

Sannhetens mange versjoner

Hva slags konsekvenser får det for familien når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer?

Kirsti Anita Esperås

Veileder

Bjørn Øystein Angel

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Forord

Det er med vemod jeg nå avslutter masterstudiet i Velferd. Det har vært et svært spennende og lærerikt studie, hvor jeg har lest mye interessant faglitteratur og deltatt på mange gode forelesninger. I denne sammenheng er det noen som fortjener en ekstra takk.

Først vil jeg takke min veileder Bjørn Øystein Angel ved universitetet i Agder. Han har gjennom hele prosessen, fra begynnelse til slutt, vært positiv til arbeidet mitt og kommet med konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Takket være han har dette halvåret med forskning, og skriveprosessen rundt, vært en fornøyelse å holde på med.

Gjennom studien har jeg fått møte noen flotte foreldre og hørt på deres fortellinger. Jeg er veldig takknemlig for at disse foreldrene tok seg tid til å snakke med meg, slik at jeg kunne få jobbe med dette viktige emnet. Jeg må få presisere at det bare er den frustrerte foreldre sin historie jeg har hørt. Derfor kan det kanskje virke urettferdig mot de lærerne som i denne undersøkelsen ikke blir framstilt i et positivt lys. Disse lærerne har heller ikke fått muligheten til å fortelle sine historier. Noen av historiene i denne oppgaven stammer fra andre skoler i landet som enkelte av familiene har vært involvert i før de kom til skolen som de i dag er en del av.

Jeg vil også takke mannen min, Bjørn. Han har vært unnværlig i korrekturlesing og har hele tiden vært overbevist om at dette prosjektet ville gå bra.

Jeg må også takke foreldrene mine for god omsorg og pleie alle de dagene jeg måtte til Kristiansand på forelesninger. Jeg kommer til å savne disse turene.

Til slutt vil jeg takke kollega Johanne, for super støtte. Gjennom hennes entusiasme over det jeg har jobbet med, har jeg fått energi og overskudd gjennom hele prosjektet.

Stavanger, mai 2013

Kirsti Anita Esperås

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg samarbeid mellom hjem og skole som ikke har fungert slik det skal, og hvor fokus spesielt har vært rettet mot de konsekvenser et manglende, eller vanskelig samarbeid får for familien.

I denne oppgaven har mine forskningsspørsmål vært:

- Hvordan opplever foreldre samarbeidet med skolen?
- Hvordan begrunner foreldre hvorfor samarbeidet ikke fungerer?
- Har mødre og fedre lik opplevelse av konflikten?
- Konflikten innvirkning på barna i familien?
- Hvilke tanker har foreldre om hvordan et godt samarbeid skal være, samt hva som må til for å klare dette?

Gjennom kvalitative intervjuer har fire mødre og fire fedre fortalt sine historier om hvordan de opplever samarbeid med skolen, og hvordan familiene påvirkes av det som skjer i skolen. Forskningsfunn blir presentert og tolket ut ifra narrativ etikk, kritisk refleksjon, kulturpsykologi, sosialkonstruksjonisme og Bronfenbrenners teori om mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer.

Mine funn er for det første at barn som opplever vanskeligheter i skolehverdagen viser dette tydelig gjennom en vanskelig atferd hjemme og på skolen. Hjemme får frustrasjonene utløp rundt lekkesituasjonen, og i noen tilfeller er vanskene så store at ungene viser tendenser til skolevegring. På skolen er disse elevene enten utagerende, eller innagerende. Et annet funn viser at foreldres helse blir påvirket av vanskelighetene i forhold til skole. Et tredje funn setter fokus på at far og mor takler problemene på ulike måter, og hvor det er mødre som er den forelderen som står i kampen, med støtte fra far. Et siste funn bekrefter at andre barn i familien blir rammet av de problemene søsken opplever i skolen.

Alle foreldrene jeg snakket med hadde klare meninger om hvordan et godt samarbeid med skolen burde fungere. Foreldrene la vekt på at lærere må ha hjerte med seg i jobben. De må kunne snakke om positive og negative ting og lærere må lytte til foreldre. Lærere og foreldre må ha tillit og respekt for hverandre.

Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

Innhold

Kapittel 1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Tidligere empirisk forskning	8
1.4 Temaets relevans for praksis	10
1.5 Mitt utgangspunkt	12
1.6 Oppgavens oppbygging	13
Kapittel 2 Teoretisk ståsted	14
2.1 Sosial/pedagogiske rammer og føringer	14
2.2 Endringer i samfunnet påvirker skolen	15
2.3 Narrativ etisk teori	16
2.4 Sosialkonstruksjonismen	17
2.5 Kulturpsykologi	19
2.6 Makt/avmakt	21
2.6.1 Biomakt	22
2.6.2 Institusjonell makt	23
2.6.3 Kommunikativ makt	24
2.7 Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer	25
2.7.1 Mikrosystem	25
2.7.2 Mesosystem	25
2.7.3 Eksosystem	26
2.7.4 Makrosystem	26
2.8 Tillit	27
2.9 Kommunikasjon	27

2.10 Konflikt	28
Kapittel 3 Metodologi	30
3.1 Metode	30
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	31
3.3 Intervju	32
3.4 Utval	33
3.4.1 Informantene	36
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	37
3.4.3 Sitater fra informantene	39
3.5 Å forske på eget felt	39
3.6 Forskningsetikk	40
3.7 Analyse	43
3.7.1 Analysemetode	44
3.7.2 Transkripsjon	45
3.7.3 Oppgavens pålitelighet	46
3.7.4 Koding og kategorisering	47
3.7.5 «Grounded theory»	49
3.8 Min forståelse	49
Kapittel 4 Empiri, presentasjon, tolking og drøfting av funn	52
4.1 Makt og avmakt i foreldres samarbeid med skolen	52
4.1.1 Foreldres opplevelse av læreren og skolens bruk av makt	55
4.1.2 Foreldres følelse av avmakt i møte med skolen som representant	
For det offentlige	59
4.1.3 Foreldres følelse av avmakt i møte med skolen	61
4.1.4 Foreldres følelse av avmakt i møte med lærer	65
4.1.5 Foreldres opplevelser av avmakt overfor eget barn	70
4.1.6 Når mangel på samarbeid ender med skolevegring	71

4.2 Foreldres egen skoletid på godt og ondt	74
4.3 Konflikter på hjemmebane	76
4.3.1 Situasjonen for far og mor	81
4.4 Har mødre og fedre en lik oppfattelse av konflikten?	84
4.4.1 Mødrenes daglige kamp	87
4.5 Blir søsken berørt av konflikten?	90
4.6 Foreldres erfaringer med, og forslag til hvordan et godt skole –hjem samarbeid skal fungere	92
Kapittel 5 Konklusjon og avslutning	98
5.1 Videre forskning	102
Litteraturliste	103
Vedlegg 1 Brev fra personvernombudet	108
Vedlegg 2 Prosjektvurdering	109
Vedlegg 3 Informasjonsbrev	110
Vedlegg 4 Samtykkeerklæring	111
Vedlegg 5 Intervjuguide	112

Kapittel 1

Innledning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, og oppgavens problemstilling, samt gi en redegjørelse for tidligere forskning som er blitt gjort over dette temaet. Jeg skal videre gi en presentasjon av min faglige og teoretiske forankring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i mange år vært lærer i grunnskolen og er også mor til tre barn som alle er ferdige med skolen, og har derfor god erfaring fra å være profesjonell og foreldre i skolen. Det har vært lærerikt og fryktelig frustrerende å ha disse to rollene samtidig. Hensikten min med å gjennomføre denne oppgaven, har vært å undersøke om andre foreldre har hatt liknende erfaringer i forhold til skolen, og om jeg kan dra nytte av disse erfaringene i mitt eget arbeid. Jeg ser at vi som lærere ikke er gode nok på en rekke områder, og et av de områdene er foreldre og skole samarbeid. Jeg har stått på den andre siden og vært en fortvilt forelder som ikke når frem til læreren med innspill og synspunkt. Jeg har også gjennomført utallige møter med foreldre og erfart hvor vanskelig det er å få til et godt samarbeid med enkelte foreldre. Dette har trigget min nysgjerrighet. Gjennom studiet i Velferd og jobbing med denne oppgaven har jeg fått mange muligheter til å reflektere kritisk over egen arbeidspraksis, og gjennom dette kunne vokse og utvikle meg i yrket. Jeg har gjennom mine vitenskapelige teorier fått en ny forståelse av min egen praksis. Dette har tydeliggjort min egen forståelse av lærergjerningen (Askeland, 2011). Jeg håper derfor at oppgaven også kan være til nytte og inspirasjon for andre.

Når foreldre sender sine barn til skolen allerede som fem åringer, har de mange år framfor seg hvor store deler av hverdagen er knyttet opp mot skolen og det som hender der. Familiene må innrette sine liv etter skolen sine planer. Dette fungerer stort sett greit for de fleste familier, men det vil alltid være barn i skolen som av ulike grunner trenger mer omsorg og oppmerksomhet enn andre. Da må lærerne være villige til å gi den ekstra oppmerksomheten. Lærerne må tillate seg selv å være bekymret, gruble, tenke, prøve ut ulike strategier i

samarbeid med foreldre for å se om forhold kan bli bedre. Det er en del av jobben deres. Ennå er det dessverre slik at noen lærere tror de er på skolen bare for å undervise i faget sitt. Men det er den enkelte lærer som har best oversikt over barnets psykososiale arbeidsmiljø i skolen (Larsson, 2000). Kanskje var det slik i norsk skole for mange år siden, at lærerens rolle var konsentrert om å undervise fag, men lærerrollen har forandret seg i takt med resten av samfunnet.

Jeg er nysgjerrig på hvorfor samarbeidet mellom hjem og skole skal være så problematisk. Gjennom masterstudiet i sosialt arbeid har jeg innsett at det er flere måter å forstå ulike fenomen på, og derfor har mange brikker falt på plass i forhold til min egen lærergjerning.

I denne oppgaven snakker jeg om foreldre, det innbefatter også foresatte. Jeg bruker betegnelsen barn, men det innbefatter også ungdom. Det har ikke noe å si fordi foreldrene jeg intervjuer i denne oppgaven vil ha erfaring med både barne- og ungdomskolen. Av og til skriver jeg om profesjonelle, som da betyr lærere eller en profesjonell i forhold til en klient eller en elev. Når jeg skriver om skolen dekker det både barne- og ungdomskole.

1.2 Problemstilling

Når samarbeidet mellom skole og hjem er vanskelig, kan det få store ringvirkninger for den berørte familien. Bø (2011) hevder at vanskene i forhold til skolen får en Matteuseffekt som fører til at de problemene en familie har i forhold til skolen vil kunne forplante seg til andre arenaer, som forholdet på arbeidsplassene til far og mor. Det vil også kunne føre til mer bråk og uro i hjemmet. Bø sier videre at dersom familiene og lærere ikke finner hverandre gjennom et samarbeid, vil det kunne føre til at skolen ikke fungerer som den skal. Et lokalsamfunn er ikke tjent med en dårlig fungerende skole. Lærere og foreldre må bli seg bevisst hvor viktig det er å få til et samarbeid som fungerer. Det vil hele samfunnet være tjent med. Det er og skolen som har det formelle ansvaret for å få til et samarbeid.

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hva slags konsekvenser får det for familien når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer?

I denne oppgaven vil mine forskningsspørsmål være:

- Hvordan opplever foreldre samarbeidet med skolen?
- Hvordan begrunner foreldre hvorfor samarbeidet ikke fungerer?
- Har mødre og fedre lik opplevelse av konflikten?
- Konflikten innvirkning på barna i familien?
- Hvilke tanker har foreldre om hvordan et godt samarbeid skal være, samt hva som må til for å klare dette?

1.3 Tidligere empirisk forskning

Det finnes noe forskning som er blitt gjort på samarbeid mellom hjem og skole, men i følge Nordahl (2007) er det heller en beskjeden interesse som er blitt vist for foreldre og hjem samarbeid. Han hevder videre at foreldre i skolen har lav status. Forskningen til Nordahl (2002) viser at foreldregruppen representerer et ubrukt potensiale som skolen bør gjøre seg nytte av. Flere skoler klager på at foreldre er dårlige til å stille på ulike arrangementer i skolens regi, og skolene kan derfor lett gi opp å involvere foreldre. Når Nordahl (2002) har snakket med foreldre om dette dilemmaet, svarte flere foreldre at de ønsket at barna deres skulle få nytte av at foreldrene stilte på arrangementer. Foreldrene ønsket videre å bli respektert som foreldre og at det arbeidet de gjorde var nyttig. Nordahl (2002) hevder at for å få dette til må det jobbes bevisst med holdningene til lærerne og at lærerne må få kunnskap om hvordan foreldre kan medvirke i skolen. Forskningen til Nordahl (2002) viser også at skolene ikke er flinke til å håndtere konflikter med foreldre. Det ser ut til at lærere samarbeider best med de foreldrene som har barn som passer godt inn i den norske skolestrukturen. Videre viser forskningen til Nordahl (2002) at lærere ofte vil forandre på, eller oppdra vanskelige foreldre.

Ingrid Bø (2011) fikk for noen år tilbake en forespørsel fra Forbruker – og administrasjonsdepartementet om å skrive en bok om samarbeid mellom foreldre og ansatte i barnehager og fritidshjem. Resultatet ble en bok om foreldre og fagfolk som handler om hvordan fagfolk trenger å forstå foreldres livssituasjon for å få til et godt samarbeid. Denne boken er senere blitt revidert. Det er den tredje utgaven som er tatt i bruk i denne studien. Bø (2011) er opptatt av at fagfolk tenker over hvorfor et samarbeid er viktig, og ikke bare er opptatt av hva det skal samarbeides om. Videre er forskeren opptatt av å se på foreldres forutsetninger for å være gode foreldre, og at fagfolk må forstå foreldres livsbetingelser og

hvordan dette påvirker barnas liv. Denne forståelsen skal så legges til grunn for å få til et godt samarbeid mellom foreldre og fagfolk. Bø (2011) fremmer også viktigheten av å jobbe tverretattlig rundt barn og deres familier. Hun er også opptatt av at et godt samarbeid mellom hjem og skole er lønnsomt for samfunnet. Dersom familien har det vanskelig, vil det få negative ringvirkninger for samfunnet. I motsatt tilfelle blir samfunnet styrket dersom foreldre og barn har det bra.

May Britt Drugli og Ragnhild Onsøyen (2010) skriver om vanskelige foreldresamtaler og gode dialoger. De legger vekt på å fremme betydningen av en god samtale og dialog med foreldre. Forfatterne setter spesielt den vanskelige samtalen i fokus og poengterer hvor viktig det er å ha et kritisk blikk på seg selv og sine holdninger til foreldre. Forfatterne er opptatt av at læreren må bygge relasjoner med foreldre for å få til et godt samarbeid. Drugli og Onsøyen (2010) hevder også at observasjon over tid er av stor betydning når man skal ha samtaler med foreldre. Spesielt vanskelige samtaler. Forfatterne er opptatt av at det ikke eksisterer noen fasit for en god samtale og at læreren må bruke seg selv som redskap i en samtale med foreldre og hele tiden lære av de erfaringer man gjør seg.

Jan Spurkeland (2011) har utgitt en bok om relasjonspedagogikk som skildrer hvor viktig læreren er for den enkelte elev og hvor læring er helt avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev. Relasjoner mellom lærer, elev og foreldre dannes ved at læreren får inngående kjennskap til den enkelte elev. Relasjonskompetanse er ferdigheter og evner til å skape, utvikle og vedlikeholde relasjoner mellom de ulike partene i skolen. Spurkeland (2011) hevder at tillit er en skjør plante som må pleies hver dag. Elever som ikke har et tillitsforhold til læreren sin lærer lite eller ingen ting. Dersom eleven frykter læreren sin vil læreprosessen stoppe opp. Det er de voksnes ansvar å bygge og ta vare på de gode relasjonene mellom barn og voksne. Den evnen den voksne pedagogen har til å sette seg inn i elever og foreldres ståsted er av stor betydning for om pedagogen lykkes i sitt arbeid med relasjonsbygging. Spurkeland (2011) hevder at tilhørigheten til en lærer oppstår allerede de første årene i skolen og vil kunne påvirke de resterende årene i skolen. Den grunnleggende interessen for læring kan etableres allerede i relasjonen til den første læreren.

Anne Dorthe Tveit (2010) har i sin doktoravhandling fokusert på utfordrende og krevende dialoger i samtaler mellom lærere og foreldre. Vanskelighetene og utfordringene i samtaler mellom foreldre og skole handler om maktbalansen mellom partene i en slik samtale. Foreldre

føler at det er lærerne som vet best. Det er også en sjanse til stede for at lærere reproducerer de sosiale ulikhetene som eksisterer mellom ulike familier i skolen. Skolen samarbeider best med familier hvor foreldre har høy utdanning. Tveit (2010) hevder at mange samtaler bærer preg av at lærere ikke snakker om virkeligheten slik de oppfatter den. Lærere velger å være forsiktig, snakker rundt det vanskelige. De er taktfulle i sine samtaler med foreldre. Dette er problematisk fordi en god dialog mellom hjem og skole er nødvendig for at barnet skal oppnå best mulig resultater faglig og sosialt i skolen. Tveit (2010) hevder at skoler i dag trenger kunnskap om hvordan lærere skal håndtere de vanskelige og utfordrende foreldresamtalene.

Ann Kristin Kjemsaa (2008) har skrevet en masteroppgave om læreres syn på samarbeid mellom hjem og skole. Hun ser på hva lærere legger vekt på i samtale med foreldre. Hun er opptatt av hva som er vanskelig i slike samtaler og hvordan lærer løser vanskene. Hun ser også på om lærere har kompetanse til å håndtere samarbeid basert på kommunikasjon. Resultatene i oppgaven til Kjemsaa viser at lærere ønsker å være i gode dialoger med foreldre, og at de stort sett er fornøyd med det samarbeidet de har med de fleste av dem. Problemet er det vanskelige samarbeidet. Lærere føler ikke at de har den rette kompetansen til håndtere de vanskelige samtalene på en god måte.

1.4 Temaets relevans for praksis

Denne oppgaven vil i hovedsak handle om forholdet mellom hjem og skole, og da kommer man ikke utenom tillitsaspektet. Skal man få til å bygge gode relasjoner må tillit være til stede. Tillit kan ikke bygges dersom partene er ute etter å «ta» hverandre. Å bygge opp et tillitsforhold er tidkrevende. Det forutsettes også at det den andre gir til deg i tillit må tas godt vare på. Tillit er ikke noe du får automatisk fordi du er lærer. Tillit får du gjennom å gi tillit til f. eks foreldrene, og læreren må gi foreldre tid til å gjøre sin egen tilværelse romslig. Læreren må bruke sin egen livsforståelse og erfaring for å få dette til (Kristiansen, 1995). Det er lærerne som er den profesjonelle parten i skole – hjem samarbeid, og det er lærerne som har et hovedansvar for å få til et godt samarbeid.

Lærerne har ikke lengre den samme autoriteten i samfunnet på grunn av yrket sitt som før i tiden. I dag har mange foreldre like mye og mer kompetanse enn læreren, selv om denne kompetansen er på andre fagområder enn det læreren har. Dette kan medføre at foreldre har

respekt for den kompetansen og den jobben læreren gjør, men foreldrene kan også stille krav til læreren om tydelige forventninger til den jobben hun skal gjøre. Når utdanningsnivået i befolkningen stiger kan man gå ut i fra at forholdet mellom foreldre og skole også har forandret seg. Mange skoler er ikke flinke til å inkludere foreldre i pedagogiske beslutninger. Det betyr at skolen tar viktige pedagogiske avgjørelser som det forventes at foreldre følger opp ved å hjelpe til med lekser, stille på samtaletimer, foreldremøter og dugnader. Samtidig har foreldre liten innvirkning på dette arbeidet (Nordahl, 2002). Kjemsaa (2004) hevder at skolen gjennom mange år har forventet, og nærmest forlangt samarbeid, mens skolen selv har bestemt premissene for samarbeidet. Foreldre møter på skolen for å få informasjon om hva som blir forventet av foreldre og barn. Lærere har i mange år hatt mulighet for å fortelle foreldre og barn hva som er forventet av dem i kraft av sin autoritet som lærer. Dette har gjennom de seinere årene endret seg i tråd med foreldres økt kompetanse. Der hvor lærere fremdeles holder på denne autoriteten kan det lett oppstå konflikter mellom den enkelte lærer og foreldre. Her er man ved kjernen av det som er problematisk i forholdet hjem og skole. Skolen foretar beslutninger som kan få store konsekvenser for familier. Når foreldre prøver å gjøre noe med dette kan de lett bli oppfattet som vanskelige. Læreren vil lett komme i en forsvarsposisjon fordi hun kan oppfatte en klage fra frustrerte foreldre som personlig kritikk, eller at hun ikke duger til å gjøre jobben sin og vil beskytte seg selv. Foreldrene på sin side kan lett føle seg krenket av skolen og da er det lett å komme i en forsvars og angrepsposisjon overfor skolen. I følge de nasjonale målene for samarbeid mellom hjem og skole skal samarbeidet være myntet på likeverd og gjensidighet når de skal samarbeide om barnets faglige og sosiale utvikling (Kjemsaa, 2002). Enkelte skoler klarer ikke takle «vanskelige» foreldre som ikke gjør det skolen forventer av dem. Dette kan ha sammenheng med at lærere har hatt et ønske om å forandre og oppdra foreldre som er vanskelige (Nordahl, 2002). Det er mangel på felles retningslinjer for hvordan skolen skal takle konflikter med foreldre. Det blir opp til den enkelte lærer. Dermed blir det et stort sprik i måten lærere takler konflikter med foreldre (Kjemsaa, 2004).

I følge Bø (2011) viser internasjonal og nasjonal forskning at barn tjener på at profesjonelle og foreldre får til et godt samarbeid, men for at et slikt samarbeid skal ha gode vilkår trenger profesjonelle å vite noe om foreldres livssituasjon for å forstå hvorfor foreldre handler som de gjør. De profesjonelle kan styrke foreldre ved å gjøre dem «større» (Sagatun, 2009). Med det menes at individer i samhandling med andre ser at de kan ha innflytelse på sine egne omgivelser. De er med på å «skape» seg selv. Alle mennesker er fra tid til annen avhengige av

å få hjelp og veiledning fra andre som kan mer om et emne enn de kan selv, men det betyr ikke at deres menneskeverd blir mindre av den grunn (Allgood, 2005). Profesjonelle kan være med på å få foreldre til å forstå hvor viktige de er for barnet sitt ved å styrke troen på at de duger som foreldre. Det viser seg at dersom foreldre ikke har et godt samarbeid med skolen, sliter de med andre gjøremål hjemme og på jobb, dette påvirker produktiviteten på arbeidsplassen og hjemme. Slik ser man hvordan problemene eskalerer til andre systemer i samfunnet (Bø, 2011). Arneberg (1995) skriver at foreldre er fryktelige hårsåre på vegne av barna sine. Dersom en lærer kritiserer et barn, oppfatter foreldrene at læreren kritiserer dem. Men lærere er også sårbare, og ikke alle takler å få kritikk like godt. Dette er det viktig å ha i tankene når gode relasjoner skal bygges.

1.5 Mitt utgangspunkt

I min masterstudie er jeg blitt kjent med en rekke teorier om hva som skjer i møte mellom profesjonelle og brukere. I min profesjon vil det i første omgang være elever og deres foresatte som er mine brukere. Å belyse relasjonene mellom ulike profesjonelle, som i min profesjon vil være andre lærere, rektor, barnevern, helsesøster, skolelege, PPT, BUP osv. ligger uten for denne oppgaven.

