritiske kommentar til brukerens atferd bli tatt imot som omtanke og hjelp. Hvis relasjonen ikke er så god kan de samme kommentarene bli oppfattet som sarkasme og avvísning...» (Røkenes og Hanssen 2002 s. 156)

Vi som lærere skal ha kompetanse i forhold til det å tilrettelegge for at andre skal lære. I tillegg har vi mulighet til å påvirke elevens personlige utvikling. Oppsummert kan man si at vi har påvirkningsmuligheter både i forhold til læring og generell utvikling. Vi har med andre ord en del verktøy og kunnskap som vi kan bruke i vårt arbeid med å hjelpe eleven. Det som imidlertid ser ut til å være et viktig bidrag for at vi får brukt vår hjelpekompetanse er at eleven er åpen, mottakelig, eller interessert i å ta imot hjelp av deg som fagperson. En relasjon kan altså sees på som helt nødvendig, en forutsetning, eller i det minste et verdifullt bidrag i slike hjelpeprosesser. I forhold til den foresatte er relasjonen også svært viktig siden disse også trenger vår hjelp, og fordi vi ofte ønsker at denne gruppen skal bidra, forplikte seg, følge opp og engasjere seg i hjemmet.

I undersøkelsen vokste relasjonskategorien seg stor. Teoriutvalget jeg startet med fokuserte noe på dette, og i feltarbeidet kom spesielle elementer relatert til relasjoner ytterligere til syne. For å bli istand til å kunne belyse problemstillingen på en god måte (egen subjektive oppfattelse av «god»), vokste det frem et behov for mer teori om temaet. Røkenes og Hanssens bok Bære eller bryte, (2002) og Inger Ullebergs Kommunikasjon og veiledning (2004) ble derfor tatt med som en del av undersøkelsens litteraturtilfang.

Hvilke relasjoner kan vi påvirke?

Utgangspunktet for *det forsterkede og intensive samarbeidet* (Nordahl, 2007) er i mange tilfeller at en elev har en eller annen form for utfordring i forhold til læring og / eller utvikling. Utgangspunktet for samarbeidet med foresatte er at vi har en relasjon til foresatte fra før, eller at vi må etablere en ny relasjon. De relasjonene som ser ut til å være viktig å fokusere er relasjonen til eleven, relasjonen til de foresatte og relasjonen mellom de foresatte og eleven. Det kommer frem, spesielt i intervjuet med den foresatte, at vi ikke bare må fokusere på relasjonen vi har til de foresatte og til eleven/e. Vi kan altså ha påvirkningskraft på relasjonen mellom foresatt og elev. Relasjonene det ser ut til at vi bør være oppmerksomme på er da lærer – foresatt, lærer - elev og foresatt – elev!

«...gode følelser overfor eleven fra lærers side får også foreldrene til å se de positive kvalitetene barnet ditt har da...» (Foresattrespondent)

Relasjonen er noe du har fra før eller noe du ikke har og derfor har behov for å bygge. Det kan se ut som at vi burde legge noe energi ned i dette med relasjonsbygging også i perioder hvor alt går fint. (Nordahl 2007) Eksempelvis har enkelte lærere satt i gang tiltak som for eksempel utsending av generell informasjon pr epost. Innholdet i informasjonen har vært litt om hva klassen holder på med og lignende. Målet med tiltaket var tydelig. Nemlig å lage en åpning og en relasjon til de foresatte på et tidlig tidspunkt. Respondenten mente det ble lettere for både seg selv og de foresatte å ta kontakt når behovet oppsto. For mange utenforstående kan det å ta kontakt med institusjonen være en barriere. Barrieren man føler kan komme av tidligere erfaringer med skolen. (Nordahl 2007)

Kjennetegn på gode relasjoner

En god relasjon mellom aktørene kjennetegnes ofte ved at man har positive følelser ovenfor hverandre. Man har «god kjemi» og man er trygge på hverandre. Man har en stemning eller atmosfære hvor man er åpne for hverandres argumenter, respekt for hverandres meninger, og at alles innspill har like stor gyldighet. I undersøkelsen kommer det frem en mengde meninger, erfaringer, og tiltak som både kan fremme og hemme denne «gode kjemien» eller den følelsen vi har ovenfor hverandre. Undersøkelsen avdekket videre i noen grad hva som kjennetegner en konstruktiv relasjon mellom aktørene, men de aller fleste funnene handler om hvordan vi kan påvirke relasjonen. Dette henger igjen sammen med problemstillingen som nettopp har denne ordlyden i seg. (hvordan)

Selv om ordlyden i problemstillingen ikke spurte direkte etter disse kjennetegnene, kom det allikevel frem flere kjennetegn på en god relasjon i undersøkelsen slik jeg tolket det. Et konkret kjennetegn som kom frem var anerkjennelse. Foresattresponenten og deler av litteraturen tar spesielt opp dette og er svært enige. (Nordahl 2007, Røkenes og Hanssen 2002) Det kan se ut til at anerkjennelse er en forutsetning for en god relasjon. Det som ligger i begrepet er at vi tar aktørenes bekymringer, behov, meninger og bidrag på alvor, og viser at vi setter pris på dem, og tror dem. Det kan se ut som at både foresatte, eleven og lærer har behov for anerkjennelse, men at lærer har et spesielt ansvar for å gi denne anerkjennelsen, og sette egne menneskelige følelser og behov til side. Grunnen til dette ser ut til å være samarbeidets maktrelaterte asymmetri, og en erkjennelse av at foresatte og elev faktisk er brukere av en tjeneste hvor lærer er den profesjonelle part. Det kan i denne sammenhengen se ut til at vi ikke burde se på foresatte og elever som brukere, men heller individuelle mennesker med integritet og verdighet. Altså bør samarbeidet kjennetegnes ved at lærer har en jeg – du innstilling og ikke en jeg - det innstilling. (Røkenes og Hanssen 2002) Vi har valget mellom å gå inn i samarbeidet ved å forholde oss til `saken` eller å gå inn i samarbeidet med fokus på menneskene og relasjonen, og så fokusere på saken i ettertid. Jeg kommer tilbake til dette i avsnitt 5.2.2. Samarbeidet bør også kjennetegnes ved at man som ansvarlig fagperson, i første omgang er opptatt av kvaliteten på relasjonene, snarere enn selve saken og problemet. Det å anerkjenne den andre har mange aspekter ved seg kommer det frem i undersøkelsen. Vi skal altså anerkjenne hele synet den andre har på situasjonen eller saken. (Røkenes og Hanssen 2002) Et annet kjennetegn som mye av litteraturen tar opp, og som er et kjennetegn på en god relasjon, er tillitt. Det kommer frem at elever og foresatte må ha tillitt til deg som lærer for at de skal åpne seg opp og være mottakelige i en samarbeidssituasjon. (Nordahl 2007)

I relasjonen til eleven kommer det frem flere kjennetegn på gode relasjoner. Kjennetegnene eleven legger vekt på er at vi er hyggelige og at vi ikke rakker ned på dem. (elevresponenten) Dette kan høres selvfølgelig ut og man kan tro om seg selv at man alltid er hyggelig eller at man aldri rakker ned på noen. Det viktige spørsmålet er da ikke hva vi mener om oss selv, men hvordan den andre opplever oss. Eleven er i tillegg helt enig med foresattresponenten om at ironi ikke må brukes under samarbeidet, da dette lett kan misforståes og skade relasjonene.

Videre kan det se ut som at gode relasjoner mellom lærer - foresatte og lærer – elev bør kjennetegnes ved at fagpersonen (lærer) ikke tar ekspertrollen, eller bruker det Nordahl (2007) kaller institusjonell makt, men heller fokuserer på å få til en slags symmetri i relasjonen. Jeg

skriver 'få til en slags' fordi det kan se ut til at vi aldri kan få til 100 % symmetri. Det er vi lærere som har makten i samarbeidsforholdet, og dette må vi erkjenne og reflektere over. Altså ser det ut til at relasjonen bør kjennetegnes ved at partene har reell medvirkning og medbestemmelse, at det pågår likeverdige diskusjoner hvor partene har respekt for hverandre og at prinsippet om det sterkeste argument vinner gjelder. Andre kjennetegn ser ut til å være lærere som viser oppriktig interesse for eleven, den foresatte og saken, at aktørene føler seg sett og hørt, og at aktørene støtter hverandre. Foresattrespondenten sier i denne sammenhengen at det hjelper veldig og at det «...gir en god følelse når lærer er begeistra og liker barnet ditt...» (Foresattrespondenten)

Det ser igjen ut til at lærer har et bestemt ansvar for å se på de andre som resurspersoner. Ha et resursfokus sier både respondenter i spørreskjemaene og Nordahl (2007). Et viktig kjennetegn i relasjonen med foresatte og elev blir da empati. Hva som ligger i det å vise empati og hvordan vi skal forholde oss til dette begrepet tas opp når jeg skal drøfte hvordan vi bør forholde oss i møtet med brukerne.

Aktørenes følelser

Videre ser det ut til at foresatte i langt større grad er følelsesmessig knyttet til saken enn det lærer er. Jeg sier langt større fordi jeg nå har grunn til å tro at lærer heller ikke møter i samarbeidet helt uten en følelsesmessig tilknytning. Mange lærere bryr seg om elevene og har et genuint ønske om at eleven skal lykkes i livet. Nordahl viser til forskning på feltet og sier at foresatte og lærere har nesten alltid det samme målet for eleven. (Nordahl 2007) En annen faktor er at også lærere kan føle skyldfølelse når man oppdager en negativ utvikling hos en elev. Man kan for eksempel få tanker om at man kanskje ikke er flink nok i sin profesjon og dette kan igjen påvirke følelseslivet, eller selvtilliten til deg selv som fagperson. Men selv om lærer også kan være følelsesmessig involvert, kan man vel, ut fra en allmenn forståelse, si at foresatte absolutt er den aktøren som har flest følelser involvert. Foresattrespondenten bekrefter dette ved flere ganger i intervjuet å poengtere at man som forelder ofte føler at man presser seg på, man er redd for å bli oppfattet som slitsom, og i tillegg føler mange foresatte skyldfølelse i forhold til at barnet har møtt utfordringer.

«...Ja fordi som forelder så føler du liksom.. du føler at du er påtrengende.. selv om altså selv den læreren som var så positivt innstilt så føler jeg at jeg på en måte er påtrengende men for meg så var det.. jeg var helt nødt.. da spesielt det ene barnet, jeg var helt nødt til å ringe ganske ofte på morran...» (Foreldrerespondent)

Holdningsrelaterte funn

Undersøkelsen avdekker flere holdningsrelaterte aspekter, og at holdningen til læreren har mye å si for resultatet av samarbeidet. Det kommer frem flere steder at vi må være åpne og nysgjerrige på både forelder og elev, og ikke dømme noen som ressursvake eller inkompetente. (Nordahl 2007 og Foresattresponent) Nordahl (2007) tar opp grunnlaget vi har for å sette slike merkelapper på foresatte, og det er urovekkende hvor tynt dette grunnlaget i mange tilfeller er. I denne sammenheng tar han også opp «...*tendensen vi mennesker har til å respektere hverandre på bakgrunn av sosial, kulturell eller økonomisk kapital...*» (Nordahl 2007 s. 106) Her må vi lærere møte alle foresatte med den samme respekt uansett status. Altså møter vi den foresatte med det utgangspunktet at den foresatte er en oppegående resursperson uansett hvilken økonomisk, sosial, eller kulturell status de har i samfunnet.

Også begrepene, eller navnene vi bruker i vår omtale om andre mennesker, sier i mange tilfeller noe om våre holdninger. Et godt samarbeid kjennetegnes av respekt for hverandre som selvstendig tenkende individer, og derfor bør vi også reflektere over hva vi kaller mennesker vi er satt til å hjelpe. (Røkenes og Hansen 2002) Altså bør vi bruke navn og begreper som er ladet med respekt og likeverd, og ikke bruke navn på aktørene som nedverdiger dem.

Holdningen vi møter foresatte med, bør preges av at vi ser på dem som en viktig kilde til informasjon, og som en likeverdig samarbeidspartner. (Nordahl 2007 og Foresattresponenten) Det at vi ser foresatte som en resurs og kilde til viktig informasjon, vil gi foresatte tro på seg selv og den rollen de har i forhold til elevens læring og utvikling. Vi må altså reflektere over våre tilbøyeligheter, og reflektere over hvordan vår holdning til den foresatte faktisk påvirker elevens læring og utvikling.

Holdningen vi har til de vi er satt til å hjelpe må videre kjennetegnes av at vi møter mennesker som subjekter istedenfor objekter, og at vi har respekt for deres integritet og rett til selvbestemmelse. (Røkenes og Hanssen 2002) Foresattresponenten understreker dette med ressursfokus som et holdningselement. Hun understreket hvor viktig holdningen vår er i forhold til å anerkjenne, og verdsette hennes kunnskap om eleven. Holdningen bør faktisk preges av at vi viser takknemmelighet for foresattes engasjement og bidrag. (Nordahl 2007)

Det kan altså se ut til at holdningen bør kjennetegnes ved at vi er brukerorientert, sørvisinnstilte, og at aktørene føler at vi «...*samarbeider med dem isteden for å arbeide med dem...*» (Røkenes og Hanssen 2002 s. 9)

Kommunikasjonsrelaterte funn

Gjennom undersøkelsen har det kommet frem, ved en rekke anledninger, at kommunikasjonen som spesielt lærer velger / evner å bruke, påvirker kvaliteten på samarbeidet. Spesielt teorien tar opp elementer av kommunikasjon.

Når vi skal samarbeide med foresatte og elev, kan de se ut til at det er viktig å reflektere over hvordan, og hva vi fagpersoner kommuniserer, og hva som kan hemme kommunikasjon. I tillegg bør vi være klar over at kommunikasjon ofte inneholder andre elementer enn det som egentlig er fokus. Det ser ut til at kommunikasjonsferdighetene kan gi oss muligheter. Vi kan bruke kunnskap og ferdigheter relatert til kommunikasjon til å etablere relasjoner, vi kan få del i den andres forståelse av situasjonen, og på den måten bli i bedre stand til å hjelpe.

(Røkenes og Hanssen, 2002)

Kunnskap og ferdigheter i forhold til kommunikasjon kan vi altså bruke til noe nyttig. I tillegg ser det ut til at vi kommuniserer uansett om vi vil eller ikke. Altså ved ikke å utføre muntlig eller skriftlig kommunikasjon, eller aldri å møte de andre aktørene, så kommuniserer vi allikevel et budskap. «...*det er umulig å ikke kommunisere...*» (Ulleberg, 2004, s. 17) Taushet fra oss som jobber i skolen kan kanskje i denne sammenhengen tolkes som at alt går bra med elevene. I noen sammenhenger kan jo dette være en riktig tolkning, i andre sammenhenger kan det være en feil tolkning. Videre ser det ut til at kommunikasjonen med den andre starter lenge før vi kommer til det punkt at vi sitter rundt bordet sammen. «...*Man kommuniserer lenge før man starter noen dialog...*» (Røkenes Hansen, 2002, s. 245) Eksempelvis kommuniserer vi at den andre ikke er viktig dersom vi lar kollegaer eller andre avbryte møtet, eller om vi lar mennesker vente lenge, ikke hilser på en ordentlig måte, ikke lytter troverdig, ikke tar henvendelser seriøst o.l. (Røkenes Hansen, 2002) (Foresattrespondenten)

Skriftlig kommunikasjon med hjemmet

Mange av respondentene i spørreundersøkelsen tar opp hvor skadelig det er for relasjonen hvis foresatte får inntrykk av at ikke har kontroll på den skriftlige kommunikasjon ut fra skolen. Grunnen til dette var som respondenten selv sier: «...*Husk at det er rart at skolen sier det går så bra, for i neste omgang å sende brev hjem...*» (lærerrespondent) Det går utover foresattes tillitt til skolen, og det igjen skader relasjonen og måten foresatte møter oss på. Måten vi som skole eller enkeltlærere kommuniserer med omverden på, er altså viktig for kvaliteten på samarbeidet, og kan også relateres til relasjonsbygging.

Kommunikasjonselementer i møtet med den andre

Så har vi den verbale delen av kommunikasjonen med foresatte som skjer ved telefonsamtaler, eller i møter. Dette ser ut til å være en kompleks prosess hvor lærer bør reflektere over mange elementer i forkant av kommunikasjonen. For eksempel gjelder dette vårt kroppsspråk. Vi kommuniserer mye gjennom måten vi lytter på, blick, stemmebruk, vårt utseende, håndtrykket, sittestilling, vennlighet og imøtekommenhet, at vi er konsentrerte, og at vi er avslappet. Dette ser ut til å være viktige deler av kroppsspråket vårt, og som foresatte og eleven vil tolke sammen med verbalt budskap. (Røkenes Hansen, 2002) Vanlig høflighet er et begrep som jeg vil belyse i denne kommunikasjonssammenhengen. Det gjelder for eksempel at vi ikke avbryter, at vi ved vårt kroppsspråk viser at vi er interessert, at vi respekterer den andres tid, at vi lar den andre få tid på møter, at vi slår av mobiltelefoner, o.l. Det gjelder altså å være bevisste hvordan vårt kroppsspråk kan være med på å bekrefte eller avkrefte det verbale/skriftlige budskapet. Budskapet kan miste eller øke troverdighet dersom vårt kroppsspråk ikke er forenelig med det vi sier skriftlig eller muntlig. Nordahl (2007) nevner dette med å lytte, og gi tid, som en viktig del av kommunikasjonen. Vi må ta tid til å være stille da ikke alle foreldre har svarene parate.

I møtet med den andre kommer det i tillegg frem hvor viktig det er at vi har trening i å trekke essensen ut av lange historier eller utsagn. Dette kan i denne sammenhengen karakteriseres som en verbal ferdighet kommunikasjonsprosessen vil nyte godt av. (Røkenes og Hanssen 2002)

Så er det hva vi legger vekt på i vår muntlige kommunikasjon, og at vi også her fokuserer på å etablere relasjon. Det kan altså se ut til at det ikke er hensiktsmessig å gå rett til saken, men at man fokuserer på relasjonene først. I tillegg bør vi i vårt møte med elever og foresatte, tenke gjennom hvilke begreper og språk vi bruker, slik at budskapet blir forstått. Det digitale nivået³ i kommunikasjonen kaller Ulleberg (2004) begreper i språket vårt som mottakere ikke har lært meningen med. Vi må altså bruke begreper som aktørene kjenner betydningen av!

³ Med det digitale nivået menes budskap (ord, tall osv) som forutsetter at vi har lært meningen. Analog kommunikasjon er den andre dimensjonen og representerer det implisitte og intuitive som kommuniseres. (Ulleberg)

Den totale kommunikasjonen

Refleksjon rundt disse kommunikative faktorene kan bidra til at du får en bedre relasjon, at du får innsikt i den andres forståelse, og at du dermed får du et bedre grunnlag for å hjelpe. For å legge til rette for en helhetlig og fornuftig kommunikasjon, kan det se ut til at det blir viktig å sette seg inn i hvordan den totale kommunikasjonen oppleves for de foresatte. Vi bør altså ikke bare se dette i et formelt eget-perspektiv, men se kommunikasjonen i helhet fra et foresatt-perspektiv. Med den totale kommunikasjonen mener jeg da skiftelige brev, varsler, informasjon ol. «...*Inflyt mellom skole og hjem...*» er et begrep Kjemsaa (2004) bruker i sin masteravhandling. Altså kan vi ikke som fagpersoner gå rundt å tro at vi kommuniserer på en god måte med aktørene uten å etterprøve dette med jevne mellomrom. Vi bør finne metoder som gjør oss i stand til å vurdere hvilket budskap de andre mottar.

Mine refleksjoner rundt kommunikasjonen med hjemmet må altså være at den må sees på i helhet, og vi må evaluere vår måte å kommunisere på i et forelder-perspektiv. Spørsmål vi kan stille oss er; Hvordan opplever den foresatte min kommunikasjon? Er det logiske rekkefølger? Er det motsigelser? Bidrar min kommunikasjon til noe positivt? Hvilket budskap er oppfattet av den foresatte eller eleven?

Andre hensikter i kommunikasjon

Et annet kommunikasjonsrelatert fenomen vi bør være klar over kan være tilstede er behovet vi har for å plassere hverandre, finne ut hva slags relasjon vi har, og avklare roller.

Teoritifanget er entydig her, men spesielt Ulleberg tar opp dette aspektet. Altså kan hovedmålet med kommunikasjonen være å ha en dialog om et tema, men at vi da må være klar over at også andre aspekter kartlegges av aktørene. Det kan være at vi forsøker å bli kjent med den andre, avklare roller o.l., men det kan også hende at vi forsøker å fremheve egen status, søke anerkjennelse, eller leter etter bekræftelser i forhold til om vi liker hverandre o.l. (Ulleberg 2004) (Røkenes og Hanssen 2002)

Rammer og valgmuligheter

Når vi kommuniserer bør vi vurdere konteksten samtalen foregår i. Gjør vi dette har vi bedre forutsetninger for gode samtaler. (Røkenes og Hanssen 2002) Vi bør tenke gjennom hvor kommunikasjonen skal foregå, og om det er andre faktorer som påvirker kommunikasjonen der og da. Det må kanskje kunne sies å ha betydning for kommunikasjonen dersom den vi kommuniserer med er følelsesmessig oppspilt, eller at kommunikasjonen foregår på et trangt møterom uten mulighet for aktørene til å innta komfortsonene sine. Vi bør være klar over at

også de fysiske rammene kommuniserer. Velger du for eksempel ditt kontor hvor du sitter komfortabelt bak en stor skrivepult, og de foresatte sitter på to små krakker langt unna deg, så kan dette kommunisere et mulig syn du som fagperson har på de andre aktørene og bidra til å skape avstand.

Når vi så starter kommunikasjonen har vi en del valgmuligheter. Nordahl (2007) beskriver kommunikasjonen som delt i tre nivåer, og jeg nevner det fordi også foresattrespondenten indirekte var inne på dette. Altså kan vi velge å kun legge oss på en informasjonslinje, hvor vi gir hverandre informasjon, vi kan velge å invitere til dialog og drøfting, eller vi kan velge å gi reell medvirkning og medbestemmelse. Å være bevisst valgmuligheten vi har i forhold til disse nivåene gir oss igjen muligheter i samarbeidet med de andre aktørene.

Fallgruver

Det finnes fallgruver i kommunikasjonen med andre. Blant annet har vi mennesker en tendens til å oppfatte forhold som passer til det bildet vi har av en situasjon, mens forhold som motsier vår oppfatning får lite oppmerksomhet. Bevissthet rundt denne fallgraven vil øke kvaliteten på samtalen ytterligere kan det se ut til. Røkenes og Hanssen tar opp dette forholdet, og sier: «...det er fristende å se bort ifra fenomener som ikke passer med de vante arbeidsmåtene...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 14) Dette kan også gjelde vår teoretiske eller faglige overbevisning. Er vi ikke åpne i møtet med den andre, kan vi overse viktige opplysninger som kanskje kunne påvirket måten vi hjalp den andre på i en annen retning. (Røkenes og Hanssen 2002)

Som en praktisk tilleggsopplysning må vi vurdere om elever kan brukes som postbud for viktig kommunikasjon til hjemmet, kommer det frem i intervjuet med foresatte. Vi må sikre oss at kommunikasjonen faktisk når de foresatte. Kanskje bør man vurdere å sende brev og annen lignende kommunikasjon gjennom skolens postsystem. (Foresattrespondent)

Mye av kommunikasjonen med foresatte skjer via kontaktlærere, og det ser ut til å være en god praksis med tanke på hvordan de foresatte opplever kommunikasjonen med skolen. Når det er sagt så finnes det også her fallgruver eller ulemper. Det kan for eksempel være når elevens problem er av faglig karakter. Altså blir kommunikasjonen mellom kontaktlærer og faglærer viktig. Det at kontaktlærer her er bindeleddet utgjør en feilkilde, og man må vurdere om ikke faglærer må inn å delta i samarbeidet. Det er vanskelig å hjelpe eleven når foresatte ikke kjenner til hva som skjer i fagopplæringa, hvilke metoder som blir brukt, osv. Her er det

viktig med god kommunikasjon. Foresattrespondenten tar opp nettopp dette og sier blant annet at man føler seg i tillegg mer forpliktet når man har direkte kontakt med faglærer.

«...Men poenget mitt er det at når jeg som foreldre har møtt en faglærer og snakka med vedkommende Så føler jeg meg mye mer forplikta på en måte...»

(Foresattrespondenten)

Altså kan det se ut til at faglærers tilstedeværelse og deltakelse, er spesielt viktig i de sakene som handler om faglige resultater.

5.1.2 Handlingskompetanse i samarbeidet

I forrige kategori drøftet jeg funn rundt samarbeidet som var av generell karakter, og relatert til relasjonene. I dette kapitlet drøfter jeg `hvordan` vi som lærere og ledere av samarbeidet konkret kan opprette, og gjennomføre samarbeidet både i forhold til relasjonene, og andre mer handlingsrelaterte elementer. Altså vil kapitlet ha en noe mer praktisk tilnærming til det å belyse problemstillingen enn det forrige. Jeg starter med å drøfte forberedelsesfasen før jeg går over til det første møtet med foresatte. Så drøfter jeg hvordan samarbeidet kan gjennomføres og eventuelt avsluttes.

Som beskrevet tidligere ser det ut til at det finnes to utgangspunkt for å starte et samarbeid. Utgangspunktene er om vi har en relasjon med aktørene fra før, eller om vi må etablere denne på nytt. Det å ha en konstruktiv og god relasjon, diskuterte jeg også nytten av i forrige kapittel, og dette anser jeg nå som et betydelig bidrag i samarbeid med andre.

Forberedelser

Et funn i undersøkelsen er at det kan se ut til at foresatte får mer tillitt til oss dersom de får en følelse av at vi har forberedt oss før vi tar kontakt. Både foresattrespondenten og lærerne kom opp med relativt konkrete forslag i denne forbindelse. Røkenes og Hanssen (2002) sier at en forutsetning for å kunne hjelpe den andre, er at vi forstår hvordan den andre tenker og tolker situasjoner. Informasjon om den andre kan gi oss bedre forutsetninger for å forstå og hjelpe. Det kan derfor se ut til at du som fagperson bør bruke mye av forberedelsestiden, og de første samtalene, til å samle, ordne, og analysere denne informasjonen. Det kommer blant annet frem at vi bør samle skriftlig kommunikasjon som har vært med hjemmet, (varsler, info på fronter som har nådd hjemmet, sakkyndigrapporter, pedagogiske rapporter og eventuelle andre brev) opplysninger om fravær, anmerkninger, resultater og fødselsdato. Så ser det ut til at vi bør vurdere i hvilken grad vi kan gi eleven medvirkning og medbestemmelse i prosessen, og i det minste foreta en elevsamtale. I elevsamtalen kan vi forsøke å forstå eleven og elevens

behov, slik at vi også har informasjon om dette når samarbeidet starter. Senere drøfter jeg elementer av det å forstå eleven, hvordan dette kan gjøres, og hva det kan gi oss.