Masteroppgaven er også et ledd i en kritisk refleksjon over mitt eget arbeid. Gjennom kritisk refleksjon setter jeg fokus på min egen praksis som lærer og gjennom en slik refleksjon skal jeg oppnå vekst og utvikling. De erfaringene jeg gjør meg vil jeg forsøke å dele med andre. Det er viktig å ha et kritisk blikk på egen praksis fordi det alltid vil være noen teorier, kunnskap og verdier bak de handlingene vi utfører, og dette må vi gripe fatt i for å åpne for nye innfallsvinkler som igjen kan føre til nye teorier. Den teorien man velger å bruke er ikke uten betydning fordi den staker ut en kurs for hva en blir oppmerksom på (Askeland, 2011). Eller sagt på en annen måte; De teorier en forsker velger å bruke som sitt utsiktspunkt vil mørklegge noen felt og lyssette andre (Toverud, 2002). Jeg kan heller ikke se skolesystemet og familiene isolert fra resten av samfunnet, for skolesystemet er ingen isolert enhet som lever utenfor resten av samfunnet. Skjer der endringer i et system vil det føre til endringer i andre system. Dette gjelder også for skolen, men endringsprosessene kan være omfattende og ta lang tid fordi skolen blir møtt med mange og ulike krav (Imsen, 2005). Jeg vil seinere i oppgaven presentere blant annet Bronfenbrenners teori om hvordan mikro, meso, ekso og makrosystem påvirker mennesker i samhandling.

Mitt utgangspunkt er blant annet sosialkonstruktivistiske tanker som sier noe om at virkeligheten finner sted i møte mellom mennesker. Det må nevnes at gjennom intervjuene med foreldrene vil det bli lagt vekt på at alle har sine livsfortellinger som sier noe om hvem de er, og at også jeg har min livsfortelling som sier noe om hvem jeg er, og gjennom denne undersøkelsen er vi medforfattere i hverandres livsfortellinger. Dette kalles for narrativ etikk (Hovland, 2011). Den narrative etikken vil gjennomsyre hele denne oppgaven. Det er i dette spenningsfeltet jeg vil konsentrere mitt arbeid.

Gjennom å ha jobbet i skolen en årrekke, har jeg sett hvor avgjørende det er at lærere jobber tett og godt sammen med elever og pårørende. Sentrale begreper i et slikt samarbeid er tillit og respekt, kommunikasjon, makt og avmakt. Jeg vil i neste kapittel redegjøre for hvordan disse begrepene påvirker samhandlingen mellom profesjonell og bruker. Jeg skal også tydeliggjøre hva slags vitenskapelige teorier jeg bruker for å forstå min egen og andre læreres praksis.

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel nr. 2 som omhandler teorier, tar jeg for meg ulike teorier jeg skal bruke til å belyse og tolke de svarene jeg får på mine problemstillinger. Jeg gjør også rede for hva det formelle lovverket sier om forholdet mellom hjem og skole.

Kapittel nr. 3, Metodologi. Jeg gjør rede for hva slags metode som skal tas i bruk når datamateriale til undersøkelsen skal samles inn. Jeg vil også gjøre rede for de etiske forholdene rundt rollen som forsker.

Kapittel nr. 4, Analyse. I dette kapittelet vil empirien bli analysert og tolket ut i fra det utvalget av teori jeg har valgt å belyse empirien ut ifra.

Kapittel nr. 5. Konklusjon og avslutning

Kapittel 2

Teoretisk ståsted

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for; sosial/pedagogiske rammer, narrativ etisk teori, sosialkonstruksjonisme, kulturpsykologi, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, makt, tillit, kommunikasjon og konflikt. Dette er teorier som er med på å belyse både temaet og problemstillingen min.

2.1 Sosial/pedagogiske rammer og føringer

Norske foreldre har i mange år hatt medbestemmelsesrett i skolen. Alt i 1848 ble det i Allmugeskolelova stadfestet at skolen skulle hjelpe hjemmet med oppfostringen av barna. I 1969 ble det lovbestemt at skoler skulle ha elevråd, foreldreråd og samarbeidsutvalg som alle skulle jobbe ut ifra grunnskoleloven. Departementet bestemte i 1976 at foreldre trengte ei referansegruppe under grunnskolerådet, referansegruppa fikk navnet RFG. Gruppen skulle jobbe med bl. a. forholdet mellom foreldre og skole, og drive med kursing og arrangere møter for foreldre, formidle nyttig og aktuell informasjon til foreldre og ha kontakt med foreldreorganisasjoner i de andre nordiske landa. I 1983 ble RFG skilt i fra grunnskolerådet for å bli en del av departementet og etterhvert ble organisasjonen hetende FUG, som er forkortelse for foreldreutvalget for grunnopplæringen (St. mld. nr. 14, 1997-98).

I Mønsterplan 87 blir det stadfestet at skole og hjem trenger et tett og nært samarbeid om den enkelte elev, den enkelte klasse og skolen og oppvekstmiljøet. Videre sier Mønsterplan 87 at initiativet til en slik kontakt må ligge hos skolen (St. mld. nr. 14, 1997-98).

I Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen er det klare retningslinjer for samarbeidet mellom hjem, skole og foreldreansvaret. Det heter:

«Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Samarbeidet mellom heimen og skulen er eit gjensidig ansvar. Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand. Ein føresetnad for eit godt samarbeid er god kommunikasjon. Då er det første kravet at heimen får god informasjon. Foreldra/dei føresette må vite korleis opplæringa er lagd opp, kva elevane skal møte på dei ulike stega, og kva for arbeidsmåtar som skal brukast. Heimen og skulen må

saman arbeide for framgang og utvikling hos elevane og halde kvarandre gjensidig informert. Samarbeidet skal baserast på gjensidig respekt og vilje til å setje eleven i sentrum. Elevane må ta del i samarbeidet mellom heimen og skulen som aktive og sjølvstendige deltakarar og ha høve til å vise initiativ og ta ansvar». (Kunnskapsløftet, 2006:34 - 35)

Dette forstår jeg som at både hjem og skole har et ansvar for barns oppvekst. Hovedansvaret ligger hos foreldrene, derfor har de medbestemmelsesrett i hva skolen skal formidle. Videre er det skolen sitt ansvar å legge til rette for samarbeid. Foreldre har krav på å få vite hvor deres barn står både faglig og sosialt. Samarbeidet skal være av en slik karakter at elevens faglige og sosiale utvikling hele tiden er i fokus for samarbeidet. Eleven skal også ha muligheter for å være med å bestemme over sin egen faglige og sosiale utvikling i skolen. Foreldre og lærere er gjensidig avhengige av hverandre for å lykkes med sine ulike oppgaver i forhold til barn og unge. De lærerne som ikke tilrettelegger for et godt samarbeid med foreldre, bryter med prinsippene i lovverket (Nordahl, 2007).

2.2 Endringer i samfunnet påvirker skolen

I St. mld. nr. 14 (1997-98) står det at foreldre har rett til å påvirke det som skjer i skolen fordi foreldre har ansvar for sine egne barn. Barn tilbringer store deler av hverdagen sin i skolen og SFO, som er forkortelse for skolefritidsordning, og da er det viktig at livet hjemme og i skolen ikke blir veldig ulikt. Barn blir i dagens samfunn «dobbelsosialisert», med det menes at barn blir sosialisert i hjemmet og på skolen, og da er det en fordel at disse to sosialiseringsarenaene ikke spriker i ulike retninger (Drugli og Onsøien, 2010). Forskning viser også at barn med foreldre som engasjerer seg i skolehverdagen kan vise til større motivasjon for skolearbeid. Skolebarn presterer bedre og viser til større trivsel når foreldre og skole har et godt samarbeid (Nordahl, 2007). Lind (1990) i Bø, (2011) hevder at en tydelig og god kontakt mellom voksne som er viktige for barnet, skaper en trygg og forutsigbar verden. I motsatt tilfelle vil et barn bli usikker og sårbar dersom kontakten mellom de betydningsfulle voksne er preget av uenigheter og konflikter. Derfor er en åpen dialog mellom foreldre og lærere av stor betydning. En åpen og tydelig dialog er viktigere enn noen gang fordi skolen har endret seg, og er i stadig endring. Foreldre viser en sterkere kritisk holdning til skolen, og derfor er det viktig at skolen tar denne kritikken på alvor og undersøker om det er grunnlag for å gjøre endringer i skolens praksis. Dermed kan foreldres kritiske holdning brukes på en god og konstruktiv måte som kan komme alle involverte parter til gode (Drugli og Onsøien, 2010).

En av årsakene til at foreldre er mer kritiske til skolen i dag enn for noen år siden kan være mange. En del foreldre har i dag høyere utdanning. Det kan virke hemmende på enkelte lærere, og de kan føle at kompetansen deres settes i tvil. Derfor er det viktig at lærerutdanningen har fokus på at foreldregruppen er svært sammensatt og at det settes fokus på hva slags ansvar foreldre og lærere skal ha i et skole/hjem samarbeid (Bø, 2011). Nordahl (2007) skriver at foreldre og skolen bør inngå et slags partnerskap der skolen og foreldre tar avgjørelser sammen. Det betyr at foreldres meninger og oppfattelser blir tatt med. Skolen skal ikke bare formidle informasjon til foreldre. Det må og være åpne og gode dialoger mellom foreldre og skole. For foreldre er det av stor betydning å vite at barna har det godt på skolen, og at foreldre vil bli involvert dersom ikke alt går bra. Videre er det viktig at lærere understreker den betydningen foreldre har overfor barna sine, og at alle foreldre kan være en ressurs for sine barn. Derfor er det viktig ikke å bruke ord som ressurssterk og ressurs svak når lærere snakker om foreldre fordi disse begrepene stigmatiserer foreldre og kan hindre et godt samarbeid (Nordahl, 2007).

2.3 Narrativ etisk teori

I arbeid med elever og foresatte er læreren opptatt av å forstå hvorfor ulike fenomener skjer, og hvordan mennesker blir påvirket av hverandre. I denne prosessen er den narrative etikken et godt utgangspunkt. Det er problematisk for mange lærere å skulle tolke hendelser ut ifra standardløsninger og kategoriske regler. Det er vanskelig å skulle putte alle elever inn i samme bås, og gjøre alle like. Alle mennesker møtes med ulike historier og må behandles individuelt og ulikt. Den narrative etikken kan hjelpe til med forståelsen av enkeltmennesket og de erfaringer man gjør seg i samspill med andre og den kulturen man inngår i. Man kan ikke verifisere og falsifisere fortellingene fordi de handler om folks erfaringer. Ulike erfaringer gjør at mennesker oppfatter verden på ulike måter. Det må lærere som profesjonelle være klar over fordi deres tolkning av en konkret hendelse får konsekvenser for den hjelpen de gir. Derfor må de dele sine erfaringer med andre profesjonelle, og være åpne for å ta inn andres erfaringer og lære av det (Hovland, 2011). Det blir derfor viktig at lærere som profesjonelle har kjennskap til de livsfortellingene brukerne har slik at lærerne kan handle på rett måte og unngå å handle slik at brukeren blir skadelidende. Samtidig må lærerne være klar over hvordan brukerens livsfortelling blir tolket av lærerne og deres erfaringer. Fortellingene har et tids, steds og kulturelt aspekt. Fortellingens mening og betydning kommer frem i møtet

mellom forteller og den som lytter eller leser (Hovland, 2011). Askeland (2011) sier at fortellingene vil ha et sosialkonstruksjonistisk perspektiv fordi historier blir til i samspill med andre. Derfor kan man få ulike versjoner og tolkninger av den samme historien fordi den narrative fortellingen gir informasjon om ulike mellommenneskelige relasjoner.

Den måten en lærer møter foreldres livshistorie på kan virke krenkende på deres identitet og selvspekt, men den kan også føre til positive endringer. Dette fordi en lærer møter foreldres livserfaring med sin egen livserfaring. Foreldre kan lett bli sårbare i en slik situasjon, og ved å gi læreren en bit av sin livshistorie, legger de noe av livet sitt i lærerens hender, og læreren kan komme i en maktsituasjon overfor disse foreldrene. Læreren kan velge å bruke denne makten på en positiv og konstruktiv måte, eller det motsatte. Ved å møte historien med mistro, det kan oppfattes som at man ikke tror på foreldrene. Når foreldre betror seg til en lærer kan det oppstå en forventning om at læreren vil forfølge saken videre (Hovland, 2011).

2. 4 Sosialkonstruksjonismen

I følge sosialkonstruksjonismen finner virkeligheten sted i møte mellom mennesker. Som mennesker skaper vi vår sosiale virkelighet i møte med andre. Det betyr at de utfordringene vi møter ikke er objektive, men er avhengige av konteksten fenomenet tolkes i. Virkeligheten skapes gjennom kommunikasjon og ved at vi blir enige om et synspunkt som hjelper oss videre. Vi jobber for at våre subjektive erfaringer skal bli oppfattet objektivt av andre. Derfor blir samtaler viktig, for det er gjennom ulike samtaler at vi kan påvirke hverandre og foreta endringer fordi vi speiler oss selv gjennom den andre (Berger og Luckmann, 1996).

Vi blir født inn i en virkelighet som vi tar for gitt, og denne virkeligheten vil være preget av hvor vi står og den kunnskapen vi til enhver tid har, og den gir mening til de erfaringene vi gjør oss (Sagatun, 2008). Gergen (1985) hevder at sosialkonstruksjonismen ikke tilbyr noen sannhet gjennom en metode som skal verifisere og falsifisere en empiri. Kunnskapen er i hendene på mennesker i samhandling, og det er ingen fundamentale regler som er gjeldende uansett. Men det betyr ikke at alt er sannhet, eller at alt er mulig. Det vil alltid være slik at normative regler er gjeldende i samfunn hvor mennesker skal leve sammen.

Sosialkonstruksjonismen er opptatt av å tolke slike normative regler ut ifra et historisk og kulturelt perspektiv fordi ulike samhandlingsformer mellom mennesker har endret seg over tid. Vi har for eksempel at annet syn på barndom i dag enn for hundre år siden. Mennesker i

samhandling blir enige om definisjon og innhold i ulike begreper. Slik kan misforståelser unngås (Gergen, 1985).

Ringdal (2009) skiller mellom en sterk og svak sosialkonstruksjonisme. Den sterke sosialkonstruksjonismen vil legge vekt på at verden bare er synlig for oss gjennom våre egne skapte bilder av virkeligheten. Derfor vil virkeligheten bestå av like mange konstruerte verdener som der eksisterer mennesker. Alle disse virkelighetene er likeverdige. Sannheten blir da relativ og kulturavhengig. Derfor må alle fremstillinger av virkeligheten være likeverdige. Den svake sosialkonstruksjonismen legger vekt på at noen forhold i virkeligheten er biologisk bestemt og noe er sosialt konstruert. Det betyr at vi konstruerer virkeligheter på bakgrunn av gitte biologiske betingelser.

Det vil være av betydning om vi er mann eller kvinne, ung, gammel, kristen, muslim osv. Hovland (2011) hevder at vår plass i et samfunn, til en bestemt tid i historien setter begrensninger for hva vi kan utrette. Det som kan sette grenser for oss, er de sosiale rollene vi trer inn i. Vi fødes inn i en sosial setting hvor vi tilegner oss roller vi ikke selv har valgt. Hva slags muligheter vi har for å utfolde oss i disse rollene vil blant annet være avhengig av vår individuelle kroppslige utrustning som kjønn, etnisitet, fysisk styrke osv. Det blir viktig for en profesjonell å forstå innholdet i disse ulike rollene og hvordan rollene påvirker livsfortellingene til brukere. I samspill med andre er vi med på å påvirke hverandres fortellinger, eller sagt med andre ord; Vi skaper mening gjennom sosiale handlinger i en bestemt kontekst og sammen med andre. Dette betyr at vi endrer oss over tid og vi kan forandre oss ut ifra de bestemte kontekstene vi befinner oss i og hvem vi er sammen med (Askeland, 2011). Vi er som individer i stadig bevegelse fordi vi opplever og erfarer nye fenomener og det gir oss muligheter til forandring. Tidlig i livet skapes identiteten vår, men den utvikles og endres gjennom hele oppveksten og gjennom livet ut i interaksjon med andre mennesker (Hovland, 2011).

Sosialkonstruktivisme har mange likhetstrekk med sosialkonstruksjonismen, men den tankemåten dreier seg om at individet selv danner noen subjektive bilder av hva virkeligheten rommer uten påvirkning utenfra, og som former handlingene deres. Nordahl (2007) hevder at mange lærere har et sosialkonstruktivistisk syn på foreldre. De danner seg et subjektivt bilde av hvordan foreldre er uten at de nødvendigvis har møtt foreldre særlig mange ganger. Oppfatningen kan de ha gjort seg gjennom å lytte til elevers fortellinger om foreldre, gjennom telefonsamtaler med foreldre og hva andre lærere forteller om foreldrene. Videre sier Nordahl

at gjennom disse sosialkonstruktivistiske oppfatningene tilegnes foreldre ulike typer egenskaper som er basert på ytre trekk og ikke indre egenskaper. Lærere snakker ofte om ressurssterke og ressurssvake foreldre. Dette vil komplisere samarbeidet med de foreldrene som blir kategorisert som ressursvake fordi lærerne med stor sannsynlighet vil møte disse foreldrene med fordommer. Det er ikke bare lærere som konstruktiverer bilder av mennesker. Det gjøres av alle, men vi har lett for å oppfatte våre egne konstruksjonistiske perspektiver på andre mennesker som objektive sannheter. Læreren skal opptre profesjonelt i jobbsammenheng og må være seg bevisst hvordan de begreper som brukes påvirker tankegang og handlinger.

2. 5 Kulturpsykologisk teori

I følge kulturpsykologien vil individ og samfunn inngå i en prosess hvor de er gjensidig avhengig av hverandre. Et individ utvikler seg ikke alene, men i samspill med andre mennesker og det er gjennom dette samspillet vi danner et bilde av oss selv og hvem vi er som mennesker (Haavind, 2002). Identiteten til et menneske blir dermed ikke fastlagt i en bestemt livsfase, men er i kontinuerlig endring gjennom hele livet, influert av hvilke sosiale, kulturelle og materielle faktorer som gjør seg gjeldende i samhandling med andre mennesker (Toverud mfl. 2002). Dette handler om at mennesker driver med selvsosialisering, og de gjør seg selv større (Dencik, 1999 i Sagatun, 2008).

Den kunnskap som vi til enhver tid besitter er ikke et speilbilde av en verden utenfor oss, men en del av den tidsepoken vi er født inn i, og er et resultat av hvordan vi forstår og kategoriserer omgivelsene våre (Toverud mfl., 2002). Etter hvert som vi vokser til og deltar i ulike møter med andre mennesker, blir vi påvirket og påvirker. Vi er medforfattere i hverandres liv. Vi tolker det vi ser med bakgrunn i hvem vi er og hva vi har med oss av språk, kultur, tradisjoner og fortellinger, Det er vår måte å forstå verden på (Hovland, 2011). Dette får konsekvenser for hvordan vi tolker og takler møte med andre, og som en lærer må være bevisst på i sine møter med brukere. Måten læreren håndterer en situasjon på kan få avgjørende konsekvenser for elever og deres pårørende. Derfor blir det viktig at læreren evaluerer handlingene sine og stille spørsmål ved egne handlinger dersom man føler at en handling ikke gikk som man hadde tenkt. Kanskje fikk man en reaksjon som ikke var ventet osv. Da må man som profesjonell tenke at man kanskje ikke gjorde de rette valgene, eller trakk feil konklusjoner. Videre er det i følge den kulturpsykologiske tenkningen slik at mine

brukere vil se og oppfatte verden på ulike måter ut ifra hvilket ståsted de har og hva slags kunnskap de sitter inne med. Det er dette som gir mening til de erfaringene de har. I et møte mellom profesjonell og bruker kan begge parter oppleve å skape en virkelighet som forandrer på den virkeligheten de allerede sitter inne med, og dette oppstår i den interaksjonen som finner sted mellom partene (Payne, 1997 i Sagatun, 2008). Hovland (2011) betegner dette som å være medforfattere i hverandres fortellinger.

For at et menneske skal utvikle seg på en positiv og konstruktiv måte, er det viktig at andre mennesker som man er i en relasjon med kan bygge stillas, eller scaffolding på engelsk. Det handler om hvordan et barn, ungdom eller voksen kan lære å mestre oppgaver som der og da virker uovervinnelige og utenfor deres mestringsområde. De voksne som på en eller annen måte er involvert i barnet, eller ungdommen, vil være støttende for barnet inntil det klarer seg uten hjelp (Wood, Bruner og Ross, 1976 i Toverud, mfl., 2002). Denne måten å tenke på overlater mye av ansvaret for handlinger til den enkelte ungdom. De voksne rundt skal oppfordre den unge til selv å finne veien, men de voksne støttespillerne er der for å vise vei. Ungdommen trenger hjelp fra andre for å kunne lære å hjelpe seg selv (Kvalsund, 2005). Denne måten å tenke på harmonerer ikke med tanken om at det er foreldre som trenger hjelp og veiledning for å ta makten tilbake i forhold til barn og unge. Dersom lærere og foresatte er uenige på dette feltet, kan det bli problematisk. Det er ikke til elevens fordel at lærere og foresatte ikke er enige i hvordan de skal hankses med ungdommen.

Ungdom som blir oppfattet som voldelige og vanskelige er eksperter i å oppdage at de voksne de omgås ikke er enige med hverandre. Dette utnytter de fullt ut ved å dele de voksne inn i de «gode» som forstår og er flinke, mot de «onde» som ikke forstår og dermed ikke er flinke. På den måten settes de voksne opp mot hverandre. Dette kan være konfliktskapende i et arbeidsmiljø fordi det kan føre til alliansebygging i personale, og ungdommene får sin adferd bekreftet gjennom reaksjonene til personale. Ungdommen kan oppnå en følelse av orden og mestring, mens det i personalgruppen kan føre til et økt konfliktnivå. Et profesjonelt personale må være oppmerksomme på dette, og være åpne for at det er ulike oppfatninger i personalgruppen. Det må være rom for faglige diskusjoner og man må gi hverandre støtte og bekreftelse når det gjøres en god jobb, ellers er det lett for at de ansatte søker bekreftelse for sitt arbeid hos ungdommene (Bengtson, Steinsvåg og Terland, 2004).

2. 6 Makt/avmakt

Makt finnes hos individer og i ulike sosiale systemer. Den kan være synlig eller skjult, negativ eller positiv. Vi anvender makt for å oppnå noe (Askeland, 2011). Lærere har lett for å bestemme hvordan samhandlingen med foreldre skal foregå, og hvor den skal finne sted. Det er lett for læreren som er den profesjonelle og tro at det er hun som vet best. Gjennom sin væremåte kan hun forsterke eller redusere foreldrenes avmaktsfølelse. Her befinner det seg en skjevhet i systemet som er bestemt allerede før partene lærere og foreldre møter hverandre. Dersom læreren ikke er bevist dette forholdet kan hun ved sin måte å opptre på forsterke følelsen av avmakt hos foreldre (Skau, 2012). Foucault mener at makten er til stedet hver dag i menneskers dagligliv. Den er til stedet i medmenneskelige relasjoner fordi makten gjør oss til individer som lar seg tilpasse og normalisere, og den gjør oss til mennesker med bestemte normer og verdier. Makten styrer mulighetene våre. Den skal disiplinere oss til å bli gode samfunnsborgere (Thorndal, 2004).

Vi kan tydeligere forstå dette dersom vi ser på hvordan en skolegård er organisert. Skolegården er et diskursivt rom hvor hensikten med utformingen av denne er å kontrollere brukerne av dette rommet. Med diskursivt rom menes at skolens rom ute og inne er skapt i en bestemt hensikt. Disse områdene forteller noe om datidens oppfatning av barn da skolen og skolegården ble til. Arkitekter og skoleledelse kom på et gitt tidspunkt sammen for å sette ideer og planer i system. Resultatet ble en skolebygning med tilstøtende skolegård som ble bygd ut ifra en bestemt oppfatning av hvordan barn var og skulle oppdras til å bli (Gulløv og Højlund, 2003 i Ulleberg, 2009). Elevene i skolegården skal disiplineres og styres. Alle skolegårder har en fysisk avgrensning til verden utenfor. På min arbeidsplass er det slik at de som beveger seg utenfor det som blir definert som skoleområde kan bli møtt med sanksjoner dersom de ikke har gyldig grunn for å oppholde seg der. Inne i selve skolegården har de ulike aldersgrupper fått tildelt sine områder hvor de har lov til å være. Alle klasserom blir låst og alle elever skal ut av skolens bygninger til bestemte tider. Vakter går rundt og passer på at alle følger reglene. Vinduene på rektor sitt kontor er plassert slik at hun har oversikt over hele skolegården, og kan dermed passe på at lærerne som er vakt ute gjør jobben sin, at de beveger seg rundt og passer på. Om hun gjør dette, vites ikke, men det ligger i denne tanken en slags form for selvdisiplinering (Ulleberg, 2009). Mange av elevene er redde for å gjøre noe som kan framprovosere en straffereaksjon fra lærerne. Dette bringer meg over til begrepet biomakt.

2.6.1 Biomakt

Foucault hevder at biomakt er en type makt som viser seg gjennom at menneskene blir disiplinert og kontrollert. Den er en del av sosialiseringprosessen til alle mennesker. I et moderne samfunn blir vi disiplinert på mange områder som skolen, militærvesenet, arbeidsplassen ol. Foucault mener at barn ikke bare skal lære seg å lese og skrive på skolen, men likeså viktig å lære seg å møte tidsnok. De skal lære seg å lystre de voksne og gjøre alle de arbeidsoppgaver som de blir pålagt. En del av denne disiplineringmakten er å skape frykt for å oppføre seg annerledes enn det som blir definert som normalt. Derfor virker denne frykten disiplinerende på oss, vi blir redde for å falle utenfor det som er normalt. Vi kan gjerne være litt ulike, men ikke for ulike. Da blir vi fort betraktet som unormale og rare. Til å hjelpe oss med disiplineringen har vi ulike sanksjonsmuligheter til å ta i bruk. I skolen vil dette være karakterer som blir gitt i ulike fag, og i orden og oppførsel (Thorndal, 2004). Det blir gitt karakterer ut i fra kriterier som er blitt bestemt på nasjonalt plan, men det måler bare en liten del av de ferdigheter et menneske har.

Dersom makt brukes i en relasjon mellom mennesker hvor intensjonen er å nå et mål, vil partene kunne påvirke hverandre på en slik måte at den ene opplever makt og den andre avmakt (Askeland, 2011). Løgstrup hevder at mennesker har makt over hverandres liv, og at vi alltid holder noe av den andres liv i våre hender når vi samhandler med hverandre. Det er derfor viktig at lærere ikke tar motet fra elever og foreldre, fordi det lett kan oppstå en makt/avmakt situasjon når foreldre og elever møter lærere til en samtale. Det vil ikke nødvendigvis være likevekt i et slikt møte. Det vil være ulikheter i alder og kunnskaper som kan føre til at læreren leder barnet eller foreldre i en bestemt retning. Det blir derfor viktig at lærere er bevisst på dette maktforholdet (Limstrand, 2006).

Nordahl (2007) viser gjennom sin forskning at foreldre synes at lærerne har stor makt til å bestemme på mange områder. Mange lærere har en formening om at de vet best fordi det ofte er lærerens profesjon og arbeidsplass det gjelder. Noen foreldre har sin egen skolegang friskt i minne og husker kanskje den autoritære læreren med makt. Mange foreldre føler at skolen som institusjon har makt og at de ikke kommer i dialog, eller føler at de har medbestemmelsesrett. Da kan en følelse av avmakt fort oppstå. Der foreldre føler at de ikke blir hørt av skolen og noen foreldre frykter at en klage på skolen, i neste omgang skal gå utover barnet deres.

2.6.2 Institusjonell makt

I følge Nordal (2007) kan skolens institusjonelle makt forstås som den makt skolen har fått tildelt i kraft av å være en sosial institusjon som handler på vegne av samfunnet. I dette ligger det at Stortinget vedtar lover som legger føringer på undervisningsdepartementets utarbeidelse av retningslinjer og regler for skolene. I dette er det rom for en individuell maktutøvelse fra den enkelte lærer. Skolen må hele tiden bekrefte denne makten ved å opprettholde gitte måter å handle på. Skolen kaller inn til foreldremøter som lærerne leder. Møtene er på skolen, kanskje i klasserom hvor foreldrene må sitte ved elevpultene, med læreren framme ved kateteret.

Videre blir det poengtert fra flere instanser hvor viktig skole og utdanning er for barn og unge. For at skolen skal ha makt, må noen tilegne skolen denne makten. Det gjøres bl.a. av foreldre. Nordahl (2007) sier at foreldre som selv har lyktes i skolen som barn, og som har høy status som foreldre, har kanskje ikke like stor tro på skolen som en institusjon med makt som de foreldre som ikke mestret skolen like bra som barn. Lærerne på sin side har en tendens til å kategorisere foreldre inn i grupper som de ressurssterke foreldre som blir tilegnet stor makt og innflytelse og gruppen med de ressursvake foreldre blir tilegnet mindre makt og innflytelse. Denne gruppen av foreldre kan føle at de opplever at de har liten eller ingen innflytelse på det som skjer i skolen. Mange foreldre er redde for at de skal bli møtt med sanksjoner fra skolen sin side dersom de ikke er villige til å samarbeide med skolen. De frykter at deres mangel på vilje til samarbeid skal gå utover barnet deres, og derfor unngår disse foreldrene å ta opp forhold som kanskje er kritikkverdige. Noen foreldre bare godtar at det er læreren som bestemmer og som vet best. Dersom det oppstår problemer med barna på skolen kan enkelte av foreldrene tenke at de har feilet som foreldre siden barnet deres ikke er som andre barn.

Skoleleder og lærerne har stor innflytelse på hver enkelt skole fordi personalet selv bestemmer over en rekke områder som timeplanlegging, valg av skolemateriell, tildeling av ressurser til enkeltelever, omfang av hjemmearbeid, utarbeidelse av skolens regler og sammensetting av ulike lærerteam. Dette setter rammer for det pedagogiske arbeidet og er representere skolelederen og lærernes interesser og behov. Dersom foreldre og foresatte prøver å endre, eller påvirke denne strukturen, kan det tolkes som trusler mot skolen og de ansattes posisjoner (Nordahl, 2007). Dette kan tydeliggjøres gjennom den amerikanske forskeren Jacksons begrep om «skjult læreplan» Han sier at skolen er overbefolket. Derfor trengs det ordensregler og disiplin for å kompensere for manglende voksne. Elevene må vente

på tur, på friminutt, på at læreren skal komme til time osv. Elevene blir hele tiden utsatt for en overvåking og vurdering av det de gjør. Det er læreren som håndhever reglene og bestemmer straffemetodene. Elevene skal vise engasjement og initiativ i forhold til læring samtidig som de blir strengt bevoktet og disiplinert. Skolen og lærerne har definisjonsmakten i enhver situasjon. Hvordan enhver lærer definerer situasjoner i klasserommet blir opp til den enkelte lærer ut ifra det menneskesyn, toleransegrensen og kunnskap om medmenneskelige relasjoner læreren har (Jackson, 1990 i Limstrand, 2006).

2.6.3 Kommunikativ makt

Man kan også snakke om en kommunikativ makt i samarbeid mellom hjem og skole. Da snakker man om en gjensidighet i oppfatningen og forståelsen av en bestemt situasjon eller hendelse. Foreldre og lærere må ha tro på at den andre part er troverdig i sin framstilling, og viser vilje til å komme fram til en enighet. Forskning som Nordahl (2007) har utført viser at mange foreldre føler at de ikke blir trodd på av de lærerne de møter. I de seinere åra har det fra departementets side vært mer og mer fokus på at foreldre skal ha større innvirkning i skolehverdagen. Ved bruk av kommunikativ makt vil lærenes muligheter for å lykkes pedagogisk øke gjennom å opparbeide gode dialoger med foreldre og foresatte. I neste omgang vil et godt samarbeid mellom foreldre og lærere basert på god kommunikasjon og enighet føre til en bedre læringssituasjon for barn og unge. Det vil være lettere å drive med stillasbygging for de unge. Stillasbygging handler om at noen av de menneskene som har en relasjon til barnet, deler av sin kompetanse med barnet. Slik at barnet som kan mindre, kan lære mer. Lærere kan i samarbeid med foreldre vise vei for barnet ved å ha fokus på den eller de oppgaver som skal løses ved å forsterke de interessene barnet har for innholdet i oppgaven. Videre kan det forenkles og fokuseres på viktige aspekter ved oppgaven. Det kan også fokuseres på å kontrollere sinne og frustrasjon ved oppgaveløsingen (Wood mfl., 1976 i Sagatun, 2008).

Noen lærere er opptatt av sin institusjonelle makt og velger å handle strategisk for å redusere valgmulighetene for elever og foreldre, samtidig som de vil oppnå lydighet i kraft av å være lærere og for å ha muligheten til å ta beslutninger på egenhånd. Mange foreldre har erfaring med at et godt samarbeid med skolen, er læreravhengig. Lærere kan delvis velge strategiske eller kommunikative handlinger å jobbe ut ifra (Sanbæk, 2000 i Nordahl, 2007).

2. 7 Mikro, meso, ekso og makrosystemer

Når lærere skal samarbeide med foreldre må de se på flere forhold som kan ha betydning for foreldre og barn i en familie. Det kan være ytre forhold som boforhold og nærmiljø, eller indre forhold som tanker og følelser. Jeg vil nå gjøre rede for Bronfenbrenners økologiske utviklingsnivåer:

2.7.1 Mikrosystem

Foreldrenes mikrosystemer vil være situasjoner hvor de snakker ansikt til ansikt med andre som på arbeidsplassen, hjemme, på skolen, i barnehagen, i nabolaget og i sosiale settinger. Det som skjer i mikrosystemene er av stor betydning for foreldres utvikling som individer. Her får de rollene de spiller, de aktivitetene de deltar i og de sosiale relasjonene de er en del av viktige roller for utviklingen. Foreldre som aktivt deltar på aktiviteter sammen med barna får en personlig gevinst ut av samhandlingen. Å delta i sosiale relasjoner med andre voksne fremme gode følelser som igjen kan føre til utvikling. Men en forutsetning for at dette skal fungere positivt, er at maktforholdet i samhandlingen ikke er skjevfordelt. Forholdet må være preget av gjensidighet.

2.7.2 Mesosystemet

Mesosystemet er de bånd som binder sammen de ulike settingene som foreldre beveger seg i. Disse ulike settingene vil gjensidig kunne påvirke hverandre. Foreldre vil være de primære båndene mellom for eksempel hjem og jobb. Det som hender på jobben er med på å påvirke forholda hjemme, og det som skjer hjemme vil påvirke forhold på jobb. Jeg som profesjonell lærer må kunne forstå at den situasjonen foreldre står i på arbeid vil påvirke dem som foreldre. Noen foreldre har et stort og tett venne og slektsnettverk rundt seg, de er mindre sårbare dersom det skulle oppstå kriser. Foreldre som har lite slekt og venner rundt seg vil være ekstra sårbare når krisene rammer. Dette er også med på å forme foreldre og lærere bør ha dette i tankene.

2.7.3 Eksosystemet

Dette er settinger hvor foreldrene sjeldent eller aldri er til stede, men her tas det avgjørelser som kan få konsekvenser for foreldre. Avgjørelser som blir tatt i kommunestyre, på byplankontoret, i barnevernsnemnda osv. Avgjørelser som blir tatt her påvirker foreldre og barns områder hvor de ferdes daglig. Som for eksempel nedleggelse av grendeskoler og fritidsklubber. Det kan også dreie seg om at en av foreldrene får en mer krevende arbeidssituasjon som igjen fører til en større belastning på den andre foreldren, og dette vil i neste omgang påvirke barna. Skolen vil fungere som et ekosystem for foreldre. De er ikke selv fysisk til stede, men de blir påvirket av hva som skjer på skolen via sine barn. Dette blir ekstra tydelig dersom barna viser tegn til ikke å trives. Det vil kunne få konsekvenser for foreldrenes liv. Det er noe av det jeg skal se nærmere på i denne oppgaven.

2.7.4 Makrosystemet

Makrosystemet representerer de lover, verdier og tradisjoner som er gjeldende i vår kultur. Vi forstår mye av det som skjer rundt oss med bakgrunn i dette. Det kan dreie seg om familie politikk, rett til arbeid for alle kvinner. At alle har rett på utdanning osv. Mange foreldre og barn hører hjemme i flere subkulturer. Det betyr at du kommer fra en fremmed kultur som har etablert seg i Norge. Da går du på norsk skole samtidig som du tilhører et hjem som kanskje praktiserer en annen religion og kultur. Dette kan føre til en del utfordringer, spesielt språklige og verdimessige.

Dersom en lærer skal få til et godt samarbeid med foreldre er det viktig at læreren har kjennskap til disse systemene som Bronfenbrenner opererer med. Ellers vil samarbeidet og kjennskapet til foreldre bli overfladisk og i verstefall basert på rykter og antagelser. Læreren konstruerer seg et bilde av hvordan foreldre er ut ifra overfladiske oppfatninger på bakgrunn av det eleven forteller, andre læreres oppfatninger osv. Ofte er disse antagelsene basert på ytre trekk hos foreldre. Lærere bruker definisjoner som ressurssterk, ressurs svak, masete og brysom om foreldre, uten å tenke på hva det innebærer for et samarbeid (Nordahl, 2007).

2.8 Tillit

Når vi møter andre i en dialog vil det oppstå et behov hos oss til å gi respons på det andre mennesket. Løgstrup sier at det er naturlig at man møter den andre med tillit (Eide, 2011). Når vi gjør det legger vi noe av oss selv i den andres makt. Vi gjør oss sårbare. Den andre kan velge å bruke den tilliten på en slik måte at det gagnar oss godt, eller tilliten kan brukes på en måte som skader oss. Løgstrup kaller dette for fordringen. Vi kan ikke kreve at den andre skal vise oss tillit. Vi kan bare håpe at vi blir møtt med tillit. Det betyr at andre håper at vi møter dem med tillit (Eide, 2011). Tilliten kan oppstå spontant, eller den kan utvikle seg over tid. Når vi viser andre tillit, gjør vi oss sårbare fordi vi legger noe av vårt liv i andres hender. Vi kan derfor oppleve at tilliten vi har vist til andre kan bli brutt. Dette kan føre til at vi i neste omgang vil være forsiktig med å vise folk tillit. Vi vil «føle oss litt frem», for å beskytte oss selv. Tilliten vil vokse frem etter hvert som vi gjør oss fortjent til den. Vi har ikke krav på tillit i kraft av den profesjon vi har (Kristiansen, 2011).

Dette blir vesentlig i møte mellom lærer og elev. Lærere oppnår som oftest tillit til elever ved selv å vise elevene tillit. Sagt med andre ord: vi skaper tillit til foreldre og elever ved å bygge tillit til foreldre og elever. Vi som lærere må ha tro på foreldrene og elevene, og vi må respektere dem. Dette kan være en tidkrevende prosess. Der ikke alle mennesker finner det like lett å etablere et tillitsforhold til andre fordi de kanskje har opplevd å få tilliten svekket. Da er det tungt å snu mistillit mot tillit (Limstrand, 2006). Det kan være lettere å skape et godt tillitsforhold til foreldre, dersom vi har et godt tillitsforhold til deres barn, og for å oppnå gode tillitsforhold til foreldre, trenger vi å kunne kommunisere med hverandre.

2.9 Kommunikasjon

Når vi kommuniserer med hverandre danner vi et grunnlag for en relasjon hvor vi skaper og forstår mening. Dette er en prosess som alltid vil være i endring. Vi er sendere og mottakere og våre forventninger og holdninger til det budskapet som blir utvekslet vil påvirke situasjonen. Vi kan heller ikke utelukke kroppsspråket vårt i en relasjon til andre. Vi sender og mottar taus kommunikasjon gjennom blikk, øyekontakt, mimikk, gester, kroppsbevegelser, avstand og lukter. Alt dette tolker vi samtidig som vi tolker verbal kommunikasjon (Røkenes og Hansen, 2002, i Drugli og Onsøyen, 2009). Dersom man som profesjonell skal oppnå og ha en god kommunikasjon med sine brukere, må vi vite noe om hvordan kunnskap virker.

Dersom mennesker skal kunne foreta endringsprosesser, trengs kommunikasjon. Og som sagt, gjennom kommunikasjon med hverandre, blir vi medforfattere i hverandres liv.

Hvis man har klart å oppnå et tillitsforhold til foreldre, vil det være mye lettere å få orden på kommunikasjonen dersom den er vanskelig eller konfliktfylt fordi man lettere kan snakke om det som er problematisk. Videre må man passe seg for ikke å sende ut dobbel kommunikasjon. Med det menes at det ikke er samsvar med det som sies og måten det blir sagt på. Dette vil forvirre mottakeren av budskapet og som oftest er det det usagte budskapet som blir tolket som sant, og ikke det som blir sagt (Drugli og Onsøyen, 2009).

En måte å lykkes på med kommunikasjon, er å få til gode dialoger med foreldre. En god dialog forutsetter at partene har respekt for hverandre, selv om de ikke er enige. Man skal lytte til den andre, og samtidig prøve å forstå den andre, og sette seg inni den andres situasjon, samtidig som man selv ønsker å bli lyttet til. Gjennom en god dialog skal det være muligheter for handling for å få til endringer i livet. En dialog skal være en refleksjon i fellesskap mellom likeverdige parter som begge har noe å tilføre hverandre (Limstrand, 2006). Skau (2012) hevder at lærere kommuniserer først og fremst for å endre livssituasjonen til elever og foreldre. I et møte med foreldre blir det snakket om veien videre for barnet, faglig og sosialt. Da må lærere være i stand til å lytte. Det er gjennom å lytte at læreren kan få en oversikt over situasjonen til den andre. Læreren må lytte til det som sies og det som ikke sies, det non-verbale kroppsspråket. Læreren skal lytte fordi foreldre er eksperter på eget barn. lærere må uttale seg på en måte som foreldre forstår, ekte og tydelig. I dette ligger det at det non-verbale budskapet ikke må kommunisere noe annet. Da vil foreldre ofte ta til seg det non-verbale budskapet. Man blir aldri utlærte i kommunikasjon. Det er en læringsprosess som pågår hele livet. Gjennom samhandling med andre får man respons på sine handlinger som man kan lære noe av. En annen viktig faktor ved kommunikasjon er hvordan budskapet blir tatt i mot. Man kan ikke bestemme hva den andre hører og oppfatter, men man har ansvar for å kommunisere på en klar å tydelig måte. Samtidig har man ansvar for å fange opp et budskap så godt man kan (Skau, 2012).

2.10 Konflikt

I samhandling mellom mennesker vil det alltid fra tid til annen oppstå konflikter. Det trenger man ikke å frykte. Likevel er det nettopp det mange lærere gjør. De kan være villige til å gjøre

mye for å unngå konflikter, som å «pynte» på virkeligheten for å unnlate å fortelle foreldre hvordan man virkelig føler overfor en gitt situasjon (Skau, 2012). Konflikter kan bety et vendepunkt i en samtale som kan legge grunnlag for en konstruktiv diskusjon, argumenter og refleksjoner. Dersom det ikke oppstår konflikter, vil der ikke bli noen utvikling. I stedet for å bruke krefter på å unngå konflikter, kan man bruke konflikten som et utgangspunkt for nytenkning og endring. Dette er positivt fordi mennesker i samhandling vil måtte endre seg i takt med den gjensidige påvirkningen av hverandre. Dersom det ikke er uenigheter og konflikter i et forhold kan bety at det er preget av tvang og undertrykkelse (Skau, 2012). Lærere må ofte veilede elever i konflikthåndtering (Limstrand, 2006). Da er det viktig at læreren selv viser at hun kan løse de konfliktene hun selv er oppe i. Skau (2012) hevder at det bare er læreren selv som kan endre på sin væremåte. Hun har ikke mulighet til å tvinge andre til å endre seg. Men forholdet mellom lærer og foreldre er dynamisk, slik at en endring i lærerens væremåte, vil kunne medføre endringer i foreldres væremåte og vise versa.

Lærere vil før eller siden støte på konflikter i samarbeid med foreldre. Det er normalt. Et forhold uten konflikter vil kunne sette spørsmålsteget ved kvaliteten på samarbeidet, om det i det hele tatt er noe samarbeid, eller bare en utveksling av informasjon til hverandre. Dersom man har et godt samarbeid mellom lærere og foreldre vil det være lettere å håndtere konfliktene når de oppstår fordi tillit og respekt ligger i bunnen av samarbeidet. Når foreldre er bekymret for barnet sitt, at det ikke får den støtte og hjelp som det trenger, kan konflikter oppstå fordi foreldre og lærere opplever situasjonen ulikt (Nordahl, 2007). Ulik forskning viser at lærere og foreldre ofte har ulike oppfatninger av barnet og at konflikter er helt normalt i forhold mellom hjem og skole. Derfor bør man se på konfliktene med et konstruktivt blikk, og se på mulighetene til å vurdere konflikten fra ulike sider. Læreren vil på denne måten få utvidet sin forståelse av eleven og situasjonen. Det blir i en situasjon preget av uenighet viktig å bli enige om at man er uenige på noen områder, men likevel beholde respekten og tilliten til hverandre (Drugli og Onsøien, 2010).

I dette kapitlet har jeg gjort rede for det utvalget av teoretiske teorier jeg vil bruke når datamaterialet skal tolkes. Jeg har fremhevet ulike begreper som blir viktige å sette fokus på i mitt arbeid med analyse av datamaterialet. Men før jeg kommer så langt skal jeg i neste kapittel gjøre rede for hva slags metode jeg velger for å komme frem til bestemte data og hva slags redskap jeg velger å bruke for analyse.

Kapittel 3

Metodologi

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den vitenskapsteoretiske forankringen og metode jeg anvender i denne masteroppgaven.

3.1 Metode

Å lære seg metode, er å lære å bruke et verktøy for å nå et bestemt mål innenfor forskning. Ikke alt eksisterende metodeverktøy egner seg like godt til alle oppgaver som skal løses, og det er viktig å merke seg at den metoden man velger ikke er nøytral og objektiv og den kan virke styrende på undersøkelsen (Holme og Solvang, 2004). Jeg har i denne oppgaven valgt en kvalitativ tilnærming hvor jeg intervjuer et utvalg av informanter som er plukket ut etter bestemte kriterier. Derfor er denne undersøkelsen ikke nøytral og objektiv.

I Hellevik (1980:8) defineres metode slik:

«En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metode.»

Hellevik (1980) hevder at en lære om metode skal gi råd om hvordan en forsker skal samle inn, behandle og analysere datamateriale. Det er ikke snakk om å finne en sann metode som virker, men mange ulike fremgangsmåter. Forskeren er nødt til å bruke sitt eget skjønn når hun skal velge mellom de ulike metoderedskapene. Derfor vil det nødvendigvis være slik at den metoden som blir valgt til en undersøkelse må velges ut i fra det formålet den skal tjene. Dette samsvarer godt med den metoden jeg har valgt for min oppgave. Hvor hensikten er å finne frem til en bestemt gruppe av foreldre å dybde intervju dem.