Så bør vi reflektere over hva som kan være årsak til utfordringen, og tenke gjennom hvordan vi bør ordlegge oss for å etablere eller ivareta en god og hensiktsmessig relasjon.

(Foresattrespondent) Andre forberedende aspekter kan være å sette seg noe inn i familiens kulturelle bakgrunn (Nordahl 2007), bestille tolk hvis det er behov for det, bestille egnet rom for samtalen dersom den skal foregå på institusjonen, og kanskje også innkalle andre spesialfunksjoner som rådgivere, PPT⁴, sosiallærere o.l. (lærerrespondent) Dette bør det imidlertid tenkes gjennom på forhånd, og sakens natur må avgjøre til en viss grad. Mange aktører på dette første møtet kan gjøre elevene stressa og ukomfortable, og ta bort det psykologiske rommet vi må ha for å kunne forstå aktørene. (Elevrespondenten) Altså kan det se ut til at vi bør innkalle andre aktører bare når vi ser et helt konkret behov for det, og gjerne etter at det første møtet er avholdt. Disse spesialfunksjonene kan heller rekvireres senere, ut fra behov, er mine refleksjoner. Da legger vi til rette for at de viktigste aktørene (eleven, den foresatte og du som lærer) kan snakke sammen i det psykologiske rommet som Røkenes og Hanssen (2002) skriver om. Vi kan etablere relasjoner, og vi kan få del i de andres forståelse av utfordringene som dukker opp.

Så nevner jeg fødselsdato grunnet reglene for elever som har fylt 18 år. I forbindelse med minoritetslever, mener flere respondenter det også er viktig å innhente informasjon om kultur, språkforståelse, og hvilket land vedkommende kommer fra. Man bør i tillegg kontrollere om begge foresatte skal ha informasjon. Det er altså ikke alltid slik at begge foreldrene skal ha informasjon. (lærerrespondent) Til sammen kan informasjonen som innhentes danne et helhetlig bilde av elevens behov og situasjon. Informasjonen kommer til nytte når vi sammen skal finne årsak, tiltak, eller avgjøre andre handlinger som har som mål å hjelpe eleven.

Den videregående skolen er etter hvert blitt en arena for elever med store individuelle forskjeller i forhold til forutsetninger. Det kan se ut til at vi også bør vurdere om elev tåler belastningen før eleven involveres i planleggingen av skole – hjem samarbeid. Dette gjelder kanskje spesielt når elever har spesielle diagnoser, eller andre konkrete utfordringer.

(Foresattrespondenten)

⁴ PPT betyr Pedagogisk Psykologisk tjeneste og opptrer som en støttefunksjon i skolene for lærere og for elever.

Hvordan behandle eleven før kontaktopprettelse?

Eleven er hovedperson, og elevens læring og utvikling skal, som sagt, være hovedfokus under samarbeidet. Du som lærer skal altså samarbeide med den foresatte (og eventuelt andre) om å hjelpe eleven i forhold til læring og utvikling. Med de forutsetningene aktørene har i den videregående skolen, kan det se ut som at vi i høy grad må inkludere eleven i alle samarbeidets faser. Dette bekreftet eleven jeg intervjuet gjennom å være tydelig på at han ville ha informasjon og medvirkning gjennom hele prosessen. Konteksten i denne undersøkelsen er, som sagt tidligere i rapporten, den videregående yrkesfaglige skolen med for det meste elever som er 15 -20 år gamle. Dette betyr at våre elever kan sees på som voksne, og behandles deretter. Eleven uttrykker dette, og sier at han helst vil bli behandlet rettferdig, og som en voksen.

Lærere sier at vi bør gi medvirkning og medbestemmelse i forhold til hvordan vi skal gjøre samarbeidet, men ikke la bestemme om vi skal sette i gang et samarbeid. (Lærerrespondent)

Eleven sier i forhold til dette at han gjerne vil ha en sjans til å rette opp utviklingen før foresatte kontaktes. Dette betyr ikke at elevene er negative til at skolen kontakter foresatte, men at de setter pris på å få medvirke, og få informasjon gjennom hele prosessen.

(Elevrespondenten)

Det kan altså se ut til at vi ikke bør holde noe skjult for elever i denne alderen. Det som kom frem i forhold til behandling av eleven stemmer godt med min før-forståelse. Det kan se ut til at den første som må kontaktes, informeres, og inkluderes i en bekymring, er eleven. Det kommer frem i intervjuet at eleven ville sette pris på en slik tilnærming, og mye tyder på at relasjonen mellom deg som lærer og eleven, vil bli styrket ved å inkludere eleven på denne måten. Et motargument til denne tilnærmingen, er når det er helt spesielle omstendigheter, og man vurderer eleven til ikke å tåle belastningen ved å bli involvert. (Foresattrespondenten)

Når vi arbeider med mennesker og forsøker å hjelpe dem, kan det virke logisk å konfrontere elever med våre mistanker når vi oppdager noe vi tolker som negativt. Holdningene våre kan være at vi mener elever bare bør innfinne seg med regelverk, at de skal gjøre som vi sier uten å stille spørsmål o.l. I intervjuene kom det frem hvor nedverdiggende eleven opplevde slike mistanker mot seg.

«...Første de spurte om var om jeg røyka hasj da for jeg så så trøtt ut og sånt. Det var jo ikke noe jeg gjorde så jeg ble litt sjokka da jeg fikk høre det...» (Elevrespondenten)

I de tilfellene vi tar feil kan dette sette varige spor, og det kan bli vanskelig å få innpass hos eleven igjen. Som tidligere beskrevet ser det ut til at det å ikke å ha åpning, eller innpass hos eleven, hemmer læring og utvikling. Så kan man kanskje si at dette må de som elever bare finne seg i. De er elever, og vi er de autoritære makthavende lærerne, som setter betingelsene og rammene. Spørsmålet er bare om det er dette som fremmer læring og utvikling hos eleven. Kanskje burde vi ha en holdning som ikke så på eleven som elev men heller et likeverdig medmenneske. Et menneske møter vi annerledes. Vi møter det med respekt, vi nedverdiger ikke, vi krenker ikke, vi anerkjenner deres syn, meninger og følelser, og vi samarbeider med dem. Et viktig spørsmål man kan stille seg i denne sammenhengen er kanskje; ville jeg tatt opp saken annerledes dersom eleven ikke var en 16 år gammel elev, men et annet likeverdig menneske?

Det kan se ut til at for mye ensidig fokus på problemet, kan oppfattes som nedrakking av eleven. Her må vi kanskje være bevisste på, at det noen oppfatter som en løsningsorientert prosess, kan oppfattes annerledes av eleven som jo er samarbeidets hovedperson. Igjen må vi ha elevens læring og utvikling i fokus, og det er ikke sikkert at et fokus på problemet bidrar til en positiv endring for eleven. Det er eleven som nevner dette med nedrakking. I kommunikasjonsteorier finner vi elementer som gir eleven rett i å føle dette. Det er jo, som tidligere beskrevet, kjent, at det ikke er vi som snakker som bestemmer budskapet i kommunikasjonen. Det er mottakeren og måten mottakeren tolker budskapet som avgjør. (Ulleberg, 2004)

I den videregående skolen har vi elever fra 15 - 40 år. Altså har vi elever som er i ferd med å bli voksne eller som allerede er voksne. Dette burde tilsi at mange av de generelle aspektene som undersøkelsen berører, også til en viss grad vil gjelde for eleven. Man kan tenke seg at relasjonen til eleven påvirker samarbeidet, holdningene vi møter dem med, måten vi kommuniserer på, at vi også anerkjenner elevenes opplevelser, at vi forsøker å forstå dem, på samme måte som foresatte, og at vi også vurderer grad av forpliktelse og forutsetninger. Videre i kapitlet drøfter jeg aspekter av hvordan vi kan behandle mennesker vi er satt til å hjelpe. Utgangspunktet er da at disse aspektene må gjelde både overfor foresatte og elever.

Foresatte som tar kontakt

Det er ikke alltid lærere som oppretter den første kontakten. Jeg har ingen empiriske data på fordelingen her, men mange foresatte tar også kontakt med skolen når en bekymring, problem, eller utfordring dukker opp. Uten at jeg vet dette, kan det med andre ord tenkes at en

del foresatte burde tatt kontakt, men av ulike årsaker ikke gjør det. Eksempelvis er det et kjent fenomen blant lærere at de foresatte vi gjerne skulle ha snakket med, i mange tilfeller ikke kommer på foreldremøter.

Når en foresatt tar kontakt med oss, kan det se ut som at disse allerede har vært gjennom en relativt grundig prosess. (Nordahl 2007 og Foresattresponenten) De som da velger å ta kontakt har antakelig tenkt mye på hva som kan være grunnen til problemet, vurdert hvilken nytte det vil ha å kontakte skolen, de har kanskje ventet i det lengste med å ta kontakt av ulike grunner, og de kan ha foretatt egne, mer eller mindre grundige undersøkelser, i et forsøk på å løse problemet selv. Den foresatte i intervjuene bekrefter dette og forteller om frykten for å bli avvist, ikke bli trodd, ikke bli tatt på alvor, at hun møter lærere uten interesse for hennes barn, at hennes bekymring ikke skal bli møtt med forståelse o.l. Respondenten forteller også om mistankene om diagnoser, og hvor grundig hun satte seg inn i relatert fagstoff. Det kan altså se ut til at vi absolutt må bruke de foresatte som en kilde til, ikke bare informasjon om eleven men, også i mange tilfeller kunnskap om elevens utfordringer. Da blir det viktig å anerkjenne foresattes behov for å informere skolen om elevens behov og tilbøyeligheter. I denne sammenhengen må ikke vi ta denne informasjonen som kritikk, men heller etterspørre mer, og igjen å behandle den foresatte som en likeverdig samarbeidspartner. (Foresattresponenten)

Røkenes og Hansen (2002) minner oss om at vi må møte mennesker med en bevissthet rundt hvor sårbare vi mennesker er. Vi som fagpersoner må være klar over at vi, uten å vite det, kan få den andre til å føle seg dum, redd, lidende, skamfull, avvist, liten/barnslig, hjelpeløs, foraktet, o.l. Det er altså svært viktig at vi tar denne kontaktopprettelsen på alvor og ikke avviser bekymringene som kommer. «...*Ingen mennesker liker å bli avvist...*» (Nordahl 2007 s.132) Dette vil i tilfelle skade relasjonen du har til den foresatte. I denne sammenhengen må vi ønske de foresatte velkomne inn i skolen, og ha en inviterende holdning. «...*Lærere må invitere og oppriktig ønske foresatte inn i samarbeidet...*» (Foresattresponent)

Lærer tar kontakt

Så tar også lærere kontakt med foresatte, og min førforståelse av denne aktiviteten, var at dette arbeidet blir utført noe tilfeldig. Mitt inntrykk var at den enkelte lærers mellommenneskelige relasjonskompetanse avgjorde mye av kvaliteten på samarbeidet. Mye av hensikten med undersøkelsen var nettopp å eliminere noe av denne tilfeldighetene jeg trodde var tilstede, og gi oss selv (lærerne) et verktøy til bruk for refleksjon i forkant av kontaktopprettelsen. Altså ved å sørge for å ivareta visse elementer kunne vi øke kvaliteten på

relasjonen, og igjen på samarbeidet. I tillegg har jeg flere ganger reagert over et annet fenomen. Nemlig at ikke alle lærere som burde ta kontakt med hjemmet, gjør det. Altså kan det se ut til at det finnes en variasjon her som det gjør blant de foresatte. Dette fikk jeg en bekreftelse på gjennom spørreundersøkelsen. Noen lærere mener lærere i videregående ikke skal ha denne tette kontakten med foresatte, og viser til frivillighet, ikke formelle krav ved fare for karakteren en, ansvar for egen læring o.l. Det kan altså se ut til at holdningene lærerne har til samarbeid med foresatte varierer. Det kan se ut som om noen lærere tar samarbeidet som en del av arbeidsinnstruksen, mens andre forholder seg til lovverket, (og rommet lovverket gir i forhold til fortolkning) og setter derfor ikke i gang samarbeid før de absolutt må. (Lærerrespondenter)

Spørsmålet er om vi burde legge mer energi i dette feltet når vi har så mye kunnskap om betydningen foresatte har for elevens læring og utvikling. Vi vet at foresatte setter pris på å bli involvert og invitert, vi vet at de bryr seg, vi vet hvor stor effekt det har når foresatte bidrar med sin del i hjemmet, og vi vet at tidlig kontakt kan avverge betydelige negative konsekvenser for elevene og samfunnet. Foresattrespondenten bekrefter dette med å ta kontakt tidlig, og sier vi må «...*ha en lav tersker for kontaktopprettelse...*».

(Foresattrespondent) Dette støttes av en lærerrespondent som sier; «...*Ta heller kontakt med oss for mye enn for lite...*». (Lærerrespondent)

Det kan også se ut til at kontaktlærer selv må opprette kontakten med foresatte i de ulike situasjonene, men at bildet nyanseres ved at noen mener sakens natur bør avgjøre dette. Eksempler som nevnes er mistanke om seksuelle overgrep, mishandling, lese og skrivevansker, dysleksi, medisinske diagnoser, karriæreveiledning, alvorlige personlige problemer, store atferdsvansker, helse relaterte problemer og rusrelaterte problemer. Så sier kontaktlærer at saker som handler om resultater, generelle motivasjonsrelaterte utfordringer, og andre skolerelaterte tema som fravær, anmerkninger og lignende, er saker som kontaktlærer selv bør håndtere. (Lærerrespondenter)

Hvordan ta kontakt

I undersøkelsen har jeg spurt respondenter om hva som er den mest fornuftige metoden for å ta den første kontakten med hjemmet. Telefonen stikker seg ut som det mest foretrukne, og at vi kontaktlærere selv må opprette denne kontakten. Grunnen til dette er at vi blant annet bør se på dette som en mulighet for å påvirke, og etablere relasjonen til den foresatte.

(Lærerrespondenter) I tillegg kan det være fornuftig å oppgi grunn til behov for samarbeid

ved første kontaktopprettelse. Det er foresattrespondenten som trekker frem behovet for å kjenne grunn til bekymring. Det kan virke som om at en innkallelse uten å oppgi grunn kan være et uromoment. Dette kan henge sammen med at foresatte i noen tilfeller kan føle skyldfølelse når en utfordring med barnet dukker opp. (Foresattrespondenten) Altså begynner man å analysere hvilke feil man har gjort, som igjen har skapt problemet, og vi skaper ekstra uro i hjemmet. Informasjon om grunn kan, i tillegg til å virke beroligende for atmosfæren i hjemmet, bidra til at en positiv endringsprosess kan starte allerede fra denne første telefonsamtalen. (Lærerrespondent) Det kan altså se ut til at vi ikke bør invitere, eller innkalle uten å oppgi grunn. Vi skal altså, gjennom denne første kontaktopprettelsen, forsøke å få frem budskapet, samtidig som vi etablerer relasjon. Ved første telefon er det viktig å få frem at man ønsker å hjelpe, og er forsiktig med å stille krav. Det å stille krav til foresatte bidrar ikke til god relasjon, og følgelig da også ikke til elevens læring og utvikling. Ideer til endringsprosesser ser ut til å være mer gunstig å ta opp på et senere tidspunkt, og hvert fall etter at relasjonen er etablert. Igjen bør vi kommunisere at vi ønsker et samarbeid basert på likeverd, og heller invitere den foresatte inn som en reell resursperson.

Ved bruk av telefonen kan det være hensiktsmessig å føre en enkel logg. Denne kan tas frem i senere anledninger dersom problemer skulle oppstå. En logg over all kommunikasjon med hjemmet (skriftlig og muntlig) kan også forhindre krysskommunikasjon / dobbeltkommunikasjon, og bidra til at hjemmet får et inntrykk av at vi er profesjonelle, og tar kommunikasjonen på alvor. (Lærerrespondent)

Generelle tips til det første møtet

Noen handlinger er på et høyere abstraksjonsnivå enn andre, og har behov for mer utdyping. Her har jeg samlet en del praktiske tips på lavere abstraksjonsnivå, som også ser ut til å ha en effekt når vi går inn i det første møtet med foresatte og elever. Det dreier seg for eksempel om at vi bør overholde oppsatt tidsplan, og kanskje også ha en sakliste. Dette kan høres formelt og enkelt ut, men kan ha en effekt i forhold til dette med å respektere andres tid og liv.

«...forbered deg på forhånd før møtet, punkter som skal tas opp, overhold oppsatt tidsskjema. Be foresatte melde inn punkt på forhånd hvis mulig, kan forberede deg og sparer tid på undersøkelse i ettertid...» (Lærerrespondent)

Det kan i tillegg se ut til at det er smart å sette en ny møtetid i slutten av første møtet.

«...slipper å bruke tid på dette senere og sikrer oppfølging av eleven...» (Lærerrespondent)

Hvis man mot formodning ikke skulle få kontakt med foresatte, noe respondentene mine sier

sjeldent eller aldri forekommer, viser svarene at man ikke må gi seg, sjekke kontaktinfo, prøve flere kanaler, sjekke antall foresatte og hjemmesituasjon, bruke rådgivertjenesten, og andre funksjoner ved skolen. Videre er det kommet frem en del tips, og det handler blant annet om ikke å ha hovedfokus på å komme fortrest mulig gjennom møteplanen, fokusere også på elevens sterke sider, og vær klar over at foreldrene ofte står i vanskelige prosesser hjemme. I tillegg nevner foresattrespondenten at ironi ikke må brukes i slike samarbeider, men at vi heller kan gi moralsk og psykisk støtte, og vise empati.

Vi bør også være ydmyke og forsiktige når vi snakker om hva som kan være elevens problem. Her er det viktig heller å drøfte sammen med den foresatte, og ikke være redd for å innrømme feilvurderinger. (Foresattrespondenten)

I drøftingene har det blitt tatt opp hvordan vi kan være gode ledere av samarbeidet. Et enkelt og generelt tips har i denne sammenhengen vært å opptre som tilretteleggere, og ta ansvar for dokumentasjon, prosedyrer o.l. (Lærerrespondenter) I tillegg ser det ut til at det kan lønne seg å formalisere samarbeidet ved å avtale kommunikasjonsform, møtehyppighet, annen kontakthypighet og forpliktende arbeidsoppgaver som skal utføres av den enkelte aktør. Det ser ut til at denne forpliktelsen er noe foresatte kan ønske seg. De trenger ikke lenger føle at de trenger seg på, siden de da er forpliktet til å ta regelmessig kontakt.

Videre ser det ut til at det kan være bra for relasjonen dersom vi eksplisitt informerer om taushetsplikten vår. Dette er en måte å oppnå et tillitsforhold på. Røkenes og Hanssen (2002) tar opp dette og sier at taushetsplikt hører sammen med tillit og trygghet. Den foresatte og eleven må kunne stole på at det man snakker om ikke kommer andre for øret! Det kan se ut til at tillitt også er en forutsetning for å få til et konstruktivt samarbeid. Kanskje burde dette poengteres og uttales i en startfase.

Maktfordeling i samarbeidet

Det er stor grunn til å tro at samarbeidet mellom lærer, foresatte, og elev, ikke et samarbeid der aktørene står likt med tanke på makt. Det kommer tydelig frem at vi lærere må være bevisste dette asymmetriske maktforholdet, og hvilket ansvar det gir oss. For å fremme relasjonen mellom aktørene bør vi unngå å bruke denne makten, og heller legge opp til reell dialog, medvirkning og medbestemmelse. Altså bør vi gi avkall på vår autonomi, og dele makten med de foresatte. «...*Makt dobles når den deles!*...» (Nordahl, 2007) Likevel kan det altså se ut som om kontaktlærer i de aller fleste tilfellene bør lede samarbeidet, men at denne lederrollen må håndteres på en klok og balansert måte. «...*Når dialog, drøfting,*

medbestemmelse og medvirkning er avgjørende så betyr det at lederrollen må utøves med balanse...» (Nordahl, 2007) Asymmetrien ligger for eksempel i at det er vi som vurderer og setter karakterer. Vi er den profesjonelle aktøren i samarbeidet i og med at dette er vårt lønnede arbeid. Eleven og den foresatte er brukere av tjenesten, og har rett til å forvente en del av oss. På den andre siden er det vi som formidler krav til eleven (og implisitt også den foresatte) gjennom læringsmål o.l.

Det å lede et samarbeid er altså et tydelig relasjonselement. Respondentene fra spørreundersøkelsen sier, slik jeg forstår dem, at ledelsen her ligger i å ta et overordnet ansvar for prosedyrer, dokumentasjon osv. En respondent sier i tillegg at det å være leder i et slikt samarbeid, kan handle om å være tilrettelegger. Altså kan det se ut til at lederrollen i samarbeidet ikke dreier seg om å ta avgjørelser alene, finne løsninger alene, fortelle andre hva de skal gjøre o.l. Her ser det heller ut til at vi skal gi medbestemmelse og medvirkning, sørge for symmetri i forholdet men samtidig avgrense aktørene når det er behov for det, føre oss tilbake til tema ved avsporinger, o.l.

Profesjonalitet

Så dukker et nytt begrep opp, nemlig `profesjonell aktør`. Dette handler om på hvilken måte fagpersonen er profesjonell. Jeg har drøftet elementer i forhold til hva vi bør være beviste i forhold til, og hvordan vi kanskje bør handle i vårt møte med foresatte og elever. Dette kan altså være elementer den profesjonelle fagpersonen skal kjenne til, og ta til etterretning i sitt arbeid. Det å være profesjonell betyr altså at vi skal legge egne behov til side, og fokusere på den andres behov, vi skal forsøke å forstå den andre, gjerne ved bruk av empati og vi skal ikke bli for private, da dette ofte kan skape urealistiske forventninger. Men samtidig skal vi heller ikke være kalde og upersonlige. Vi kan være personlig profesjonelle ved å sette vår egen farge på yrkesutøvelsen. (Røkenes Hansen, 2002) Personlig profesjonell betyr altså ikke at vi skal være private, men at vi kan tillate oss å synliggjøre vår personlighet i møtet med den andre. Vi bør altså vurdere hvor åpne vi skal være, og ikke minst hvor åpne vi skal tillate den andre å være. (Røkenes og Hanssen 2002)

Nordahl (2007) sier i denne sammenhengen at vi som lærere er den profesjonelle parten, og at vi derfor må styre følelsene våre. En lærer sier: «...*Vær profesjonell ikke emosjonell...*»(Lærerrespondent) I intervjuene derimot, kom det helt tydelig frem at den foresatte satt pris på lærere som viste litt følelser for eleven, er glad i eleven, er oppriktig bekymret, og oppriktig engasjert. (Foresattrespondenten) Det kan se ut som om at sannheten

ligger et sted imellom, da undersøkelsen her avdekker at vi kan vise følelser, sympati og empati, men at vi bør gjøre dette på en balansert måte.

Å forstå den andre

Det ser ut til at vi bør være bevisste flere perspektiver i samarbeidet, og hvordan den andre ser på verden, er et av disse perspektivene. Et annet perspektiv er hvordan jeg ser på verden, og et tredje er får felles oppfattelse av hvordan verden er. I dette avsnittet drøftes hvordan vi kan forstå den andre, og vår felles oppfattelse. (Røkenes og Hanssen 2002)

For å kunne hjelpe andre mennesker ser det altså ut til at vi bør legge energi ned i å forstå den personen vi skal hjelpe. Det kan se ut til at vi får del i mye nyttig informasjon ved å forsøke forstå hvordan personen opplever verden, og konteksten utfordringene oppstår i. Du vil få viktig informasjon til å kunne bidra med hensiktsmessig fagkunnskap gjennom kunnskap om oppdragelsen, ulike kulturelle fenomener, hvordan forholdene er i hjemmet, hvilke forutsetninger hver enkelt har for å forplikte seg, og du vil styrke relasjonen mellom dere. (Nordahl 2007) Her er det igjen viktig å opptre med balanse. Foresatte og elev må ikke få inntrykk av at vi er nysgjerrige. Det er naturlig å tenke at dette igjen kan fort skade relasjonen dersom foresatte og elev mener vi går over streken, og at vi grenser til nysgjerrige. (Røkenes og Hanssen, 2002)

Det å forstå den andre bør altså være et naturlig gjøremål i det første møte. Røkenes og Hanssen (2002) legger stor vekt på dette i arbeid med mennesker, og foresattrespondenten bringer dette fenomenet opp under intervjuet. De foresatte må ikke oppleve møtet med oss lærere som en situasjon hvor de må kjempe og argumentere for å bli forstått. Foresatte vil kanskje føle at de blir tatt på alvor, akseptert, anerkjent, respektert og føle seg sett dersom vi heller forsøker å forstå dem.

Det å forstå den andre i skole - hjem samarbeid, bør inneha kartlegging av hvordan eleven ser på egen situasjon. Jeg drøftet tidligere at vi kanskje burde ta en elevsamtale før vi starter samarbeid med hjemmet. Dette kan være en anledning til å forsøke å forstå eleven. En respondent snakker i denne sammenhengen om mulige underliggende problemer og sier:

«...Ha en bevissthet «i bakhodet» på at det kan være snakk om underliggende problemer hos eleven som ikke nødvendigvis er avdekket i det det meldes bekymring for elev...» (Lærerrespondent)

Det ser ut til at vi ikke bare skal forstå den andre på bakgrunn av hva vi hører den andre si. Vi må forstå den andre på bakgrunn av en helhet. Vi bør altså se hva den andre gjør, høre hva de

sier, bruke empati for å få frem viktig informasjon, se på tidligere handlinger, og så se hva all denne informasjonen kan være et uttrykk for. Det kan i denne sammenhengen se ut til at vi da av og til må sette egne behov til side, og heller ta vare på den andres behov. Dette kan være vanskelig, men kan sies å være en del av det å være profesjonell. Som profesjonell bør vi i tillegg være sensitive i forhold til kulturelle forskjeller, og vi bør være svært bevisste vår egen forforståelse. Med forforståelse mener jeg her våre tilbøyeligheter og væremåte som er utviklet på bakgrunn av opplevelser og livserfaring. Vi må altså være bevisste i forhold til hvordan denne forforståelsen kan farge mine tolkninger av den andre. (Røkenes og Hanssen 2002)

Innledningsvis i avsnittet beskrev jeg tre perspektiver som Røkenes og Hanssen (2002) tar opp, og ett av perspektivene handlet om et felles forståelsesperspektiv, ett forståelsesfellesskap eller et intersubjektivt opplevelsesfellesskap. (Røkenes Hansen, 2002) Dette forståelsesfellesskapet er et fellesskap som kan forstørres, og bli en viktig faktor for suksess i samarbeidet. Det kan være at mer felles forståelse fører til et mer effektivt samarbeid, mer anerkjennelse, og bedre resultater. Anerkjennelsen må også innebære at vi anerkjenner at noen elever er annerledes og spesielle. (Foresattrespondent) Det at jeg forsøker å forstå hvordan den andre ser verden vil være et viktig ledd i å forstørre denne felles forståelsen, og da blir måten vi kommuniserer på, og valgene vi tar i forhold til kommunikasjonen, viktige kan det se ut til. (Røkenes og Hanssen 2002 og Nordahl 2007)

Et innholdselement som kan se ut til å være tilstede ofte, er analyse av hva som er årsaken til den oppståtte utfordringen. Det kan være greit å ha fokus på problemet, og hvilke konsekvenser problemet gir, men ikke for lenge. Dette føles som nedrakking kan det se ut til. (Elevrespondenten) I tillegg vil det ikke bidra til en positiv holdning hos aktørene, og det vil heller ikke bidra til motivasjon, eller gode relasjoner. Det som er vegen mot en mulig løsning kan da være å analysere hva som er grunn til problemet. Eller hva som er de «...oppretholdende faktorene...» (Nordahl, 2007, s. 142) Nordahl har et analyseverktøy til dette arbeidet som tar utgangspunkt i en pedagogisk sol. (se figur 4) I denne måten å løse problemet på, ser vi etter hva som er årsaken til at utfordringen vedvarer, og hva vi kan gjøre for å ta bort de sentrale oppretholdende faktorene. Eleven bør delta, og få mye medbestemmelse i denne prosessen for å være mest mulig involvert i eget liv.