Samfunnsteorier og metode kan ikke sees på hver for seg, men som noe som er gjensidig avhengig av hverandre. En forsker kan ikke stille seg utenfor sitt sosiale liv og betrakte det på avstand. Forskeren vil påvirke det sosiale miljøet hun er en del av (Hammersley og Atkinson, 1987). Holme og Solvang (2004) hevder at den nøytrale verdifrie samfunnsforskningen ikke finnes fordi samfunnsviteren også er et menneske. Dette må forskeren være klar over, slik at hun kan holde sine egne interesser på avstand under arbeidet med forskningen. Dette ble svært

viktig for meg i intervjusituasjonene. Jeg måtte ikke bli for dominerende, men prøve å la informantene fortelle uten for mye innblanding fra min side. Det var informantenes historier som skulle fram i lyset.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av en mer kvalitativ tilnærming. Fordi det skal forskes på mennesker som konstruerer virkeligheten gjennom sine handlinger i samspill med andre. Den kvalitative tilnærmingen er ofte induktiv. Det vil si at forskeren setter seg nøye inn i livssituasjonen til informantene og gjennom den prosessen prøver å finne noen nøkkelbegreper som kan kaste lys over informantenes situasjon. Metoden bærer preg av informasjon som går i «dybden» på et lite antall informanter. Informasjonen som kommer blir registrert som tekst som skal analyseres ut ifra ulike valgte teknikker (Ringdal, 2009). I denne undersøkelsen stilte jeg blant annet spørsmål om informantenes opplevelse av egen skolegang for å se om den var annerledes enn foreldrenes opplevelse av egne barns skolegang.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Den kvalitative måten å tenke på hevder at ulike fenomener må beskrives før det kan lages teorier om fenomenene. Forskerne må forstå før de kan forklare. Oppmerksomheten til forskere må rettes mot det dagligdage og kulturelle ved menneskers tenkning og væremåte (Kvale og Brinkmann, 2010). Alle forskere har et teoretisk grunnlag som de foretar sine valg ut ifra. Det vil også være vitenskapsteoretiske diskusjoner om hva som er sann kunnskap. Videre vil ulike teorier bare forklare noen aspekter ved virkeligheten. Ved å bruke andre teorier og analysemetoder kan man kanskje belyse andre sider ved en gitt situasjon (Moe og Kiik, 2011). Som nevnt tidligere i oppgaven er det ikke slik at en forsker er på jakt etter en bestemt objektiv vitenskap, men hun er ute etter å skape en viten om fenomener. Forskeren må velge hva slags teoretisk forankring som skal ligge til grunn for de metodevalgene som blir gjort (Toverud mfl., 2004).

Jeg vil nå redegjøre for den vitenskapsteoretiske forankringen og metode jeg anvender i denne oppgaven.

3.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å få fram menneskers erfaringer og deres tolkning av den situasjonen de lever i. Forskningsintervjuet har ingen fast struktur med standardprosedyrer for gjennomføring av intervjuene. Men der må likevel velges noen metoder med bakgrunn i den kunnskapen forskeren sitter inne med om det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2010). Forskningsintervjuet baserer seg på samtaler om dagliglivet. Samtalen er profesjonell fordi den inngår i et samspill mellom intervjuer og informant hvor det utveksles synspunkter over et tema som er aktuelt for begge parter. I denne prosessen konstrueres kunnskap. Partene i en slik intervjusituasjon er ikke likeverdige fordi forskeren har regien og definerer samtalen. Dermed kommer intervjueren i en maktposisjon overfor informanten. Det er intervjueren som spør uten at vedkommende utdyper sine egne holdninger til tema. Intervjueren stiller spørsmål ut ifra en bestemt metode og spørreteknikk. Derfor er ikke et forskningsintervju det samme som en vanlig samtale mellom mennesker (Kvale og Brinkmann, 2010). Dalen (2011) hevder at forskeren har en førforståelse av det som skal undersøkes. Med det mener Dalen de meninger og oppfatninger forskeren har av det som skal undersøkes. En slik førforståelse av tema kan åpne opp for en videre forståelse av det informanten beretter om.

I denne oppgaven har jeg valgt et semistrukturert intervju fordi jeg vil belyse dagligdagse fenomen som skal forstås utfra informantens egne perspektiver og forståelse. Jeg er ute etter å fortolke mening med det som sies i et intervju, og må være åpen for spesielle hendelser i informantens liv, ikke bare generelle hendelser. Jeg må ikke være fastlåst i ferdiglagde kategorier og fortolkninger, men være åpen for uventede fenomener. Videre må jeg være oppmerksom på at informantene kan ha tvetydige svar, noe som kan bety at det er motsetninger i livet til informantene. Informantene kan i løpet av intervjuet også forandre sine egne skildringer og oppfatninger av situasjonen. Det kom tydelig frem i denne undersøkelsen, da jeg spurte noen av informantene om de kunne skildre sin egen skoletid. Noen av informantene svarte at skoletiden hadde vært grei. Men etter noen flere spørsmål viste det seg at skoletiden ikke hadde vært problemfri. Den kunnskapen som hentes inn i en intervjusituasjon blir produsert i samhandlingssituasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. Dersom intervjuet blir vellykket kan det føre til at informantene får en ny innsikt. Andre faktorer som spiller en rolle for om et intervju får god kvalitet er om intervjuet taler for seg selv, uten at det trengs ekstra forklaringer og kommentarer. Det er også en stor fordel for kvaliteten på intervjuet dersom jeg som forsker kan tolke intervjuet mens det pågår,

samt verifisere det som blir sagt. Dette kan gjøres ved at informantene må konkretisere og utdype ulike utsagn (Kvale og Brinkmann, 2010).

Før en forsker kan gå i gang med et forskningsintervju må hun tenke på den teoretiske bakgrunn hun har og den kunnskap hun sitter inne med fra før. Det er informantenes syn på verden, og deres forståelse av den, som forskeren skal fange gjennom intervjuene. Gjennom intervjuprosessen må forskeren rette blikket sitt utover for å beskrive det fenomenet forskeren er opptatt av. Samtidig må forskeren rette blikket innover i seg selv for å være bevisst sine egne reaksjoner på fenomenet det forskes på. Forskeren må gjøre seg noen tanker om sine egne holdninger til intervjusituasjonen og være bevisst på at hun bruker seg selv som intervjuinstrument (Fog, 1994). Det var viktig for meg å få stadfestet overfor informantene at jeg ikke var ute etter å henge ut lærere, eller skolen i det lokalmiljøet jeg undersøkte. Jeg snakket derfor litt om hvordan jeg tenker meg at en god lærer skal være, og at gjennom å få høre foreldres historier om et vanskelig samarbeid, kunne jeg synliggjøre de negative konsekvensene som kommer ut av et vanskelig samarbeid. Jeg fikk høre sterke historier som berørte, og som fremkalte tårer i øynene. Samtidig hang latteren løst i intervjuene. Jeg opplevde ikke at dette var negativt.

Det er umulig å lage de rette spørsmålene før intervjuet. De spørsmålene man har kan vise seg å være til lite nytte. Man må være forberedt på at spørsmålene derfor må endres underveis i intervjusituasjonen (Fog, 1994).

For at datamaterialet skal være pålitelig og gyldig må forholdet mellom forsker og informant være pålitelig, videre må forholdet mellom forsker og intervju materiale være pålitelig.

3.4 Utvalg

Hensikten min med å gjennomføre denne oppgaven, har vært å undersøke om andre foreldre har hatt erfaringer med at samarbeidet med skolen har vært vanskelig, og om jeg kan dra nytte av disse erfaringene i mitt eget arbeid. Det har vært viktig for meg å finne informanter som befinner seg i god avstand til de skolene hvor jeg selv har arbeidet. Derfor tok jeg på forhånd kontakt med en bekjent av meg, som også er lærer og som bor på en annen kant av landet og fortalte om oppgaven og tankene mine rundt den. Vedkommende likte ideen og sa seg villig til å prøve å skaffe meg noen informanter som kunne være aktuelle. Kriteriene for å velge ut informanter var at de har eller har hatt barn i skolen, og at samarbeidet med skolen har vært

vanskelig eller umulig. Jeg ytret også et ønske om å få snakke med både fedre og mødre. På denne måten fungerte min bekjent som en døråpner for meg og mitt prosjekt. Tveit (2010) skriver i sin doktoravhandling at det kan være problematisk å få tak på informanter når man forsker på emner som kan være vanskelige å snakke om. Tveit hevder at i prosessen med og skaffe til veie informanter er det informantene som sitter med makten fordi de når som helst kan si nei til å la seg intervju, eller trekke seg fra en inngått avtale om intervju. Forskeren blir prisgitt at noen er villige til å gi av sin tid til å snakke om kan hende vanskelige og personlige emner med en fremmed. Tveit strevde med å finne informanter som var villige til å la seg intervju, og til slutt måtte hun finne en bekjent som kunne fungere som døråpner for henne. Det kan være problematisk å komme som en fremmed inn i andre folks liv for å ta dyrbar tid i en travel hverdag.

Det kan være så vanskelig å få tak på informanter som vil la seg intervju, at en forsker må bruke venner og bekjentskaper for i det heletatt å få informanter (Tveit, 2010). I dette prosjektet fungerte mitt bekjentskap som en god døråpner fordi hun også er lærer og sa seg villig til å finne familier som hun visste har, eller hadde hatt vansker i forhold til samarbeid med skolen. Jeg tror at det faktum at hun er en lærer som innledet den første kontakten med familiene for meg, kanskje gjorde saken mer interessant og troverdig. Det kommer frem i mine intervjuer at flere stilte til intervju fordi de mente at tema var viktig og at det hadde vært fint om deres historie kunne komme til nytte for andre.

Jeg var interessert i å intervju mødre og fedre hver for seg om deres forhold til samarbeid og skole, men jeg var fullt klar over at dette var å kreve mye. Jeg var heldig. Av de åtte informantene jeg fikk var seks av dem par, og bare ett av parene måtte intervjues samtidig.

Dalen (2011) anbefaler å foreta et prøveintervju før man går i gang med de virkelige intervjuene. Dette er viktig for å se at båndopptaker og intervjuguide fungerer slik det skal. Da slipper man den ekstra belastningen det er hvis ikke båndopptakeren virker, eller spørsmål fra intervjuguiden ikke fungerer slik de skal i selve intervjusituasjonen. Man får også testet seg selv som intervjuer, og man kan rette og justere på ting som ikke fungerer så godt.

Jeg foretok et prøveintervju med en bekjent på hjemstedet mitt som også har hatt samarbeidsproblemer med en av skolene i kommunen. Hensikten med prøveintervjuet var å forstå hvordan båndopptakeren virket og teste ut intervjuguiden. Etter prøveintervjuet måtte jeg gjøre noen endringer i intervjuguiden. Jeg fjernet noen spørsmål som var overflødige, og la til noen nye.

Hvem som skal velges ut til å bli informanter i et kvalitativt forskningsintervju er en viktig faktor i den kvalitative forskningen (Dalen, 2011).

I følge Kvale og Brinkmann (2010) trenger en forsker så mange informanter som det trengs for at forskeren skal få svar på det hun vil vite. Dersom forskerens utvalg blir for lite, vil hun ha vansker med å teste ulike hypoteser og å kunne generalisere. Blir utvalget for stort vil det ikke være tid til å gå i dybden og kunne analysere intervjumaterialet. Ryen (2002) hevder at store utvalg og mange notater ikke nødvendigvis betyr en god kvalitet på forskningsmaterialet. Et signal om at man har nok datamateriale kan være at man ikke får noe nytt materiale i et intervju. Dette fenomenet kalles metning. Repstad (2007) forklarer det ved at forskeren er mett av informasjon og det er på tide å avslutte intervjuene. Videre sier Repstad at forskere har ulik appetitt, så en mer presis måte å forklare begrepet metning på er å hevde at intervjuene kan avslutte når forskeren ikke lærer noe nytt. I denne oppgaven var det slik at jeg var avhengig av velviljen til mitt bekjentskap for å skaffe meg informanter. Derfor måtte jeg ta det jeg fikk. Det hadde vært mulig å intervju noen flere foreldre uten at oppgaven hadde tatt skade av det.

Det er viktig at en som leser en forskningsrapport vet noe om det utvalget av informanter som undersøkelsen bygger på (Dalen, 2011). En måte å komme i kontakt med informanter på er å få kontakt med en informant innenfor det feltet eller organisasjonen som skal undersøkes. Denne informanten kan kjenne andre som kan være aktuelle kandidater. Informanten kan videre vise vei for forskeren ved å presentere henne for de andre informantene (Ryen, 2002).

Det blir anbefalt å bruke en intervjuguide i et semistrukturert intervju. Men forskeren må passe på at intervjuguiden ikke blir for strukturert fordi forskeren da vil kunne binde seg for mye til intervjuguiden og ikke klare å få med seg vesentlige poeng som kan dukke opp. Det er viktig at intervjuet ikke blir for mekanisk i formen fordi informanten må ha mulighet for å påvirke samhandlingssituasjonen mellom seg og forskeren. Dersom strukturen på intervjuet blir for løst kan det føre til at forskeren sitter igjen med store mengder data som er overflødig. Intervjuene skal transkriberes, derfor er det viktig ikke å sitte igjen med for mye overflødig datamateriale (Ryen, 2002).

Jeg erfarte gjennom mine intervjuer at informantene ofte svarte på flere spørsmål samtidig. Jeg avbrøt dem ikke, men lot dem snakke. Dermed kunne jeg stille færre spørsmål. Det hendte også at jeg forandret på rekkefølgen av spørsmålene fordi det falt naturlig å gjøre det i forhold til gangen i intervjuet og hva informantene snakket om.

Dalen (2011) skriver at i en intervjuguide må de første spørsmålene en forsker stiller ha som formål å få informanten til å føle seg trygg og avslappet. Etter hvert som man føler at tiden er moden, kan man komme med spørsmål som er mer krevende, og mer rettet mot tema. Mot avslutningen av intervjuet kan spørsmålene igjen ha en mer generell tone. Dette prøvde jeg å ha i tankene da jeg formulerte intervjuguiden jeg skulle bruke under intervjuene (jfr. vedlegg nr. 5).

Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om godkjenning av oppgaven. Tilbakemeldingen jeg fikk var at oppgaven ikke omhandlet spørsmål som innebar meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 33. oppgaven ble derfor godkjent av NSD (jfr. vedlegg nr. 1 og 2).

3.4.1 Informantene

Jeg skal i det følgende presentere informantene gjennom noen sentrale hovedtrekk.

Foreldrene var i alderen 35 til 55. Alle var gift og var biologiske foreldre til barna, bortsett fra en som var stefar.

To av foreldrene var ferdige med konflikten fordi barna var så gamle at de hadde sluttet i grunnskolen. De andre foreldrene var midt oppe i konflikter med skolen. Den ene familien mente at ting gjerne var i ferd med å ordne seg til det bedre.

Alle foreldrene var i arbeid. Fem av foreldrene hadde høyskole eller universitetsutdanning. To stk. hadde yrkes utdanning og en var uten formell utdanning, men hadde lang realkompetanse gjennom mange år i ulike yrker.

Alle de fire mødrene jeg intervjuet jobber med mennesker. Fedrene hadde jobber som var teknisk og praktisk orienterte.

Seks av foreldrene kom i fra fylket de nå var bosatt i. De andre to foreldrene kom fra andre steder av landet.

To av familiene hadde flyttet slik at barna hadde opplevd å bytte skole. Konflikter med skolene var medvirkende årsaker hos begge familiene som hadde flyttet.

Tre av familiene opplevde at barna deres fikk en eller flere diagnoser i løpet av skoletiden.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg tok alle intervjuene opp på bånd og transkriberte samtalene så fort som mulig etter at intervjuene var over. Under selve intervjuet noterte jeg ned ting som jeg tenkte kunne ha relevans for oppgaven f. eks. non verbal kommunikasjon som blikk og kroppsspråk. Rett etter at intervjuene var ferdige noterte jeg ned inntrykk og følelser jeg selv hadde fordi jeg og informantene hadde vært i en relasjon under intervjuet, vi hadde vært medforfattere i hverandres liv og var ikke upåvirket av situasjonen. Dette kunne ha en relevans når dataene skulle analyseres

I et av intervjuene gav informanten tydelig signaler om at vedkommende ikke helt forstod hva vedkommende skulle i samtale med meg. Dette gav informanten selv uttrykk for da intervjuet var over, for idet informanten skal gå sies det at vedkommende trodde dette bare var enda ett unyttig møte med skolen. Det var en litt merkelig stemning under dette intervjuet, derfor valgte jeg å gjøre det litt kortere enn planlagt fordi jeg fikk et inntrykk av at informanten ikke var helt komfortabel. Intervjuet viste seg å være svært nyttig og viktig, fordi denne informanten virket så oppriktig og ærlig i sine uttalelser og fortalte en sterk historie. Jeg satt også igjen med et inntrykk av at informanten etter hvert opplevde at intervjuet var ok, og at det var godt å snakke med en person uten ifra.

En annen informant gav tydelig uttrykk for at det ikke hadde så mye for seg å intervju vedkommende fordi informanten bare kom til å svare ja og nei på mine spørsmål. Til det svarte jeg at det ville bli vanskelig fordi jeg ikke hadde ja og nei spørsmål. Etter hvert som praten kom i gang og vi hadde varmet opp med litt generelt snakk om hvordan det er å bo på et lite sted, slappet informanten mer av og vi fikk i gang en fin samtale. Informanten formidlet fortellingen sin på en ærlig og oppriktig måte. Begge disse to informantene gav uttrykk for at de var blitt utkommandert til å bli intervjuet av sine ektefeller, og de la ikke skjul på at de ikke helt forstod hva det skulle tjene til. Derfor var jeg nøye med min egen framtoning. Jeg var redd for å skremme dem vekk. Derfor ble det viktig med den innledende fasen hvor vi snakket om løst og fast. Slik at de kunne få litt tillit til meg, og jeg kunne få en forståelse av om det i det hele tatt nyttet å intervju dem. Intervjuene tror jeg ble en positiv opplevelse for både dem og meg. Begge gav meg svært nyttig informasjon. Det prøvde jeg å formidle til dem slik at de ikke skulle gå fra intervjuet å føle at de var blitt utnyttet, og at de hadde sagt for mye.

Jeg foreslo for informantene at jeg kunne komme hjem til dem når det passet for dem. Dette fant jeg ut var det enkleste fordi jeg selv var en fremmed på stedet, og i den uken jeg foretok intervjuene var jeg gjest hos min bekjent og familien og hadde ingen forpliktelser utenom intervjuene. Det var interessant å komme hjem til de ulike informantene. Jeg kunne kjenne på atmosfæren og få et lite inntrykk av hvordan familien fungerte. Familiene var dessuten i sine egne trygge omgivelser, noe som var positivt fordi jeg var en fremmed gjest som skulle snakke med dem om noe som kanskje var vanskelig og sårt. Dette var også med på å redusere maktforholdet i intervjusituasjonen. Jeg var hjemme hos fem av informantene. De andre tre informantene ville komme til den lokale skolen for å bli intervjuet. En av informantene jobbet på skolen. De andre to, valgte selv å møte på skolen, noe som ikke var problematisk for dem. På skolen fikk vi sitte uforstyrret på et kontor, og det ble servert kake og kaffe. Informantene satt seg helt naturlig bak skrivebordet på det kontoret vi fikk låne, og jeg satt på motsatt side som gjest.

Informantene fikk vite at jeg er lærer og at jeg jobber med ungdomskoleelever. Det ble svært viktig å forklare informantene at jeg ikke er ute etter «å ta foreldre», men er ute etter å sette fokus på et fenomen som jeg ønsker skal få større oppmerksomhet blant lærere. Jeg måtte også understreke at jeg ikke var ute etter å «ta skolen og lærere.» Det faktum at jeg selv har stått mitt oppe i slike konflikter som foreldre, og at jeg vil bruke mine erfaringer til å bli en bedre lærer. Tror jeg gjorde informantene tryggere. Hele hensikten med undersøkelsen min er å ikke skulle plassere skyldspørsmål på noen, men ha et genuint ønske om å redusere konflikter i samhandling med foreldre.

Å bruke bånd til innspilling av intervju forsterker validiteten på forskningen fordi det blir informantens perspektiv og tolkninger som kommer frem og ikke intervjuerens sammendrag av intervjuet. Forskerens egne tolkninger av ulike funn i intervjumaterialet blir mer troverdige når de kan komplimenteres med utdrag fra transkripsjonene. På et bånd kan forskeren få med materiale som virker uinteressant for den spesifikke oppgaven, men som kan gi informasjon til nye eller andre vinklinger. Forskeren kan også vende tilbake til båndet dersom noe er uklart (Jacobsson, 2008).

Intervjuene ble gjennomført i løpet av ei uke i februar 2013. Transkripsjonen ble gjennomført av meg for at jeg selv skulle få et så nært forhold til datamaterialet som mulig, noe som resulterte i at analysearbeidet ble lettere å gjennomføre.

3.4.3 Sitater fra informantene

Dersom man skal bruke sitater fra informantene i oppgaven, må man ha tatt intervjuene opp på bånd. Sitatene må anonymiseres med hensyn til navn og andre spesifikke kjennetegn. Det må kamufleres, slik at informantene ikke kan kjennes igjen. Derfor har jeg valgt ikke å skrive sitatene på dialekt, slik at sitatene ikke kan spores tilbake til en spesifikk landsdel. Jeg har også prøvd å kamuflere kjønn i sitatene. Derfor refererer jeg til vedkommende og barnet mitt/vårt. Videre er det viktig å bruke sitatene på en hensiktsmessig måte i forhold til analyseprosessen. Forskeren må finne sitater som kan representere flere gitte hendelser og sitater som fanger opp sentrale elementer. For å få dette til må forskeren lese transkripsjonsmaterialet nøye i den hensikt å finne sentrale sitater, sjeldne sitater og sitater som er representative for problemstillingen i undersøkelsen (Dalen, 2011). Dette vil gi leseren et tydelig bilde av hva oppgaven dreier seg om. Dette hjelper også leseren til å ha fokus på problemstillingen gjennom lesningen av oppgaven. Gjennom sitatene kan de ulike leserne kjenne seg igjen og på den måten få et eierforhold til teksten de leser.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke sitatene tematisk. Det betyr at jeg under hvert hovedtema i oppgaven leiter etter gode sitater som kan støtte opp under analysen og være med på å tydeliggjøre tema.

Man må passe seg for ikke å få for mange sitater i oppgaven, og sitatene må kunne brukes i analysen. Forskeren skal ikke rapportere om hendelser, men analysere ulike hendelser opp mot teori. Teoriene skal kaste lys over informantenes forklaringer (Ryen, 2002), og sitatene skal brukes på en slik måte at de illustrerer de konklusjonene forskeren viser til. Dette for å illustrere at forskeren har beveget seg lengre i forhold til datamaterialet enn informantenes egne forklaringer (Ryen, 2004 i Jacobsson, 2008). Videre må sitatene presenteres med en liten innledning slik at leseren vet hva det dreier seg om og hvorfor sitatet er tatt med (Ryen, 2002).

3.5 Å forske på eget felt

Det er flere fordeler, men også ulemper ved å skulle forske på eget felt. Jeg skal i dette kapittelet prøve å drøfte dette for å tydeliggjøre for meg selv og leseren at jeg er klar over de ulike fallgruvene ved å forske i eget felt. Samtidig som jeg vil prøve å tydeliggjøre styrken det gir. Repstad (2007) hevder at det er lettere å ta parti med den ene eller andre part når man forsker i eget fagfelt, og at den akademiske avstanden til det som forskes på kan utebli. I

denne oppgaven kommer jeg som forsker i en særstilling fordi jeg har lang erfaring innenfor begge de områder som blir berørt av min forskning, Jeg er lærer og forelder, og jeg har perspektiv fra innsiden av begge felt.

Faren ved å være en forelder som har «stangt hode i veggen» i møte med skoleverket, er at den frustrasjonen og maktesløshet jeg kjente på kroppen da mine barn gikk på skolen, skal påvirke denne oppgaven i for stor grad. Kanskje vil jeg være «blind» for åpenbare fenomener fordi jeg har en nærhet til det som skal forskes på. Enkelte vil også hevde at det er lett å ta den ene parti framfor den andre. I dette tilfellet kunne man tenke seg at jeg lett kan ta foreldres parti. Det er lett å sitte på den «andre siden» å kreve at lærere må det ene eller andre. Samtidig må det sies at jeg sitter med solid kunnskap og informasjon om hvordan hverdagen til en lærer fortøner seg, og kan kvittere med mange forklaringer på hvorfor lærere eventuelt ikke følger opp slik foreldre ønsker at de skal. Dette kommer jeg tilbake til senere under overskriften; Min egen forståelse.

Selv mener jeg at det er en styrke at jeg som forelder har opplevd å ikke komme i dialog med skolen. Det er en styrke i forhold til hva slags lærer jeg selv ønsker å være, og hva slags holdninger jeg selv skal ha til mine skoleungdommers foreldre. Noen av informantene i undersøkelsen gav uttrykk for at de delte min oppfatning ved at de hadde sagt ja til å være med i undersøkelsen fordi de håpet på at deres bidrag ville kunne hjelpe andre foreldre og lærere i lignende situasjoner.