«...Brukerne skal ikke bare medvirke men selv forvalte sitt eget liv. Hvis vi møter mennesker på denne måten kan man bidra til at mennesker frigjør egne ressurser og krefter...» (Røkenes Hansen, 2002)

Empati i samarbeidet

En måte å forstå den andre på, kan eksempelvis være at vi møter mennesker med empati. Det er her viktig å være bevisst på hva det vil si å møte andre mennesker med empati. De andre skal oppleve at vi føler med dem. Empati blir videre beskrevet som en tilstand hvor vi føler en sterk følelsesmessig nærhet, men samtidig har avstand og er i stand til å avgrense. (Røkenes og Hanssen 2002) Vi skal leve oss inn i den andres indre, subjektive opplevelser, både innholdsmessig og affektivt, uten å vurdere hvordan den andre ser verden. Vi skal altså ikke møte opplevelsen utenfra med forklaringer, eller vurdere den andres opplevelser med kommentarer som: Det er bra, det er dumt at du gjør sånn, så fint at du reagerte slik eller liknende. (Røkenes og Hanssen 2002)

Hvorfor bruke empati

Så hvorfor skal vi vise empati, og bevist bruke dette i møtet med den andre? Svaret på dette er hva du kan få tak i hos den andre gjennom empati. Verdifull informasjon om den andre kan altså avdekkes, og du har et enda bedre grunnlag når du skal inn i en hjelpesituasjon.

Informasjonen du kan få del i er hvordan den andre opplever seg selv i konkrete sammenhenger, (selvopplevelser) eller som person (selvfølelse). Du kan få innblikk i andres selvtillitsbilde, opplevelsesmønstre, hvordan den andre forstår og forklarer seg selv og andre (meningsunivers), vi får kunnskap om den andres motiver og intensjoner og behov og følelser, for eksempel angst, skam, skyld, redsel o.l. (Røkenes og Hanssen 2002)

Fallgruver ved bruk av empati er eksempelvis at den andre kan føle seg empatisk forstått men ikke nødvendigvis akseptert, anerkjent, bekreftet, validert og respektert! Kanskje vedkommende til og med føler seg fordømt. Dette er forhold som vi må være beviste på i møtet med den andre, og ved bruk av empati. (Røkenes og Hanssen 2002)

Å være bevist seg selv

Det første møtet handler altså om først og fremst å etablere en god relasjon, og «...et psykologisk rom for videre dialog...» (Røkenes Hansen, 2002, s. 167) Dette psykologiske rommet skaper vi, slik jeg forstår dette, gjennom å være bevisst egen væremåte, med empati, og ved å anerkjenne den andre. Et viktig punkt er altså at vi kanskje av og til bør reflektere over hvordan det er for den andre å møte meg som fagperson. Hvilke tilbøyeligheter har jeg

som person? Har jeg 1000 ideer så bør jeg kanskje bevist holde litt igjen. Er jeg veldig snakkesalig, bør jeg kanskje bevist forsøke å være mer stille, og er jeg av typen som er veldig sosial og åpen, så kan det kanskje være fornuftig å bevist holde litt tilbake. Man kan kanskje spørre seg selv hva det er med meg som mennesker reagerer på, og så ta med denne bevisstheten inn i samarbeidet.

Roller er også en del av det å være fagperson og når vi reflekterer over hvordan andre opplever møtet med meg, så må vi samtidig tenke gjennom hvilke forventninger de andre har til min rolle. Rollen din definerer Røkenes og Hanssen som alle forventningene mennesker har i forhold til en posisjon. (Røkenes og Hanssen 2002) I neste avsnitt vil jeg drøfte mer inngående forventningselementet i samarbeidet.

Kartlegging av forventninger og forutsetninger

Det er mye enighet mellom litteraturtilfanget og aktørene i denne undersøkelsen slik jeg tolker det. Designet gikk som kjent ut på å først se hvordan teorien kunne belyse problemstillingen for så å gå til aktørene i feltet med spørreskjemaer og intervjuer, for å se om disse sa noe annet, eller var enig med litteraturen i hvordan vi kontaktlærere burde opprette og gjennomføre samarbeidene. Det kan da se ut til at foresattrespondenten og litteraturtilfanget er noe mer enig enn lærerne og litteraturtilfanget. Ikke at lærerne er uenige med litteraturen, men at de nyanserer bildet litteraturen noen ganger gir, ved å belyse sider av samarbeidet som er vanskelig å se bort i fra. Dette gjaldt spesielt for elementer relatert til forutsetninger.

Eksempelvis har Nordahl (2007) en ressursorientering i forhold til foresatte som er, slik jeg tolker det, meget sterk. Med dette mener jeg at Nordahl ser alle foresatte som resurspersoner i forhold til barnets læring og utvikling og han trekker, så vidt jeg kan se, ikke frem elementer som nyanserer dette i særlig grad. Han forbereder ikke oss lærere til de utfordringene vi kan møte slik jeg forstår han. Han mener altså at alle foresatte har noe å bidra med i samarbeidet, og at dette igjen vil fremme elevens læring og utvikling. Jeg skal i dette avsnittet drøfte og problematisere dette resursfokuset noe.

Jeg mener det kan se ut til at vi ikke kan gå inn i samarbeidet med det 100 % resursfokuset Nordahl har av flere årsaker og det mest alvorlige motargumentet er, som tidligere nevnt, at ikke alle foresatte skal ha informasjon, eller delta i elevens liv. Vi lever i en sammensatt verden hvor ikke alle foreldre bidrar positivt i barnets læring og utvikling. Det kan til og med være juridiske dommer som nekter oss kontakt med en, eller begge foreldre. Dette må vi være bevisste på, og oppsøke informasjon om. Det finnes lærere som har erfart å sende informasjon

til foreldre som av ulike årsaker absolutt ikke skulle ha denne informasjonen.

(Lærerrespondenter)

Så er det også gode grunner til å mene at det finnes foresatte med ulike forutsetninger for å delta i samarbeidet. Det er altså noen imellom de foreldre som har blitt fradømt retten til å være foreldre og de foreldrene som virkelig er en resurs for barnets læring og utvikling og som forplikter seg og følger opp på en meget hensiktsmessig måte. Jeg mener her at det kan se ut som at foresatte har ulike forutsetninger for deltakelse og forpliktelse, og at dette er noe vi må ta til etterretning i vårt samarbeid med dem. Eksempelvis kan det være foresatte som har fysiske, eller psykiske lidelser, og som er hemmet i forhold til dette, det kan være at relasjonen mellom foresatte og elev er av en slik karakter at det i mer eller mindre grad hemmer samarbeidet dem imellom, og det kan være at de foresatte har et så anstrengt forhold seg imellom, at dette også kan gå utover samarbeidet. Her er det altså mange mulige grunner til at jeg tror vi må vurdere forutsetningene hver enkelt aktør har for å bidra, og at vi kanskje bør vurdere nivået i deltakelsen. (Lærerrespondenter)

Foresattrespondenten bekrefter disse refleksjonene rundt aktørens forutsetninger i samtalen:

«...men jeg mener jo også det at jeg er såpass resurssterk og jeg har lest veldig mye for å klare meg gjennom den situasjonen her.. men jeg vet jo det at det er veldig mange som ikke er det...» «...Ikke.. ikke sette for høye krav til di for det er jo mange av de som ikke har forutsetninger til å ta de krava de får...» (Foresattrespondenten)

Mye tyder på at vi bør være fleksible i forhold til det foresatte forplikter seg til. Igjen viser jeg til de psykisk belastende prosessene mange foresatte opplever når en elev møter utfordringer i skolen. Det kan se ut som om foresatte forsøker så godt de kan, men at man av og til blir sliten og ute av stand til å følge opp. (Foresattrespondenten og Nordahl 2007) Det kan igjen se ut til at det ikke fremmer elevens læring og utvikling å komme med kritikk til den foresatte i slike situasjoner. Her må vi heller opptre støttende, slik at den foresatte igjen kan følge opp det vi sammen har kommet frem til av tiltak. Når vi vurderer foresattes forutsetninger for deltakelse, må vi altså ikke opptre som eksperter og foreta denne vurderingen alene. (Nordahl 2007 og Foresattrespondent) Dette må gjøres sammen med de foresatte, og på en måte som heller får oss til å reflektere over konsekvenser av forpliktelsene. Ærlige refleksjoner rundt konsekvenser, vil kanskje bidra til at vi tar på oss forpliktelser som står i stil til våre forutsetninger. For å opprettholde likeverdigheten bør man kanskje vurdere sine egne

forutsetninger samtidig, og kanskje dette ikke burde gjøres sammen med eleven. Det ville kanskje skade den myndigheten du gjerne vil at foresatte skal ha overfor eleven.

Forventninger vi har til hverandre er et annet spennende element i samarbeidet, og som kan være en kilde til både positive og negative utfall. Det kunne, spesielt i intervjuet med den foresatte, se ut til at det av og til kunne være en viss miss-match mellom hva aktørene forventet av hverandre, og synet på hvordan den enkelte aktør så som eget bidrag i en prosess. Det kan se ut til at en avklaring relatert til forventninger kan bidra til bedre relasjon, færre konflikter, og mer positiv omtale av hverandre. Eksempelvis forventer kanskje foresatte at du som lærer kan løse problemer som vi absolutt ikke har forutsetninger for å løse, eller at du som lærer forventer at den foresatte skal bidra med en viss mengde, men så er ikke forutsetningene tilstede, og forventningene blir ikke innfridd. Det er nærliggende å tro at slike prosesser går utover både selvtillitt og mestringsfølelse, og at dette ikke motiverer for videre samarbeid. I læringsarbeid og i arbeid med mennesker er det vanlig, i mer eller mindre grad, og mer eller mindre nøyaktig, å avklare disse forventningene og drøfte dem. Uten at jeg har empiriske data, eller teori i forhold til dette, så kan det vel kanskje tenkes at vi som lærere kan ha nytte av denne informasjonen. Altså kan et av dine mål i løpet av det første møte med elev og foresatte være å avdekke hvilke forventninger de har til deg som profesjonell fagperson, og klargjøre hvilke forventninger du har til den foresatte på en måte som allikevel ivaretar relasjonen.

Underveis i samarbeidet

Vi lærere har også ansvar i forhold til å vedlikeholde relasjoner underveis i samarbeidet, samtidig som vi bruker vår handlingskompetanse til å hjelpe den andre. I dette avsnittet drøfter jeg forhold som er relatert til hva som skjer etter at samarbeidet er startet. Det handler om vedlikehold av relasjoner, det å forstå aktørene, hensynet til deres forutsetninger for forpliktelse, og forskjellige praktiske handlinger som ser ut til å påvirke resultatet.

For å holde vedlike den gode relasjonen med de foresatte og eleven, kan det se ut til at vi bør videreføre forhold som ble beskrevet i de foregående avsnittene. Altså bør vi ha respekt for de foresatte, se på dem som en resurs, gi medbestemmelse og reell medvirkning, passe på at du ikke opptre som ekspert, men heller vedlikeholder symmetrien i forholdet osv. (se de foregående avsnittene) I tillegg kan det se ut til at det blir godt tatt imot dersom vi kontakter de foresatte underveis, og spør om råd. Dette ser ut til å være et vesentlig bidrag til relasjonen mellom deg og de foresatte, og det vil bidra til symmetri. Det vil gi økt selvtillit til de

foresatte, som kanskje igjen vil føre til økt motivasjon i forhold til oppfølgingen.

(Foresattrespondenten)

Når så samarbeidet er i gang kan det se ut som om det positive lærere formidler hjem har større effekt enn det negative som formidles. Blant annet vil dette positive fokuset ha innvirkning på relasjonen mellom elev og foresatt.

«...Positivt fokus! Ofte ringer vi pga en bekymring, noe som er negativt, så jeg tenker det er lurt å nevne alt det positive som er relevant også. Pluss å ha oppfølgingskontakt hvor man informerer om positiv utvikling likeså negativ utvikling...»

«Lærerrespondent»

Foresattrespondenten bekrefter at dette positive fokuset underveis har stor betydning.

Respondent : Nei så jeg har hatt en lærer på ungdomsskolen da

Intervjuer : Hm

Respondent : Som var veldig.. liksom så liksom det positive kvalitetene og uttrykte det veldig da og det kan man ikke forlange av alle selvfølgelig men man er positivt innstilt

Intervjuer : Hva slags innvirkning tror du det hadde på elevens læring og utvikling og på samarbeidet generelt og på deg og på hele situasjonen?

Respondent : Jeg tror veldig positive innvirkning

Underveis kan det i tillegg også se ut til at vi bør vise en viss ydmykhet og forsiktighet i forhold til å konkludere, eller mene noe for bastant om grunn til problemer. Lærere må heller ikke være redde for å innrømme feilvurderinger, og vi må være ydmyke og forsiktige når vi antyder hva som er grunn til utfordringer eller problemer. Det vil kanskje bare bidra til økt respekt for deg som lærer hvis vi har denne noe ydmyke tilnærmingen, og ikke er så redde for å erkjenne at vi kanskje tok feil, og vil forsøke å hjelpe på en annen måte.

(Forelderrespondenten)

Det er, som sagt tidligere, kommet frem elementer i undersøkelsen som tyder på at vi bør være bevisste flere relasjoner enn lærer - foresatte og lærer – elev. Det kan se ut til at det også er viktig at vi engasjerer oss noe i relasjonen mellom foresatt og elev. Forelderrespondenten tar opp relasjonen mellom foresatte og eleven, og påpeker hvor tungt oppfølgingsarbeidet i mange tilfeller er hjemme, og at vi lærere faktisk kan påvirke denne relasjonen med hva vi sier og gjør. Det er med andre ord viktig å ha en konstruktiv relasjon mens samarbeidet pågår i møter o.l, men kanskje like viktig at vi også fokuserer på relasjonen mellom foresatte og elevene, da mye av samarbeidet skal foregå mellom dem på deres arena.

Forelderrespondenten bekrefter dette ved å reflekterer over hvordan vi som lærere kan påvirker relasjonen mellom foresatte og barnet. Støtte og anerkjennelse fra lærer har stor effekt. Den foresatte får kanskje mer lyst og energi til oppfølgingsarbeidet i tillegg dersom man føler at lærer oppleves som en likeverdige og støttende samarbeidspartner.

(Foresattrespondent)

Samarbeidets innhold underveis

Relasjonelle aspekter av samarbeidet tar stor plass i denne undersøkelsen. I dette avsnittet drøfter jeg mer handlingsrelaterte elementer av samarbeidet underveis. Et praktisk grep som vi lærere kanskje må ta i den forbindelse er å legge til rette for at de foresatte også får treffe faglærere og samarbeide med disse. Det er altså ikke alltid kontaktlærer som skal ta dette ansvaret som mellomledd. Eksempelvis kan utfordringen eleven støter på være av helt faglig karakter, og i disse situasjonene kan kontaktlærer bare viderefordre kontaktinformasjon for eksempel. Det er lettere for foresatte å følge opp dersom man har detaljkunnskap om hva som skjer i de forskjellige fagene i hverdagen sier foresattrespondenten. I tillegg nevner respondenten at det føles mer forpliktende å følge opp dersom man har snakket med faglærer. Så ser det ut til at vi bør formalisere samarbeidet. I dette ligger det avtale om hyppighet, kommunikasjonsform o.l. Det kommer helt klart frem at formaliseringen har en god effekt i forhold til den skyldfølelsen, eller følelsen av å være for pågående som mange foresatte sliter med i møte med skolen. Vi tar bort mye av frykten foresatte har for å bli avvist, og de trenger ikke føle seg plagsomme. Dette tar den foresatte i intervjuene opp som et vesentlig punkt.

(Foresattrespondenten)

I samarbeidet med de foresatte kan det se ut til at lærere noen ganger kan komme i en slags mellomposisjon. Med dette mener jeg at man gjerne vil være lojal mot systemet man er satt til å forvalte, men samtidig kan man kanskje se at ordninger i systemet ikke fremmer enkelte elevers læring og utvikling. Mye tyder på at vi kanskje burde ha frihet til å vurdere selv i visse tilfeller. Søke dispensasjon om å fravike regelverk for eksempel. Eksempelvis kan det være skolens regelverk som faktisk virker hemmende på en elevs utvikling, eller vi forsøker å unngå et problem grunnet mulige økonomiske eller tid / arbeidsrelaterte konsekvenser. Kort sagt: Elevens læring og utvikling må komme først og i noen sammenhenger kan målet hellige midlene.

Innholdet i samarbeidet underveis må nødvendigvis innebære at vi tar i bruk vår pedagogiske og didaktiske kompetanse. I denne undersøkelsen ble som sagt relasjonselementet vesentlig

og jeg mener dette hører inn under lærers pedagogiske kompetanse. Altså at vi har kompetanse i dette med etablering og vedlikehold av relasjon til de vi jobber med. Pedagogikk handler om læringspsykologi. Det er mye som tyder på at kompetanse i å samarbeide med foresatte burde være en del av vår pedagogiske kompetanse. Et psykologisk trekk ved lærerarbeidet er jo som tidligere beskrevet å få åpning hos den andre. At de vi jobber med er åpne og mottakelige. En relasjon kan derfor sees på som nødvendig, og siden foresatte spiller en så viktig rolle for elevens læring og utvikling, så bør vi også etablere og vedlikeholde relasjon til dem.

Den didaktiske kompetansen du bruker kan skilles fra den pedagogiske kompetansen fordi du bruker kunnskap og ferdigheter til å hjelpe den andre med å løse det konkrete problemet. Eksempelvis kan det være at du bruker kunnskap om hvordan elever lærer bestemte tema, utvikling av differensierte oppgaver som foresatte og eleven kan jobbe med hjemme, o.l. Poenget er at du som fagperson er spesialist i å tilrettelegge for læring relatert til ditt fag. Du bruker altså din didaktiske kompetanse. I andre tilfeller opptrer du som kontaktlærer, og i disse tilfellene bruker du dine kunnskaper om læring i et noe større perspektiv. Kanskje relasjonsbygging, myndiggjøring, det å gi medbestemmelse og medvirkning, gi støtte, ha kunnskap om systemet, og ta ansvar for kommunikasjonen med hjemmet er det viktigste her. En mer konkret tilnærming til hva man kan fylle samarbeidet underveis med kan eksempelvis være at vi tenker over tiltakene vi setter i gang, og passer på at disse ikke fører til nye tapsopplevelser for eleven. (Foresattrespondenten) Igjen kan det se ut til at forpliktende opplegg vil redusere faren for dette fenomenet. Eksempelvis skal eleven møte et annet sted, eller være med på annen aktivitet i en eller annen sammenheng. Eleven blir ikke stående passiv på sidelinja, og kan heller ikke velge å være med på aktivitet eller ikke. Eleven skal være med på alternativ aktivitet, og mye tyder altså på at eleven da ikke bryter ned selvtilliten ytterligere, men kanskje isteden får nye mestringsopplevelser.

Så kommer det frem at oppfølgingssamtaler, eller møter, oppleves som skikkelig, og en seriøs måte å behandle aktørene på. Altså ser det ut til at vi ikke bare setter i gang et tiltak, men vi bør altså følge opp, reflektere over resultater, og hvordan tiltakene oppleves for aktørene. (Foresattrespondent og elevrespondenten)

Samarbeidene varer over lengre eller kortere tidsperioder. I samarbeid som går over lengre tidsperioder må vi være spesielt oppmerksomme på dette med å holde fokus kommer det frem i undersøkelsen. Det er vårt ansvar som ledere av samarbeidet, og den profesjonelle part, å

justere oss ved avsporinger. Fokuset skal ligge på elevens læring og utvikling, og ikke på eventuelle andre relasjonsutfordringer familien måtte ha. Skulle vi komme opp i situasjoner hvor det blir avsporinger fra tema, bør vi, på en måte som ikke skader relasjonen, lede samtalen tilbake til å dreie seg om elevens læring og utvikling. Vi er ikke familieterapeuter, sosionomer på et nav-kontor, eller psykologer. (Nordahl 2007, Lærerrespondenter) I lengre samarbeidsforhold bør vi tillegg være bevisste på at terrenget forandrer seg, og at vi derfor også må forandre kartet. (Ulleberg 2004) Eksempelvis har vi utarbeidet en plan sammen med foresatte og eleven, og følger denne uten å reflektere over hvorvidt denne planen er relevant etter en viss stund. Altså bør vi formalisere oppfølgingsmøter hvor vi forplikter oss til gjennomgå disse planene, og se om de fremdeles er relevante og nyttige for elevens læring og utvikling. Dette vil igjen gi foresatte detaljert informasjon som vil hjelpe dem i oppfølgingsarbeidet hjemme, og forhåpentligvis vil eleven være mer bevisst egen læringsprosess. Aktørene bør altså sammen bli enige om hva foresatte skal gjøre hjemme og hva lærer skal gjøre på skolen, og forplikte seg til dette. Så kan man revidere denne enigheten og forpliktelsen i oppfølgingsmøtet ut fra hva man ser fungerer, eller ikke fungerer.

Underveis kan mange metoder brukes for å hjelpe eleven. En metode som utpeker seg, og som Røkenes og Hanssen (2002) tar opp, er å finne de andres resurser og styrke disse. Fokus og styrking av allerede eksisterende ressurser vil kanskje bidra til også å løfte den andre bort fra problemet. Løftet skjer kanskje da grunnet økt mestringsfølelse, bedre sjølfølelse, og bedre selvtillit. Fenomenet kalles for `resiliens`, og handler om å finne de andres ressurser, og styrke disse. Kanskje kan en styrking av elevens sterke sider, bidra til å fjerne utfordringen, eller gjøre utfordringen mindre.

Lærer som veileder

I enkelte situasjoner kan lærer komme til å oppleve å få spørsmål fra foresatte om hva de kan gjøre. Lærer kommer i en slags veilederrolle, og her er det flere forhold vi bør være oppmerksomme på. For det første må vi ha innsikt i egne begrensninger. Dette ser ut til å gjelde både faglig og mellommenneskelig. (Røkenes og Hanssen 2002 og lærerrespondenter) Foresatte må ikke få en følelse av at vi oppdrar dem, (Nordahl 2007) og det kan videre se ut til gode råd kun må komme i form av informasjon. (Foresattrespondent) Det å gi råd uoppfordret, kan se ut til å ha negativ innvirkning på relasjonen, og hemme samarbeidet. Vi setter oss selv i ekspertrollen som minsker symmetrien og likeverdet.

Hvor tett foresatte skal følge opp eleven hjemme kan være spørsmål som dere sammen bør finne ut av. Foresatte bør ha «...*tilstedeværelse uten detaljstyring og kontroll...*»

(Lærerrespondent) Denne balansen må nok hver enkelt familie finne ut av, eller at man finner graden av oppfølging ut fra individuelle hensyn. «...*Foresatte bør være flinkere til gradvis å gi barna ansvar for eget liv og fremtid...*» (Lærerrespondent) Kanskje burde vi antydde at dette er en god ide, og at dette betyr at vi kanskje ikke bør slippe taket helt når barna blir ungdommer. Dette støttes av en annen lærer som sier at «...*Engasjement også er viktig når elevene når 2. og 3. året...*» (Lærerrespondent)

Videre kan foresattes oppfølging hjemme foregå på mange nivåer, og ved ulike typer handlinger. I denne forbindelse vil jeg igjen trekke frem hva som ser ut til å bidra mest, og det var altså forventningene foresatte hadde til sine barn. (Hattie, 2009) Flere generelle forhold bidrar til at eleven mestrer skolen. Det er for eksempel å snakke positivt om skolen, ikke snakke om egne dårlige resultater fordi dette kan bli hvileputer for ungene, spørre hvordan det går på skolen selv om eleven i noen tilfeller ikke er spesielt ivrig etter å svare o.l. (Nordahl 2007) Andre generelle råd vi kan gi er å følge med på karakterutvikling og fravær slik at vi kan ta tak i negativ utvikling på et tidlig tidspunkt. Vi kan også gi informasjon til foresatte om at det kan være bra å følge med på innleveringsfrister og prøvedatoer. (Lærerrespondenter) det kan også se ut at foresatte bør lytte mer, og prøve å finne ut hva barnet egentlig sier. «...*ta seg tid til å høre hva barnet egentlig sier...*» (Lærerrespondent) Så er det en del forhold som også ser ut til å bidra til elevens læring, men som er noe mindre konkrete. De foresatte kan for eksempel vise oppriktige interesse for det barnet opplever og er med på, oppmuntre og synliggjøre konsekvenser av innsats, og gi moralsk støtte. (Lærerrespondenter) En annen innfallsvinkel som kanskje ikke skal være det første foresatte skal prøve, er å lage klare regler og konsekvenser ved brudd på dem. (Lærerrespondent)

5.1.3 utfordringer i samarbeidet

I undersøkelsen kommer det frem at samarbeidet ikke alltid er problemfritt og at konflikter, eller andre utfordringer mellom aktørene kan forekomme. Nå er det ikke sånn at konflikter, eller utfordringer alltid er av det vonde. Mye tyder på at gryende uenigheter, eller små konflikter faktisk er naturlige deler av samarbeid, og at det er nettopp dette som gir oss mulighet til å finne svar på problemer. Så kan man si at det kanskje ikke bør være noe mål i seg selv å starte konflikter, eller legge opp til disharmoni blant aktørene i det samarbeidet jeg undersøker. Dette mye grunnet konteksten. For eksempel det asymmetriske maktforholdet,

følelsesmessige aspekter, og lignende. Kanskje burde vi prøve å unngå dette med tanke på ovennevnte kontekstuelle faktorer.