Det var viktig for meg ikke å forske i egen kommune. Det hadde blitt veldig vanskelig å anonymisere informantene, og det hadde vært lett for folk i kommunen som eventuelt hadde lest rapporten å kjenne igjen informanter eller lærere. For meg som forsker hadde det vært enkelt å forske i «eget reir» fordi jeg hadde hatt lett tilgang til informantene, og jeg hadde sluppet utgiftene ved å måtte reise bort.

3.6 Forskningsetikk

Samfunnet stiller krav om at all forskning tar hensyn til de etiske prinsippene som finnes innenfor den kvalitative forskningen og som er beskyttet gjennom lover og retningslinjer. Alle forskningsprosjekter som inneholder personlige opplysninger skal meldes inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Dersom det i forskningsprosjektet skal brukes en datamaskin, må forskningsprosjektet meldes. Det er strenge retningslinjer for hvordan

datamaskin og USB brikker lydbåndopptak osv. med forskningsmateriale skal oppbevares og hvor lenge en forsker skal kunne oppbevare dette materialet før det må makuleres. Dette må forskeren gjøre rede for i et søknadsskjema som sendes til NSD. Dersom det oppstår endringer i henhold til et godkjent søknadsskjema, må endringene søkes om (NSD, 2012).

En forutsetning for den kvalitative forskningen er at informantene når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten at det skal få noen konsekvenser for informanten. I min undersøkelse var det en informant som ikke stilte opp uten at det fikk noen konsekvenser. Jeg gav uttrykk for at det var helt i orden og at jeg ikke trengte å vite hvorfor vedkommende ikke ville stille til intervju. Videre skal informantene få utførlige opplysninger på forhånd om prosjektet. Dette gis gjennom et informasjonsbrev som redegjør for målsettinger, metoder og hvordan informasjonen skal formidles i ettertid (jmf. vedlegg nr. 3 og 4). Informanten må gjøres kjent med at alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og at informanten blir anonymisert. Ingen informasjon skal kunne spores tilbake til informanten (Dalen, 2011). Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren passe på at informantene beholder sin konfidensialitet. De må ikke kunne gjenkjennes på bakgrunn av bostedskommune, kjønn, rase, yrke, diagnoser osv. (NSD, 2012).

Mine informanter fikk tilsendt samtykkeskjema ei uke før jeg var på plass. Bortsett i fra en, som stilte til intervju på kort varsel som erstatning for den som trakk seg. Denne nye informanten fikk forklart og fikk lese gjennom samtykke erklæringen før vi begynte intervjuet. Før alle intervjuene startet repeterte jeg hva slags rettigheter de hadde i forhold til å få se transkripsjon og det ferdige produktet. Ingen ytret ønske om å lese transkripsjonen. To informanter ytret ønske om å lese oppgaven når den er ferdig.

I en intervjusituasjon vil forskerens forforståelse være av betydning, og det blir om å gjøre for forskeren å kunne bruke sin forforståelse på en slik måte at det åpner for en god forståelse av det intervjumaterialet som kommer inn i intervjuene. Dette må fortolkes av forskeren for så å videreutvikles gjennom det arbeidet forskeren gjør med intervjumaterialet. I denne prosessen bruker forskeren sin egen forforståelse og ulike teorier (Dalen, 2011). Dette betyr at etikk ikke bare er aktuelt i selve intervjufasen, men i alle ledd i forskningsprosessen. Fra den første kontakten med informanten gjennom informasjonsbrev og til den ferdige rapporten (Ryen, 2006).

Forskeren kan underveis i et intervju komme opp i flere etiske dilemmaer. Et av dem kan være at forskeren ønsker å gå i «dybden» med sine spørsmål, med den risiko det medfører for

å krenke intervjupersonen. Dersom man ikke stiller inngående spørsmål, kan man ende opp med bare overfladisk intervjumateriale (Fog, 2004 i Kvale og Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) hevder at det kan være lurt og på forhånd, før et intervju, tenke gjennom hva slags etiske dilemmaer spørsmålene kan utløse slik at man er forberedt. Et annet etisk dilemma kan være at informanten føler at han/ hun har gitt fra seg opplysninger de ikke burde ha gitt fra seg, eller at forskeren stiller spørsmål og får svar på en slik måte at forskeren går inn i en slags terapeutrolle overfor informanten. Forskeren kan da velge å spørre videre for å få nyttig informasjon, men samtidig øker muligheten for å opptre krenkende overfor informanten.

Som jeg allerede har nevnt i oppgaven ble jeg fortalt sterke historier som preget de involverte partene sterkt. Jeg føler en sterk ydmykhet og respekt overfor informantene for at de ville dele dette med meg. Det hviler nå et stort ansvar på mine skuldre for å gi noe igjen til informantene. Flere av informantene gav også uttrykk for at de stilte til intervju fordi de selv mente at tema var viktig, og at deres kamp mot systemet kunne komme andre foreldre og lærere til nytte var ønskelig. Da var ikke deres kamp forgjeves.

En av informantene uttrykte bekymring for intervjuet fordi hun selv jobbet i skolen, hun visste ikke helt hvilken rolle hun skulle spille. I dette intervjuet prøvde jeg å være tydelig på at det var hennes erfaringer som mor, og den kampen hun måtte kjempe mot systemet som var interessant. Dette var et utfordrende intervju, fordi jeg hele tiden måtte passe på at jeg ikke snakket til informanten som om hun var en kollega. Men at vedkommende hele tiden snakket som en forelder. Dette understreker at den rollen forskeren har i undersøkelsen er viktig fordi intervjueren er sitt eget redskap for å hente inn informasjon. Etiske hensyn må måles opp mot vitenskapelige hensyn og vil dermed utløse etiske dilemma, noe jeg allerede har nevnt tidligere i oppgaven. Det avgjørende i intervjusituasjonen blir forskerens egne holdninger til intervjusituasjonen og det ansvar som ligger i å skulle hente ut sensitive opplysninger hos et annet menneske som man ikke kjenner. Tillit og respekt blir derfor avgjørende faktorer i intervjusituasjonen. Holme og Solvang (2004) hevder at respekt for medmenneske må gjennomsyre all samfunnsforskning. Mennesker skal ikke gjøres til et middel for at forskeren skal nå sine mål. Men, uansett hvor nøye en forsker er i å ivareta informantene i en undersøkelse, vil undersøkelsen alltid påvirke informantene. Forskningen kan skape en forventning av noe mer, at det skal skje en endring. Dette kan skape etiske dilemmaer for både forsker og informanter.

Informantene er gjort kjent med at det de sier vil bli tatt opp på bånd og at det bare skal høres av meg og eventuelt veileder til dette prosjektet. Videre vet informantene at det skriftlige datamaterialet og båndavspillingene vil bli tilintetgjort så snart oppgaven er levert og bestått, og at all data blir behandlet som konfidensielle data (Ringdal, 2009). Informantene har fått tilbud om lese det transkriberte intervjuet når det er ferdig, og alle har fått tilbud om å lese oppgaven når den er levert og bestått.

3.7 Analyse

I kvalitativ forskning vil forskeren analysere og tolke det datamaterialet hun har fordi forskeren, som andre mennesker, vil skape og konstruere den virkeligheten hun er en del av. Dette gir mening til menneskers egne erfaringer. Det finnes ulike analytiske tilnæringsmåter å ta i bruk når datamaterialet skal analyseres (Dalen, 2011). Ryen (2002) hevder at å analysere data er å forkorte den mengden med datamateriale forskeren sitter med. I denne undersøkelsen ble intervjumaterialet transkribert for så å bli splittet opp i selvstendige enheter. Disse enhetene ble så fordelt på ulike kategorier som i sin tur ble tolket i lys av ulike valgte vitenskapelige teorier. Gjennom denne prosessen med å analysere datamaterialet fikk jeg orden, struktur og mening ut av datamateriale. I en slik prosess finnes ikke én sannhet, eller rett svar. Det er min analyse av datamateriale som kommer frem. Det er min konstruksjon av virkeligheten. Andre forskere vil gjerne kunne analysere på andre måter.

Forskere må på forhånd, før intervjuene, ha laget en intervjuguide hvor hovedtema for spørsmål er nøye planlagt med bakgrunn i forskerens tilegnede kunnskaper og egen innsikt. Kjennskap og innsikt til de personene som blir intervjuet kommer frem under intervjuet i det som blir kommunisert verbalt og non verbalt. Forskeren er oppmerksom og lytter til svarene som blir gitt, og tolker dem ut ifra den konteksten hun er i. Hun får videre gjennom dialogen bekreftelse på om hun har oppfattet utsagnet rett. Slik blir dialogen justert og rettet på underveis gjennom hele intervjuet.

Forskeren kan gå inn i informantenes beretninger på bakgrunn av sin egen forkunnskap om emnet, men må passe seg for ikke å bli revet «over ende» å miste fokus på grunn av sine egne følelser. I møte mellom forsker og informant vil det oppstå følelser. De skaper en virkelighet der og da i det konkrete møte, men begge kommer til et slikt intervju med sine egne historier (Fog, 1994). Partene vil gjennom intervjuet være medforfatter i hverandres liv, sagt med

andre ord; møte vil påvirke begge parter. Det ble veldig tydelig for meg i møte med en av informantene som også jobbet i skolen. Da hadde vi en tydelig felles forståelse av ulike problemer som lett kan oppstå når man jobber på det stedet der ens egne barn går på skole.

3.7.1 Analysemetode

Det finnes ulike metoder for analyse av datamaterialet. Koding er et viktig ledd i analyseringen av datamaterialet, men før en forsker kan begynne å kode må data hentes inn.

Kvale og Brinkmann (2010) presenterer seks trinn i en dataanalyse som jeg skal gjøre rede for: Første trinn er når informanten deler fragmenter av livet sitt med forskeren. Informanten forteller om hendelser, følelser og handlinger uten at dette blir tolket av informanten eller forskeren. Informantene mine satt stille og rolig og svarte på mine spørsmål. Jeg fikk et inntrykk av at alle tok spørsmålene seriøst og prøvde å svare så godt de kunne.

Det andre trinnet i prosedyren er at informanten selv kan oppdage bakenforliggende årsaker og sammenhenger, og dermed få en større innsikt i eget liv. En av informantene syntes at intervjuet hadde gjort godt, vedkommende sa:

«Jeg opplevde intervjuet som positivt. Det er som å ha vært i terapi. Byrden ble lettere.»

En annen av informantene gav uttrykk for at vedkommende fikk reflektert over situasjonen, informanten sa:

«Jeg føler at jeg ble litt reflektert. Jeg tenker mer bevisst og ser hvor viktig samarbeid er mellom de involverte partene.»

I det tredje trinnet vil forskeren foreta fortetninger og tolke mening inn i hva informanten forteller. Forskeren har dermed startet på arbeidet med analysen av datamaterialet. Det som blir viktig her er at forskeren kan stille motspørsmål og oppklare uklarheter når informanten uttaler seg på en tvetydig måte. I mine intervjuer ble dette til en dialog mellom meg og informantene hvor jeg prøvde å få dem inn på «rett spor» når jeg følte at de snakket seg bort fra temaet, eller de gav tvetydige svar.

Det fjerde trinnet handler om hvordan det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. Intervjueren legger frem informantenes meninger og vil legge til nye sider ved fenomenet som kan igjen gi en større forståelse over fenomenet. Intervjuene mine ble transkribert fortløpende

etter hvert intervju og gjort klar for analyse. Det er flere metoder å velge mellom når man skal analysere datamaterialet. Jeg har valgt å konsentrere meg om Grounded theory.

I det femte trinnet kan forskeren la informantene lese gjennom tolkningene som forskeren har gjort og kan korrigere dersom det er nødvendig.

Et sjette trinn tar for seg handling som et resultat av forskningen. Det vil da være slik at informantene handler på bakgrunn av den nye viten som er kommet ut av forskningen.

I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om første til fjerde trinn. Det femte trinnet ble for omfattende for denne oppgaven og i forhold til det sjette trinnet er ikke forskningen lagt opp til å være en aksjonsforskning med tanke på å endre et konkret fenomen. Men det er ønskelig at de som eventuelt har interesse av å lese denne oppgaven vil få noen nye tanker som gjør at de kanskje endrer syn og væremåte på enkelte områder.

3.7.2 Transkripsjon

Da jeg var ferdig med mine intervjuer, satt jeg igjen med tre former for datamateriale:

Lydfilene, transkripsjonene, faktaopplysninger om informantene som alder, kjønn, yrke samt feltnotater som ble notert underveis i intervjuet og som omhandlet observasjoner av det fysiske miljøet, non verbal kommunikasjon som kroppsspråk o.l. Til slutt mine egne notater som ble gjort rett etter intervjuene. Alt dette blir oppfattet som relevant datamateriale. Jeg var nøye med tid- og datofeste alle notatene som ble gjort underveis i intervjuene slik at de skal være lette å finne igjen og forstå betydningen av (Dalen, 2011). Jeg valgte å reise bort hjemme i fra for å foreta intervjuene. Intervjuene foregikk om kvelden etter at informantene hadde vært på jobb, spist middag osv. Om formiddagen hadde jeg god tid til å jobbe med transkripsjonene.

En av grunnene til at man transkriberer intervjusamtalene som er tatt opp på bånd er å strukturere samtalene slik at de lettere lar seg analysere. Ryen (2002) hevder at forskeren skal få assosiasjoner til teoriene og til tema når hun gjennomfører intervjuene, og under transkripsjonen av intervjuene.

Informantene i denne undersøkelsen var alle norske, og transkriberingen foregikk naturlig nok på norsk, men informantene mine snakket ulike dialekter. Siden jeg hadde tenkt ut på forhånd at informantene mine kunne komme fra ulike deler av landet, var jeg forberedt på å støte på

ukjente ord på dialekt. Da var jeg nøye med å spørre om betydningen av ordet slik at misforståelser ikke skulle oppstå (Dalen, 2011).

Det var viktig at jeg selv foretok transkripsjonen av datamaterialet fordi jeg da fikk en enestående sjanse til å bli kjent med mine egne data. Dette lot seg gjøre fordi utvalget av informanter ikke var for stort og omfattende (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2010) hevder at transkripsjon handler om å oversette talespråk til skriftspråk og i denne prosessen forsvinner noe av det som blir formidlet i den muntlige dialogen forsvinner i overgangen mellom tale til skrift. Noe av dette kan fanges opp gjennom at forskeren noterer seg dette underveis i intervjuet. Videre hevder Kvale og Brinkmann at det er lett å glemme den opprinnelige samtalen når forskeren sitter med transkripsjonsmateriale. Da er det det skriftlige materiale som er rådende.

3.7.3 Oppgavens pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2010) poengterer at det må settes fokus på troverdigheten (reliabiliteten) til den som transkriberer et intervjumateriale, og ikke bare være opptatt av troverdigheten til intervjueren. I en transkriberingssituasjon vil valg av ord, hvor man setter komma og punktum spille en vesentlig rolle for troverdigheten av arbeidet. Derfor må lydsporene ikke makuleres når transkripsjonen er unna gjort, men spares på slik at forskeren kan gå tilbake å undersøke nærmere dersom det er behov for det.

Det er ikke så enkelt å teste validiteten av transkripsjonene. Det er umulig å stadfeste en korrekt transkripsjon, men forskeren må foreta en transkripsjon som passer til den forskningen hun skal gjennomføre (Kvale og Brinkmann, 2010).

Når det gjelder spørsmål om reliabilitet i selve oppgaven, er det ikke lett å måle den fordi forskeren og informanten skaper en virkelighet sammen i intervjusituasjonen. Det lar seg vanskelig gjøre å etterprøve den situasjonen fordi den sosiale konteksten som forsker og informant befinner seg i er i stadig endring. En måte å kompensere for dette, er å skildre de ulike fasene i oppgaven slik at leseren kan følge prosessen fra begynnelse til slutt (Dalen, 2011).

Skal man vurdere validiteten i oppgaven må man se på den forkunnskapen forskeren sitter inne med, og hva det er som knytter forskeren til prosjektet, for å få en pekepinn på hvordan

forskerens rolle har påvirket tolkningen av datafunnene. Videre må det være informantenes opplevelser av hendelser forskeren er ute etter, og ikke forskerens egne opplevelser. Dette er viktig fordi intervjusituasjonen bærer preg av en dialog hvor forsker og informanter er subjekter, og i denne oppgaven snakket informantene om vonde situasjoner som fremkalte minner om forskerens egne vonde erfaringer i lignende situasjoner. Forskerens følelser må ikke påvirke informantens egen opplevelse av sin situasjon. Dette har jeg vært veldig bevisst på gjennom hele forskningsprosessen ved ikke å kommentere informantenes fortellinger som foreldre eller som lærer. Jeg har prøvd å fungere som en forsker. Historiene jeg har fått høre har vært sterke og de har påvirket meg som lytter, men på en positiv og konstruktiv måte. Blant annet ved å bekrefte at jeg har en flott og viktig jobb, som jeg kan gjøre enda bedre.

Man vil også være opptatt av om de resultatene forskeren får lar seg generalisere til andre, eller om de bare er gjeldene for den eksakte gruppen av informanter som lot seg intervju. Det vil først og fremst være forskeren som kan avgjøre om resultatene kan generaliseres. Men det blir viktig for forskeren å lage «tykke beskrivelser» slik at andre som leser rapporten kan tolke de fenomener som beskrives. Gjennom «tykke beskrivelse» får vi forskerens tolkninger på konkrete hendelser. Videre må forskeren være bevisst på at tolkningen av datamateriale skjer innenfor en bestemt kontekst, og at man må prøve å se utover denne konteksten slik at man får en større forståelse av fenomenet. Det er den teoretiske forståelsen forskeren legger for dagen som hun tolker og forstår ulike funn i datamateriale ut ifra. Man får en vekselvirkning mellom teorier og funn i datamaterialet. Dette må også tydeliggjøres i rapporten (Dalen, 2011). I analysen av datamaterialet mitt er det nettopp dette jeg prøver på. Jeg prøver å få en dypere eller bredere forståelse av de funn jeg har gjort gjennom å sette dem i sammenheng med mitt teoretiske utgangspunkt. Det vil si; lage «tykke beskrivelser» som kan forklare mine funn. Samtidig vil mine funn bekrefte allerede eksisterende funn. Dette er med på å generalisere mine funn ytterligere. Det bekrefter også at historiene til mine informanter kan være gyldige for flere foreldre som har eller har hatt barn i skolen.

3.7.4 Koding og kategorisering

Kvale og Brinkmann, (2010: 208) definerer koding og kategorisering slik:

«Koding innebærer at det knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering.»

Ved å kode og kategorisere kan jeg korte ned datamaterialet slik at jeg ikke blir sittende med store mengder data. Det finnes ingen kategorier som er mer riktig enn andre. Jeg skaper mine kategorier som datamaterialet blir kodet under. Andre forskere ville med stor sannsynlighet valgt andre kategorier. Det er med andre ord muligheter for mange ulike kategoriseringer (Ryen, 2002). Når en forsker koder deler hun datamaterialet opp i selvstendige enheter som hun plasserer i ulike kategorier. På denne måten kortes datamaterialet ned. I kodingsprosessen er det viktig at jeg får med meg tilleggsdataene som jeg noterte meg under intervjuene. Dette er viktig datamateriale som skal med i analyseprosessen. (Dalen, 2011).

Jeg valgte en datastyrt koding (Kvale og Brinkmann, 2010) for mitt materiale. Det betyr at jeg ikke laget meg et kodesystem før intervjuene, men i stedet utviklet kodene når jeg var ferdig med transkripsjonene. Da hadde jeg fått en god oversikt over datamaterialet mitt og kunne startet arbeidet med å lage kategorier.

Jeg startet kodingsprosessen med å klippe opp alle de transkriberte intervjuene i små enheter som gav mening når de var tatt ut av konteksten. Neste trinn bestod i å starte kategoriseringen ved å lage en kode for den første enheten jeg plukket ut. Jeg hadde på forhånd skaffet meg mange plastlommer til dette bruk. Da jeg hadde fått plassert alle enhetene, hadde jeg seksten plastlommer, inklusive en plastlomme for diverse. I tillegg til dette hadde jeg på forhånd markert med farge de intervjuene som ble gjort av menn fordi jeg ville ha oversikt over om det var nyanser svarene deres som skilte seg merkbart ut fra kvinnenens svar. Etter første kodingen lot jeg materiale ligge i ro, mens jeg jobbet med andre deler av oppgaven, før jeg på ny gikk løs på kategoriseringen.

Nå tok jeg kategori for kategori for å se om alle enhetene passet inn. Dermed kunne jeg fjerne noen få kategorier som jeg ikke syntes passet lengre, og la til nye kategorier. Da denne prosessen var ferdig hadde jeg 22 kategorier. Dette syntes jeg var for mye, så jeg gjentok prosessen med å la materiale ligge litt, før jeg tok fatt på nytt. Til slutt hadde jeg re-kodet datamateriale inn under disse temaene: Avmakt og makt i forhold til skolen, foreldres forståelse av eget barn, konflikter på hjemmebane, familiens livskvalitet, foreldres egen skolegang og skole & hjem samarbeid. Hvert av disse temaene ble delt inn i ulike undertemaer for å konkretisere datamaterialet ytterligere.

3.7.5 «Grounded theory»

Jeg har valgt å bruke «Grounded theory» som analytisk tilnærming for denne oppgaven. De som utviklet denne analytiske modellen var Glaser og Strauss. Metoden var en reaksjon på de tradisjonelle metodene som dominerte på 1960-tallet. De var begge sosiologer som var opptatt av kvalitativ forskning. Denne analysemetoden tar utgangspunkt i informantenes egne fortellinger og perspektiver. Kategoriseringen av datamaterialet som leder fram mot bestemte teorier skal ta utgangspunkt i det empiriske materialet som forskeren sitter på etter intervjuene. Essensen i «Grounded theory» metoden er induksjon. Det betyr at hypoteser og teorier springer ut i fra det empiriske materialet forskeren har. Får å oppnå induksjon må datamaterialet kodes og kategoriseres, opp til flere ganger. Forskeren må se etter likheter og ulikheter i sitt forskningsmateriale for å få frem ulike nyanser i materialet. I avsnittet over har jeg gjort rede for hvordan min kategorisering av datamaterialet foregikk. Et annet viktig fenomen er å se induksjonen i lys av vitenskapelige teorier (Dalen, 2011). Holme og Solvang (1996) hevder at teorier er forenklinger av virkeligheten fordi virkeligheten er så kompleks at den må forenkles med teorier. I en undersøkelsessituasjon tar forskeren utgangspunkt i eksisterende teorier og gjennom undersøkelsen vil forskerens egne funn avkrefte, modifisere eller forsterke tiltroen på de teoriene man har valgt å bruke. Alle teorier må ha sin bakgrunn i systematisk innsamlet datamateriale, og fokus blir på de funn forskeren gjør.

3.8 Min forståelse

En forsker vil alltid lure på hvor dypt man kan forske på et menneskes livssituasjon, og om man i det hele tatt får innsikt i livssituasjonen til informanten. Dette avhenger av flere faktorer, som forskerens bakgrunn og den kunnskapen forskeren allerede har om temaet. Forskerens egne erfaringer rundt det som er temaet kan være av betydning. Dersom intervjuer og informantene deler felles erfaringer kan det være nyttig, men også representere en risiko for at intervjueren blir alt for personlig involvert (Dalen, 2011).

Det kan være problematisk å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse i en intervjusituasjon. Dette er spesielt vanskelig dersom forskeren selv har et nært og personlig forhold til det tema det forskes på. Forskeren kan lett la seg rive med av det informanten forteller, fordi det kanskje berører forhold i forskerens eget liv som forskeren kanskje ikke har kontroll over, eller ønsker å fortrenge. Forskeren kan også komme i en slik situasjon at hun

føler sterkt med informanten i det informanten beretter om. Noen vil hevde at bare de som selv har opplevd en bestemt vanskelig situasjon på kroppen, vil være de som best kan intervju om denne bestemte hendelsen fordi de vet hvor «skoen trykker» (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2010) hevder at forskerens interesser og intensjoner vil påvirke intervjusituasjonen og rapportskrivningen i etterkant. Dette er noe jeg som forsker har måtte ha i tankene gjennom hele prosessen. Fra den famlende starten hvor jeg måtte finne et emne for masteroppgaven til den ferdig skrevne rapporten. Hadde jeg den nødvendige distansen til de vanskene jeg selv hadde erfart som foreldre? Hvordan ville jeg reagere på informantenes fortellinger?

Det var naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode fordi jeg som forsker i denne situasjonen har inngående kunnskap om hvordan det er å være lærer og foreldre. Hverdagen for en lærer er preget av utallige samhandlinger, ofte under travle og stressede forhold. Dag etter dag skal lærerne ha et godt forhold til hundrevis av barn i et samfunn som blir mer og mer komplekst. Det sier seg selv at denne situasjonen lett kan bli utmattende (Fullan og Hargreaves, 1995). Barn som blir født i dagens samfunn får mer bestemmelsesrett både hjemme og på skolen. Barn blir i større grad oppfattet som selvstendige individer med egne tanker og meninger. Demokratiske holdninger og større rett til medbestemmelse har fått bredere innpass i de ulike familierelasjonene. Dette har ført til at foreldre trenger en annen form for kompetanse enn i den tradisjonelle patriarkalske familien hvor foreldre kunne oppnå autoritet og lydighet bare i kraft av å være foreldre (Sagatun, 2008). Bø (2011) hevder at familier vil være i stadig endring og det må sees i sammenheng med endringer i tiden. I dagens samfunn blir foreldre utsatt for idealer som setter høye krav til foreldre når det gjelder omsorg for barn, samtidig som det kommer krav om å «gi alt» innenfor arbeidslivet.

Oppgaven vil bære preg av min oppfatning av hvordan ulike fenomener i den sosiale virkeligheten skal forstås, et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Dette henger sammen med kulturpsykologi som hevder at forskjellige personer i ulike kontekster lever sammen og er avhengige av hverandre samtidig som de formes og skapes av hverandre (Toverud mfl., 2004). Parallelt med dette har jeg en oppfatning av at mennesker har ulike livshistorier som påvirker hverandre. De er medforfattere i hverandres liv. Jeg som forsker ønsker å få en dypere forståelse av hvordan individer forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011).

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hvordan jeg har kommet frem til mitt utvalg for denne rapporten, og videre har jeg prøvd å forklare hvordan intervjuene har blitt gjennomført og

hvordan datamaterialet er blitt kategorisert og kodet. Jeg har også prøvd å belyse de fallgruver som eksisterer for meg som forsker på eget fagfelt. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for empiriske funn og tolkningen av disse opp mot ulike vitenskapelige teorier.

Empiri, presentasjon, tolkning og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere, tolke og drøfte de funnene jeg har gjort på bakgrunn av å ha gjennomført intervjuer med åtte informanter, fire fedre og fire mødre, om deres erfaringer i forhold til vanskeligheter med skole/hjem samarbeid. Oppgavens problemstilling, jfr. kapittel 1, er som følger:

Hva slags konsekvenser får det for familien når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer?

Jeg har anlagt en temaanalyse hvor de ulike funnene vil bli ordnet i flere hovedtemaer. Hvert hovedtema vil ha opptil flere undertema, alt ettersom hvordan jeg tolker de ulike funnene. Jeg vil belyse problemstillingen min ved å drøfte:

- Makt og avmakt i foreldres samarbeid med skolen
- Foreldres egen skoletid på godt og ondt
- Konflikter på hjemmebane
- Har mødre og fedre en lik oppfattelse av konflikten?
- Blir søsken berørt av konflikten?
- Foreldres erfaringer med, og forslag til hvordan et godt skole & hjem samarbeid skal fungere

4.1 Makt og avmakt i foreldres samarbeid med skolen.

I Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, er det klare retningslinjer for samarbeidet mellom hjem, skole og foreldreansvaret. Det heter:

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.» (Kunnskapsløftet, 2006:17).

«Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (...). Foreldre og foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt.» (Kunnskapsløftet, 2006: 35).

Disse retningslinjene i opplæringslova understreker at foreldre skal ha medansvar i skolen, og at det er skolens plikt å legge til rette for et godt samarbeid, og at et godt samarbeid er avhengig av god kommunikasjon mellom hjem og skole. Videre skal samarbeidet være basert på gjensidig respekt. Dette er flotte retningslinjer, men hva med de tilfellene hvor samarbeidet av ulike grunner ikke fungerer godt?

I min undersøkelse har jeg vært interessert i å undersøke hva slags konsekvenser det får for familien når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer. Sentrale begreper som dukket opp ganske raskt i undersøkelsen, og som jeg skal drøfte her er: makt og avmakt. Det viste seg at foreldre følte avmakt på flere felt, og jeg fikk et stort datamateriale å jobbe med som omhandlet dette temaet. Derfor fant jeg det nødvendig å sortere datamaterialet i flere undertema. Jeg starter med å gjøre rede for hvordan foreldre opplever skolens bruk av makt. Deretter sier jeg noe om hvordan foreldre føler avmakt i forhold til skolen som en del av det offentlige hjelpeapparatet. Det er slik at i skolestua opplever man stadig å ha elever som ikke finner seg til rette. Av og til trenger skolen hjelp i fra andre faginstanser slik at rette hjelpetiltak kan settes inn. Dersom ikke foreldre blir lyttet til i denne prosessen, vil de lett føle avmakt. Videre sier jeg noe om den avmaktsfølelsen foreldre har overfor skolen som system. Skolen setter dagsorden for elevene og dette får konsekvenser for foreldre. Fordi skolehverdagen i stor grad påvirker dagliglivet til familiene og foreldre kan føle at de har liten makt til å påvirke den inngripen skolen gjør i deres hverdag. Til slutt gjør jeg rede for den avmaktsfølelsen foreldre kan ha i møte med den enkelte lærer. Den enkelte lærer kan med sin væremåte være avgjørende for hva slags utbytte den enkelte elev får i skolen faglig og sosialt.

Når foreldre møter en lærer møter de et menneske som representerer flere felt. De møter en representant for det offentlige. De møter en representant for lærerprofesjonen og de møter en som representerer seg selv. Alle disse ulike rollene representerer ulike maktforhold som læreren er i besittelse av. Gjennom sin væremåte kan læreren svekke eller forsterke en følelse av avmakt hos foreldre. I et møte mellom disse partene kan lærere lett gi seg selv definisjonsmakten fordi de er lærere. Når lærere bruker begrepsparet, ressurs svak og ressurs sterk er det et tegn på maktbruk overfor de foreldre eller elever som blir plassert innenfor en av disse kategoriene. De ressurssterke foreldrene blir tilegnet stor makt og innflytelse, mens de ressursvake foreldrene blir tilegnet mindre makt og innflytelse. Disse foreldrene kan oppleve at de har lite og ingen påvirkningskraft over det som skjer i skolen (Nordahl, 2007). Noen av foreldrene i denne undersøkelsen sa at de visste om flere foreldre

som var redde for å klage på lærere og skolen av frykt for at det skulle gå utover barna deres. Nordahl (2007) hevder at det er mange foreldre som er redde for å bli møtt med sanksjoner fra skolen dersom de ikke vil samarbeide med skolen. Derfor tar de gjerne ikke opp forhold som er kritikkverdige, men tenker at læreren sikkert vet best. Enkelte foreldre kan tenke at de har feilet som foreldre siden barnet deres ikke er som andre.

Innenfor kritisk teori er makt et sentralt tema (Nilsen, 2011). Der det finnes makt vil der være avmakt. Makt finner vi innenfor alle systemer og kan utøves av enkeltmennesker eller systemer. Makten kan være åpen og synlig eller skjult. Makten kan være produktiv. Den kan brukes til å gjennomføre ønskede endringer. Makten kan bli brukt som et middel mot å nå et mål, eller til å få viljen sin gjennom. For å få det til, kan man bruke trusler, pressmidler, overtalelseskunster eller overbevisninger. Det blir sagt at den som har definisjonsmakten ofte er den som har ordet i sin makt. Det blir lett slik at disse definerer «sannheten» (Askeland, 2011). Lærere har også mye makt i det skrevne ord. Lærere må skrive mange rapporter i løpet av en yrkeskarriere. Tenker de over hva de skriver og hva slags formuleringer som blir brukt?

En av informantene kunne fortelle dette:

«Jeg leste gjennom elevmappen til barnet mitt og kunne lese at vi tidlig i barneskolen hadde sagt nei til oppmelding. Det har vi aldri gjort.»

Her har læreren oppfattet situasjonen slik at foreldre ikke vil at barnet skal meldes opp til PPT. Dette kan ikke foreldrene huske at de har gjort. Det blir ord mot ord, hvor foreldre og barn stå igjen som den tapende part. I skolen har lærerne definisjonsmakten gjennom å styre arbeidet gjennom skoledagen. Læreren vurderer elevene og håndhever skolereglementet og sanksjonsmetodene (Imsen, 2005). Det blir problematisk når foreldre føler at skolen takler barnet deres på feil måte og hvor man sitter i flere møter uten å komme til enighet om hvordan problemene skal løses. En av informantene sier dette:

«Jeg er avhengig av at læreren forstår problemet. Jeg føler at jeg blir møtt med at jeg må stille krav og sette grenser. Jeg må gå foran å brøyte vei (...). Det er brannslukking hele veien (...). Det er opp til meg å ta kontakt. Av og til har jeg ikke orket og bare lent meg tilbake, det var sikkert dumt.»

Hverdagen til denne familien kan lett bli uforutsigbar når det blir opp til den enkelte lærer å være villig til å forstå de problemene dette barnet har. Denne forelderen er tydelig sliten av å måtte gå to skritt foran for å minimalisere eventuelle kriser som måtte komme. I dette ligger

det avmakt fordi denne familien ikke har kontroll over sin egen hverdag. Hvordan hverdagen deres blir er avhengig av hvordan den enkelte lærer i skolen takler barnet deres.

4.1.1 Foreldres opplevelser av læreren og skolens bruk av makt

I undersøkelsen kommer det frem en oppfatning blant noen av informantene om at det ofte er de eldre lærerne i skolen som gjennom sin væremåte utøver mest makt. Informantene kunne fortelle at mange av de eldre lærerne har jobbet i skolen i en årrekke, og har innarbeidet seg rutiner som de er lite villige til å endre på. Disse lærerne kan oppnå og få stor makt i resten av lærerkollegiet og kan dermed ha stor innflytelse på hvordan skolen skal drives. De kan fort kneble nye og yngre lærere som ønsker å innføre endringer. Det er fremdeles slik i mange skoler at det er individualismen og isolasjon som preger lærerne. Mange lærere synes det er ubehagelig å ha andre lærere med seg i klasserommet fordi mange lærere har opplevd å ha med seg kollegaer i timer som i etterkant forteller om alle feilene læreren gjorde i undervisningen. Dersom en lærer ønsker å få veiledning av en kollega, må dette planlegges nøye. Dersom en lærer er med for å ta seg av enkelte elever, må læreren konsentrere seg om det. Det er også slik at elevene kan oppføre seg på en annen måte når det sitter en person i klasserommet som ikke pleier å være der. Derfor er mange lærere kritisk til å samarbeide i klasserommet. En annen viktig faktor er at lærere er vant til å gi hjelp og omsorg. Det er jobben deres. Det kan derfor være frustrerende å være den som skal få hjelp og omsorg fra andre. Det er viktig å være klar over dette dersom et personale skal kunne hjelpe hverandre til å bli gode pedagoger som kan dra nytte av hverandres ressurser (Fullan og Hargreaves, 1995).

Dersom rektor er en person som ikke liker konflikter, og som lar seg styre av eldre lærere som har definisjonsmakt, kan fokuset lett bli satt på de brysomme foreldrene som kommer med klager, og ikke på læreren som ikke er villig til å se på sine arbeidsrutiner. Foreldre kan lett bli forvirret og frustrert dersom ulike lærere kommer med forskjellig budskap om samarbeid. Men dersom lærerne klarer å framstå som en samlet gruppe vil det kunne si noe om samarbeidet mellom de ansatte på en skole, og det kan styrke foreldrenes motivasjon til å samarbeide med skolen. Dette betyr ikke at alle er enige til enhver tid, men det betyr at skolens ansatte diskuterer og samarbeider om å komme frem til gode løsninger. Dette må gjøres kontinuerlig fordi det hele tiden er bevegelse i lærerpersonale (Bø, 2011).

I undersøkelsen min kommer det frem et eksempel på hvordan behovene til en eldre lærer kommer før behovene til informantens barn. Informanten forteller dette:

«Vi hadde kontakt med skolen, vi hadde også kontakt med PPT. Lærer gav uttrykk for at vedkommende ikke kunne sy sammen et opplegg for barnet vårt fordi vedkommende ikke hadde kapasitet til det. Læreren motsa seg de råd som PPT kom med. Rektor valgte å forholde seg passiv til situasjonen.»

Dette er et eksempel på hvordan lærer utøvde sin makt som lærer, og det var ikke vilje til samarbeid fra skolen sin side. Læreren ville ikke gi fra seg sin autonomi som betyr at hun ikke ville gi etter for sin rett til å bestemme innhold i undervisningen. Foreldrene hadde lite eller ingen makt til å påvirke situasjonen (Nordahl, 2007). Det kom ikke noe utav møtet.

Foreldrene følte seg maktesløse og var fortvilte. Problemene vedvarte. Skolen og lærer gjorde ikke sin plikt i dette tilfellet. Skolen skal sørge for at hver enkelt elev har best mulige betingelser for læring. I dette tilfellet var det lærers behov som ble ivaretatt. Skolen og lærer bekreftet på dette møte sin institusjonelle makt. Tveit (2010) hevder at i den utfordrende og vanskelige samtalen mellom foreldre og lærer kan lærer være tilbøyelig til å ville kontrollere samtalen for på den måten stadfeste og bekrefte skolens institusjonelle makt, og at lærere lett går i forsvarsposisjon når de møter motstand fra foreldre. Drugli og Onsøien (2010) understreker at barnet tjener best på at foreldre og lærer tar ansvar for at samarbeidet skal fungere på best mulig måte. Nordahl (2007) hevder at partene må være åpne og involverte. De må ha fokus på dialog og de må være løsningsorienterte.

En annen informant fortalte denne historien om et av sine mange møter med skolen:

«Vi snakket mye med inspektøren. Vedkommende så barnet vårt slik man skal se et barn. Men inspektøren måtte nok kjempe mot mange sterke lærere som hadde sin mening om tingene. Rektor bare snakket varmt om inkludering og samarbeid uten å få til noe. I klasserommet var det ingen endringer. Læreren jobbet slik vedkommende pleide. Det var ikke læreren som var et problem, men ungen vår var et problem for læreren. Vedkommende var også utdanna spesial lærer, det var det som var så merkelig. Vi ble enige med læreren om at vedkommende skulle ringe dersom det var noe. Så læreren ringte vel nesten ukentlig, og det var alltid negativt. Vedkommende snakket bare om det gale barnet vårt hadde gjort. Læreren sa aldri noe positivt. Det måtte vi spørre om.»

Å ringe etter behov er en dårlig arbeidsmetode å velge fordi det lett fører til fokus på negative forhold ved eleven. Da ender det med at lærer ringer for å redegjøre for negative hendelser og konsekvensen av dett kan bli at elev og foreldre får negative opplevelser og erfaringer av samarbeidet. Dette kan påvirke eleven og foreldres innstilling til skolen på en negativ måte (Nordahl, 2007), slik som i tilfelle med denne informanten. Bø (2011) hevder at andres holdninger til barnet vil kunne påvirke foreldres holdninger til eget barn. Dersom lærere ikke kan finne noe positivt med en elev, må de stoppe opp å analysere situasjonen slik at de kan finne positive sider som de kan rapportere hjem om, da vil det være lettere å snakke om det som er negativt. Noen foreldre gir uttrykk for at det vanskeligste er å ta kontakt med skolen. De vurderer lenge om de skal ta kontakt, nærmest teller på knappene. Når kontakten endelig er etablert, går det som regel greit. Dette kan tyde på at terskelen for å ta kontakt for noen foreldre er høy. Noen foreldre er ikke klar over hvor viktige deres bidrag er for barnets tilpassing og utvikling i skolen. De legger all sin lit til skolen som skal være profesjonelle på barn og læring (Drugli og Onsøien, 2010). Det er viktig at lærere klarer å avsløre hvem disse foreldrene er slik at det kan jobbes med å skape en relasjon hvor terskelen for å ta kontakt er lav. Foreldre må ikke vente så lenge at det kan bli vanskelig å løse problemet. Det samme gjelder for lærere. De må også ha en lav terskel for å ta kontakt. Ikke vente til begeret er fullt. Mange foreldre er redde for å være til bry, eller virke masete. Noen lærer kan også ha en slik holdning at de setter begrensninger for kontakt, dersom de veldig tydelig går ut med at de bare er tilgjengelige på telefon på noen avgrensede klokkeslett i løpet av en arbeidsuke. Det eksisterer ikke i dag noen regler for når lærere skal være tilgjengelige for foreldre. Det er opp til den enkelte lærer hvor tilgjengelig hun vil gjøre seg for foreldre.

Nordahl (2007) hevder at skolen og lærere opprettholder den institusjonelle makten de har, i kraft av å være en skole, mens foreldre i den samme situasjonen opplever avmakt fordi de ikke kommer i dialog og har påvirkningskraft i skolen. Disse foreldrene som jeg har snakket med er alle ressurssterke på den måten at de slåss for at ungene deres skal få en verdig skolegang, faglig og sosialt. Skoler som ikke er flinke til å komme i dialog med foreldre, vil stemple slike foreldre som brysomme og vanskelige og dermed gå glipp av et godt samarbeid med foreldre som bryr seg om skolen.

Den institusjonelle makten kommer til uttrykk på flere måter, blant annet gjennom gjennomføringen av alle møter skolene har. Foreldre kommer til skolen for å møte læreren på lærerens arena. Skolen og lærerne har dermed hatt regien på når møtene skal finne sted og innholdet i møtene. Læreren er ofte den som dominerer slike møter. Hun gjør jobben slik

lovverket forventer at hun skal. Læreren kaller inn foreldre til en foreldresamtale, men det som ofte kjennetegner samtalen er at den har preg av å være en monolog fra lærer sin side. Lærer legger frem en statusrapport over eleven som redegjør for hvor eleven befinner seg faglig og sosialt. På slutten av møte kan lærer spørre foreldre om de har noe å bemerke, eller tilføye. Foreldrene får liten mulighet til å komme med innspill, eller gi råd til lærer (Kristiansen, 2008). I tillegg kan møtene ofte ha et negativt fokus fordi lærer legger vekt på det barnet ikke kan, og på negativ atferd (Spurkeland, 2011). I verste fall kan slike møter ende med en avmaktsfølelse hos foreldre.

Noen foreldre har så dårlig erfaring med egen skolegang at det koster dem mot og krefter å komme på foreldremøter. Noen foreldre opplever at de skal ha samtale med en lærer de kanskje selv hadde på skolen. Enkelte foreldre opplever at foreldresamtalen de har rett på, varer i et kvarter. På dette kvarteret skal det gis informasjon og opplysninger om hvor eleven står faglig, og hvordan eleven trives på skolen. Så skal det legges planer for faglige mål det skal jobbes mot til neste møte. Det blir ikke mye tid igjen til å snakke om eventuelle vanskeligheter (Nordahl, 2007). Drugli og Onsøien (2010) understreker at barnet tjener best på at foreldre og lærer tar ansvar for at samarbeidet skal fungere på best mulig måte. Nordahl (2007) hevder at partene må være åpne og involverte. De må ha fokus på dialog og de må være løsningsorienterte.

Nordstoga (2011) hevder at i tillegg til at profesjonelle hjelpearbeidere har institusjonell makt, har de også personlig makt og påvirkningsmakt som dreier seg om væremåte, evnen til å vise sympati/antipati, utstråling osv. Dette er viktig for hvordan samarbeidet fungerer. Dersom samarbeidet fungerer godt kan man høre foreldre ytre at de har vært heldig med den profesjonelle hjelpearbeideren. Dette er også veldig beskrivende for forholdet mellom lærer og foreldre. Skjervheim (1996) skriver om den tredelte relasjonen mellom den andre, meg og saken. Hvor foreldre har sin versjon av saken, og læreren har sin versjon, uten at noen av partene vil ta saken opp til diskusjon. Partene forholder seg til objektive fakta. Men dersom partene velger å ta den andre parten på alvor og behandle den andres argumenter på en skikkelig måte ved å ta dem opp til ettertanke og diskusjon, da behandles den andre parten som et subjekt. Når mennesker erfarer hverandre, erfarer de subjekter og ikke objekter (Eide, 2011).

Det er en fare ved at lærere kategoriserer foreldre ut i fra det elevene forteller, hvordan lærere opplever eleven, korte foreldresamtaler og telefonsamtaler. Kanskje hører de på hva andre

lærere kan fortelle om foreldre også. Alt dette har betydning for hvordan lærere møter foreldre. Dette må lærere være seg bevisst, slik at oppfatningene ikke fører til en stigmatisering av foreldrene, da øves det vold mot deres livsfortelling. Når foreldre kommer til en lærer med sine historier, legges noe av livet deres i hendene på læreren. Dette er krevende for begge parter. Det er krevende for foreldre, for de gjør seg sårbare. Læreren har ansvar for å forvalte det hun får vite på en respektfull måte. Noe som er viktig og nyttig for en lærer er å høre på de livsfortellingene foreldre kommer med. Det kan gi forklaringer til hvorfor enkelte barn har en vanskelig eller problematisk adferd, og ansvaret blir da desto viktigere for lærer til å ta vare på disse livshistoriene, og samtidig vise foreldre at læreren er villig til å samarbeide slik at den videre livshistorien blir god (Hovland, 2011). Løgstrup har et begrep han kaller for «talens tone» det viser til det faktum at alle utleverer noe av seg selv i en dialog med andre. I «talens tone» ligger det en forventning om at partene snakker sammen i en lik stemning eller tone (Eide, 2003). Sårbare foreldre kan lett føle at lærer og skole går til angrep på dem. Det blir en trussel mot foreldrenes selvbilde. Foreldrene blir definert av læreren og de vil forsvare seg. Da går foreldre ofte til motangrep. Dette må lærere være klar over når de skal snakke med foreldre om vanskelige saker (Drugli og Onsøyen, 2010).

4.1.2 Foreldres opplevelser av avmakt i møte med skolen som representant for det offentlige

Noen av de foreldrene jeg møtte kunne fortelle om møter med andre offentlige instanser de hadde vært i kontakt med fordi situasjonen i forhold til skolen hadde tilspisset seg. I alle tilfellene handlet det om barn som ikke fant seg til rette i skolen, og foreldres kamp for å få i gang endringer. Noen av disse barna hadde fått, eller var under utredning for diagnoser. Alle foreldre bortsett i fra en, hadde dårlig erfaringer i møte med det offentlige. (Det offentlige i denne sammenheng er representert av PPT og familievernkontor). Det handlet mest om at det aldri kom «noe ut av» slike møter. Det skjedde heller ikke noe i etterkant. En informant kunne fortelle at saksbehandlerne på PPT kontoret snakket negativt om lærere, og lærerne snakket negativt om PPT. Slik kom denne informanten som forelder mellom barken og veden og var ikke fornøyd med det. Informanten følte at vedkommende ble pålagt for mye ansvar, mens Informanten først og fremst var forelder. En annen informant kunne fortelle at en av de ansatte på PPT som skulle diagnostisere barnet, hadde gitt barnet en diagnose informanten ikke var enig i, men der var ikke rom for å protestere. Informanten skildrer møtet på denne måten:

«Han på PPT som testet, han knebla meg på møte. Selv om alle varselklokkene hos meg ringte, så sa jeg ikke noe. Han satte meg på plass og sa at jeg var for dominerende, og at det kanskje var derfor barnet mitt sleit.»