Svarene i spørreskjemaene avdekker en hel del utfordringer i samarbeidet, mens Nordahls bok om samarbeidet i liten grad tar opp dette.

«...Det har eksistert en problem og svakhetsorientering. Fokus er nå i langt større grad knyttet til hvilke resurser som bidrar positivt i barn, unge og voksnes liv og utvikling...» (Nordahl, 2007, s. 84)

Jeg tror ut fra svarene i min spørreundersøkelse at bildet må nyanseres noe, da det kommer frem flere typer utfordringer som kan opptre i samarbeidet med hjemmet, og som lærere bør være forberedt på. Det at vi er bevisste og forberedte på mulige fallgruver, vil kanskje gjøre oss til bedre fagpersoner når det kommer til samarbeidet med de foresatte.

Det finnes antakelig flere utfordringer enn de jeg drøfter her og vi som fagpersoner bør ha reflektert over hvordan vi håndterer disse i møte med mennesker. I dette kapitlet er dermed noen utfordringer denne undersøkelsen avdekket drøftet.

Generelle utfordringer

Hvis man skal reflektere over hva Nordahl peker på, og svarene i spørreundersøkelsen, så kan vi konstatere at problemer og utfordringer av og til forekommer, men at vi som lærere og `den profesjonelle` parten i samarbeidet uansett må ha en ressursorientert tilnærming til foreldre, hvor vi oppmuntrer, roser, myndiggjør, veileder ved behov, informerer, gir medvirkning og medbestemmelse til foresatte. Vi bør altså ikke dvele ved problemet. Vi definerer og beskriver utfordringen, men går raskt videre til en løsningsorientert fase hvor foreldre tas med som en likeverdig aktør.

Et viktig forhold i samarbeid som ikke har kommet frem i skjemaene, men som jeg har tenkt på i prosessen, kan være konsekvenser av samarbeid med foreldre som kan være av en slik karakter, at samarbeidet rett og slett virker hemmende på elevens læring og utvikling. Det kan for eksempel være ungdom som vokser opp med en `gammeldags` konservativ og `streng` oppdragelse, eller ungdom som kommer fra kulturer hvor for eksempel fysisk straff er vanlig. Dette fenomenet forekommer nok sjeldent, men vi bør allikevel ha en bevissthet rundt dette med konsekvenser av samarbeidet. Jeg har selv en slik erfaring hvor en elev faktisk fikk fysisk straff på grunnlag av en handling utført på skolen. Det gikk inn på meg som lærer, jeg følte skyld, og jeg velger derfor å ta det med. Det går kanskje an å tenke seg en slags konsekvensutredning for alle aktørene i samarbeidet.

Det å opprette og gjennomføre foreldresamarbeid er ressurskrevende. Samtidig finnes det ingen kontrollmekanisme som `tvinger` oss til å gjennomføre slike samarbeid. Det er opp til den enkelte å vurdere. Ved for mange arbeidsoppgaver kan en utfordring være at enkelte velger å overse problemet, grunnet frykten for flere arbeidsoppgaver som man egentlig ikke har tid til. Altså prioriterer man samarbeidet bort.

«...Tid og antall oppgaver, stadig nye oppgaver, manglende prioritering mellom oppgavene (også fra ledelsen). Resultat blir ofte; "når alt blir like gyldig blir alt likegyldig". Som lærer kan du "velge" å ikke se fordi du ikke har kapasitet/kunnskap/trygghet til å ta tak i det du er bekymret for...» (Lærerrespondent)

Undersøkelsen avdekker en del konkrete forhold som alle kan ha sin relevans. Jeg sier `kan ha` fordi det aldri er svart hvitt, og at hver enkelt sak man samarbeider om, har sin særegenhet som gjør at vi må ta individuelle beslutninger, og håndtere aktørene forskjellig.

Forutsetningene må for eksempel spille en rolle. Andre utfordringer som det kan se ut til at vi bør ha bevissthet rundt er foresatte som knytter for tette bånd til lærer, og at dette åpner for mulige misbruk. (Lærerrespondent og Røkenes og Hanssen 2002) Her må vi være klar over at det er mange typer misbruk. Eksempelvis kan man nevne maktmisbruk, seksuell misbruk, misbruk av tillit, osv.

Det kan også se ut til at noen lærere har hatt utfordringer med å få foresatte til å tro budskapet, det blir møtt med benektelse, man har opplevd språkproblemer, kultur og oppdragelsesrelaterte forhold som har blitt problematisk for lærer, og foresatte som går i forsvarsposisjon. (Lærerrespondenter) En bevissthet rundt disse forholdene, og at de faktisk kan oppstå, vil etter min mening gjøre oss til bedre samhandlere. Så har det dukket opp erfaringer fra foresatte som har gitt opp, eller foresatte som har vært utålmodige. (Lærerrespondenter) Det kan ta tid før vi ser en merkbar endring, hvis den i det hele tatt kommer, når vi setter i gang tiltak.

Som tidligere beskrevet kan det se ut til at vår rolle blant annet består i å holde fokus. Samarbeid hvor konflikter innad i familiene opptrer, kan være en utfordring for lærer som nettopp har som mål å legge til rette for samarbeid. (Lærerrespondent) Her er det eksempler på skilte foresatte som ikke snakker sammen, og elever som får stor frihet og muligheter for å bruke denne situasjonen negativt. Eksempelvis har lærere i undersøkelsen opplevd at eleven sier til mor at man er hos far, og så sier man til far at man er hos mor. Far og mor snakker

overhode ikke sammen, eleven skulker skolen, og får anledning til å fortsette negativ utvikling. (Lærerrespondent)

En problematisering relatert til resursfokuset, bruk av empati, symmetri, likeverd o.l., er at vi kan komme for nært foresatte eller elev. En lærer råder oss i denne sammenheng til å holde den profesjonelle avstanden da enkelte foresatte av og til kan komme «tett på». Igjen så ser vi kompleksiteten i samarbeidet og balansegangen lærer må håndtere i opprettelsen og gjennomføringen av samarbeidet.

Konflikt i samarbeidet

Undersøkelsen har i forhold til utfordringer, gitt mange tanker, erfaringer, og meninger som kan være lærer til hjelp i møtet med foresatt og elev. Eksempelvis ser det ut til at mulighetene for konflikter og utfordringer minsker, dersom vi lytter og tar aktørene på alvor, at vi avklarer at hensikten vår er å hjelpe, ikke anklage, at vi ser fremover og ikke blir værende for lenge ved problemet, at vi viser forståelse for aktørenes syn, at vi har samarbeidet godt før problemet oppstår, og at vi ikke tar kritikk personlig, men forsøker å finne ut hva det er et uttrykk for. Det er lett å gå i forsvar, men det ser ikke ut til å hjelpe samarbeidet. (Nordahl 2007)

Videre kan det se ut til at det ikke er hensiktsmessig i konfliktene å fokusere på de involverte personene. Det er lett å komme i en situasjon hvor man først forsøker å finne ut hva som er `galt` med den andre. I samarbeidet er det vi lærere som er ansvarlige, og vi må i tilfelle først gå til oss selv å analysere hva det er med oss som fremprovoserer adferden hos den andre. Eller som både Nordahl (2007), Ulleberg (2004) og Røkenes og Hanssen (2002) er inne på: Vi må se på relasjonen mellom aktørene og ikke fokusere på individene.

Ved å akseptere denne forståelsen av kommunikasjon kan vi angripe utfordringer på en ny måte og uten behovet for skyldplassering kan det se ut til. Eksempelvis kan vi skylde på hverandre, og våre individuelle tilbøyeligheter ved å anklage hverandre, og tillegge hverandre egenskaper. Egenskapene kjenner man seg kanskje ikke igjen i, og følelsen av å bli urettferdig behandlet blir sterk. Attribusjon er begrepet Røkenes og Hanssen (2002) bruker om fenomenet som fort kan hemme en samhandling. Det er i mange tilfeller punktueringen⁵ som blir gjenstand for, eller utløser konflikt i kommunikasjonen.

Ulleberg (2004) eksemplifiserer;

⁵ Å punktuere en samspillsekvens vil si å tegne et kart der vi forstår noe som årsaken til noe annet. (Ulleberg, 2004, s. 31)

«...En lærer skulle ta opp et problem med et foreldrepar angående deres datter. Hun oppførte seg dårlig mot de andre barna på skoleveg og kom i konflikt med dem. Lærerens punktuering var: Hun oppfører seg dårlig – de andre tar igjen. Foreldrene punktuerte annerledes: De andre oppførte seg dårlig – hun tar igjen...» (Ulleberg, 2004, s. 33)

Ved å tenke sirkulært blir også her årsaken uinteressant og vi kan lete etter nye måter å løse problemet på sammen. Eksempel: *«...Hun oppfører seg dårlig – de andre tar igjen – de andre oppfører seg dårlig – hun tar igjen osv...» (Ulleberg, 2004, s. 33)* Vi har ved denne sirkulære fremstillingen mulighet til å gå videre i kommunikasjonen. Vi kan forlate skyldplasseringsfasen og gå rask videre til en løsningsorientert fase med en intakt relasjon mellom de kommuniserende.

Andre hemmende fenomener i samarbeidet kan i denne sammenhengen være usikkerhet rundt roller, konflikter mellom fagpersoner med ulike roller, eller urealistiske forventninger til samarbeidet. (Røkenes og Hanssen 2002) Hvor mange rollekonflikter det er blant fagpersoner i skolen er vanskelig å si, men det kan vel forekomme. Kanskje føler rådgiver at lærer tar for mye av hennes rolle i samarbeidet eller omvendt, fagpersoner kan mene at ikke andre fagpersoner gjør jobben sin o.l. En avklaring av roller og arbeidsoppgaver kan altså også være aktuelt for fagpersonene.

I noen situasjoner kan fagpersonen reagere eller handle urasjonelt. En prosessenkning rundt slike feil eller urasjonelle reaksjoner består i at vi i større grad legger vekt på konsekvensene reaksjonene, eller handlingene har, enn selve handlingen. (Røkenes og Hanssen, 2002) En måte å behandle denne type «skader» på er å være ydmyk, be om tilgivelse, eller erkjenne at man gjorde en feil. En slik tilnærming kan rette opp eventuelle skader på relasjonene.

Andre forhold som kan forekomme, og som kan skape konflikt, er ulike typer krenkelser. Jeg har drøftet krenkelser tidligere i rapporten, og det vesentlige igjen er ikke hva jeg definerer som krenkelser, men hva den andre oppfatter. Har den andre følt seg krenket så må dette tas til etterretning og anerkjennes, kan det se ut til. (Nordahl 2007) Motsatt kan fagfolk også bli krenket av brukere, og her må vi igjen legge egne følelser til side, og kanskje snakke med gode kollegaer om problemet. (Røkenes og Hanssen 2002)

5.2 Kritisk blikk på prosessen

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser som denne, handler i stor grad om å bruke samfunnsvitenskapelig metode på en troverdig måte. I dette kapitlet stiller jeg spørsmål om hvordan de metodiske hensynene er ivaretatt. I kapittel 1 valgte jeg et undersøkelsesdesign jeg mente ville være hensiktsmessig. I kapittel 2 presenterte jeg en del relevante begreper og teorier, som var viktige i forhold til å belyse problemstillingen. Jeg kategoriserte i tillegg noe av dette materialet. Kategoriseringen gjorde det mulig å se hva mye av det jeg leste om, handlet om. I kapittel 3 og 4 gjorde jeg rede for hvordan data fra valgte datainnsamlingsverktøy ble samlet inn og analysert. Her ble funnene presentert i forhold til foreløpige kategorier. Til slutt, i kapittel 5, bestemte jeg de endelige kategoriene, og drøftet alt materialet opp mot problemstillingen.

I dette kapitlet ser jeg på alle disse valgene med et kritisk blikk. Hvordan fungerte designet? Valgte jeg relevant litteratur? Valgte jeg hensiktsmessig datatype? Valgte jeg riktige metoder? Hvordan fungerte datainnsamlingsverktøyene og hvordan fungerte de analytiske verktøyene? Her forsøker jeg altså å være kritisk til hvordan prosessen har vært. I tillegg argumenteres det for undersøkelsens validitet og reliabilitet, før jeg redegjør for etiske hensyn tatt gjennom hele prosessen.

5.2.1 Datainnsamlingen

Et valg som måtte tas etter at tema og problemstilling var klar, var om jeg i denne undersøkelsen hadde behov for kvalitative data, kvantitative data, eller begge deler for å svare på problemstillingen. Jeg har i all hovedsak samlet kvalitative data, fordi jeg mente at en analyse av de erfaringer, historier, og meninger mennesker har, best kunne si noe om hvilke elementer som spiller en rolle når vi lærere skal opprette, og gjennomføre samarbeid med foresatte. Samtidig utelukker jeg ikke muligheten for at også kvantitative data kunne belyse enkelte forhold, men kan på det nåværende tidspunkt ikke se på hvilken måte.

Designet

Så en refleksjon relatert til undersøkelsens gang. Jeg designet altså en undersøkelse som først skulle bearbeide litteratur, før den skulle gå til aktørene i feltet for å få deres perspektiv. Så skulle jeg vurdere om datagrunnlaget var tilstrekkelig, eller om jeg måtte innhente mer teori. Det er vanskelig å si om jeg kunne hatt et annerledes design. En erfaring jeg gjorde meg, som kanskje kan skyldes designet, var at jeg under intervjuene følte en slags trang etter å lede respondenten. Jeg har tenkt at dette kunne skyldes min nye kunnskap om temaet på bakgrunn

av litteraturen jeg hadde jobbet med i forkant. Altså hadde jeg fjernet meg fra den allmenne forståelsen av temaet, og fått teoretisk innblikk og forståelse. Forventningene til hva som skulle komme frem gjennom intervjuer, kan ha blitt oppjustert grunnet denne nye forståelsen. Under intervjuet ble dette tydelig for meg, da forventningene i noen tilfeller ikke ble oppfylt. Jeg ble bevisst dette forholdet tidlig, og forsøkte å ta konsekvensene av det ved ikke å lede respondenten.

Litteraturtilfang

I forhold til valg av litteraturtilfang er det også viktig å være kritisk. Her mener jeg, til en viss grad, at tilfeldighetene rådet. Jeg skulle inn i et tema jeg bare hadde tanker om. Jeg kjente altså ikke litteraturen eller forskningen på feltet. Jeg brukte internett, biblioteker og databaser for å kartlegge publisert litteratur. Samtidig var jeg åpen for at oppdagelser underveis kunne gi meg behov for annen litteratur. Jeg er godt fornøyd med litteraturtilfanget bortsett fra at jeg burde valgt primærlitteraturen til Bateson istedenfor Ullebergs tolkning av Bateson. Det at Ulleberg allerede har gjort en fortolkning, representerer en feilkilde. Når det er sagt så har hun med mange gode eksempler som gjorde det lettere for meg å få innblikk i kommunikasjon som tema. En grunn til at hun ble valgt, var min antagelse om at en lesning og analyse av primærlitteraturen ville ta for mye tid.

Jeg er godt fornøyd med resten av litteraturen fordi den utfyller hverandre. Nordahl (2007) er en slags basis. Så kommer Røkenes og Hanssen (2002) og Ulleberg (2004) inn og forklarer mye av det Nordahl skriver om mer inngående. Psykologiperspektivet til Røkenes og Hanssen bidro i vesentlig grad til å løfte relasjonskategorien. Jeg får inn refleksjoner fra de to mastergradsrapportene, og til sammen har denne litteraturen løftet frem, for meg, interessante, og nye sider ved samarbeidet.

Som en oppsummering ville jeg valgt den samme teorien igjen, med unntak av Ulleberg (2004). Hun har skrevet en bok som belyser problemstillingen min på en utmerket måte, slik jeg tolker det, men det er altså ikke primærlitteratur, og representerer derfor en feilkilde. Jeg ville altså gått rett på Batesons kommunikasjonsteorier om jeg skulle gjøre dette på nytt.

Valg av datainnsamlingsverktøy

For å få frem menneskers erfaringer, meninger, og historier, hadde jeg behov for datainnsamlingsverktøy, respondenter, analysestrategier og analyseverktøy. Valget jeg tok var som kjent å bruke spørreskjema og intervju som datainnsamlingsverktøy. På det tidspunktet valg av datainnsamlingsverktøy ble tatt, virket dette som fornuftige valg. Når det er sagt så ser

jeg ikke bort i fra at også andre verktøy ville gitt et godt datagrunnlag for analyse og drøfting. Jeg vurderte blant annet gruppeintervju og observasjon. Å gå inn i et møte for å observere aktørene, eller filme et samarbeidsmøte, ville vært vanskelig, og etisk problematisk. Det kunne gitt interessante data, men ble utelukket av etiske årsaker, og av tilgangsårsaker. Det ville blitt vanskelig å finne foresatte og lærere som ville vært med på dette er min antakelse. Ofte er det følsomme tema som blir drøftet, og det ville av hensyn til partene, (spesielt foresatte og elevene) ikke vært etisk forsvarlig.

Gruppeintervju ble også vurdert, og jeg tror dette kunne vært et interessant verktøy, men at dette ville stilt krav til gruppa. Gruppa måtte i tilfelle hatt et miljø hvor alle følte seg trygge og komfortable, slik at medlemmene kunne føle seg fri til å si det de hadde på hjertet. Hvis et slikt miljø kunne bli etablert, så tror jeg dette kunne gitt interessante refleksjoner.

Medlemmene kunne inspirert hverandre, og initiert ideer og refleksjoner hos hverandre. Man kan tenke at fokuset ikke hadde blitt så individbasert, men mer generelt ved bruk av fokusgrupper. Dette kunne vært en styrke, men også en svakhet. Grunnen til at dette ble valgt bort var altså av samme årsaker, nemlig at det ofte er snakk om følsomme tema og krav til gruppa. Det ville også her bli utfordrende å finne en gruppe som ville vært med på et sånt opplegg. Jeg ville ha hatt behov for en relasjon til gruppa, og dette ville medført at mye tid hadde gått med.

Det er naturlig for meg å stille spørsmålet om jeg ville valgt de samme datainnsamlingsverktøyene dersom jeg skulle startet arbeidet nå, med den erfaringen og kunnskapen jeg har nå i ettertid. Svaret på dette er at jeg ville brukt mye av det samme, men at jeg ville gjort noen endringer. I stedet for å ha så mange respondenter i spørreskjemaundersøkelsen, ville jeg heller foretatt flere kvalitative dybdeintervju av lærere, elever, og foresatte. Spørreskjemaet kunne jeg brukt i enda større grad til å få frem data på lavere abstraksjonsnivå, og intervjuene kunne fulgt opp ved å gå i dybden. Altså hadde det ikke blitt store forskjeller, men jeg ville altså ha intervjuet fler og brukt mer tid på respondentutvelgelse.

I tillegg ville jeg avgrenset problemstillingen ytterligere. Det kan igjen se ut til at jeg har gått for bredt ut. Behovet for å belyse alle sider som er kommet opp i undersøkelsen, gjør arbeidet noe omfattende i forhold til tiden jeg hadde til rådighet. Hadde jeg valgt om igjen, så ville jeg kanskje kun ha konsentrert meg om hvordan gode og konstruktive relasjoner kunne bygges i slike samarbeid, og utelatt andre forhold som en del av undersøkelsens begrensninger. Når det

er sagt så tror jeg bredden har ivaretatt institusjonens behov for nytteverdi. Hadde jeg valgt å avgrense ytterligere ville ikke institusjonen hatt den samme nytten av undersøkelsen

Kildevalg

Aktørene i samarbeidet er vanligvis kontaktlærere, lærere, elever, og foreldre. Ut fra en forståelse om at disse satt på mye erfaring og meninger rundt temaet, bestemte jeg meg for at det var disse jeg måtte bruke som kilder når aktørene i feltet skulle få si sin mening. Jeg kunne valgt andre kilder som for eksempel psykologer, høgskolelektorer, professorer i temaet, men valgte altså aktørene som står nærmest problemstillingen, for å få deres syn på saken. Jeg ville ha konkrete opplevelser, historier, meninger og andre erfaringer. Jeg ville så analysere alt dette og se hva det var et uttrykk for. Det er vanskelig å si om dette var kloke valg eller om problemstillingen kunne bli svart på en bedre måte hvis jeg hadde intervjuet spesialistene. En feilkilde i undersøkelsen kan være at elevenes stemme ikke har kommet tydelig nok frem. Altså kritiserer jeg egen undersøkelse for ikke å ha fått inn mer data fra eleven. Hvis undersøkelsen skulle vært gjort på nytt ville jeg fokusert sterkere på denne kilden.

Et argument som ellers taler for dette totale kildevalget, er at jeg både har fått inn `spesialistenes` syn på saken, og synet aktørene som utøver samarbeidet til daglig har. Hadde jeg kun søkt informasjon i litteratur, og i tillegg intervjuet andre spesialister med avstand til praksisfeltet, ville kanskje ikke nyansene kommet så tydelig frem.

Generelt sett mener jeg altså at valg av kilder til intervjuene fungerte. Med dette mener jeg at interessante forhold kom frem og kastet lys over problemstillingen. På detaljnivå kan man imidlertid legge til at foreldrerepresentantens livsverden nok var preget av at noen av barna hadde ulike diagnoser. Respondenten har altså mange barn, og noen av disse har altså ulike diagnoser som Asbergers syndrom, og ADHD. Svarene respondenten ga, bar i mange tilfeller preg av alle utfordringene rundt disse barna. Jeg hadde kanskje forventet meg å få respons i forhold til noe mer «vanlige» utfordringer, men ser allikevel stor nytte i respondentens mange erfaringer og meninger. Når jeg sammenligner med innholdet i litteratur, får jeg validert denne forståelsen av at respondentens stemme har relevans også for de mange.

Elevens erfaringsgrunnlag viste seg å være noe annerledes enn det jeg fikk inntrykk av ved første samtale. Det viste seg at eleven ikke hadde deltatt i samarbeid med lærer. Samarbeidet hadde isteden vært med rådgiver og mor. Intervjuet var ferdig etter kun 30 minutter, og skylden til et noe kort intervju, var kanskje det noe manglende erfaringsgrunnlaget. Når det er sagt kom eleven opp med mange interessante elementer i sin respons. Ved en ny undersøkelse

ville jeg brukt mer tid på å få elevenes stemme frem i lyset. Jeg ville lagt mer tid ned i utvelgelse av respondenter, og jeg ville foretatt et gruppeintervju i tillegg til å intervjuje enkeltindivider.

Datainnsamlingsverktøyene

Det er krevende å lage spørreskjemaer. Det virker som om det er bred enighet om dette i faglitteraturen. Det er derfor viktig å være spesielt kritisk til resultatene fra et slikt verktøy. Ved å rette et kritisk blikk på verktøyet, vurderer jeg noen spørsmål til ikke å være gode nok i forhold til å generere empiri som faktisk kunne svare problemstillingen. Dette gjaldt spesielt spørsmål 1, 2a, 7a og 10. (vedlegg 2 kontaktlærer) Med ikke gode nok, mener jeg at de ikke var tilstrekkelig linket til problemstillingen. Dataene fra disse spørsmålene hadde lav validitet. Altså kastet svarene her ikke (nytt) lys over problemstillingen.

Responsen var heller ikke optimal. Svarprosenten fra TPO teamet var 100 % etter noen purringer. Kun halvparten (50 %) av kontaktlærerne valgte å respondere på undersøkelsen. Grunnen til den lave svarprosenten kan være mange. Mot slutten av skoleåret er denne gruppen svært opptatte. Dette kan være en grunn. En annen grunn kan være at undersøkelsen allikevel ble for lang og omfattende. I og med at undersøkelsen lette etter gode ideer og erfaringer, kan det være en fare for at noen følte at de `utleverte` sin kompetanse, eller mangel på sådan. De åpne spørsmålene krevde høy grad av engasjement fra respondenten. Dette kan også ha vært en medvirkende faktor. Grunnen til at 100% av TPO teamets medlemmer svarte, kan ha med deres engasjement i slike saker å gjøre. Når svarprosent er tatt opp her, så er det også grunner til å være fornøyd. Mange har svart og innholdet er, slik jeg har tolket det, interessant for problemstillingen.

Til slutt innser jeg at erfaringsgrunnlaget jeg hadde for å lage en god spørreundersøkelse var grunt. Hadde jeg hatt flere erfaringer, så ville antagelig undersøkelsen blitt bedre i form av at den ville generert mer relevant data til drøftinger. Som en motvekt til erfaringsgrunnlaget leste jeg meg grundig opp i forhold til spørreskjema som verktøy, og jeg foretok grundige pre-tester.

Funnene fra intervjukskjemaene var ikke uttømmende for problemstillingen og videre undersøkelser var, som jeg trodde fra starten, helt nødvendig. Spesielt hadde jeg behov for elevens, og foresattes perspektiv. Undersøkelsen gikk derfor over i kvalitative intervjuer umiddelbart etter at funnene fra spørreskjemaene var analysert, kategorisert, og presentert. I intervjuene kom det frem mer dyptgående opplysninger som igjen bidro til at jeg kunne svare på hvordan kontaktlærer burde handle, men det kom også frem forhold som allerede var

avdekket. Når dette skjedde kunne jeg komme med oppfølgingsspørsmål for å få inn respondentenes perspektiver, og på denne måten få frem mer kunnskap.

Mulige feilkilder i datainnsamlingen

En mulig feilkilde som kan ha vært til stede videre, er at svarene respondentene kom med under intervjuet, var påvirket av min nonverbale analoge kommunikasjon, og annet implisitt budskap. Måten jeg stilte spørsmål på, innledet emner osv, kan ha farget svarene.

Respondentene kan ha forsøkt å tilfredsstille meg i stedet for å svare det de egentlig mente.

Respondentene kan altså ha tolket meg, og svart slik de trodde jeg ville ha svarene. Videre må jeg si at det ville vært svært interessant og intervjuet flere foresatte, og flere elever. Hvordan ville for eksempel en foresatt til elever uten diagnoser svart? Hvordan ville andre elever svart?

Dette er spørsmål som blir hengende igjen. Andre spørsmål som gjenstår ubesvart, og som kanskje er en mulig feilkilde, er om andre forskere ville stilt de samme spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene som jeg gjorde. Antakelig ville andre forskere intervjuet annerledes, fortolket annerledes, og fått frem andre data. Jeg må erkjenne at jeg kan ha utelukket noe grunnet egen forforståelse eller forutinntatthet.

Andre kritiske spørsmål er om jeg skulle fokusert mer på å avdekke handlinger, og tolket handlingene isteden for å spørre etter meninger og tanker hos respondentene. Hadde jeg fått på plass flere konkrete handlinger, kunne jeg tolket og kategorisert disse for å se hva handlingene var et uttrykk for.

Intervjuene foregikk på et møterom på skolen. Dette må jeg anta kan ha hatt en innvirkning på hvordan og hva respondenten svarte. Konteksten respondenten ga sine svar i, kan altså ha hatt betydning for svarene. For å imøtekomme dette fenomenet, forsøkte jeg å etablere en trygg atmosfære i starten av intervjuene. Det blir vanskelig å si om jeg lyktes i dette, og derfor kan dette kontekstelementet være en mulig feilkilde.