Denne representanten fra PPT handlet ut i fra en institusjonell makt hvor vedkommende valgte en fremgangsmåte som bekreftet og opprettholdt posisjonen hans, Dermed kunne han bekrefte sin institusjonelle makt posisjon i forhold til foreldrene. Dersom denne saksbehandleren hadde brukt kommunikativ makt overfor foreldrene ved å forstå at foreldrene hadde en sann og realistisk oppfatning av situasjonen rundt barnet sitt, kunne de kommet fram til en gjensidig forståelse av situasjonen. Saksbehandleren burde også møtt foreldrene med en innstilling om at de kom for å snakke om det den er mest glad i, og at de av den grunn var i en sårbar situasjon. Dermed kunne utfallet for familien blitt helt annerledes (Nordahl, 2007).

I ettertid viste det seg at diagnosen var feil, og at foreldrenes bange anelser hadde vært rette. Da hadde det gått noen år, og kampen mot systemet og skolen fortsatte. Informanten sier dette om situasjonen:

«Jeg synes det er så trist, for vi har hatt så mye energi til å hjelpe barnet vårt, og så har vi hjulpet barnet vårt på feil område.»

Familien kjenner seg maktesløse fordi mye verdifull tid har gått tapt, og de har brukt kreftene sine på en feil måte, fordi de under tvil valgte å høre på det den offentlige saksbehandleren fortalte dem. I deres situasjon var det det enkleste å gjøre, og de kunne slappe litt av i forhold til situasjonen fordi barnet deres fikk litt hjelp. Men det skulle vise seg at den hjelpen barnet fikk på langt nær var god nok i følge foreldrene.

I dette tilfelle møter foreldrene på en offentlig ansatt som velger å ta definisjonsmakten i bruk. Samtidig som han ikke lytter til foreldrene som kjenner barnet sitt best. Den profesjonelle velger å kategorisere den ene forelderen som vanskelig og brysom, og bruker makten sin til å kneble denne forelderen som setter spørsmålsteget ved det arbeidet den profesjonelle har gjort. Foucault har sagt at i samfunnet finnes ulike diskurser som inneholder retningslinjer for tankegang, normer og verdier. Dette setter føringer for hvordan menneske skal tenke. Innholdet i diskursene er preget av den tid og kultur menneske befinner seg i. Diskursen regulerer menneskenes væremåte og den bestemmer menneskers normer og verdier (Thorndal, 2004). Det blir en maktkamp om hva som er sannheten. Diskursene skal disiplinere oss til å bli gode borgere. Foucault kaller det for biomakt. Man må ikke utfordre biomakten ved å stille for mange provoserende spørsmål fordi spørsmålene rokker ved sannhetsgehalten til den som har definisjonsmakten (Thorndal, 2004). I dette tilfellet er det

den profesjonelle på PPT. Denne saksbehandleren lar seg provosere av foreldre han har kategorisert på en eller annet vis. Han bruker den profesjonelle makten sin til å få sine meninger gjennom. Samtidig setter han en effektiv stopper for ubehagelige spørsmål, ved delvis å legge skylden på barnets problemer på en av foreldrene.

Larsson (2000) hevder at når man snakker om menneskers opplevelser av en situasjon, finnes det ikke en sannhet, men flere sannheter. Det finnes ingen fasit som kan fortelle om oppfatningen av en hendelse er rett eller gal. Et menneskes opplevelse av en situasjon er. Den trenger ikke bedømmes eller kommenteres fordi en bedømmelse av den opplevde situasjonen kan virke krenkende på den det gjelder.

Hvorfor handler denne profesjonelle som han gjør? Det er umulig å svare på uten å ha snakket med vedkommende. Det går an å tenke seg at vedkommende i møte med foreldre, har merket at de ikke var enige i diagnosen barnet fikk. Den profesjonelle kan ha følt at han ble angrepet av foreldrene og gikk i forsvarsposisjon ved å gå til motangrep. Dersom foreldrene har snakket til den profesjonelle gjennom et du - budskap. Gjennom å si «du tar feil», eller «du kan jo ingen ting.» Gjennom å bruke et du - budskap, bedømmer de den andre. Dermed minsker sjansene for en felles dialog (Skau, 2011).

4.1.3 Foreldres opplevelse av avmakt i møte med skolen

Skoleleder og lærerne har stor innflytelse på hver enkelt skole fordi personalet selv bestemmer over en rekke områder som timeplanlegging, valg av skolemateriell, tildeling av ressurser til enkeltelever, omfang av hjemmearbeid, utarbeidelse av skolens regler og sammensetting av ulike lærerteam. Dette setter rammer for det pedagogiske arbeidet og representerer skolelederen og lærernes interesser og behov. Dersom foreldre og foresatte prøver å endre, eller påvirke denne strukturen, kan det tolkes som trusler mot skolen og de ansattes posisjoner (Nordahl, 2007).

Samtlige foreldre kunne referere til episoder i møte med skolen hvor de hadde følt seg makteløse, i den forstand at det ikke kom noe utav slike møter. De opplevde å sitte i møte etter møte for å diskutere strategier og handling. Det var som oftest god stemning på møtene og vilje til handling. I etterkant av møtene skjedde det ingen ting. En informant kunne fortelle at skolen og foreldre ble enige om ulike tiltak for å hjelpe barnet, men tiltakene ble fulgt opp i en uke, for så å stoppe opp, som om skolen da hadde gjort jobben sin. Da foreldrene kom til

neste møte kunne lærerne si at de hadde fulgt handlingsplanen. En annen informant fortalte dette:

«Men akkurat når du kommer i samtale med lærere så er det jo greit, men det er før du tar kontakten. Det tar veldig lang tid. Det er det verste. Så skjer det ingen ting. Du kommer til nytt møte etter tre uker og har med deg stikkordslista, så sier de: -Åh nei, det har jeg glemt. Da virker det som om de ikke har skjenket møtet en tanke etterpå. Selv om de var så imøtekommende på møte. Jeg tror det handler om at hverdagen har tatt dem. Alt det andre har overskygget. Så jeg unnskylder dem samtidig som jeg kritiserer.»

Er det slik at lærere trenger noen som står bak og dytter dem videre? Foucault hevder at en del arkitektoniske bygg er bygget på en slik måte at individer kan overvåkes konstant. Dette kalles for Panoptikons arkitektur. Individet vet at det blir observert, men ikke når. Mange skolegårder rundt om i Norge er konstruert slik at rektor kan følge med fra vinduet sitt og se at elever og lærere gjør det de skal. Når en lærer går vakt i friminuttene fungerer tanken på at rektor kan følge med å se at læreren gjør jobben sin som en slags selvdisiplinering. Rektor kan styre og disiplinere læreren og elevene med blikket (Ulleberg, 2009). Ser man bort i fra vakt situasjonen i friminutta, har lærerne stor frihet til å utøve jobben slik det passer dem. Når en lærer lukker døren til klasserommet, er det ikke mange som vet hva som skjer bak den lukkede døren. Læreryrket er blitt karakterisert som et av de mest ensomme yrkene. En lærer jobber mye alene. Dette gir en form for beskyttelse, men samtidig får man lite tilbakemeldinger på det man gjør. Dersom jobben til en lærer er preget av isolasjon, usikkerhet og individualisme, er det vanskelig å tørre å foreta nye grep. Det er tryggere å gjøre det man pleier. Dette igjen kan føre til at en lærer føler seg isolert og maktesløs overfor alle krav som kommer uten i fra, som for eksempel krevende foreldre som forlanger at læreren skal «finne opp» et alternativt undervisningsopplegg for barnet deres. Mange av disse isolerte lærerne reagerer som om de ikke forstår problemet, eller de nekter å la seg involvere (Fullan og Hargreaves, 1995). Da kan man få lærere som sier at dette kan de, for dette har de gjort i en mannsalder. En rektor kan vanskelig vite hvordan en lærer jobber, dersom hun aldri har deltatt i undervisningen til vedkommende, eller vært vitne til hvordan læreren opptre i vanskelige situasjoner. Mange av skolene er konstruert slik at andre voksne har lite innsyn i hva andre voksne gjør innenfor sine lukkede klasserom.

En forelder opplevde at den skolen barnet gikk på ble fremhevet i avisen fordi skolen var en foregangsskole i forhold til trygghet og inkludering. Denne forelderen hadde kjempet en kamp

for at barnet skulle bli inkludert på denne skolen, en kamp vedkommende hadde kjempet fra barnets første skoledag. Forelderen kunne fortelle om en rekke møter med rektor, inspektør og kontaktlærer hvor de aldri kom noen vei. Informanten beskriver rektoren som en konfliktsky person som ikke maktet å gripe fatt i problemene dersom de involverte enkeltlæreres handlemåte.

En annen av informantene mine bekrefter hvor vanskelig det er å forholde seg til lærere som har jobbet i skolen i årevis. Mange av disse lærerne vil ikke la seg kritisere, for de vet best. Det kreves en tøff rektor som ikke er redd for å fortelle sine ansatte at de er nøtt til å tenke i nye baner. I en lærerstab er det alltid noen som har ordet i sin makt og dermed sitter med definisjonsmakten. Det er svært uheldig dersom disse ikke innretter seg etter det rektor bestemmer og kjører sitt eget løp bak ryggen på rektor. En av informantene som også jobber i skolen uttrykte det slik:

«Jeg opplever med tiden at nyutdannede lærere som kommer her kan vi lære opp, vi kan forme dem. De som er på vei ut av skolen har mer den holdningen: - Ikke bland oss opp i dette. Dette kan vi, dette har vi gjort i en mannsalder og slik skal det gjøres. Det er ganske tungt å stå i en slik endringsprosess.»

Dersom det er mange ansatte på en skole som har den holdningen at dette kan vi, ikke bland dere opp i det, da er det fryktelig vanskelig for de lærerne som tenker annerledes og som ser at lærere ikke har definisjonsmakten i enhver situasjon. Det kan bli en hard og vanskelig kamp å kjempe. Dette vil jeg kommentere nærmere i neste undertema.

En av informantene uttrykte at det virket som om lærerne ikke snakket sammen om hvordan de best mulig skulle hjelpe barnet som trengte timer ute med spesialpedagog. Informanten forteller dette:

«Jeg opplevde også at det var lite kommunikasjon mellom spesialundervisningslærer og kontaktlærer. I klasses timene var barnet mitt en normal elev, og i spesialundervisningstidene en spesial elev. Barnet mitt hang ikke med i de vanlige timene i klassen (...). Lærerne som har jobba lenge er ikke så mottakelige for nye ting. Det skal jo være individuell opplæring. Jeg er så redd for å si at de ikke duger, de lærerne, for det gjør de i fagene, men ikke i den spesialundervisningsbiten. Der duger de ikke.»

Elever som får tildelt timer med spesialpedagog, har ofte en egen læreplan som avviker fra den som resten av klassen følger på grunn av ulike læreversker. Informanten synes det var

svært frustrerende at barnet i noen timer ble behandlet som en elev med lærevansker og kunne gå ut av timen å få tilrettelagt undervisning, mens vedkommende i de resterende timene ble behandlet som en vanlig elev på lik linje med de andre elevene i klassen. Dette førte til at barnet ikke fikk noe særlig utbytte av den vanlige undervisningen. Barnet ble sittende i time etter time uten å mestre de arbeidsoppgavene som ble gitt. Dette førte til at dette barnet taklet situasjonen ved å bli utagerende. Dette barnet hadde gått inn i «resignasjonens forværelse» (Spurkeland, 2011: 270). Dette «rommet» var fylt med oppgitthet, fortvilelse, sorg og avmakt. Følelser som hadde kommet over tid fordi barnet gang på gang hadde opplevd nederlag i forhold til skolen, på grunn av lærevanskene som skolen og PPT ikke klarte å kartlegge. Lærerne løste problemet med å la barnet få høre musikk gjennom øretelefoner uten å avklare dette med foreldre. En av foreldrene uttrykker seg slik:

«Ja, vi følte oss maktesløse en gang. Når læreren presterer å si. Etter at vi hadde spurt om det virkelig var greit at barnet vårt hadde headset på seg og hørte på musikk i timene. Da sa læreren at det var greit, for da var det fred i klassen. Da vet jeg ikke hva man skal gjøre. Nei, vi har vært fortvilt mange ganger.»

Det viser seg at flere og flere barn får tildelt spesialundervisningstimer i norsk skole. Fra 2007 og til i dag har tallet på elever som får tildelt spesialundervisningstimer etter enkeltvedtak økt hvert år (Utdanningsforbundet, 2012). Det er et stort problem å skaffe kvalifiserte lærere til å dekke disse timene. Noen skoler må ty til ukvalifiserte folk for å dekke behovet, mens andre skoler må dekke timene med vanlige lærere. Informantene i denne undersøkelsen som snakket om spesialundervisningen, og hvordan den ble organisert, var redd for å klage på den fordi de ikke ville fornærme noen. Informantene mente at de lærerne som hadde spesialundervisning, kanskje gjorde så godt de kunne uten den formelle utdannelsen. Dette er et eksempel på hvordan barn blir rammet av samfunnets ekosystem. Et ekosystem oppstår når ulike samfunnskonstellasjoner har innvirkning på barns liv og helse. I dette tilfellet kan barn bli påvirket av at de bor på en liten plass som ikke får tak på kvalifiserte spesialpedagoger (Imsen, 2005). Clausen (1995) bekrefter at også foreldre i Danmark poengterer at samarbeid mellom klasselærer og spesialpedagog virker tilfeldig og at det virker som om de ikke snakker sammen. Enten kaster de ansvaret for barnet på hverandre, eller så sloss de om å ha den mest fremtredende rollen overfor barnet.

Flere av informantene fortalte om en rekke møter med skolen som ikke gav resultater. Alle informantene opplevde en endring i situasjonen, men det var først etter graverende enkelt

hendelser som f.eks. at et av barna kommer hjem blodig og forslått. Da har foreldrene fått nok og ringer til skolen i sinne, og det blir så satt i verk tiltak. I to andre tilfeller nekter elevene å gå på skolen, de har gitt opp. Dette er så alvorlig at foreldre må inngå avtaler med egne arbeidsplasser slik at de kan komme seinere på jobb fordi det tar tid å få ungene på skolen. Foreldrene er da avhengig av å ha en forståelsesfull arbeidsgiver.

Dette er et eksempel på hvordan skolen og arbeidsplassen til foreldrene fungerer i et ekosystem. Skolen er et ekosystem for foreldre fordi foreldrene ikke selv er fysisk til stede i skolen, men de blir påvirket av det som skjer med deres barn i skolen. Det får konsekvenser for deres egen arbeidsplass og ringvirkningene kan gå videre til andre som er involverte i den samme arbeidsplassen osv. Dersom det er hendelser som gjør at barna mistrives i skolen, kan det få konsekvenser for foreldrenes liv (Bronfenbrenner, 1979 i Bø, 2011).

4.1.4 Foreldres opplevelse av avmakt i møte med den enkelte lærer

Det er svært viktig at foreldre kan komme til den enkelte lærer med sine bekymringer og frustrasjoner. Men det er lett for lærere å bestemme hvordan samhandlingen med foreldre skal foregå, og en lærer kan med sin væremåte være med på å forsterke den følelsen av avmakt som enkelte foreldre kan ha i møte med skolen (Skau, 2012). En av informantene kunne fortelle at barnet ikke trivdes på skolen, og i møter med læreren ble det hele tiden poengtert av læreren at barnet var et problem. Terskelen for å ringe til denne læreren ble for foreldrene etter hvert veldig høy. Foreldrene følte at de var masete og til bry. Den ene forelder sa at vedkommende nesten følte skam ved å være foreldre til dette «problembarnet». Flere informanter poengterer at det svært ofte i møte med lærer blir fokusert på de negative sidene ved barna. En av informantene sier det slik:

«Jeg husker et møte hvor det bare var fokus på negative ting, da måtte jeg spørre om de ikke hadde noe positivt å si om elevene. Det var en dårlig stemning på det møte.»

Dette er et dårlig utgangspunkt for samarbeid.

Skau (2012) hevder at lærere kommuniserer først og fremst for å endre livssituasjonen til elever og foreldre. I et møte med foreldre og lærer skal det fokuseres på veien videre for barnet, faglig og sosialt. Lærere må få til en god dialog med foreldre. Lærerne må lytte til foreldres fortellinger. I sitatet ovenfor er det få muligheter til å diskutere veien videre før forholdet mellom foreldre og lærer har endret seg. Det er læreren sitt ansvar å legge til rette

for et godt samarbeid. Det kan ikke bli noe godt samarbeid dersom lærere ikke gir fra seg definisjonsmakten. Med definisjonsmakten menes retten til å definere hva som er problemet, eller dilemmaet i situasjonen. Alt for ofte har lærere definert at problemet er hos eleven og foreldrene. Det kan derfor bli vanskelig å få til et godt samarbeid dersom ikke lærere er villig til å se på sin egen rolle i situasjonen. De må reflektere over egen praksis og ansvar. Nettopp i en relasjon og samspill mellom partene vil det finnes forklaringer (Spurkeland, 2011).

Noen av informantene hevder at barna deres ble stemplet av læreren fra første skoledag. Det gjorde at barna aldri fikk en reel sjans til å hevde seg, eller skape seg en posisjon blant de andre barna i klassen. En av informantene fortalte dette:

«Barnet vårt fortalte om en episode som hadde hendt for noen år tilbake. Barnet vårt hadde ikke gjort leksen sin. Læreren fortalte da foran hele klassen at vedkommende var doven og lat. Barnet vårt sleit med det stempelet i flere år, uten at vedkommende var det.»

Blant elevene på de ulike skolene finnes et usynlig hierarki hvor den enkelte elev må finne sin plass. Noen ganger er det andre elever som bestemmer hvilken plass enkelte elever skal ha i hierarkiet. En lærer kan ved sin måte å takle ulike elever på være med på å bestemme plassen til elever i hierarkiet (Imsen, 2005). Nordahl (2007) kan også bekrefte dette når han hevder at det i klasserommet foregår en sosial samhandling hvor elevene kjemper om ulike sosiale posisjoner i forhold til hverandre. Det å lykkes med å finne sin sosiale posisjon er like viktig for elevene som å lykkes i fagene. Det er en stor belastning for de barna som ikke har maktet å finne sin sosiale posisjon i klassemiljøet.

Hvordan lærere takler foreldre og barn i dag vil også få konsekvenser for fremtiden til familiene. Dersom et barn blir møtt av en lærer som konstant avviser eleven og tilegner barnet egenskaper det ikke har, som f.eks. å gi barnet motiver for handling, eller sier til eleven sin at hun ikke gjør leksene sine fordi hun er sløv og lat, da har lærer gjort eleven til et objekt, et «det». Da gjøres en alvorlig etisk feil. Motivet for handlingen har læreren ikke noe med. Når man møter et annet menneske, er det et møte mellom et «jeg» og et «du». Det er basert på gjensidighet. Et slikt møte er ikke uten risiko fordi man ikke vet hva som blir utfallet av møte. Man kan bli møtt med et «du», en bekreftelse på hvem man er, eller man kan bli møtt som et objekt, et «det». Læreren feller en dom over eleven. Det kan igjen føre til at eleven ser på seg selv som det objektet læreren ser eleven som (Grelland, 2011). Eleven blir stigmatisert inn i en rolle som kan få konsekvenser for eleven og familien i mange år. I min undersøkelse ser jeg tegn til at dette har skjedd med noen av barna. En av foreldrene forteller dette:

«Barnet vårt måtte ofte gå ut av klassen fordi vedkommende forstyrret og da ble barnet vårt stemplet av de andre ungene (...). Barnet vårt sier det er vanskelig for vedkommende blir ikke inkludert, men ser at andre barn som har flyttet hit blir inkludert. Det synes barnet vårt er veldig sårt og vedkommende blir utrygg på skolen.»

Den andre forelderen til dette berørte barnet forteller dette:

«Barnet vårt fikk ingen reell sjanse i klassen. Andre elever og foreldre som var innom klassen reagerte på måten barnet vårt ble behandlet på. Barnet vårt var ikke den verste. Det var andre barn som var verre, men de fikk ikke samme dårlige behandling.»

En annen informant har dette å si om situasjonen til barnet sitt:

«Da vil jeg si at barnet mitt er en kjemperessurs som er hemmet på grunn av vanskene vedkommende har i skolen. Barnet er stigmatisert på en trist måte og tror at vedkommende ikke duger til noe. Og så kan barnet mitt så mye.»

Disse barna blir tidlig stigmatisert og får problemer med å etablere kontakter på skolen. De finner ikke sin naturlige plass i skolemiljøet. Dette gjør noe med selvbilde og trivsel. Dersom de voksne ikke er oppmerksomme, kan deres handlemåte forsterke problemene disse barna har. Barna vil også trenge hjelp til å etablere seg i elevflokket. Da trengs det gjerne veiledning i hvordan man skal takle vanskelige situasjoner osv. For å få dette til, må mange spille på lag. Kontaktlærer må sammen med foreldre være trygge og gode samarbeidspartnere. Det vil kunne styrke elevens vekst og utvikling. Kontaktlærer må kontinuerlig jobbe for å skape og sikte et godt klassemiljø hvor barnet kan føle seg trygg. Dette er svært viktig fordi alle barn har et grunnbehov for å kjenne på at de er del av noe større. De må ha noen å kjenne, noen som ønsker å være sammen med dem (Lund, 2004).

Dersom det er god kvalitet på forholdet mellom den enkelte elev og kontaktlærer vil det med stor sannsynlighet være med på å fremme utvikling, læring og trivsel hos elevene. Det er den voksne som har hovedansvaret for at relasjonen til barnet fungerer optimalt. Det er særdeles viktig at denne relasjonen bygges i etableringsfasen. Da kan man forebygge eventuelle konfliktfylte hendelser som kommer, og man kan unngå at lærer, barn og foreldre sliter hverandre ut. Det er veldig tid og ressurskrevende å reparere på relasjoner som er ødelagt eller skadet i etterkant (Spurkeland, 2011).

Spurkeland (2011) hevder at utgangspunktet for læring er at man tar i mot læring fra noen som vil en vel. Dette er spesielt viktig blant yngre barn. De er sensitive på om voksne vil dem vel. Det å føle tilhørighet til en lærer oppstår gjennom de første årene på skolen, og denne følelsen av tilhørighet bringer elevene med seg videre gjennom skoletiden. I dette ligger også kimen til de gode skoleprestasjonene. I tillegg til dette vil et samarbeid mellom foreldre og skole som fungerer godt, virke forsterkende og positivt på barnets læring, og forhindre en negativ atferd i skolehverdagen. Et negativt samarbeid vil på den andre siden øke risikoen for at barnet utvikler en negativ atferd i skolen (Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller, 2008 i Drugli og Onsøyen, 2010). Med dette i tankene blir sitatet fra en av informantene ekstra trist:

«Jeg husker en episode i 1. kl. da hadde vi glemt matpakka. Jeg kjørte til skolen med den og fant barnet mitt gråtende og aleine i garderoben. Da var barnet sendt ut der fordi vedkommende hadde forstyrret inne i klassen.»

I dette sitatet kommer det frem at det er lærers forståelse av situasjonen som er i fokus. Barnet har forstyrret de andre, og må sitte aleine i garderoben. Barnet blir utestengt fra fellesskapet med de andre elevene. Dermed blir vedkommende stigmatisert som en bråkete elev, og blir fratatt makten til å fremstå som den eleven vedkommende kanskje ønsker å være. Det kan tyde på at skolen mer dekker systemets behov enn barnas. Dette peker for øvrig Uggerhøj (2011) også på i sin forskning. I dette eksemplet betyr det at det er lærer og klassens behov for fred og ro som vektlegges fremfor elevens behov for å finne sin plass og bli inkludert. Denne eleven hadde fått kjeft av læreren og blitt sent på gangen. Læreren hadde krenket barnet fremfor de andre elevene. Løgstrup har formulert et begrep som han kaller for urørlighetssonen. Det er en privat sone som alle mennesker har og som ikke skal brytes. Læreren hadde brutt urørlighetssonen til denne eleven ved å sende vedkommende på gangen. Dette ble gjort for at barnet skulle tenke seg om, skamme seg og tilpasse seg de normene som skolen har (Sigsgaard, 2002). Denne eleven satt aleine i garderoben og var tydelig lei seg. Eleven skulle hatt en voksen hos seg som sammen med barnet kunne snakket om hendelsen og kanskje sammen kommet fram til alternative handlemåter. Slik som situasjonen var, ble barnet sittende aleine med en skamfølelse. Å føle skam er en destruktiv følelse som ransaker selvet og evaluerer det negativt. Et lite barn vil snart tenke at ingen er glad i meg, alle hater meg osv. Hensikten ved å få barn til å skamme seg er igjen en tanke om at barn skal tilpasse seg samfunnets normer. Er du som alle andre, trenger du ikke skamme deg (Sigsgaard, 2003).