Intervjuet med den foresatte, handlet om mange forhold som har stor innvirkning på foresattes følelser. Nemlig erfaringer rundt hvordan andre (fagfolk) har behandlet dem og deres barn. Å intervjuer foresatte om dette temaet kan derfor være en balansegang, og det er viktig at den foresatte føler seg empatisk forstått. Det er nærliggende å tro at respondenter vil åpne seg mer hvis de føler seg empatisk forstått av intervjueren. Derfor blir også dette en feilkilde i intervjusituasjonen. Det er altså mulighet for at jeg ikke fikk etablert et godt nok forhold til respondentene slik at disse kunne åpne seg og snakke fritt. Flere feilkilder kan være erindringsfeil, eller at den foresatte er så sterkt følelsesmessig involvert at svarene har liten

relevans for det store flertall. En siste feilkilde som kan ha vært tilstede, er om jeg har vært for godtroende i forhold til respondentenes svar. Det er et viktig spørsmål å stille seg, om man tillot seg selv å stille noe kritiske spørsmål tilbake til respondenten. I intervjuene kan behovet for en trygg atmosfære ha fått prioritet fremfor de kritiske spørsmålene. Altså anser jeg dette som en mulig feilkilde.

5.2.2 Analysen

For å være i stand til å fortolke det innsamlede materialet var det viktig og nødvendig, og få en oversikt over spesielle elementer fra utvalgt litteratur, og hva respondentene hadde svart i spørreskjemaene og intervjuene. To samledokumenter ble som sagt opprettet. Disse samledokumentene fungerte som analyseverktøy for spørreskjemaene. Dette sortering og analyseverktøyet, ga meg mulighet til å se hva som gjentok seg, og om det kom motstridende meninger og svar. Derfor tror jeg dette verktøyet fungerte godt. Hensikten var som sagt ikke å telle hvor mange som mente A eller hvor mange som mente B. Det viktigste var å få frem sider ved samarbeidet som vi lærere bør reflektere over når vi oppretter og gjennomfører samarbeidene.

Analysen videre besto i å meningsfortette og samle alle fortetningene i grupper. Når det var gjort fikk disse gruppene navn ut fra innhold. Dermed oppsto kategorier å drøfte problemstillingen ut ifra. Jeg fant altså ut hva de spesielle meningene, eller erfaringene, var et uttrykk for. Jeg gikk fra spesielle hendelser, erfaringer og meninger, til det generelle. Altså hva dreier disse spesielle elementene seg om? Selv om jeg syns denne måten å analysere på fungerte, regner jeg med at det finnes andre analysemetoder tilgjengelig. Tiden jeg hadde til rådighet, og mitt erfaringsgrunnlag rundt analyse av kvalitative og kvantitative data, har vært begrensende i forhold til analysearbeidet. Erfaringer fra denne prosessen er at jeg neste gang skal gjøre noen forsøk på analyse ut fra noen forskjellige analytiske verktøy. Altså ser jeg muligheten for at et bedre analytisk verktøy kunne vært brukt hvis jeg hadde brukt mer tid på akkurat denne delen av prosessen. Jeg ser også at den helhetlige analysen ikke ga meg noe mer enn delanalysen. Man kan kanskje si at delanalysen jeg fortok `tømte` datamaterialet for spesielle elementer og at helanalysen i ettertid bekreftet at datamaterialet nå var tomt for relevant kunnskap.

Analyseprosessen relatert til intervjuene har hatt en litt annen struktur enn analyseprosessen for spørreskjemaene. Jeg mener analyseprosessen rundt dataene fra spørreskjemaene var grundig og uttømmende. Mulige feilkilder i det analytiske arbeidet er spørsmålet om jeg fikk

registrert alle forhold som kunne kaste lys over problemstillingen, i hvilken grad jeg fikk frem det implisitte og eksplisitte budskapet i meningsfortetningene, og om jeg har hatt god nok forståelse for slektskap mellom meninger, erfaringer, tanker og handlinger i kategoriseringsprosessen. Selv om jeg har vært bevisst på at disse feilkildene eksisterer, er det fremdeles vanskelig å si i hvilken grad de har gjort seg gjeldende. Egen forforståelse, erfaringsgrunnlag og kunnskap om analyse av kvalitative data, begrenser videre refleksjoner her. Et viktig spørsmål er hvilke analytiske verktøy jeg ville brukt hvis jeg skulle gjennomgå prosessen en gang til. Svaret er at jeg ville igjen gått åpent ut og brukt samme modell. Altså ville jeg meningsfortettet og latt kategoriene vokse frem fra datamaterialet. Dette mener jeg er å gå åpent inn i datamaterialet, og jeg mener det var en riktig tilnærming i denne undersøkelsen.

5.2.3 Reliabilitet og validitet

Jeg vil i dette kapitlet drøfte undersøkelsens reliabilitet og validitet som tittelen tilsier. Jeg har allerede vært inne på flere forhold relatert til disse begrepene, men vil allikevel gjøre rede for noen refleksjoner her.

Reliabilitet

Med Reliabilitetsbegrepet sikter man til hvor pålitelige målingene er. (Halvorsen, 2011) Noen bruker også begrepet «troverdighet». For å klargjøre begrepet ytterligere kan man si at en undersøkelse med høy reliabilitet er en undersøkelse du kan stole på. Resultatene og hele undersøkelsesopplegget har høy troverdighet. I hvilken grad ville andre forskere funnet det samme som meg er et annet interessant spørsmål. Er spriket stort kan undersøkelsen ha lav reliabilitet. Hvis andre finner omtrent det samme som meg så kan undersøkelsen ha høy reliabilitet. Dette får jeg ikke testet. På den annen side er det foretatt flere undersøkelser i forhold til temaet men, så vidt jeg kan se, er dette i en grunnskolekontekst. Allikevel er det ikke stor forskjell på mine og andres funn. Dette kan tyde på at undersøkelsen har en viss reliabilitet. Et annet interessant spørsmål er om man ville fått de samme resultatene i en eventuell fremtidig undersøkelse. Dette ville i tilfelle si noe om stabiliteten til undersøkelsesopplegget. Jeg har ikke undersøkt fenomenet flere ganger med gode tidsintervaller. Dermed kan jeg ikke konkludere i forhold til denne stabiliteten.

I denne undersøkelsen argumenterer jeg for høy reliabilitet. Argumentene er for det første at aktørenes svar ikke avviker veldig fra undersøkelsens teoritilfang. Altså får jeg ingen store motstridende meldinger fra aktørene. Der jeg finner forskjeller, dreier det seg ikke om

uenighet, men heller nyanseringer. Altså nyanserer aktørene litteraturen og omvendt. Så har jeg vært ærlig, åpen, og etterrettelig i rapporteringen. I tillegg har jeg gått åpent ut i søken etter kunnskap, samtidig som jeg har reflektert over egen forforståelse, og andre mulige feilkilder.

I undersøkelsen er altså dataenes troverdighet blant annet tatt vare på ved at jeg har metodetriangulert. Altså har jeg ikke bare hentet kunnskap om samarbeidet gjennom bearbeidelse av litteratur, men jeg har også gått til andre kilder som lærere, foresatte, og elever for å få informasjon direkte fra aktørene i feltet. Trianguleringen mener jeg har slik jeg ser det bidratt til å styrke resultatenes troverdighet.

Ved en grundig gjennomgang av egen forforståelse kan jeg heller ikke se at resultatene skulle være farget av tidligere livserfaring i særlig grad, eller en grad som skulle gå ut over reliabiliteten. Jeg er en person som er opptatt av å ha gode relasjoner med mennesker, og som synes det er en viktig del av livet. I den sammenheng har bevissthet rundt denne tilbøyeligheten gjort at jeg også har fått inn data fra respondenter som ikke mener dette er så viktig. Jeg ser altså ikke bort ifra at mitt personlige behov for gode relasjoner har farget gjennomføringen av undersøkelsen, men jeg har altså vært bevisst denne tilbøyeligheten, og forsøkt å finne data som kanskje kunne utfordre meg.

En mulig feilkilde i forhold til reliabilitet, er at undersøkelsen har blitt utført av kun en forsker. Det ville muligens økt reliabiliteten dersom flere var med i prosessen. Et viktig reliabilitetsspørsmål er, som sagt, i hvilken grad man har vært etterrettelig ved rapportering av undersøkelsen. I denne rapporten har jeg lagt stor vekt på dette. Det burde derfor være mulig å bruke designet igjen for å etterprøve resultatene.

Med utgangspunkt i mulige feilkilder og kritisk blick på egen undersøkelse, vurderer jeg funnene som pålitelige. Det er imidlertid viktig å si at samarbeidet med foresatte og elever varierer ut fra sakens natur og aktørenes forutsetninger. Derfor er ikke alt, alltid relevant. Undersøkelsens konklusjon vil ha som utgangspunkt at man anbefaler lærere å reflektere over funnene i møtet med brukerne våre, og selv vurdere hva som er relevant for den enkelte sak og det enkelte individ.

Validitet

En valid undersøkelse kjennetegnes av at resultatene gir svar på problemstillingen, aktørene i slike samarbeid kjenner seg igjen, man har brukt litteratur som belyser problemstillingen fra forskjellige sider, og resultatene har en nytteverdi for aktører i en virksomhet. Videre har jeg

lest bøker av forskjellige forfattere og fra forskjellige fagfelt. Det at disse ikke er uenige, men heller nevner de samme forholdene er et tegn på at undersøkelsen har en viss validitet.

Jeg har altså hatt en førforståelse, lest litteratur relatert til tema, og fått ny og nyansert forståelse. Ved gjennomføring av feltarbeidet dukket mange elementer fra denne nye forståelsen opp igjen, og dette ser jeg på som en validering. Så hentet jeg inn mer teori. Igjen fant jeg forhold som bekreftet tidligere funn, eller nyanserte oppfatningen ytterligere. Dette er argumenter som jeg støtter meg til når jeg hevder at resultatene av undersøkelsen er valide.

Når jeg diskuterer og gjør rede for undersøkelsen med andre fagfolk, i andre typer institusjoner, får jeg støtte og bekreftende tilbakemeldinger. Dette ser jeg også på som en validering. Mange av resultatene har overføringsverdi til andre fagfelt. Fagpersoner som jobber med å hjelpe andre mennesker, vil altså kunne kjenne seg igjen i mange av resultatene. Validitet handler blant annet om overføringsverdi. I hvilken grad resultatene kan overføres til andre situasjoner og kontekster.

Data innsamlet av andre, til andre formål, kan være med på å svekke validiteten sier Halvorsen videre. Han trekker i denne sammenhengen frem sekundærdata. Som beskrevet tidligere i kapitlet kritiserer jeg egen undersøkelse for ikke å ha gått rett til Batesons kommunikasjonsteorier, men heller jobbe med Ulleberg (2004)'s tolkning. Man må som leser av rapporten, vurdere hvordan dette har påvirket resultatenes validitet. Jeg hevder selv at dette har mindre betydning, da hovedhensikten var å belyse kommunikasjonselementer i samarbeidet. Ulleberg eksemplifiserer, og gjør materialet til Bateson forståelig, og jeg mener dette bidro til ytterligere å belyse problemstillingen.

Etter hvert som undersøkelsen skred frem, dukket det opp, med jevne mellomrom, ny erkjennelse som forandrer egen samarbeidspraksis, og som genererte ideer til forandringer vi bør gjøre institusjonen. Erkjennelsene, og ideene er av helt praktisk karakter, men forankret i funn fra undersøkelsen. Dette argumenterer for at jeg vil hevde undersøkelsens pragmatiske validitet. Altså kan resultatene få en praktisk betydning, og en praktisk konsekvens.

5.2.4 Drøfting av etiske forhold

Når vi forsker på samfunnet møter vi en rekke etiske problemstillinger som må tas hensyn til. Noen hensyn må vi ta grunnet lovverk, og andre av mer normative grunner. Valgene vi tar av hensyn til etikken får konsekvenser for undersøkelsesprosessen. Det er for eksempel, veldig feil å utlevere andre menneskers følelser og meninger, under fullt navn. Menneskene som er berørt av forskningsprosessen må ikke bli skadelidende på grunn av våre dårlig

gjennomtenkte valg. Vi må ivareta menneskenes integritet, selvtillitt og selvfølelse i prosessen. I dette kapitlet gjør jeg rede for etiske problemstillinger denne undersøkelsen møtte, og hvilke konsekvenser dette fikk for undersøkelsesprosessen. Kapitlet er inspirert av De nasjonale forskningsetiske komiteer, som tar for seg hva vi som forsker på samfunnet bør reflektere over, av etiske problemstillinger, i en forskningsprosess.

Undersøkelser skal ikke forske på temaer for moro skyld. Det å involvere mennesker, og ta av deres tid, er etisk betenkelig dersom svaret på problemstillingen ikke har noen som helst nytte for samfunnet. Altså bør alle involverte parter som bidrar i prosessen, føle at dette faktisk er nødvendig, og at de kanskje også føler at de er til nytte. Fenomenet som er undersøkt i denne rapporten er et fenomen mange kontaktlærere kjenner seg igjen i. Dette kom frem innledningsvis i spørreundersøkelsen, hvor en opptelling i forhold til skoleåret 2010 – 2011, viste at hver kontaktlærer, i snitt, kommer bort i denne typen samarbeid 1 – 3 ganger per år. Samarbeidet er videre en del av kontaktlærers arbeidsoppgaver, og man kan derfor tenke at mer kunnskap om fenomenet er nyttig for samfunnet.

Komiteen tar videre opp etiske refleksjoner på to nivåer. Nivåene handler om individuell og institusjonell moral. I mitt tilfelle undersøker jeg fenomenet på begge nivåer. Jeg undersøker på vegne av institusjonen jeg er en del av, og som individ i forhold til mastergradsutdanningen og egen praksis. På bakgrunn av dette kunne jeg ikke bare forholde meg til involverte mennesker som individ, men måtte i tillegg betrakte meg selv som representant for institusjonen. Eksempelvis kan dette gjelde for hvordan respondenter opplevde intervjusituasjonen. Det er altså mulighet for at de så meg som både individ og som en representant for institusjonen. Konsekvenser dette fikk for undersøkelsen, var at jeg som forsker måtte bruke tid på å etablere en relasjon til respondentene, slik at de kunne føle seg trygge i situasjonen.

Som jeg sa innledningsvis er det en etisk utfordring å ta vare på involverte menneskers verdighet i prosessene. Menneskeverdet kan fremmes, men det kan også trues. Spesielt i de kvalitative intervjuene fikk hensyn til menneskeverdet konsekvenser. Spørsmålene som ble stilt var relatert til personlige erfaringer intervjupersonen hadde, og derfor var jeg ikke spesielt kritisk til svarene respondentene gav. Min tilnærming var heller å møte respondentene med empati og forståelse, og på den måten få frem viktig kunnskap.

I denne etikksammenhengen, må man videre vurdere respondenters avhengighetsforhold til meg som undersøker, og i denne sammenhengen vurderte jeg respondentene til ikke å ha en slik relasjon til meg.

En annen konsekvens av dette med å ivareta menneskeverd, er at jeg gjennom hele prosessen har gitt informasjon til respondenten. I tillegg fikk respondentene anledning til å validere min tolkning av respondentenes selvforståelse. Dette var en handling som jeg tror økte respondentenes verdighet, selvfølelse, og respekt.

Når jeg skulle spørre aktuelle kandidater om de ville være respondenter i undersøkelsen, ble det igjen gitt tydelig informasjon om mål og bakgrunn, min posisjon som student og representant for institusjonen, frivillighetsaspektet, den aktuelle metoden, mulige konsekvenser for respondentene, og anonymisering. I forbindelse med anonymiseringen informerte jeg i tillegg om at informasjon som kunne spores tilbake til den aktuelle respondenten, ikke skulle tas med i rapporten. Som en bekreftelse på frivilligheten, ble det skrevet samtykkeerklæring. Dette er et vanlig etikkelement, og er en formalitet. Når jeg i dette underkapitlet også nevner moral, så betyr det at jeg også diskuterer daglig oppførselselementer. Altså hvordan vi `bør` forholde oss, og hvordan vi `bør` handle.

I denne sammenhengen vil jeg i tillegg nevne at jeg ikke har behandlet personopplysninger, og at jeg derfor heller ikke har meldt dette inn. I og med at respondentene er fullstendig anonymisert, kan resultatene heller ikke få konsekvenser for tredjepart. (eks familiemedlemmer respondentene viser til i intervjuene) Videre er transkripsjoner og svarskjemaer lagret på sikker lokasjon, og vil ikke bli gitt ut, uten at respondentene gir tillatelse til dette. For sikkerhetsskyld er alle svarskjemaer og transkripsjoner gjennomgått for å gjøre dem anonyme. Altså er alle navn og opplysninger som kan spores tilbake til personer, fjernet.

I prosessen har jeg ikke bare tatt etiske hensyn til involverte individer, men også forsøkt å ivareta etikk i forhold til forskningsfaglige elementer. I denne sammenheng har det vært spesielt viktig for meg å være etterrettelig, og at undersøkelsen er etterprøvbart, ved at lesere kan følge prosessen ved å lese rapporten. Videre har jeg forsøkt å være så nøyaktig jeg kan i forhold til å skille mellom mitt og andres arbeid. Dette er gjort ved hjelp av henvisninger til kilder.

Et etisk forhold i denne undersøkelsen har vært at temaet ble bestemt sammen med ledelsen i institusjonen, og at denne ledelsen har gitt ressurser i forhold til gjennomføring. Dette kan

farge valgene jeg har tatt, og representerer en mulig feilkilde. Når det er sagt har institusjonen ikke kommet med føringer av noen slag, og jeg har følt meg fri til å stille de spørsmålene jeg vil. Altså å være kritisk til institusjonens eksisterende praksis, o.l.

Jeg gjør videre resultatene kjent ved å invitere alle lærerrespondentene til en presentasjon hvor jeg legger frem resultater. Jeg oversender en kopi av rapporten til foresatt og elevrespondenten, rapporten publiseres på internett og i høgskolens bibliotek / arkiv. Rapporten blir altså åpen for alle.

Det er et etisk problem dersom forskeren ikke er åpen om sine motiver, bakgrunn og forforståelse. Forskeren kan ha vært selektiv i forhold til hvilke data man tar vare på og hvilke man forkaster, på en måte som går utover den grunnleggende åpenheten vi skal ha for data som også motsier det vi tror på. Jeg har ivaretatt dette ved å gjøre rede for hvordan jeg forsto temaet før jeg startet arbeidet. Jeg har også gjort rede for motiver og bakgrunn.

Til slutt har jeg vurdert hvilke konsekvenser resultatene, eller mine forslag til tiltak vil gi kollegaer i institusjonen, for foreldre og for elever. Her kan konsekvensen for mine kollegaer være at skolens ledelse tillegger oss nye / flere arbeidsoppgaver som kollegiale i mer eller mindre grad ønsker velkommen. Konsekvenser for foresatte handler om to sider slik jeg forstår dette. På den ene side kan konsekvenser av at lærere tar dette på større alvor være at de må forplikte seg, og yte mer i forhold til oppfølging. Den andre siden er at foresatte vil føle sitt bidrag som viktig i samarbeidet, de vil føle seg forstått, akseptert og anerkjent og de vil føle seg sett. De vil kanskje oppleve at relasjonen til barnet blir annerledes, og mer konstruktiv. Sist, men ikke minst er som sagt hele målet her, at samarbeidet skal fremme elevens læring og utvikling. Altså at konsekvensen for høyere kvalitet på samarbeidet blir, at flere elever fullfører, elever forbedrer resultater, eller at elever føler vi kan hjelpe dem med andre mer utviklingsorienterte problemstillinger. En annen konsekvens for eleven er at disse vil og føle seg anerkjent og sett. De vil oppleve at deres behov står i sentrum. De vil ikke bli sittende på sidelinja som passive tilhørere, men delta aktivt i diskusjonen som handler om dem selv.

5.3 Konklusjon

I kapittel 5.1 drøftet jeg mine tolkninger av litteratur, innsamlede empiriske data, opp mot problemstillingen. I dette kapitlet konkluderer jeg med å mene noe om hvordan man kan opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid. Videre reflekterer jeg, i kap 5.4, over hva vi kan ta til etterretning i egen institusjon eller gjøre annerledes som en konsekvens av undersøkelsen. Til slutt redegjør jeg for spørsmål som har dukket opp gjennom prosessen, og som denne undersøkelsen ikke har evnet å svare på, ikke har vært relatert til problemstillingen, eller spørsmål det ville vært interessant å undersøke enda grundigere.

I dette kapitlet konkluderer jeg altså i forhold til drøftingene i kapittel 5.1. Strukturen er hentet fra drøftingskapitlene. Første avsnitt har jeg derfor kaldt `Relasjonsperspektivet`. Så konkluderer jeg i forhold til hvordan det ser ut til at lærere bør håndtere den første kontakten med aktørene, og gjennomføre samarbeidet. Dette avsnittet har fått navnet `Handlingsperspektivet`, og innebærer gode ideer til hva samarbeidet kan inneholde, men også hva man kan gjøre for å etablere, og vedlikeholde gode relasjoner. Til slutt konkluderer jeg rundt hvilke utfordringer lærer bør være bevisst, og kjenne til når man skal starte et samarbeid. Dette avsnittet har fått navnet `Utfordringer i samarbeidet`.

En viktig opplysning er at det ikke ser ut til at alle elementene det konkluderes med, skal tas til etterretning i hvert samarbeid. Sakens natur, kontekst, og aktørenes forutsetninger og behov må vurderes fra samarbeid til samarbeid, og i disse vurderingene vil noen funn være mer relevant i noen sammenhenger mens mindre relevante i andre sammenhenger. Jeg mener lærere bør gjøre seg kjent med hvilke faktorer som påvirker kvaliteten på samarbeidet, og i tillegg involvere foresatte og elever i så mange aspekter som mulig i samarbeidsprosessen. Det generelle er at vi bør ha kjennskap til elementene, og reflektere over hvorvidt de har relevans i det samarbeidet vi skal til å starte.

5.3.1 Relasjonsperspektivet

Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at relasjonelle forhold ser ut til å bidra vesentlig i samarbeidet. I noen tilfeller underveis kunne det til og med se ut til å være en forutsetning for samarbeid. Grunnen til at denne kategorien ble så stor, er at både litteratur og data fra spørreskjema og intervju fokuserte mye på dette. Oppdagelsen skjedde i analyseprosessen, der kategorien med spesielle elementer relatert til relasjonelle elementer, vokste seg stor i forhold til de andre kategoriene. I tillegg var det et tilbakefallene tema både i ny teori, og i samtale med respondenter. Det kommer opp mange andre elementer også som handler om innhold og

tiltak, men veldig ofte er det tiltak som også har relasjonsrelaterte sider ved seg. Det kan se ut til at vi ikke burde gjøre noe uten å ha de relasjonelle hensynene i bakhodet.

Kjennetegn på gode relasjoner

Vesentlige kjennetegn på gode relasjoner i samarbeidet, var at aktørene anerkjente hverandres opplevelser, respekterte hverandre, at aktørene stiller mest mulig likt med tanke på makt, at man er åpen for hverandre, og ikke lukker igjen grunnet dårlig kjemi, eller andre faktorer som oppdragelsesstil, kultur eller status. Andre kjennetegn på gode relasjoner, var at aktørene ivaretok hverandres integritet og verdighet, aktørene har tillitt til hverandre, at man er hyggelige mot hverandre, og at ikke noen av aktørene føler seg rakkert ned på. Det ser ut til at den gode relasjonen er mest mulig symmetrisk, og dette kjennetegnes ved, blant annet, at det sterkeste argument vinner, og ikke nødvendigvis den som har makten. Videre kommer det frem at alle aktørene har reell medvirkning og medbestemmelse. Aktørene støtter hverandre og ser på hverandre som resurspersoner.

Et annet viktig funn som synliggjøres er hvilke relasjoner vi som ledere av samarbeidet har innflytelse på. Her må vi være klar over at vi ikke bare har innflytelse på relasjonen mellom lærere - elev, lærer - foresatt. Det kommer også frem i undersøkelsen hvor stor påvirkningskraft vi har på relasjonen mellom elev og foresatt.

Følelser

Så dukket det opp en annen underkategori til relasjonelle elementer, nemlig forhold som handler om aktørenes følelser. Foresatte kan få skyldfølelse når barnet møter utfordringer i skolen og starte en negativ analyse av hva de kan ha gjort feil. Dette ser ikke ut til å fremme samarbeidet, elevens læring, og utvikling. Foresatte kan også føle at de presser seg på, og dermed er redde for at vi syns de er for pågående. I andre tilfeller kan de være redde for å bli avvist, eller ikke å bli tatt på alvor. I tillegg har lærere også følelser knyttet til samarbeidet, og også vi kan få skyldfølelse når eleven ikke mestrer opplæringen du legger til rette for. Du kan føle deg mislykket som fagperson og du kan få nedjustert din faglige selvtillitt o.l.

Holdninger

Undersøkelsen avdekker i tillegg spesielle elementer som samlet fikk navnet 'Holdninger'. Det kan se ut til at holdningene våre bør være preget av at vi er åpne og nysgjerrige, at vi ikke dømmer, karakteriserer eller forhåndsdommer, at vi ikke bruker nedverdiggende begreper om aktørene, men heller bruker navn og begreper som er ladet med respekt og verdighet. Så bør holdningen vår bære preg av at vi ser på både foresatte og eleven som likeverdige

samarbeidspartnere, og som viktige kilder til informasjon. Det kommer også frem at holdningene våre bør være preget av respekt for aktørene uansett hvilken status de skulle ha i samfunnet. Undersøkelsen minner oss om at vår holdning i samarbeidet bør kjennetegnes ved at vi møter mennesker som subjekter, og med en jeg – du holdning, isteden for en jeg – det holdning . I drøftingene rundt holdningselementet kom begrepet takknemlig frem, og holdningen vår bør være preget av dette. Vi bør vise takknemmelighet overfor de foresatte for den innsatsen de gjør i hjemmet. Til slutt bør holdningen vår bære preg av at vi er brukerorienterte, sørvisinnstilte, og at aktørene føler at vi samarbeider med dem, isteden for å arbeide med dem.

Kommunikasjon

Måten vi bruker kommunikasjonen på ble også belyst, og kategorisert av meg som en del av de relasjonelle elementene i samarbeidet. En oppsummering, og konklusjon av drøftingene her, er at kommunikasjonen er et redskap vi bør bruke bevisst til å forstå den andre, og at vi bør erkjenne at vi kommuniserer enten vi vil eller ikke. Ingen kommunikasjon blir da også kommunikasjon. Foresatte vil tolke det at det faktisk ikke kommuniseres noe fra deg som lærer. I denne sammenhengen må vi og være klar over at kommunikasjonen med mennesker starter lenge før vi møtes. Det kan være måten de blir tatt imot på, det kan være de må vente lenge på deg, o.l. Denne følelsen vil kanskje få dem til å føle seg prioritert / ikke prioritert, ønsket / ikke ønsket, osv. Altså bør vi vurdere konteksten kommunikasjonen foregår i. Vurderingen kan eksempelvis bestå i å legge til rette for at de andre kan få lov til å være i komfortsonen sin, og at man tar hensyn til følelsesmessige tilstander.

Jeg drøfter i undersøkelsen at vi må se kommunikasjonen fra skolen i et foresattperspektiv. Altså hvordan kommunikasjonen oppleves for den foresatte. Eksempelvis om det er samsvar mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon, eller om vi dobbeltkommuniserer. Det kan se ut til at liten kontroll på dette kan gå ut over relasjonen og tillitten vi trenger når vi skal samarbeide med de foresatte.

Så har vi også valg i kommunikasjonen. Vi kan legge oss på et rent informasjonsnivå, dialog og drøftingsnivå eller medvirkning og medbestemmelsesnivå. Det ser også ut til at vi absolutt bør etablere relasjoner allerede ved starten av skoleåret, da dette vil gjøre det lettere for foresatte å ta kontakt ved behov.

I det fysiske møtet med aktørene blir så ordvalg og begrepsbruk viktig. Aktørene må forstå meningen med begreper som vi velger å bruke. Vi må kunne lytte og la andre komme til

ordet, og vi må, i en erkjennelse av at kommunikasjon er viktig, kombinerer dette med et kroppsspråk som henger sammen med det vi faktisk sier. Altså er vi bevisste i forhold til måten vi lytter på, blikk, stemmebruk, vårt utseende, håndtrykket, sittestilling, vennlighet og imøtekommenhet, at vi er konsentrerte, og at vi er avslappet. Vanlig høflighet er en del av kommunikasjonen, og man kan si at dette handler om ikke å avbryte, slå av telefon, ikke kle seg utfordrende eller provoserende, respektere den andres tid o.l.

Så bør vi være bevisst hvordan mennesker bruker kommunikasjon til å plassere hverandre, finne ut om man har respekt for hverandre, kartlegge status, finne ut hva slags roller man har, søke anerkjennelse ved å fremheve egen status, og om man liker / ikke liker den man kommuniserer med. Eksempelvis diskuterer man ikke bare hvordan resultatene til en elev kan bli bedre. Man kartlegger hverandre samtidig og fremhever sider ved seg selv bevisst og ubevisst.

Et annet viktig trekk vi bør være bevisste, er at det ikke er vi som bestemmer budskapet, men mottakeren. Dette setter krav til relasjon og kommunikasjon. Et utsagn fra deg som fagperson kan oppfattes veldig forskjellig, og relasjonen er avgjørende for hvordan budskapet mange ganger blir tatt imot og tolket.

En tilbøyelighet fagpersoner videre kan ha, er at man tolker den andres budskap slik at det passer inn i eget teoretisk ståsted, egen oppfatning av verden, eller passer til den oppfatningen vi har av en situasjon. Dette er fallgruver som hemmer prosessen med å forstå den andre, og dermed våre muligheter for å hjelpe.

Til slutt noen praktiske forhold av kommunikasjonen som for eksempel at vi må vurdere praksisen med å bruke elever som postbud, da dette representerer en vesentlig feilkilde i informasjonsflyten. Så bør kommunikasjonen med hjemmet primært foregå via kontaktlærer for å unngå krysskommunikasjon, dobbeltkommunikasjon o.l. og at kontaktlærer heller setter den foresatte i forbindelse med faglærere eller andre når behovet oppstår.

5.3.2 Handlingsperspektivet

I forrige kapittel oppsummerte jeg relasjonelle elementer i samarbeidet uten å utdype hvordan man som lærer bør håndtere disse forholdene i møtet med aktørene. I dette kapitlet ser jeg på hvordan vi kan få til denne gode og hensiktsmessige relasjonen, og jeg konkluderer rundt hvordan andre elementer, som ikke er fullt så knyttet til relasjonen, kan bli ivaretatt. Jeg konkluderer med andre ord i forhold til hvordan du som lærer kan forberede deg, hvordan du kan behandle elevene, hvordan vi kan ta kontakt, hva vi bør fokusere på i det første møtet, hva

som kan se ut til å være viktig å reflektere over underveis i samarbeidet, og til slutt hvordan du kan ivareta veilederrollen.

Forberedelsesfasen

Det ser ut til å være en styrke for samarbeidet når foresatte får en følelse av at lærer har forberedt seg. Det øker tillitten til oss, og det kan gi oss informasjon som er viktig i prosessen med å forstå kontekst, eleven og den foresatte. Konkrete tiltak i en forberedelsesfase kan være:

- Å samle skriftlig kommunikasjon (varsler, info på fronter som har nådd hjemmet, sakkyndigrapporter, pedagogiske rapporter og andre brev) og opplysninger som fravær, anmerkninger, resultater og fødselsdato. Ikke nødvendigvis for å vise alt dette til de foresatte, men som et grunnlag for å forstå eleven.
- Å gjennomføre elevsamtale. Forsøk å forstå eleven i denne samtalen. (Se avsnitt om å forstå den andre.)
- Vurdere elevens forutsetninger for medvirkning og medbestemmelse i prosessen. Dette kan i noen sammenhenger gjøres sammen med eleven ved at man reflekterer sammen over grad av forpliktelse.
- Vurdere om elev tåler belastningen av involvering. Det er store individuelle forskjeller innad i elevmassen i dagens videregående skole. Derfor må vi også vurdere denne faktoren i forhold til psykisk / mental helse, forskjellige diagnoser o.l.
- Reflektere over hva problemet er, og problemets opprettholdende faktorer.
- Tenke gjennom hvordan vi bør ordlegge oss i første telefonsamtale for å etablere en god og hensiktsmessig relasjon.
- Å sette seg inn i familiens kulturelle bakgrunn og anerkjenne og respektere at noen kulturer eller familier har et annet syn på oppdragelse enn deg.
- Bestille tolk hvis nødvendig.
- Bestille egnet rom for eventuelle møter.
- Å drøfte saken med kollegaer og andre spesialfunksjoner, og eventuelt innkalle disse til første samarbeidsmøte. Her ser det ut til at et møte med få deltakere gjør det lettere å etablere det psykologiske rommet du trenger for at aktørene skal åpne seg og gi deg den informasjonen som er nødvendig.
- Kontrollere om begge foresatte som skal ha informasjon, eller om det er andre forhold i elevens hjem som kan påvirke om du tar kontakt og hvordan du tar kontakt.

Hvordan behandle eleven

Eleven er hovedperson, og i samarbeidet som undersøkes i denne rapporten, er elevene 15 år, og oppover. Altså er mange modne nok til å medvirke i stor grad. Det er elevens liv og fremtid som diskuteres. Eleven bør derfor i utgangspunktet få medvirkning og medbestemmelse i hvordan samarbeidet skal foregå. Det ser ut til at de setter pris på det. Vi bør videre se på eleven som et helt menneske, og ikke bare se på eleven som elev. Altså må vi ta elevens integritet og verdighet på alvor, på samme måte som når vi treffer andre mennesker. (for eksempel foresatte) Vi kan få til dette blant annet ved å:

- Inkludere eleven i alle samarbeidets faser helt fra du oppdager bekymringen.
- Gi informasjon og medvirkning gjennom hele prosessen. Eleven bør få medvirkning og medbestemmelse i hvordan samarbeidet skal organiseres, men kartlegg samtidig forutsetningene for forpliktelse og medvirkning sammen med eleven.
- Gi elevene en sjans til å forbedre seg først i de tilfellene der det er aktuelt og eleven ber om det.
- Skap det psykologiske rommet som er nødvendig for å få elev til å åpne seg.
- Ikke konfrontere med mistanker uten å ivareta elevens integritet.
- Behandle elev rettferdig ut fra hva eleven mener og opplever er rettferdig.
- Anerkjenn elevenes følelser. Det gjelder mobbing, krenket eller nedverdiget. Det er ikke vi som skal vurdere elevens følelser. Vi skal heller anerkjenne, og ta elevens signaler til etterretning. Mottaker bestemmer budskapet i kommunikasjonen også her.

Kontaktopprettelsesfasen

Kontaktopprettelsesfasen innebærer som oftest telefonsamtaler og et første fysisk møte. Enten tar du som lærer kontakt, eller så tar den foresatte kontakt. I dette avsnittet konkluderer jeg med hva vi bør reflektere over i startfasen av samarbeidet. Vi vet mange ganger ikke hvor langt samarbeidsforholdet blir, og utgangspunktet bør da stort sett være det samme. Altså er hovedmålet å etablere en god relasjon, så kommunisere budskapet, eller ta imot et budskap om hva som ser ut til å være utfordringen. Så avtale møte for å drøfte sammen hvordan vi møter denne utfordringen. En interessant oppdagelse her, er at både enkelte lærere og foresatte sier at terskelen for å ta kontakt må være lav.

Når du som lærer tar kontakt, kan det altså se ut til at disse punktene er viktig:

- Telefonen stikker seg ut som det mest foretrukne, da man får direkte kontakt, vi kan avklare misforståelser, etablere en relasjon, og svare på spørsmål o.l.

- Vi må vise oppriktig interesse for eleven og den foresatte, og fremheve positive betraktninger først da dette er en betydelig faktor i etableringen av den gode relasjonen.
- Oppgi grunn til behov for samarbeid og samtidig å ivareta relasjonen. Ikke å oppgi grunn kan være et uromoment for foresatte, da de i noen tilfeller kan føle skyldfølelse, og starte en unødvendig analyse av hvilke feil man har gjort. Vi skaper da bare ekstra uro i hjemmet. Vet man som foresatt årsaken til samarbeidsbehovet, kan faktisk en positiv endringsprosess starte allerede før vi gjennomfører det første møtet. I noen tilfeller kan til og med møtet vise seg å bli unødvendig.
- Få frem at man ønsker å hjelpe, og ikke still krav. Det å stille krav til foresatte bidrar ikke til god relasjon. Ideer til endringsprosesser ser ut til å være mer gunstig å ta opp på et senere tidspunkt.
- Kommuniser at vi ønsker et samarbeid basert på likeverd og invitere den foresatte inn som en reell, ønsket resursperson. Denne holdningen er viktig for å ta bort følelsen foresatte får av å være påtrengende o.l.
- Det er hensiktsmessig å føre en enkel logg da dette kan forhindre krysskommunikasjon. Hjemmet får et inntrykk av at vi er profesjonelle, og tar kommunikasjonen på alvor.
- Sakens natur avgjør om lærere bør ta kontakt selv eller overlater dette til andre. Det kan se ut til at vi bør overlate saken til andre ved mistanke om eksempelvis seksuelle overgrep, mishandling, medisinske diagnoser, alvorlige personlige problemer, store atferdsvansker, helserelevante problemer, og rusrelaterte problemer. Saker som handler om resultater i fag, generelle motivasjonsrelaterte utfordringer, generelle og spesielle lærevansker, fravær og anmerkninger er saker som kontaktlærer selv håndterer med assistanse fra kollegaer med spesiell kompetanse.
- Vær bevisst hvor sårbare vi mennesker kan være, og hvordan vi kan få den andre til å føle seg. Det kan være dum, redd, skamfull, avvist, liten/barnslig, hjelpeløs, foraktet o.l.

Så hender det at også foresatte tar kontakt, og da har vi ikke tid til å forberede oss. Det vi allikevel bør være klar over, er at mange foresatte da allerede har vært gjennom en grundig prosess. De kan ha tenkt mye på hva som kan være grunnen til problemet, hvilken nytte det vil ha å kontakte skolen, ventet i det lengste med å ta kontakt, og de kan ha foretatt egne undersøkelser. Når foresatte da tar kontakt blir det viktig å;

- Ta kontaktopprettelsen på alvor, og ikke avviser bekymringene som kommer.
- Anerkjenn foresattes behov for å informere skolen om elevens behov og tilbøyeligheter og vise takknemmelighet for at de tar kontakt og bryr seg.
- Være åpen og nysgjerrig, og se på dem som en viktig kilde til kunnskap.
- Ikke ta denne informasjonen som personlig kritikk, men heller forsøke å finne ut hva kritikken er et uttrykk for.
- Ønske de foresatte inn i skolen, og ha en inviterende holdning.

I det første fysiske møtet mellom lærer, foresatt og elev, er det viktig å fortsette å bygge relasjon og tillitt. Så skal dere sammen finne ut av hva dere kan gjøre for å overvinne et problem, eller en utfordring. Jeg konkluderer med at følgende elementer er viktig å reflektere over i denne sammenhengen:

- Legge egne behov til side og fokusere på den andres behov. Dette er et profesjonelt trekk ved arbeidet, og det vil i tillegg hjelpe deg i prosessen med å forstå hvordan elev og foresatt ser på situasjonen. (Kommer tilbake til dette i avsnittet om å forstå den andre og seg selv)
- Vi kan vise følelser, sympati og empati, men at vi bør gjøre dette på en balansert måte. Altså ser det ut til at vi bør vise disse sidene ved oss selv, men samtidig holde en profesjonell distanse. Den profesjonelle distansen kan blant annet holdes ved å ikke bli private. En annen måte å si det på, er av vi godt kan sette vårt personlige preg på måten vi utøver rollen på.
- Fortsett å se de fortsatte som en viktig kilde til informasjon, og som en viktig støttefunksjon.
- Ikke ha hovedfokus på å komme fortrest mulig gjennom møtet. Det føles useriøst, og det gir en sterk følelse av å være nedprioritert.
- Det kan være hensiktsmessig å ha en resiliens-tilnærming. Altså fokus på elevens sterke sider, og utvikle disse, isteden for å ta tak i elevens svake sider. Denne metodikken kan være mer effektiv, og i noen tilfeller bidra til å løse utfordringene.
- Vi må unngå bruk av ironi. Grunnen til dette er erkjennelsen av at mottaker bestemmer innholdet i kommunikasjonen gjennom fortolkning og persepsjon. Vi kan dermed ikke ta sjansen på å bruke denne formen for kommunikasjon i samarbeidet.
- Vær bevisst at foresatte kan stå i vanskelige forhold hjemme. Derfor må vi være forsiktig med å dømme eller komme med karakteristikk, hvis det i det hele tatt er nødvendig og mulig, på det tynne grunnlaget vi har.

- Led samarbeidet på en måte som tar symmetrien på alvor. Vær en tilrettelegger, og ta ansvar for dokumentasjon, prosedyrer o.l.
- Vurderer hvor åpen du skal være men heller ikke vær kald og upersonlig. I denne sammenhengen må vi også vurdere hvor åpne vi skal tillate den andre å være ser det ut til. Vi kan godt være litt personlige og samtidig ikke bli private. Å lede samarbeidet vil kanskje også bety at vi i noen tilfeller skjærmer / begrenser andre fra å bli for private.
- Overhold oppsatt tidsplan, og kanskje også ha en saksliste hvor foresatte har fått mulighet til å legge til saker. Dette kan jo gjøres ved at du sender de foresatte en epost med punktene, og etterspør om det er noe annet vi også bør / har behov for å diskutere.
- Sett en ny møtetid i slutten av hvert møte, og formalisere samarbeidet ved å avtale kommunikasjonsform, møtehyppighet, annen kontakthypighet, og forpliktende arbeidsoppgaver. Det forplikter, gir foresatte muligheter og myndighet, og de slipper å føle seg påtrengende.

Makt

Samarbeidsforhold kan være mer eller mindre symmetriske konkluderer jeg med. Det symmetriske samarbeidet kjennetegnes ved at aktørene gir hverandre like mye tillitt, respekt og anerkjennelse. Man er kanskje på likt nivå i organisasjonen, man har omtrent lik status, man har omtrent lik lønn, og aktørene har et godt inntrykk av hverandre. Aktørene i symmetriske samarbeid er trygge på hverandre, og positive til å gå inn i samarbeidet sammen. I min definisjon av begrepet symmetrisk samarbeid, ligger det flere elementer til grunn for analyse av symmetrien. I min definisjon av begrepet legger jeg også til grunn at vår status (økonomisk, kulturell og sosial) også spiller en rolle. Andre elementer som respekt, tillitt, medbestemmelse, medvirkning, autonomi, og at aktørene er myndiggjort kan også nivåbestemmes og si noe om symmetrien. Disse elementene er alle deler av konteksten samarbeidet foregår i, og avgjør altså i mange tilfeller om vi har med et asymmetrisk eller et symmetrisk samarbeid å gjøre.

Jeg konkluderer med at samarbeidet mellom hjem og skole ikke er et symmetrisk samarbeid, og at hovedårsaken til dette ligger i at vurderingsaspektet og oppdragelsesaspektet. Vi er i tillegg den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og vi skal hjelpe de andre i å nå noen mål. Vi er satt til å hjelpe de andre fordi vi har kompetanse og ferdigheter til å gjøre nettopp dette. Eleven og den foresatte er brukere av tjenesten, og har rett til å forvente en del av oss. På den andre siden er det vi som formidler krav til eleven, (og implisitt også den foresatte) gjennom

læringsmål o.l. I en erkjennelse av det asymmetriske forholdet konkluderer jeg med at det er vårt ansvar å iverksette tiltak som kan utjevne forskjellene.

Det er ikke alltid slik at vi får til symmetri. I disse tilfellene ser det ut til at vi kan gjenopprette balanse ved å øke eller minske enkelte elementer i samarbeidet. Eksempelvis skal en leder samarbeide med en ansatt. Her har vi i utgangspunktet et asymmetrisk samarbeid, og mange elementer er statiske, og utenfor vår kontroll. For å kunne opprette symmetri eller balanse slik at et reelt samarbeid kan gjennomføres, bør nå begge parter vurdere hva de som enkeltindivider kan gjøre. Samtidig kommer asymmetrien inn, og gir aktøren med mest makt ekstra ansvar i forhold til å innhente balanse. Dette kan gjøres ved å:

- Være bevisst relasjonelle aspekter som hyggelighet og vennlighet.
- Ta vare på den andres integritet og verdighet.
- Få den andre til å føle seg viktig og kompetent.
- Være bevisst kommunikative elementer som ytre rammer, kroppsspråk, bruk av begreper og ordvalg, og hvordan vi lytter.
- Vise i praksis at man har tillitt til den andre.
- Gi avkall på autonomi, og heller gi reell medvirkning og medbestemmelse.
- Være svært forsiktig med bruk av ironi.
- Være litt personlig, men ikke nødvendigvis privat.
- Legge opp til diskusjoner som kjennetegnes ved at alle meninger har like stor gyldighet, at alle blir anerkjent, og at det sterkeste argument blir førende.

Hvis lederen er bevisst disse elementene, tar ansvar for å jevne ut skjevheten ved bruk av ovennevnte punkter, kan dette veie opp mot de elementene vi ikke får gjort noe med, som lønn, nivå i organisasjonen, status, roller, ansvar o.l.

Forstå den andre og deg selv

Så til to meget viktige innholdsrelatert elementer i samarbeidet, og i det å skulle hjelpe andre mennesker. Nemlig det å erkjenne at vi må vite hvor den andre er, hvem den andre er, og hvordan den andre ser verden, for å kunne sette i gang konstruktive tiltak. I tillegg konkluderer jeg med at det å kjenne seg selv, sine egne tilbøyeligheter, og sin egen forforståelse vil være et vesentlig bidrag i hele samarbeidsprosessen. Det å forstå den andre, være bevisst seg selv, og ta denne bevisstheten til etterretning, ser ut til å være vesentlige deler av vår samhandlingskompetanse. Andre deler av samarbeidskompetansen din som lærer

er å ha kunnskap om hva andre roller i systemet kan hjelpe til med, og hva som er deres rolle og funksjon.

Det er flere fordeler, vi som fagpersoner bør se, ved å legge mer arbeid ned i dette med å forstå den andre. Hovedargumentet er kunnskapen du får om den andre, og hvordan dette hjelper deg når du skal bruke egen fagkompetanse til å iverksette tiltak. Man får altså:

- Kunnskap om hvordan eleven og de foresatte opplever utfordringene.
- Kunnskap om hva eleven mener er utfordringen. Her må vi imidlertid være observante på mulige underliggende problemer.
- Forstå konteksten utfordringer og problemer oppstår i.
- Hvordan de opplever seg selv og andre i utfordringene.
- Vi får kunnskap om hvordan de ser på fremtiden.
- Vi får et grunnlag til å drøfte grad av forpliktelser sammen med aktørene.

Empati kan sees på som et nyttig verktøy i denne prosessen. Ved å vise empati kan vi videre få informasjon om:

- Den andres selvtilitsbilde.
- Opplevelsesmønstre.
- Hvordan den andre forstår, og forklarer seg selv og andre.
- Motiver og intensjoner.
- Behov og følelser. For eksempel angst, skam, skyld, redsel o.l.

All denne kunnskapen kan vi ordne, analysere, og se hva det kan være et uttrykk for. Med andre ord kan vi, ved å samle denne informasjonen, kanskje se hva de sentrale opprettholdende faktorene til et problem er.

Det kan se ut til at det ikke er helt uproblematisk å bruke empati på denne måten. Vi bør være meget bevisste på at det å vise empati betyr at vi føler en sterk følelsesmessig nærhet, men er i stand til å avgrense. Vi skal forsøke å forstå hvordan den andre ser verden. Da blir det viktig ikke å møte opplevelsene utenfra med forklaringer eller vurderinger. Fallgruver ved bruk av empati er eksempelvis at den andre kan føle seg empatisk forstått, men ikke nødvendigvis akseptert, anerkjent, bekreftet, validert og respektert! Kanskje vedkommende til og med føler seg fordømt. Etisk problematisering er at vi bruker empati som et kynisk verktøy, og i egeninteresse. Det er en fare for at empatien ikke oppleves som ekte. En positiv konsekvens, kan på den annen side, kanskje være at den andre unngår negative opplevelser som eksempelvis at foresatte og elev må kjempe og argumentere for å bli forstått.

For å utløse denne kunnskapen, så ser det ut til at vi er mer eller mindre avhengig av en god relasjon som er preget av tillitt og åpenhet mellom aktørene. Vi trenger et psykologisk rom hvor aktørene føler seg trygge til å si det vi opplever. Min konklusjon er at det er vårt ansvar å skape dette rommet. Vi gjør det blant annet ved å være tydelige på taushetsplikten, og kanskje uttaler eksplisitt, hvor seriøst vi forholder oss til denne. Andre forhold som bidrar til å skape dette psykologiske rommet er kommunikasjon, bevissthet rundt egen væremåte, for forståelse, og ved å respektere og anerkjenne hele opplevelsen de andre beskriver eller uttaler.

Du som lærer ser forholdene på din måte, de andre aktørene ser det på sin måte, men i tillegg ser vi kanskje deler av forholdet på samme måte. Altså har vi et felles forståelsesperspektiv som vi kan bruke og forstørre ved bruk av kommunikasjon, anerkjennelse, empati, og forståelse for hverandres opplevelser. Konklusjonen min i denne sammenheng er at dette forståelsesfellesskapet er et vesentlig bidrag til et godt samarbeidsklima. Jo større det er, jo lettere vil det kanskje bli å finne gode løsninger og tiltak.

Andre forhold som påvirker prosessen med å forstå den andre kan være:

- At jeg anerkjenner at noen elever er annerledes og noen er spesielle.
- At jeg setter egne behov til side, og heller tar vare på den andres behov.
- At jeg viser sensitivitet i forhold til kulturelle forskjeller, og anerkjenner forskjellige oppdragelseskulturer.
- At jeg forsøker å kartlegge hvordan forholdene er i hjemmet, og hvordan det påvirker det arbeidet foresatte og elev skal gjøre hjemme uten at jeg gir inntrykk av at jeg er nysgjerrige.

Jeg var innledningsvis inne på at samhandlingskompetanse blant annet handler om å forstå og ta til etterretning egen væremåte og tilbøyeligheter i møtet med den andre. Her konkluderer jeg med at det er viktig å forstå:

- Hvordan min væremåte påvirker den andre.
- Hvordan andre opplever møtet med meg som menneske og fagperson.
- At jeg kan bruke personlige egenskaper og styrker, som ikke nødvendigvis har mye med fag og profesjon å gjøre, men som har mye med meg som person å gjøre.
- Egen forståelse og hvordan denne påvirker min forståelse av de andre.
- At de andre har forventninger til min posisjon og rolle som fagperson.
- Hva det er med meg som mennesker reagerer på, og ta med denne bevisstheten inn i samarbeidet.

Kartlegging

I dette første samarbeidsmøtet, enten det er over telefon eller i et fysisk møte, vil det foregå en viss grad av kartlegging. Det gjelder i forhold til relasjonsbygging, rolleavklaring, og som en del av det å finne ut hvem vi er. I tillegg er det kommet frem at vi bør kartlegge i hvilken grad foresatte og eleven kan forplikte seg, medvirke, og være med å bestemme.

I forhold til forventninger, forventer eksempelvis kanskje foresatte at du som lærer kan løse problemer som vi absolutt ikke har forutsetninger for å løse, eller at du som lærer forventer at den foresatte skal bidra med en viss mengde, men så er ikke forutsetningene tilstede, og forventningene blir ikke innfridd. Avklaring relatert til forventninger kan se ut til å bidra til bedre relasjon, færre konflikter, og mer positiv omtale av hverandre. Elementer i forhold til kartlegging kan derfor være:

- Klargjøre hvilke forventninger du har til den foresatte på en måte som allikevel ivaretar relasjonen.
- Forsøke å avdekke hvilke forventninger de andre har til deg som fagperson.
- Når vi vurderer foresattes forutsetninger for deltakelse, må vi ikke opptre som eksperter og foreta denne vurderingen alene. Dette må gjøres sammen med de foresatte, og på en måte som heller får oss til å reflektere over konsekvenser av forpliktelsene. Ærlige refleksjoner rundt konsekvenser, vil kanskje bidra til at vi tar på oss forpliktelser som står i stil til våre forutsetninger. For å opprettholde likeverdigheten bør man kanskje vurdere sine egne forutsetninger samtidig, og kanskje dette ikke burde gjøres sammen med eleven. Det ville kanskje skade den myndigheten du gjerne vil at foresatte skal ha overfor eleven i oppfølgingsarbeidet hjemme.
- At vi viser en viss fleksibilitet i forhold til det foresatte forplikter seg til, grunnet de psykisk belastende prosessene mange foresatte opplever. Av og til blir foresatte slitne og ute av stand til å følge opp. Det fremmer ikke elevens læring og utvikling å komme med kritikk til den foresatte i slike situasjoner. Her må vi heller opptre støttende.

Underveis i samarbeidet

Som kjent har det kommet frem forhold i undersøkelsen som kan relateres til hva vi lærere bør gjøre, eller reflektere over underveis i samarbeidet. Problemstillingen ber jo også om svar på dette. En oppsummering av forholdene som er kommet frem, er at det kan se ut til at vi hele tiden må passe på, og vedlikeholde, relasjonen vi har til de andre, og også være bevisst relasjonen mellom foresatte og elev.

I dette avsnittet beveger vi oss videre fra den første kontaktopprettelsen, og det første møtet, til hvordan samarbeidet foregår underveis. Altså har vi etablert en relasjon, vi har samlet informasjon om de vi skal hjelpe, vi har definert problemet og opprettholdende faktorer, og vi har, sammen med aktørene, iverksatt noen tiltak. Elementer som ser ut til å bety noe underveis i samarbeidet er:

- At vi myndiggjør foresatte.
- At vi lar brukerne medvirke og forvalte sitt eget liv, da dette kan bidra til å frigjør egne ressurser og krefter.
- At vi samarbeider med dem isteden for å arbeide med dem.
- At vi anerkjenner hvordan aktørene opplever situasjoner eller utfordringene.
- Å etterstrebe å gjøre vårt forståelsesfelleskap større.
- Å gi moralsk og psykisk støtte.
- Å respektere og ivareta aktørenes integritet og verdighet.
- Å ha en grunnleggende positiv fremtoning, i en forståelse av, at dette smitter over på atmosfæren i hjemmet.
- Å finne de andres ressurser / styrker og styrke disse.
- At du som fagperson evner å stå i en vedvarende prosess.
- Å kunne ta imot kontinuerlig tilbakemelding på hvordan vi virker i samspill med andre.
- Formalisere samarbeidet ved å avtale kommunikasjonsform, hyppighet, og samtidig forplikte oss slik at ikke aktørene frykter avvisning, eller at de opplever seg selv som plagsomme.
- Å sørge for å gi reell medvirkning, reell tillitt, og reell medbestemmelse. Dette fordi man ofte bruker begrepet samarbeid om interaksjoner som ikke er faktiske samarbeid. For eksempel kan vi kalle et rent møte med enveiskommunikasjon for samarbeidsmøter, eller at vi kaller et felles foreldremøte for skole – hjem samarbeid.
- Å være bevisst interaksjonsformen og de relasjonelle elementene som kan fremme eller hemme samarbeidet.
- Å vise reell tillitt blir da kanskje å slappe av, og la andre gjøre jobben så godt som de kan, la være å gripe inn til en hver tid fordi du vet bedre, heller stille spørsmål og la de andre aktørene få følelsen av at de bidrar med noe verdifullt, myndiggjøre aktørene ved å gi ansvar og fullmakter o.l.

- Å gi reell medvirkning og medbestemmelse. Dette kan være å ta aktørenes meninger på alvor, lytte og faktisk bruke aktørenes forslag selv om man kanskje har bedre ideer selv.
- Å opptre på en slik måte at aktørene føler at de kan stole på oss, og at vi overholder taushetsplikten. Dette bidrar til tillitt og trygghet.
- Å være bevisst måten du leder samarbeidet på, og utføre denne lederrollen med balanse. En balansert utførelse av denne lederrollen, vil ta vare på den gode relasjonen, fremme symmetri, og bidra til mer hensiktsmessig og effektivt samarbeid kan det se ut til. Når vi skal være ledere så betyr det at vi har ansvar. Det ser ut til å være vårt ansvar å holde fokus i samarbeidet, og justere avsporinger. Fokuset skal være i forhold til elevens læring og utvikling.
- Være klar over at kartet ikke alltid stemmer med terrenget, og at vi derfor trenger revisjoner. Dette bør være en naturlig del av innholdet på møter.
- Å komme til enighet i forhold til hva lærer skal gjøre, hva eleven skal gjøre, og hva foresatte skal gjøre er hensiktsmessig.

Det ser ut til å være viktig at ikke tiltakene fører til nye tapsopplevelser for eleven. Elever kan oppleve dette hvis tiltaket er at man ikke skal være med på diverse aktiviteter uten et forpliktende alternativ. I møtene revideres så disse forpliktelsene på bakgrunn av hvordan det har gått siden siste møte. Det kan se ut til at aktørene opplever oppfølgingsmøter som seriøst og skikkelig.

Så et noe betent funn. I noen situasjoner kan lærer havne i en mellom situasjon. Man ser eksempelvis at ordninger, eller regler i systemet, ikke fremmer enkelte elevs læring og utvikling. I disse situasjonene bør man drøfte med skolens ledelse og få midlertidige dispensasjon til å fravike regelverket.

Lærer skal også trekke seg ut av samarbeidet og overlate til faglærer når det er naturlig. Dette gjelder for eksempel saker som dreier seg resultater i forhold til enkelte fag o.l. Her ser det ut til at kontaktlærer heller bør være en slags tilrettelegger for samarbeid mellom faglærere og de foresatte. Det kommer frem elementer som tilsier at faglærere bør engasjere seg i hjem – skole samarbeid fordi oppfølgingsarbeidet foresatte fører hjemme, vil nyte godt av det, samt at det er mer forpliktende og motiverende for foresatte å drive oppfølgingsarbeid når man har direkte kontakt med faglærer.

Veilederrollen

I noen tilfeller kan foresatte komme med spørsmål som setter deg inn i en ny rolle, nemlig veilederrollen. Altså kan det komme spørsmål fra foresatte om hva man som foresatt bør gjøre, og i denne forbindelsen ser det ut til at vi må være bevisste en del forhold. Oppsummert er det at vi bør være meget forsiktige, og reflektere over egne forutsetninger for å innta denne rollen. Både faglig og mellommenneskelig. Foresatte må ikke få inntrykk av at vi prøver å oppdra dem. Det å innta en ekspertrolle ser ut til å minske symmetrien og likeverdet i samarbeidet.

Når det er sagt ser det allikevel ut til at vi, på en balansert måte, kan gi informasjon om hva som ser ut til å fungere dersom vi blir spurt. Det viktige her er at alle saker og mennesker er forskjellige, og lærer må sammen med foresatte finne ut hva som kan fungere fra sak til sak. Foresattrelatert oppfølging, som ser ut til å ha en effekt i forhold til ungdommenes læring og utvikling er:

- Oppriktig interesse for det barnet opplever på skolen.
- Moralsk støtte.
- At man som foresatt følger med på karakterutvikling, fravær, innleveringsfrister, og prøvedatoer, ved å etterspørre resultater o.l.
- At man lytter til det barnet sier, observerer kroppsspråk og adferd, og forsøker å finne ut hva det er et uttrykk for.
- Å ha forventninger til barnet.
- At man snakker positivt om skolen, og ikke legitimerer lite innsats ved å snakke om egne, kanskje dårlige resultater på skolen.
- At man kommuniserer med lærer om elevens utvikling, og stiller krav til lærer når det kjennes nødvendig.
- Å gi barnet gradvis mer kontroll og ansvar i forhold til eget liv, og ikke avslutter oppfølgingen selv om de starter på videregående.
- At det kan være hensiktsmessig med klare regler, og konsekvenser ved brudd på disse reglene

5.3.3 Utfordringene i samarbeidet

I dette avsnittet konkluderer jeg rundt hvilke utfordringer man kan møte i samarbeidet. Jeg mener ikke at vi skal se på samarbeidet som et problem av den grunn. Samarbeidet er et verktøy vi kan bruke når en elev får utfordringer enten med læring, eller med generell

utvikling, og vi må se på samarbeidets aktører som ressurspersoner og likeverdige samarbeidspartnere. Det er heller slik at kunnskap om utfordringer som kan oppstå, vil gjøre oss til bedre samhandlere, og kanskje vil vi kunne unngå en del fallgruver. Vi kan konstatere at problemer og utfordringer av og til forekommer, men at vi som lærere og `den profesjonelle` parten i samarbeidet, uansett må ha en ressursorientert tilnærming til foreldre. I dette avsnittet oppsummerer og konkluderes det derfor med en del mulige utfordringer vi bør være forberedt på at kan komme. Det er utfordringer av generell karakter, og det handler om konflikt.

Generelle utfordringer

Under er det listet opp noen generelle utfordringer vi som ledere av samarbeidet bør være bevisste på og kjent med. Det er:

- Samarbeid med foresatte kan resultere i negativ utvikling for eleven. Dette må vi være våkne i forhold til, og kanskje også forsøke å kartlegge i elevsamtalen, søke informasjon fra ungdomskolen etc.
- Man kan oppleve at aktørenes forutsetninger ikke som man trodde og at man dermed må justere forpliktelser o.l.
- Man kan som lærer oppleve foresatte som har behov for å knytte `for tette` bånd til deg.
- Tett samarbeid åpner for mulig forskjellige typer misbruk.
- Man kan oppleve å møte foresatte som ikke tror på budskapet ditt.
- Man kan oppleve foresatte og elever som møter et budskap med benektelse.
- Språkproblemer kan oppstå.
- Kultur og oppdragelsesrelaterte forhold kan være en utfordring å respektere.
- Man kan oppleve foresatte som går i forsvarsposisjon.
- Man kan også oppleve utålmodige foresatte.
- Det kan være utfordrende ikke å plassere seg selv i ekspertrollen.
- At aktørene forsøker å dreie fokus bort fra eleven og elevens læring og utvikling.
- Foresatte som ikke kommuniserer med hverandre, eller andre konflikter innad i familier.
- Elever som får altfor stor frihet, og bruker denne situasjonen negativt.

- Vi kan også oppleve det som utfordrende å ta opp vanskelige temaer. Når dette er nødvendig bør vi være ekstra bevisst forhold som god relasjon, menneskers integritet og verdighet o.l.

På systemnivå har man også utfordringer:

- Det finnes det ingen kontrollmekanisme som «tvinger» oss lærere til å opprette samarbeid, og ingen arresterer oss hvis vi egentlig burde ha kontaktet foresatte.
- Opprette og gjennomføre foreldresamarbeid er ressurskrevende, og vi kan frykte for flere arbeidsoppgaver som man egentlig ikke har tid til. Altså prioriterer man samarbeidet bort.

Konflikt

Når vi samarbeider med andre mennesker kan vi ikke se bort ifra at større, eller mindre konflikter kan forekomme. En bevissthet, og erkjennelse i forhold til dette, vil bidra til å gjøre sannsynligheten mindre for at konflikter skal oppstå og befestes seg. Igjen har vi som ledere av samarbeidet påvirkningskraft. Relasjonen, vår kunnskap om samarbeid, og vår handlingskompetanse er faktorer som hemmer eller fremmer.

Det ser det ut til at mulighetene for konflikter og andre utfordringer minsker dersom vi:

- Lytter og tar aktørene på alvor.
- Avklarer at hensikten vår er å hjelpe, ikke anklage.
- Ser fremover, og ikke blir værende for lenge ved problemet.
- Viser forståelse for aktørenes syn
- Har samarbeidet godt før problemet oppsto.
- Ikke tar kritikk personlig, men forsøker å finne ut hva det er et uttrykk for.
- Ikke går i forsvar. Det vil ikke vil hjelpe samarbeidet.

Det ser ikke ut til å være hensiktsmessig i konfliktene å fokusere på de involverte personene.

Vi må i tilfelle først gå til oss selv, å analysere hva det er med oss som fremprovoserer adferden hos den andre. Ellers må vi se på relasjonen mellom aktørene, og ikke fokusere på individene. Dette fokuset kan bidra til å hjelpe oss ut av konflikten.

Det hjelper heller ikke å skyldes på hverandre, og individuelle tilbøyeligheter ved å anklage og tillegge hverandre egenskaper. Man kjenner seg kanskje ikke igjen i denne attribusjonen, og følelsen av å bli urettferdig behandlet blir sterk. Attribusjon er begrepet for dette med å tillegge hverandre egenskaper.

Så er det en styrke å kjenne til, at det i mange tilfeller er punktueringen som blir gjenstand for, eller utløser konflikt når vi kommuniserer. Altså den lineære årsak - virkning tankegangen. Eksempel på lineær årsak – virkning tankegang er foresatte som mener sønnen eller datteren har negativ adferd grunnet de andre elevene i klassen. Foresatte til de andre elevene fortolker annerledes. Nemlig at den ene elevens adferd er årsak til at de andre elevene reagerer. Altså har vi et utgangspunkt for konflikt. Ved heller å tenke sirkulært, blir årsaken uinteressant og vi kan lete etter nye måter å løse problemet på sammen. Å tenke sirkulært betyr i denne sammenhengen eksempelvis at eleven har en negativ adferd som gjør at de andre elevene reagerer. Når så de andre elevene reagerer vil eleven med den negative adferden ta igjen og forsterker den negative adferden. Hvem som er skyld i hva blir uinteressant, og vi kan starte en konstruktiv samtale om hva vi kan gjøre.

Andre forhold som kan skape eller konflikt, eller ha en preventiv effekt er:

- Usikkerhet rundt roller, konflikter mellom fagpersoner med ulike roller, eller urealistiske forventninger til samarbeidet. Det kan altså være at en avklaring av roller og arbeidsoppgaver, også kan være aktuelt for fagpersonene i samarbeidet.
- I noen situasjoner kan fagpersonen reagere, eller handle urasjonelt. En prosesstenkning rundt slike feil, eller urasjonelle reaksjoner, består i at vi i større grad legger vekt på konsekvensene reaksjonene, eller handlingene har, enn selve handlingen. Behandling av denne type «skader» er å være ydmyk, be om tilgivelse, eller erkjenne at man gjorde en feil. En slik tilnærming kan rette opp eventuelle skader, forsterke relasjonen, og til og med øke respekten de andre har til deg som fagperson.
- Ulike typer krenkelser kan skape konflikt. Det vesentlige er igjen ikke hva jeg som lærer definerer som krenkelser, men hva den andre oppfatter. Har den andre følt seg krenket, så må dette tas til etterretning og anerkjennes.
- Fagfolk kan også bli krenket. Da er det vår jobb å legge egne følelser til side, og kanskje snakke med gode kollegaer om problemet.

En viktig kunnskap vi bør utnytte, er at foresatte og lærere har de samme målene for elevene. Altså vil vi at de skal utvikle seg så langt som mulig innenfor deres potensiale. Man kan være ganske sikker på at lærere og foresatte i de aller fleste tilfellene har det samme målet for barnet. Dette burde være et godt utgangspunkt for samarbeid.

5.4 Anbefalte tiltak og vegen videre

I dette kapitlet reflekterer jeg over hva vi kan gjøre ved egen institusjon i forhold til å forbedre det hjem – skole samarbeidet som undersøkes her. Jeg redegjør også for nye spørsmål som har dukket opp underveis i prosessen.

5.4.1 Tiltak institusjonen kan vurdere å innføre

Undersøkelsen avdekket forhold, som vi ved egen institusjon kunne gjort annerledes. I dette avsnittet reflekterer jeg og foreslår hvilke tiltak vi kan iverksette for å ta hjem - skole samarbeid ytterligere på alvor. Forslagene til endring av praksis i egen institusjon, er alle forslag som jeg mener har relevans i forhold til tema og problemstilling.

Det første foreldremøtet

I undersøkelsen kommer det frem at mange foresatte venter i det lengste med å kontakte skolen. Det kommer frem at forskjellige typer frykt, kultur, tidligere erfaringer, og den generelle avstanden det er mellom hjem og skole, kan være noe av grunnen til dette. For å imøtekomme disse elementene kan vi opprette relasjon tidlig på året og forsøke å ufarliggjøre det å kontakte oss. Det har vi en god mulighet for å gjøre på det første foreldremøte i starten av hvert skoleår. På dette første foreldremøte kan vi da:

- Velge å ikke kun informere, men invitere til dialog, medvirkning og medbestemmelse.
- Snakke med foreldrene om undervisningsoppleggene våre, drøfte med dem hva de kan gjøre hjemme, og hvordan de kan komme med tilbakemeldinger dersom de oppdager at elevene sliter med undervisningsmetode eller nivå.
- Drøfte hva foreldrene mener vi kan gjøre på skolen i forhold til å støtte elevene, og vi kan drøfte hva foresatte kan gjøre hjemme for at elevene skal ha best mulig forutsetninger for å lykkes. (Se veilederrollen for hva man kan diskutere)
- Ha en dialog, og bestemme sammen kommunikasjonsform, kontakthypighet, og vi kan kartlegge foresattes informasjonsbehov.
- Be om epostadresse til foresatte ved starten av skoleåret for bruk til informasjon begge veier.
- Gjøre det klart at vi ønsker mest mulig informasjon om eleven, og at vi vil bruke informasjonen i tilretteleggingen av oppgaver o.l.
- Bruke anledningen til å etablere relasjon, og vedlikeholde denne relasjonen ved jevne mellomrom.

Kvalitetssikring

Mange bedrifter har kvalitetssikringssystemer som sikrer kunder en nedre standard på varer eller tjenester. Kanskje kunne, vi inspirert av dette, opprette noe liknende. Foreldre kunne forvente et klart innhold i samarbeidet, og vi kunne gi dem en enkel klagemulighet dersom de ikke fikk denne nedre standarden, og det innholdet man kunne forvente. Et motargument her kunne være at alle sakene har sitt individuelle preg, og at vi derfor ikke kan opprette noen absolutter. Dette er jeg enig i, men samtidig konkluderer jeg med, at alle møter med foresatte burde inneholde de relasjonsrelaterte elementene som anerkjennelse, respekt, at vi ivaretar integritet og likeverd, at vi møter foresatte på en måte som får dem til å føle seg ønsket og velkomne, at vi gir alle mulighet til å møte oss, og at vi som kontaktlærere spesielt, har kunnskap om hvilke instanser vi eventuelt kan koble inn for å hjelpe foresatte og elever. Personalthåndboka tar for seg instruks til kontaktlærer, og skisserer kontaktlærere og faglæreres ansvar og oppgaver. Kanskje burde elementer som fremmer samarbeid med foresatte og elev i dette intensive samarbeidet inn her, som en del av lærers arbeidsinstruks.

Samarbeidet er ressurskrevende

Så ser det ut til å være et problem for lærere at samarbeidet er ressurskrevende. Et betydelig problem er da at lærere kan se behov, men «ser bort» fordi man vet at å gå inn i et samarbeid med foresatte, vil gi veldig mye ekstra arbeid. Tid er altså det elementet som stikker seg ut, og forslagene er mange:

- Timeplanfestet tid kan reduseres og på den måten frigjøre mer tid til hjem – skole samarbeid.
- Ledige timer midt på dagen til denne typen arbeid.
- Bedre tilgang på kommunikasjons-teknologi. (mobiltelefon o.l.) Vi betaler for eksempel for all slik kommunikasjon av egen lomme, slik dette fungerer pr. dags dato.
- Flere egnede grupperom på skolen.
- Færre elever i klassene.
- Ressursen til å drive slikt arbeid kunne vært justert etter behov.

Involvering av faglærere

Undersøkelsen tar også opp faglærers rolle i samarbeidet, og det ser ut til at disse burde vært involvert i langt større grad. Det blir mer forpliktende og motiverende for foresatte å følge

opp i forhold til fag, og de får mer kunnskap i forhold til hvordan de kan følge opp fag. Det gjelder hvordan lærer tilrettelegger for den enkelte, arbeidsformer i faget o.l.

Vi kontaktlærere bør opprette kontakt, og heller la faglærere ta over ansvaret når utfordringen, eller problemet handler om resultater, eller andre fagrelaterte utfordringer. Det å være bindeledd fører til dårligere kvalitet på kommunikasjonen, og representerer i tillegg en feilkilde. Faglærers rolle bør altså tydeliggjøres.

En uheldig detalj i lovverket

Det er ikke krav til lærere om at foreldre skal kontaktes dersom de står i fare for å få karakteren 1. Denne ordningen ble innført gjennom kunnskapsløftet, og er en helt klar motsetning til det nye lovverket rundt skole – hjem samarbeid, hvor det legges opp til mer kontakt med hjemmet, og ikke mindre. Mitt forslag er å innføre ordningen som eksisterte før reformen, nemlig at vi plikter å sende varsel ved fare for ikke å bestå i faget. (karakteren 2). Dette vil `tvinge` oss til å samarbeide tettere med foresatte, og foresatte er sikret informasjon om at eleven står i fare for ikke å bestå et fag.

Gi informasjon om «god oppfølging»

Det kan være vanskelig å vite hvordan man kan følge opp skolearbeidet for foresatte, og noen mener kanskje også at det ikke er nødvendig når elevene begynner i videregående. Undersøkelser viser derimot at elever som har foresatte som er engasjerte i elevens skolearbeid, sørger for fysiske rammer, gir moralsk støtte, forventer noe av eleven o.l., har langt bedre forutsetninger for å lykkes. En ide er derfor å få denne informasjonen ut til alle foresatte som har elever som skal starte på hos oss. Vi kunne gjennomført ved å ha dette som et innslag på informasjonsmøtet på høsten, eller vi kunne invitere foreldre til et slags samarbeidsforum tidlig på året hvor vi setter søkelyset på foreldrerollen i den v.g skolen. Ikke terapeutisk, eller moraliserende, men konstruktivt og i et `kan være bra` perspektiv. Mye tyder på at dette hadde vært med på å bidra til færre sluttere og bedre resultater.

World Wide Web

For å vise våre nåværende brukere, og fremtidige brukere, at vi ønsker samarbeid, så bør dette komme tydelig frem på skolens hjemmeside. Temaet er i tillegg så viktig at vi kanskje burde ha en egen fane relatert til dette. Dette hadde bidratt til at vi ufarliggjorde oss selv og det ville vært et bidrag til å bryte ned barrieren mellom hjem og skole. Forslaget er derfor å ha en egen fane i hovedmenyen, med informasjon om hjem - skole samarbeid, og at vi her formidler at vi

ønsker samarbeid med foresatte. Det kunne også være uttrykt her hva man kan forvente av oss når man tar kontakt.

Opp til den enkelte lærer

Undersøkelsen finner tegn til at det å starte et samarbeid med hjemmet, til en viss grad er opp til den enkelte lærer. Vi er altså den personen som i mange tilfeller tar valget om vi skal starte samarbeid, eller ikke. Siden så mange faktorer peker i retning av at samarbeidet med foresatte faktisk fremmer elevens læring og utvikling, burde kanskje kontaktopprettelsen bli utløst av noe mer faste kriterier. Det kunne være at eleven viser en viss negativ karakterutvikling, (ikke nødvendigvis at de står i fare for å stryke), at adferdsmønster endres og medførte flere anmerkninger, eller fravær. Vi har i dag et system som kun `tvinger oss` til å informere når elevene står i fare for ikke å få karakter. Denne informasjonen er i tillegg i form av et varsel sendt hjem i sekken til eleven eller som post. Det er nærliggende å tenke at foresatte burde ha melding om negativ utvikling på et mye tidligere stadie, og at vi kanskje også burde ta personlig kontakt. Mye tyder på at dette ville være å ta foresatte på alvor, i forhold til hva de kan bidra med, i elevens læring og utvikling.

5.4.2 Nye spørsmål

Metodiske undersøkelser har det kjennetegnet ved seg at de ofte danner grunnlag for nye spørsmål. Man ser behov for mer empirisk data for en grundigere belysning av problemstillingen, eller man oppdagede nye sider ved problemstillingen. I denne undersøkelsen dukket også nye spørsmål opp etter hvert som problemstillingen ble belyst. Noen spørsmål ble besvart ved å hente inn mer teori, mens noen står ubesvarte. De står ubesvarte fordi det ikke er mer tid, eller at de nye spørsmålene ikke er direkte knyttet til problemstillingen. I dette kapitlet redegjør jeg for disse nye spørsmålene.

Hvem tar ikke kontakt og hvorfor gjør de ikke det?

Interessante spørsmål som denne undersøkelsen ikke finner svar på, er hva som kjennetegner foresatte som tar kontakt, og hva som kjennetegner de som lar være. Hadde vi vist dette kunne vi kanskje funnet tiltak som gjorde at flere tok kontakt ved ulike bekymringer. Innledningsvis i rapporten beskriver jeg nettopp foreldres involvering og engasjement som en vesentlig bidragsyter for elevens læring. Nordahl har forsket på denne sammenhengen og bekrefter linken mellom foreldres engasjement, og elevenes resultater. Et annet spørsmål som kommer i forlengelsen av det forrige er da hva som kan være grunnen til at enkelte foresatte finner det

problematisk å kontakte skolen. Spørsmålene er viktig å få svar på dersom vi vil at flere foresatte tar kontakt, gir oss viktig informasjon, og samarbeider med oss.

Skole – hjem samarbeid i et elevperspektiv

I forhold til involvering av elevene i samarbeidet, kritiserer jeg egen undersøkelse i forhold til at elevenes stemme burde kommet tydeligere frem. Man kan ha mange tanker om hvordan ting burde gjøres, men en erkjennelse er at jeg ikke har nok empiriske data som forteller meg om hvordan eleven ser på fenomenet. Dette kunne derfor lagt grunnlag for en ny undersøkelse. Undersøkelsen kunne funnet svar på hva elevene mener om samarbeidet, og om deres behov. Dette ville belyst problemstillingen ytterligere i forhold til hvordan vi kontaktlærere burde behandle eleven.

Kommunikasjon i et foresattperspektiv

Elementer relatert til kommunikasjon har fått oppmerksomhet i undersøkelsen, og det ser ut til at kommunikasjonskunnskaper, og ferdigheter, er viktig for alle de tre hovedkategoriene `Relasjoner i samarbeidet`, `Handlingskompetanse i samarbeidet` og `Utfordringer i samarbeidet`. Et av funnene er, blant annet, at vi må se kommunikasjonen i et foresattperspektiv. Jeg finner med andre ord at det er hvordan foresatte opplever kommunikasjonen, som er vesentlig. Ikke hva vi mener vi har gjort, eller ikke gjort. Hvordan opplever foresatte den helhetlige kommunikasjonen fra skolen, og hva kjennetegner god kommunikasjon i et foresattperspektiv, er spørsmålet jeg ville ha besvart.

Relasjonenes betydning

Relasjonenes betydning er et av undersøkelsens hovedfunn. Samtidig som både teori og empiri belyste hvordan vi lærere burde opprette, og gjennomføre samarbeidet relatert til det relasjonelle, kunne altså flere forhold vært undersøkt, og andre spørsmål besvart. Et vesentlig funn i undersøkelsen var at vi har store muligheter til å påvirke relasjonen mellom foresatt og elev. Dette drøftet jeg til en viss grad, men jeg ser altså behov for mer kunnskap om akkurat denne siden av samarbeidet.

Litteraturliste - oversikt

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. London: Fontana.
- Bømark-L, I. S. (2007). *Skole-hjemsamarbeid i et postmoderne samfunn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2012). *Forskningsetiske komiteer*. Hentet 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (u.d.). *Forskningsetiske komiteer*. Hentet fra www.etikkom.no
- Foreldreutvalget for grunnutdanningen. (u.d.). *www.fug.no*. Hentet fra <http://www.fug.no/foreldres-betydning.155369.no.html#>
- Grønmo, S. (2010). *Sammfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet*. Oslo: Cappelen forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- IMDI Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2010). *Strukturerte undividuele intervjuer*. Hentet 08 - 09 2011 fra <http://www.imdi.no/no/brukerundersokelser/Kapittel-5/51-Strukturerte-individuelle-intervjuer/>
- Kjemsaa. (2004).
- kvale og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Markussen m fler. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Nordahl, T. (2007). Oslo: Universitetsforlaget.
- PVGS. (2011). *Fra bekymring til handling*. Porsgrunn: Porsgrunn videregående skole.
- Røkenes Hansen, O. H.-H. (2002). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ssb. (2012). *statistisk sentralbyrå*. Hentet fra www.ssb.no
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og Veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 10 2010 fra www.udir.no

Vedlegg 1 «Spørreskjema lærere»

Spørreundersøkelse Skole – hjem samarbeid

Til Kontaktlærer

Takk for at du tar deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen. Du er med på å gi verdifull kunnskap som mange vil få glede av. Før du svarer på spørsmålene ber vi deg lese nødvendig informasjon under.

Hensikten med spørreundersøkelsen er å samle kunnskap om hvordan vi som kontaktlærere kan opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid på en måte som hjelper og støtter eleven gjennom utdanningen i skolen.

Data som samles inn skal brukes til å:

- a) Drøfte hvordan kontaktlærere kan opprette kontakt med foresatte på en måte som fremmer samarbeid.
- b) Drøfte hvordan kontaktlærer kan gjennomføre og lede samarbeidet på en måte som gagnar eleven.
- c) Være med på å danne grunnlag for en kunnskapsbank / veiledningshefte ment for lærere som skal opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid.

Nødvendig begrepsavklaring:

Skole – hjem samarbeid er et mangfoldig begrep. Samarbeidet med foresatte handler om felles foreldremøter, konferansetimer, ren informasjonsoverføring osv.

I dette prosjektet forskes det på det ”noe uformelle” samarbeidet som skjer ved behov. Tilfeller hvor lærere eller andre (andre ansatte, foresatte eller elever) blir bekymret og en kontakt mellom skole og hjemmet blir opprettet. Samarbeid gjennomføres og det resulterer forhåpentligvis i noe positivt for eleven. Spørsmålene i dette spørreskjemaet er derfor rettet mot denne type samarbeid. Noen av spørsmålene blir ytterligere begrepsavklart.

Personvern:

Forskeren, i denne sammenheng Peter Hammervold, vil være **den eneste** personen med tilgang til innsamlede data og identiteter. Ingen andre vil få tilgang til datamaterialet. Svarene vil bli lest og analysert for deretter å bli lagret på sikkert sted frem til juni 2012. Svarskjemaene vil da bli makulert. (Personopplysningsloven LOV-2000-04-14-31 og Personopplysningsforskriften FOR-2000-12-15-1265)

Begrensninger for respondenten:

Elever over 18 år faller utenfor lovverket og er derfor tatt med som en del av forskningens begrensning. Det betyr at du ikke skal telle eller gi svar som gjelder elever over 18 år.

Personalia:

Ved enkelte anledninger kan det være interessant for forskeren å stille flere spørsmål til enkelte av respondentene. Jeg ber derfor om at dere oppgir navn og avdeling slik at det er mulig for meg å identifisere dere som respondenter og stille oppfølgingsspørsmål. Alternativt kan du velge deg en firsifret kode som du oppgir her. Ved behov for identifisering vil forskeren etterspørre kodeeier i avdelingen.

Navn / kode	
Avdeling	

Samtykke:

Jeg ber også om samtykke til å bruke kunnskapen som du avgir til videre formidling. Det vil på dette tidspunktet ikke være mulig å identifisere deg.

Ved å svare på spørreundersøkelsen digitalt, samtykker du samtidig i at forskeren får lov til å bruke kunnskapen som du gir til videre bearbeiding og formidling.

Praktiske opplysninger:

Svarboksene i undersøkelsen ser små ut men vil utvide seg automatisk ved behov for flere setninger. Når du er ferdig ber jeg deg lagre spørreundersøkelsen på din egen pc / mac, åpne epostkontoen din og sende den utfylte spørreundersøkelsen til peter.hammervold@t-fk.no.

Hvis du ikke er komfortabel med denne løsningen kan du ringe 47894451 så vil undertegnede, (Peter Hammervold) kontakte deg for innhenting av svardokumentet.

Lykke til og på forhånd takk!

Del 1 Opprettelse av kontakt med foresatte

- 1a) Hvor mange saker har så langt dette skoleåret ført til samarbeid med foresatte i din elevgruppe? Angi antall så nøyaktig som mulig. (Hvis 0, gå videre til spørsmål nr 2, så videre til spørsmål 4d.)

Angiantall samarbeid her:	
Med et samarbeid menes en bekymring som gjorde at du tok kontakt med foresatte og gjennomførte et samarbeid. Ren informasjon medregnes ikke.	

- 1b) Hva mener du var hovedgrunnen til at det ble opprettet samarbeid? Angi antall samarbeidstilfeller pr. tema.

Hovedgrunn	antall
Feilvalg / Bortvalg	
Fravær	
Resultater	
Ulike sosial- / spesialpedagogiske problemer	
Mistanke om rus	
Atferdsproblemer	
Andre temaer / kombinasjon av temaer	
Vet ikke	

Spesifiser dersom du ikke finner et alternativ som passer:

Vennligst svar her:
Eksempel: Ett av samarbeidende handlet om rus og to andre om resultater. Da noterer du 1 ut fra rus og 2 ut fra resultater. Legg gjerne til kommentar dersom du skulle se behov for utdyping.

- 2a) Hvor trygg føler du deg når det gjelder å ta en avgjørelse om å kontakte foresatte når du er bekymret på en elevs vegne?

Grader fra 1 – 6 hvor 6 er svært trygg og 1 er lite trygg.

1	2	3	4	5	6

- 2b) Hva gjør du før du oppretter kontakt med foresatte? Anbefaler du noe spesielt i denne fasen?

Vennligst svar her:

- 3a) Hvilken metode er etter din erfaring best å bruke ved en første kontaktopprettelse?

Metode	Avkrysningsfelt
Telefonsamtale	
Sende sms	
Sende e - post	
Sende brev	
Andre, vennligst spesifiser	
Andre, vennligst spesifiser	

- 3b) Forsøker du som regel å opprette kontakt selv eller hender det at du overlater dette til andre?

Valgmulighet	avkryssning
Oppretter som regel kontakt selv	
Overlater som regel til andre funksjoner å opprette kontakt	
Sakens natur avgjør om jeg tar kontakt selv eller overlater dette til andre	
Vet ikke	

- 3c) I hvilke tilfeller mener du det er riktig å overlate samarbeidet til andre funksjoner ved skolen? (For eksempel rådgiver, pp tjenesten, helsesøster eller andre) Har du noen eksempler der du gjør dette?

Vennligst svar her:

- 4a) Forekommer det at du **ikke lykkes** i å opprette kontakt når du ser et behov for samarbeid?

Vennligst kryss av i alternativet som passer. Hvis nei, gå til spørsmål 4c.

Ja	Nei	Vet ikke

- 4b) I tilfelle ja på spørsmål 4a, hvor mange ganger mislyktes du i å få kontakt med foresatte inneværende skoleår?

Angi antall:

- 4c) Hva mener du bør gjøres/ gjør du i de tilfellene hvor det ikke lykkes å opprette kontakt med foresatte?

Vennligst svar her:

- 5a) Hvilke utfordringer har du møtt ved opprettelse av kontakt med foresatte gjennom din karriere?

Vennligst svar her:

- 5b) Er det ut ifra din erfaring mer eller mindre utfordrende å opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte til minoritets elever enn foresatte til etnisk norske elever?

Mindre utfordrende	Ingen forskjell	Mer utfordrende

- 5c) Hvilke råd vil du gi til en kontaktlærer som skal opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte til minoritets elever

Vennligst svar her:

- 6) Forsøk å gi en beskrivelse av hva du mener er viktig å fokusere på ved opprettelse av den første kontakten med foresatte.

Vennligst svar her:

Del 2 Planlegging og gjennomføring av skole – hjem samarbeid

- 7a) Hvor foregikk skole – hjem samarbeidet du utførte inneværende skoleår? Her er det **det dominerende alternativet** vi er ute etter.

(Hvis du svarte 0 på sp. mål 1 hopper du videre til sp. mål nr 7b.)

Metode	Antall
På telefon	
Møter på skolen	
Via SMS	
Hjemme hos eleven / foresatte	
Via e-post	
Via Frontersystemet	
Andre måter, spesifiser	
Andre måter, spesifiser	
Vet ikke	
Eksempel: Ett av samarbeidende ble gjennomført ved å ha telefonisk kontakt over en periode og to andre samarbeid ble gjennomført ved å ha møter på skolen. Da noterer du 1 ut fra ”på telefon” og 2 ut fra møter på skolen.	

- 7b) Hva avgjør valg av møtested / metode for samarbeid du gjennomfører og hvilken innvirkning mener du dette har for samarbeidet?

Vennligst svar her:
Med møtested menes for eksempel grupperom på skole, hjemme hos foresatte og lignende. Med metode menes telefonisk kontakt, sms, e – post og lignende.

- 8a) Bør kontaktlærer ha en lederrolle i de skole – hjem samarbeidende vi spør om i denne undersøkelsen?
Kryss av:

Ja	Nei	Vet ikke

- 8b) Hvis ja eller nei. Kan du utdype hvorfor?

Vennligst svar her:

- 8c) Hvordan utøver du din rolle i skole – hjem samarbeidet?

Vennligst svar her:

- 8d) Mye forskning viser at foreldre gradvis følger opp mindre, jo høyere opp i utdanningssystemet barna deres kommer. Samtidig viser undersøkelser at elever som har engasjerte foresatte får bedre resultater enn elever som har foresatte som ikke engasjerer seg.

Hvilke råd gir du foreldre ut ifra dette perspektivet?

Vennligst svar her:

- 9a) I hvilken grad ville du satt pris på mer kunnskap om denne typen skole - hjemssamarbeid?

I liten grad

I stor grad

1	2	3	4	5	6

- 9b) Hva mener du kunne være nyttige virkemiddel for å øke egen kompetanse på området?

Metode	Kommentar	Avkrysning
Kurs / workshop		
Kollegabasert veiledning		
Veiledning med leder		
Lese litteratur som omhandler temaet		
Forelesning som omhandler temaet		
Andre forslag, vennligst spesifiser		
Andre forslag, vennligst spesifiser		
Vet ikke		

- 10a) I hvilken grad mener du arbeidsgiver legger til rette for at du kan gjennomføre tett samarbeid med hjemmene?

I liten grad

I stor grad

1	2	3	4	5	6

- 10b) Hvilke endringer kunne / burde vært gjort i rammebetingelsene for at du kunne utført dette samarbeidet med større hyppighet og med enda mer kvalitet?

Vennligst svar her:

- 11) Det er viktig for forskeren å kjenne til eventuelle problemer med å svare på spørsmålene. Vennligst redegjør for hvilke spørsmål som eventuelt var vanskelige / kompliserte å svare på og oppgi gjerne grunn.

Vennligst svar her:

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

Mvh Peter Hammervold

Vedlegg 2 «Spørreskjema TPO funksjoner»

Spørreundersøkelse Skole – hjem samarbeid

Til TPO funksjoner

Takk for at du tar deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen. Du er med på å gi verdifull kunnskap som forhåpentligvis mange vil få glede av. Før du svarer på spørsmålene ber vi deg lese nødvendig informasjon under.

Hensikten med spørreundersøkelsen er å samle kunnskap om hvordan vi som kontaktlærere kan opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid på en måte som hjelper og støtter eleven gjennom utdanningen i skolen.

Data som samles inn skal brukes til å:

- a) Drøfte hvordan kontaktlærere kan opprette kontakt med foresatte på en måte som fremmer samarbeid.
- b) Drøfte hvordan kontaktlærer kan gjennomføre og lede samarbeidet på en måte som gagnar eleven.
- c) Være med på å danne grunnlag for en kunnskapsbank / veiledningshefte ment for lærere som skal opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid.

Nødvendig begrepsavklaring:

Skole – hjem samarbeid er et mangfoldig begrep. Samarbeidet med foresatte handler om felles foreldremøter, konferansetimer, ren informasjonsoverføring osv.

I dette prosjektet forskes det på det ”noe uformelle” samarbeidet som skjer ved behov. Tilfeller hvor lærere eller andre (andre ansatte, foresatte eller elever) blir bekymret og en kontakt mellom skole og hjemmet blir opprettet. Samarbeid gjennomføres og det resulterer forhåpentligvis i noe positivt for eleven. Spørsmålene i dette spørreskjemaet er derfor rettet mot denne type samarbeid. Noen av spørsmålene blir ytterligere begrepsavklart.

Personvern:

Forskeren, i denne sammenheng Peter Hammervold, vil være **den eneste** personen med tilgang til innsamlede data og identiteter. Ingen andre vil få tilgang til datamaterialet. Svarene vil bli lest og analysert for deretter å bli lagret på sikkert sted frem til juni 2012. Svarskjemaene vil da bli makulert. ([Personopplysningsloven](#) LOV-2000-04-14-31 og [Personopplysningsforskriften](#) FOR-2000-12-15-1265)

Begrensninger for respondenten:

Elever over 18 år faller utenfor lovverket og er derfor tatt med som en del av forskningens begrensning. Det betyr at du ikke skal telle eller gi svar som gjelder elever over 18 år.

Personalia:

Ved enkelte anledninger kan det være interessant for forskeren å stille flere spørsmål til enkelte av respondentene. Jeg ber derfor om at dere oppgir navn, telefonnummer og avdeling slik at det er mulig for meg å identifisere dere som respondenter og stille oppfølgingsspørsmål.

Samtykke:

Jeg ber også om samtykke til å bruke kunnskapen som du avgir til videre formidling. Det vil på dette tidspunktet ikke være mulig å identifisere deg.

Ved å svare på spørreundersøkelsen digitalt, samtykker du samtidig i at forskeren får lov til å bruke kunnskapen som du gir til videre bearbeiding og formidling.

Praktiskt:

Svarboksene i undersøkelsen ser små ut men vil utvide seg automatisk ved behov for flere setninger.

Når du er ferdig ber jeg deg lagre spørreundersøkelsen på din egen pc, åpne epostkontoen din og sende den utfylte spørreundersøkelsen til peter.hammervold@t-fk.no

Hvis du ikke er komfortabel med denne løsningen kan du ringe 47894451 så vil jeg, Peter Hammervold kontakte deg for innhenting av dokumentet.

Lykke til og på forhånd takk!

Del 1 Opprettelse av kontakt med foresatte

1a) Hvordan forbereder du deg når du skal delta i skole - hjem samarbeid?

Vennligst svar her:

1b) Hva mener du en kontaktlærer bør gjøre før han/hun tar kontakt med hjemmet?

Vennligst svar her:

2a) Hvilken metode er etter din mening / erfaring best å bruke ved en første kontaktopprettelse?

Metode	Avkrysningsfelt
Telefonsamtale	
Sende sms	
Sende e - post	
Sende brev	
Andre, vennligst spesifiser	
Andre, vennligst spesifiser	

2b) Hvorfor mener du metoden fra 2a fungerer så godt?

Vennligst svar her:

2c) Kan du nevne eksempler på tilfeller du mener det er riktig av kontaktlærer å overlate opprettelse og ledelse av samarbeidet til andre funksjoner ved skolen?

Svar her:

- 3) Hva bør gjøres i de tilfellene hvor det ikke lykkes å opprette kontakt med foresatte? Begrunn gjerne svaret

Vennligst svar her:

- 4) Hvilke råd vil du gi en kontaktlærer som skal opprette og gjennomføre samarbeid med foresatte til minoritets elever?

Vennligst svar her:

- 5) Forsøk å gi en beskrivelse av hva du mener er viktig å fokusere på ved opprettelse av den første kontakten med foresatte. Er det noe spesielt kontaktlærer bør si ved den første henvendelsen til foresatte?

Vennligst svar her:

Del 1 slutt. Gå videre for del 2

Del 2 Gjennomføring av skole – hjem samarbeid

- 6) Hva avgjør valg av møtested / metode for samarbeid du gjennomfører og hvilken innvirkning mener du dette har for samarbeidet? Hva synes du fungerer best?

Vennligst svar her:

Med møtested menes for eksempel grupperom på skole, hjemme hos foresatte og lignende. Med metode menes telefonisk kontakt, sms, e – post og lignende.

- 7a) Bør kontaktlærer ha en lederrolle i det skole – hjem samarbeidet vi spør om i denne undersøkelsen?

Kryss av:

Ja	Nei	Vet ikke

- 7b) Hvis ja /nei, hvordan bør kontaktlærer i tilfelle utøve rollen?

Vennligst svar her:

- 7c) Mye forskning viser at foreldre gradvis følger opp mindre, jo høyere opp i utdanningssystemet barna deres kommer. Samtidig viser undersøkelser at elever som har engasjerte foresatte får bedre resultater enn elever som har foresatte som ikke engasjerer seg.

Hvilke råd gir du foreldre ut ifra disse perspektivene?

Vennligst svar her:

- 8) Hvilke begrensninger ligger i dagens system for kontaktlærer når det gjelder å gjennomføre et godt skole - hjem samarbeid?

Vennligst svar her:

- 9) Hvilke generelle råd kan du på bakgrunn av dine erfaringer gi en kontaktlærer som skal opprette, gjennomføre og lede et skole – hjem samarbeid?

Vennligst svar her:

- 10) Når dataene fra undersøkelsen skal drøftes, er det viktig å kjenne til eventuelle problemer dere har hatt med å svare på spørsmålene. Vennligst gi en kort redegjørelse for hvilke spørsmål som det eventuelt var vanskelig å svare på, og oppgi gjerne grunn.

Vennligst svar her:

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

Mvh Peter Hammervold

Vedlegg 3 «Intervjuguide foresatte»

Foreldre om skole – hjem samarbeidet

Problemstilling:

Hvordan kan kontaktlærere i den videregående skolen opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid?

Forskningsspørsmål:

1. Hva bør kontaktlærere forberede seg på når han/hun planlegger å kontakte foresatte?
2. Hvordan bør kontaktlærer forholde seg til eleven det gjelder i denne første fasen av samarbeidet?
4. Hva kan gjøres eller sies for å få en god start på et samarbeid?
5. Hvordan bør kontaktlærer gjennomføre samarbeidet med foresatte og elev?

Intervjuguide:

1. Løs prat: (5 min)

- Uformell prat

2. Informasjon: (5-10 min)

- Litt om tema, bakgrunn og formål
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet
- Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informere om opptak og lagring av intervju
- Få samtykke
- Start opptak

3. Overgangsspørsmål: (15 min)

- Hva slags erfaringer har du? Vi snakker litt om dine erfaringer.

4. Nøkkelspørsmål: (30 – 40 min)

Nøkkelspørsmål 1: Hvordan bør kontaktlærere opprette / igangsette samarbeid?

- Forventninger
- Relasjonelle sider ved kontaktopprettelsen
 - Når skolen tar kontakt
 - Når du tar kontakt
- Hvordan opplever du kommunikasjonen
 - Nivå (info, dialog, medbestemmelse osv)
 - Skriftlig / muntlig
 - kommunikasjonsutfordringer
- Involvering
 - Barnet
 - Deg som foresatt

- Hva / hvordan, sakliste, rammer osv
- Ressursorientering. Hvordan blir du behandlet?
- Hvordan bør lærer forberede seg?
- Hva lærer bør legge vekt på ved første telefonsamtale.

Nøkkelspørsmål 2: Hvordan bør samarbeidet gjennomføres?

- Forventninger
- Hva mener du bidrar til et positivt og konstruktivt samarbeid?
- Hvordan vil du bli behandlet?
 - likeverd
 - maktutøvelse
 - medbestemmelse
 - myndiggjøring
 - ansvarliggjøring
 - medvirkning
 - drøfting, dialog, informasjon
- Rammer og deltakelse for første møte.
- Kontaktlærers rolle i gjennomføringen.
 - Leder
 - Tilrettelegger
 - Profesjonell
- Problemer og utfordringer
- Lærer som veileder
- Generelt rundt gjennomføringen av samarbeidet.

Nøkkelspørsmål 3: Andre elementer

- Oppfølgingen av samarbeidet?
- Terskel for kontaktopprettelse
- Profesjonalitet og forventninger
- Gode erfaringer
- Dårlige erfaringer

5. Oppsummering: (10-15 min)

- Refleksjoner og oppsummering
- Litt om hva som vil skje videre.
- Takk

Vedlegg 4 «Intervjuguide elev»

Eleven om skole – hjem samarbeidet

Problemstilling:

Hvordan kan kontaktlærere i den videregående skolen opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid?

Forskningsspørsmål:

1. Hva bør kontaktlærere forberede seg på når han/hun planlegger å kontakte foresatte?
2. Hvordan bør kontaktlærer forholde seg til eleven det gjelder i denne første fasen av samarbeidet?
4. Hva kan gjøres eller sies for å få en god start på et samarbeid?
5. Hvordan bør kontaktlærer gjennomføre samarbeidet med foresatte og elev?

Intervjuguide:

1. Løs prat: (5 min)

- Uformell prat om for eks jobb /fritid, hvor du bor, familie, interesser

2. Informasjon: (5-10 min)

- Litt om tema, bakgrunn og formål
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet
- Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informere om opptak og lagring av intervju
- Få samtykke
- Start opptak

3. Overgangsspørsmål: (15 min)

- Hva slags erfaringer har du? Vi snakker litt om ditt erfaringsgrunnlag ☺

4. Nøkkelspørsmål: (30 – 40 min)

Nøkkelspørsmål 1: Hvordan bør kontaktlærere opprette samarbeid?

- Hvordan bør kontaktlærer egentlig behandle deg for å få til et best mulig samarbeid når et problem er oppstått og dine foresatte skal kontaktes?
- Er det alltid bra at lærere tar kontakt med foresatte når de blir bekymret for elevene sine?
- Hvordan har du opplevd læreren i forkant av slike samarbeid?
 - Er du involvert
 - Hvordan bør du involveres
 - Hva med informasjon
 - Hvordan tror du elever tenker rundt dette?
- På hvilken måte er du involvert når et samarbeid skal opprettes?
 - Medbestemmelse
 - Medvirkning

- Informasjon om saken
- Hva har dette å si for resultatet?
- Hva bør lærer gjøre før han / hun kontakter dine foresatte?
- Hvordan tror du at elever generelt har lyst til å bli behandlet i fasen før lærer kontakter foresatte?

Nøkkelspørsmål 2: Hvordan bør samarbeidet gjennomføres?

- Hvordan vil du bli behandlet i gjennomføringen av samarbeidet? La oss snakke om likeverd, makt, medbestemmelse, ansvarliggjøring, tillitt, medvirkning, drøfting, dialog, informasjon osv
- Bør flere enn lærer, deg selv og eleven være tilstede ved første møte? Hvordan bør rammene være? Og hvorfor?
- Hvordan føles det å sitte i et møte som handler om deg? Sammen med lærer, foreldre, rådgiver, osv? og hva kan vi gjøre for at dette skal bli en positiv opplevelse?
- Hvordan mener du lærer bør gjennomføre samarbeidet? Burde lærer være leder? I tilfelle, hvordan skal han / hun lede møtene?
- Hvilke utfordringer eller problemer har du møtt i generelle samarbeider med lærer?
- Generelt rundt hvordan kontaktlærer bør handtere gjennomføringen av samarbeidet. Hva er din mening om hvordan kontaktlærer bør gjøre dette?

Nøkkelspørsmål 3: Andre elementer

- Hva mener du om oppfølgingen av samarbeidet?
 - praktiske sider
 - relasjonelle aspekter
- Terskel for kontaktopprettelse og gjennomføring av samarbeid. Syns du foreldre og lærere skal kontakte hverandre ved alle bekymringer?
- Har du opplevd direkte uprofesjonell adferd fra lærere i samarbeidet med dem? Hvordan syns du en profesjonell lærer skal handtere samarbeidet?
- Kan et slikt samarbeid få negative konsekvenser for en elev tror du? Hvordan kan vi unngå dette?
- Andre ting du tror er viktig for samarbeidet?

5. Oppsummering: (10-15 min)

- Hvordan gikk dette syns du?
- Oppsummere foreløpige funn
- Litt om hva som vil skje videre.
- Takk

Vedlegg 5 «Intervjuguide lærer»

En kontaktlærer om skole – hjem samarbeidet

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan kan kontaktlærere i den videregående skolen opprette og gjennomføre skole – hjem samarbeid?

Intervjuguide:

1. Løs prat: (5 min)

- Uformell prat

2. Informasjon: (5-10 min)

- Litt om tema, bakgrunn og formål
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet
- Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål
- Informere om opptak og lagring av intervju
- Få samtykke
- Start opptak

3. Overgangsspørsmål: (15 min)

- Hva slags erfaringer har du? Vi snakker litt om ditt erfaringsgrunnlag.

4. Nøkkelspørsmål: (30 – 40 min)

Nøkkelspørsmål 1: Hvordan bør kontaktlærere opprette samarbeid?

Vi fokuserer på forberedelse og opprettelse av samarbeidet.

- Kommunikasjon i denne fasen
 - Din praksis og erfaring
 - Kjennetegn på god kommunikasjon
 - Kommunikasjonsutfordringer
 - Valg av kommunikasjonsform
- Relasjonen til elev og involvering i denne fasen
 - Likeverd og tillitt
 - Medvirkning
 - Medbestemmelse
- Relasjonen til foresatte i denne fasen
 - Ressursorientering
 - Valg av kommunikasjonsform
 - Nivå på medvirkning / medbestemmelse
 - Tillitt, Myndiggjøring og ansvarliggjøring

Nøkkelspørsmål 2: Hvordan bør samarbeidet gjennomføres?

- Kommunikasjon i denne fasen

- Din praksis og erfaring
- Kjennetegn på god kommunikasjon
- Kommunikasjonsutfordringer
- Relasjonen til elev og involvering i denne fasen
 - Likeverd
 - Medvirkning
 - Medbestemmelse
 - Valg av kommunikasjonsform
- Relasjonen til foresatte i denne fasen
 - Ressursorientering
 - Valg av kommunikasjonsform
 - Nivå på medvirkning / medbestemmelse
 - Tillitt, myndiggjøring og ansvarliggjøring
- Rammer, involvering av andre funksjoner
- Lærer som leder
- Konflikthandtering
- Veilederrollen
- Generelt rundt hvordan gjennomføring av samarbeidet

Nøkkelspørsmål 3: Andre elementer

- Oppfølging og avslutning
 - Praktiske sider
 - Relasjonelle sider
- Samarbeidets konsekvenser
 - For lærer
 - For elev
 - For foresatte
- Terskel for kontaktopprettelse og prioriteringer
- Lærer som profesjonell aktør
- Gode / mindre gode erfaringer

5. Oppsummering: (10-15 min)

- Refleksjoner og oppsummering
- Litt om hva som vil skje videre.
- Takk