Noen av foreldrene i undersøkelsen var tydelig oppgitt over at det var så forskjell på de lærerne de møtte på en og samme skole. En av foreldrene sa det slik:

«Det andre barnet mitt hadde flotte lærere som tok seg tid til å snakke med oss. Dette barnet hadde en helt annen skolestart. Det var så stor forskjell. Det er helt utrolig at det skal være så personavhengig, særlig dersom det er problemer. Det er et lite barn som har problemer og så klarer ikke skolen fange det opp.»

Det er svært viktig at foreldre og elever føler at de blir møtt av profesjonelle lærere som jobber for et felles mål om å sette elevens sosiale og faglige læring i fokus, og at det er skolen og lærerens ansvar å etablere et godt samarbeid. Foreldre skal ikke føle at de vinner eller taper i lotteri når barnet deres får tildelt en bestemt lærer. Dessverre er det slik at mange foreldre opplever at et godt samarbeid med skolen er læreravhengig. Dette fordi lærere har i møte med foreldre en mulighet til å velge en forståelsesorientert innstilling til samarbeidet med foreldre (Nordahl, 2007).

Lærere er like forskjellige som foreldre. Foreldre har svært ulike meninger om hvordan en skole skal drives. Dersom det er mye bråk og uro kan holdningen være at læreren ikke er streng nok. Det må mer disiplin inn i skolen, lærerne må ta makten tilbake osv. Mange lærere er av den oppfatningen at de må ta makten tilbake. Dette gjøres ved å følge ulike atferdsprogram som gir en oppskrift på hvordan lærere skal handle i ulike situasjoner, og dersom nesten alle lærere følger disse atferdsprogrammene vil skolen lykkes i å ta makten tilbake. Da får man posisjonsbasert autoritet. Det betyr at lærere har makt i kraft av at de er lærere og at de kan sanksjonere elevene som ikke følger spillereglene, eller de kan belønne elever som gjør noe positivt. Elevene lærer at de kan ved sin oppførsel få eller miste goder (Sagatun, 2008).

En annen måte å få kontroll med bråk og uro på er å ta i bruk en kompetansebasert autoritet. Det er en autoritet en lærer har i kraft av sin kompetanse, sin evne til å oppnå respekt og anerkjennelse i kraft av å kunne kommunisere og forhandle. Det settes fokus på å bygge stilas for elevene. Det betyr at den som kan mer bygger stilas for den som kan mindre. Være en veileder (Sagatun, 2008).

4.1.5 Foreldres opplevelse av avmakt overfor eget barn

Det er viktig for alle mennesker å føle at de har innflytelse på egne liv. For foreldre blir det særdeles viktig at de kan oppleve å ha kontroll over egne barns situasjon. For å oppnå det, må foreldre bli hørt og sett. De må kunne påvirke og ha muligheten til å foreta handlinger, og de må ha muligheter til å nå frem. De må føle at det nytter å kjempe, og de må sitte igjen med en følelse av at de har kontroll over sin egen og barnets situasjon (Bø, 2011).

Noen av foreldrene i min undersøkelse var veldig bekymret for barna sine og for fremtiden deres. De lurte på hvordan det skulle gå videre i forhold til skolegang. Noen foreldre så med bekymring på at barna ikke får den hjelpa de trenger. Ikke fordi at skolen ikke gjør det den kan, men fordi at skolen ikke får nok ressurser, og at ungene trenger hjelp utover det skolen har kompetanse til å gi. Noen foreldre uttrykte også bekymring over at ungene deres hadde så lite nettverk rundt seg. De hadde få venner og tilbrakte mye tid aleine, og da ofte framfor en datamaskin eller spillkonsoll. I min undersøkelse var noen av foreldrene oppgitt over ungene, en av dem uttrykte seg slik:

«Jeg har vært borti mennesker man ikke har kjemi med, men man må jo bare finne seg i det.»

Dette utsagnet tolket jeg dithen at forelderen mente at barnet bare måtte finne seg i at man ikke har like god kjemi med alle lærere. En annen forelder ønsket at barnet hadde hatt et annet reaksjonsmønster, men at forelderen på samme tid forsto hvorfor barnet reagerte som det gjorde.

Noen av foreldrene uttrykte fortvilelse over at barna deres ikke ble inkludert i nærmiljøet, også fordi barna selv gav uttrykk for at dette var vanskelig. Når barn har det vanskelig i forhold til manglende inkludering, har foreldrene det også vanskelig, spesielt mor kan føle at det er ekstra belastende fordi mor kanskje er i full jobb samtidig som hun har barn. Hvordan mors jobb har innvirkning på barna er avhengig av hvordan far jobber, om han må reise mye, om han deltar i arbeidet hjemme (Bø, 2011).

Foreldrenes mikrosystemer vil være situasjoner hvor de snakker ansikt til ansikt med andre, som på arbeidsplassen, hjemme, på skolen, i barnehagen, i nabolaget og i sosiale settinger. Det som skjer i mikrosystemene er av stor betydning for foreldres utvikling som individer. Her får de rollene de spiller, de aktivitetene de deltar i. De sosiale relasjonene de er en del av er viktige roller for utviklingen. Foreldre som aktivt deltar på aktiviteter sammen med barna får en personlig gevinst ut av samhandlingen. Å delta i sosiale relasjoner med andre voksne

fremmer gode følelser som igjen kan føre til en positiv utvikling både for barn og foreldre. Men en forutsetning for at dette skal fungere positivt, er at maktforholdet i samhandlingen ikke er skjevfordelt. Forholdet må være preget av gjensidighet. At begge parter lytter til hverandre (Bronfenbrenner 1979, i Bø, 2011). Dersom voksne og barn har flere mennesker de kan knytte nære emosjonelle bånd til vil hverdagen kunne føles tryggere. Samtidig trengs det også at mennesker knytter enklere emosjonelle bånd mellom hverandre fordi det kan være med på å gi individet et større og bredere perspektiv på ulike fenomener, og på den måten bidra til vekst og utvikling for den enkelte (Bø, 2011). Ikke alle informantene jeg snakket med hadde et like godt nettverk innenfor det mikrosystemet de var en del av. Dermed kan de bli ganske ensomme i sin vanskelige situasjon og det blir vanskelig å finne en god motivasjon og pågangsmot til å takle tilværelsen. Det er heller ikke sikkert at det er tradisjon og rom for å snakke om sine vanskeligheter til andre. En av informantene fortalte at det ikke hadde vært rom for å være åpen om de problemene et av barna til informanten hadde. Informanten min kunne fortelle at det var en tung og ensom kamp å måtte bryte vei. Vedkommende stod på sitt og mente at man måtte snakke åpent ut om vanskelighetene. Ikke alle innenfor skolen taklet det like bra.

4.1.6 Når mangel på samarbeid ender med skolevegning

To av barna var i følge informantene så slitne og oppgitte over skolesituasjonen sin at de tok skjeen i egne hender og til slutt nektet å gå på skolen. De hadde ikke noe utbytte av å være der, de kunne like godt være hjemme. En av foreldrene forteller dette:

«Ja, tror barnet mitt kalte det å gå til streik mot skolen, da trengte vedkommende noen dagers timeout fra skolen.»

Det er svært alvorlig når barn ikke orker å gå på skolen. Det er et alvorlig signal om at noe er galt med barnets trivsel. Barnet som nekter å gå på skolen mister ikke bare undervisning, men også det sosiale samværet med de andre elevene i skolen. I noen tilfeller kan det være mangel på et slikt samvær som fører til skolevegning. Dersom det er en ungdom som nekter å gå på skolen får ungdommen mange fraværsdager på vitnemålet, noe som kan være ødeleggende for den videre utdanningen. Når et barn uteblir fra skolen over lengre tid, vil barnet fort få en sekundær rolle i klassen. Vedkommende hører ikke lengre helt hjemme, som en del av klassen

(Myhrvold-Hanssen, 2007). Skolevegning er et symptom, en kontekstbasert vanske, og de barna som lider av skolevegning er en sammensatt gruppe (Løvereide, 2011).

Løvereide (2011) hevder videre barn kan prøve å unngå situasjoner i skolen som framkaller negative følelser som tristhet og engstelse. Andre barn vil unngå vurderingssituasjoner som muntlige fremføringer. Noen barn søker etter stimuli som finnes utenfor skolen, som tv, data og kanskje og mot andre bekjenskaper som befinner seg utenfor skolen i skoletiden. Dette siste er ofte blitt sett på som skulk. Det viser seg at barn som driver med såkalt skulking har i likhet med de andre skolevegrerne symptomer på angst. Derfor kan det tenkes at barn som skulker trenger å få oppfølging og behandling og ikke bare bli møtt med ulike sanksjoner på en negativ adferd. Myhrvold-Hanssen (2007) hevder at skolevegning kan handle om at et barn kjeder seg. Det får ikke nok faglige utfordringer, og blir ikke forstått av de andre. Da fortøner skolevegringen seg mer som en protest mot systemet. Den formen for skolevegning som er forbundet med forhold som er mer komplekse og kompliserte å finne ut av, er preget av at vanskene med å gå på skolen har sammenheng med blant annet angst. Veien tilbake til skolen kan i disse tilfellene være tid- og ressurs krevende.

Foreldrene opplever skolevegning som svært vanskelig, og mange aner ikke hvordan situasjonen skal takles. Skal barnet få noen dager fri fra skolen? Skal barnet tvinges til skolen? Må foreldre ta seg fri fra jobb? Kan barnet være alene hjemme? En av informantene forteller om hvordan familien taklet barnets tendenser til skolevegning på denne måten:

«Vi fikk en sms melding fra lærer hvis barnet vårt stakk av fra skolen. Da drev vi klappjakt på barnet. Vi var ute på bygda og lette. Vi måtte sjekke om barnet vårt var gått hjem. Det som skjedde da, var at barnet begynte å være på skolen, men så fant vedkommende andre smutthull. Barnet vårt kunne finne seg hjemmesteder på skolen i kjeller eller på loft. Der kunne vedkommende sitte stille i timevis. Da konkluderte vi med at barnet var gått hjem og vi tok det med ro.»

En annen informant forteller at barnet deres ofte gråt når vedkommende skulle på skolen. Ofte måtte foreldrene tryggle barnet sitt om å gå. Etter noen år bestemte denne familien seg for å flytte til en annen kant av landet i håp om at situasjonen ville bedre seg.

Når et barn nekter å gå på skolen rokkes det ved noe grunnleggende fundamentalt i hverdagen. Hvem eier problemet? Skolen vil fort tenke at problemet må være hjemme, og skolen kan ikke hjelpe barnet når det ikke kommer på skolen. Kontaktlærer kan føle seg

sviktet og avvist fordi kontaktlærer kanskje har lagt ned mye arbeid i nettopp denne elven, eller at kontaktlærer klandrer seg selv for ikke å ha gjort nok. Det er komplisert å finne årsakene til skolevegring (Myhrvold-Hanssen, 2007). En av informantene forteller hvordan skolen taklet barnets tendenser til skolevegring på denne måten:

«Barnet vårt nektet å gå på skolen fordi det ikke var noe vits i det. Barnet vårt påsto at vedkommende ikke lærte noe der likevel. Vi kontaktet skolen og forklarte situasjonen som den var. Skolen bad oss om å prøve å finne ut hvorfor barnet ikke ville på skolen. Skolen virket litt handlingslammet. Det var vi som foreldre som måtte sette inn grep. Vi fikk ordnet samtale tid for barnet vårt med lege. Vi måtte også lokke med ulike opplevelser som kunne gi barnet vårt livsmotet tilbake.»

Ofte ligger årsaken innebakt i et komplisert system i skolestrukturen som det usynlige hierarkiet. Dette usynlige hierarkiet blant elevene kan være nådeløst for mange. Det skal konkurreres om popularitet, prestisje og status. Ingen elever ønsker å bli satt utenfor fellesskapet. Det er noen elever i skolen som får makt til å bestemme hvem som skal være innenfor og hvem som skal stå utenfor (Imsen, 2005). Elever som blir utestengt fra fellesskapet med de andre elevene blir utsatt for mobbing. De blir fratatt muligheten til å oppleve å ha nær kontakt med andre barn, kjenne på følelsen av bety noe for kamerater. Det å ha kamerater motvirker stress og angst, og har derfor en positiv effekt på barns helse (Larsson, 2000). Dersom engstelige barn har opplevd å bli satt utenfor felleskap med andre, kan det være så ubehagelig at de vil unngå liknende situasjoner. De kan trekke seg tilbake fra sosiale sammenhenger. Dette kan videre hindre en normal utvikling av sosiale ferdigheter som de ellers ville fått ved å være tilstede i sosiale sammenhenger. Dette kan igjen forsterke den sosiale angsten (Rubin et al. 2009 i Løvereide, 2011).

Noen av informantene kunne fortelle at deres barn viste tydelig fortvilelse over mangel på kamerater, og at barna fant årsaker ved sin egen personlighet som forklaring på hvorfor kamerater uteble. Larsson (2000) bekrefter dette når hun hevder at barn som er blitt utsatt for utestengelse fra kameratflokkene kan utvikle et negativt selvbilde fordi disse barna mister sin selvfølelse og egenverd. Mange legger forklaringen for utestengelsen på seg selv for å forstå hvorfor de blir utestengt. De kan risikere å gjøre undertrykkernes meninger om dem til sine egne oppfatninger av seg selv.

Det er ikke alltid slik at barnet som nekter å gå på skolen har et tilgjengelig språk for å kunne sette ord på hva som er problemet. En av informantene forteller dette om barnet sitt:

«Barnet vårt har problemer med det verbale. Det er et stort sprik mellom intellektet og det verbale. Det fører til stor frustrasjon, for barnet vårt får ikke sagt det vedkommende ønsker.»

Det er en tidkrevende prosess og kartlegge dette. Ofte trengs det hjelp fra andre faginstanser for å finne ut av problematikken. Dette er heller ikke enkelt for det er ikke sikkert at barnet vil snakke med de profesjonelle hjelpere. Barnet låser seg kanskje inne på rommet og vil ikke komme ut. Barnet vil ikke møte på et kontor for å snakke med fremmede voksne osv. Foreldre kan kjenne seg igjen i barnet som kanskje er utestengt fra fellesskapet. Foreldrenes følelser veksler mellom fortvilelse og anklage, og de vet ikke helt hvordan de skal forholde seg til situasjonen. Barnet kan gjenkjenne denne fortvilelsen og det blir en ekstra stein til byrden. Foreldre som aldri selv har opplevd å stå utenfor fellesskapet har kanskje ikke evnen til å forstå hvor sårbar et barn blir i en slik situasjon (Myhrvold-Hanssen, 2007).

4.2 Foreldrenes egen skoletid på godt og ondt

Et av spørsmålene informantene mine fikk var om de kunne skildre sin egen skoletid. I den prosessen kom det frem en del interessante fenomen som jeg skal prøve å gjøre rede for. Ingen av informantene gav uttrykk for at de hadde likt seg godt på skolen. To av informantene fortalte om en skolegang preget av mobbing. Begge forteller om utestenging, den ene informanten ble i tillegg utsatt for fysisk trakassering fra medelever og lærer. Begge disse informantene trekker paralleller fra de problemene barna deres sliter med, til sin egen skoletid. Den ene informanten forteller at de lager unnskyldninger for eget barn ved å si at de selv var slik. Det er ikke uvanlig at foreldre gjør dette. Foreldre som er i en fortvilet og vanskelig situasjon trenger å forstå hva som skjer, og konstruerer forklaringsmodeller for seg selv for å forstå logikken i det som hender med barna deres (Larsson, 2001).

Den andre informanten følte at fortidens skoletraumer kom tilbake igjen med barnets problemer i forhold til skolen. Denne informanten uttrykker det slik:

«Gjennom de problemene barnet mitt har, får jeg et lite dykk ned i tungsinn. Du får et tilbakeblikk i tiden som var.»

Selv om det har gått mange år siden disse informantene var ferdige med egen skolegang og de tilsynelatende har klart seg og klarer seg bra i livet, er det vanskelig å glemme mange års utestenging og trakassering. Det er ikke slik at så fort et mobbet barn er ferdig med

grunnskolen, og er «fri» fra trakassering, endelig kan puste lettet ut. Da kan reaksjonene etter mange års plaging komme i form av depresjon fordi følelsene av meningsløshet og tomhet kan bli dominerende. Minnene om krenkelsers og trakassering forsvinner ikke fordi et menneske er blitt godt voksent. Minnene vil fortsette å påvirke de voksnes liv på ulike måter (Larsson, 2000). Minnene kan også påvirke det voksne livet slik at vedkommende sjeldent, eller aldri stiller på foreldremøter. Foreldrene kan være svært kritiske til skolen og det arbeidet skolen gjør (Spurkeland, 2011).

Da jeg i intervjuet spør om informantene kan skildre sin egen skolegang svarer tre av de fire mannlige informantene at det var helt greit å gå på skolen. Når de så begynner å fortelle om sin egen skolegang kommer det forskjellige fenomen frem i lyset som kan fortelle at skolegangen ikke var så grei likevel. Informantene forteller at de kom seg greit gjennom skolen, men at det var kjedelig. En forteller at han måtte finne på mye tull og tøys fordi han kjedet seg og måtte skape liv i klassen. Spesielt likte han å plage de kvinnelige lærerne fordi de ble så sinte. En annen informant kunne fortelle at det var kjekt med praktiske fag for da kunne han bruke kroppen. En annen informant fortalte at vedkommende hadde en følelse av å ha vært usynlig gjennom hele skoletiden, en stille elev som bare satt der. Vedkommende sluntret unna masse skolearbeid uten at noen gjorde noe med det. Vedkommende følte seg ikke sett og ivaretatt av de voksne på skolen. Resultatet ble en utrygg skolehverdag. Det var aldri noen som grep fatt i problemet, hverken hjemme eller på skolen. Denne informanten forteller om sitt møte med skolen i første klasse:

«I første klasse begynte jeg på en stor skole. Frøken var veldig gammel og streng. Jeg fikk ikke kontakt med henne. Jeg ble ikke sett. Jeg satt langt bak i klasserommet og hun var langt der fremme.»

Denne informantens første møte med skolen ble preget av angst og mangel på tilhørighet. Samtidig opplevde vedkommende ikke å finne seg til rette i venneflokken. Det ble vanskelig å finne venner på skolen. På fritiden hadde informanten venner, men ikke på skolen. Vedkommende ble utestengt. I dag ville vi kalle dette for mobbing.

Tre av de kvinnelige informantene kunne fortelle om en skoletid som var grei. Den ene skildrer en skolehverdag som var preget av bråkete gutter som resulterte i at klassen aldri fikk gjøre noe kjekt sammen. Klassen ble kollektivt straffet fordi noen lagde uro. Derfor fikk denne klassen aldri anledning til å bygge sterke sosiale bånd utenfor skolestua. En annen

forteller at vedkommende bare fløt gjennom skoletiden uten at det ble stilt krav.

Vedkommende fikk gode karakterer uansett.

Det informantene forteller kan tyde på at man ikke hadde fokus på dialog mellom lærere og foreldre når de gikk på skolen. Samtalene har mest sannsynlig hvert preget av å gi hverandre informasjon. En av informantene fortalte at skolen aldri gav tilbakemelding til foreldrene om at informanten var bråkete i timene. Det var rektor på skolen som irettesatte informanten ved å true med å sende vedkommende på barnehjem.

I dag er det annerledes. I dag skal foreldre være informert om barnas skolegang gjennom vurderinger underveis, og gjennom et gjensidig samarbeid mellom hjem og skole.

4.3 Konflikter på hjemmebane

Nordahl (2007) hevder at det som skjer i skolen vil gripe inn å påvirke familieliv. Dette kunne informantene i denne oppgaven bekrefte. Alle informantene gav uttrykk for at konflikter på skolen førte til problemer hjemme. Noen informanter opplevde å ha store konflikter som påvirket alle familiemedlemmene, og at disse konfliktene hadde pågått over tid. Informantene gav også uttrykk for at når samarbeid med skolen, eller andre offentlige instanser ikke hadde fungert slik det skulle, ble belastningen større. En av informantene sa dette:

«Den roen man trenger hjemme i hverdagen var stort sett fraværende fordi barnet vårt var så frustrert og lei seg, og vi forstod ikke hva som var galt. Det var en ekstra belastning.»

Når ungene kommer til skolen i første klasse har de fleste av dem tilbrakt noen år i barnehage. Dersom elevene kommer fra mindre steder har de med stor sannsynlighet gått i samme barnehage som andre barn de går i samme klasse med. De kan allerede i barnehagen ha etablert et nettverk av lekekamerater. Jeg hadde ikke noe spørsmål i intervjuguiden om hvordan barnehagetiden hadde utartet seg for de involverte barna, men en informant kunne fortelle at barnet til vedkommende hadde skiftet barnehage på grunn av flytting og informanten merket på barnet at barnet ikke ble inkludert i den nye barnehagen. Da disse barna skulle begynne på skolen kom de alle i samme klasse. Det førte til at ungene videreførte det samhandlingsmønsteret de hadde dannet seg i barnehagen over i skolen. Derfor ble det ingen endringer i forhold til informantens barn. Vedkommende ble ikke inkludert i klassen.

I løpet av de årene jeg har jobbet som lærer har jeg erfart at mange familier har problemer i forhold til leksesituasjonen. Det må lærere ta på alvor fordi det kan være en indikasjon på at barnet ikke har det bra i skolen. Det fikk jeg stadfestet i denne undersøkelsen. Noen barn gjør leksene uten problemer og de klarer seg med lite hjelp. Andre barn strever med leksene sine. Foreldre til de barna som strever med lekser må tilbringe mye tid med barna og leksene. Tveit (2010) hever at disse foreldrene lærer skolepensum på nytt. De fleste foreldrene i undersøkelsen forteller at de opplevde og opplever spetakkel rundt leksesituasjonen hjemme. Noen av dem beskriver leksesituasjonen som en kamparena hvor ungene nekter å gjøre lekser, og hvor foreldre må trø til med ulike metoder for å få i gang arbeidet. I alle familiene som hadde en vanskelig leksesituasjon, endte det opp med at mor måtte, eller må, sette seg ned med barnet og lose dem gjennom leksene. Ei mor kom med dette eksemplet på en typisk leksesituasjon:

«Barnet mitt klarte bare å gjøre lekser viss jeg stod over vedkommende. Noen ganger kunne jeg komme hjem fra jobb, med hodet fullt av ulike prosjekter det skulle jobbes med, og plutselig var klokka ti på kvelden og leksene var ikke gjort.»

Noen av foreldrene gav uttrykk for at problemene ikke handlet om at leksene var for vanskelige, men det manglet en vilje til å gjøre dem. En av informantene uttrykte seg slik:

«Problemene med lekser startet allerede i småskolen. Vi merket tydelig tegn på frustrasjon i forhold til opplevelser i skolen. Vi merket det på leksegjøring hjemme. Barnet vårt opparbeidet seg en stressbarriere rundt det å gjøre lekser. Litt fordi vedkommende ikke skjønnte mål og mening med mange av leksene blandet med en angst for ikke å ha gjort dem.»

Denne informanten forteller at barnet ikke skjønnte meningen med mange av leksene som ble gitt. Det kan bety at noen lærere ikke er flinke nok til å formidle overfor elever hvorfor spesifikke lekser blir gitt. Det skal ikke være slik at lærere gir lekser bare for å gi lekser. Lærere må forklare for elevene betydningen av hjemmearbeid. Dette barnet var tydelig redd for å komme på skolen uten å ha gjort lekser. Det kan tyde på at barnet da ville bli møtt med ulike sanksjoner som for eksempel kjeft. Forelderen til dette barnet forteller dette:

«Barnet vårt viste tydelig tegn på stress når leksene ikke var gjort. Vedkommende kunne fortelle at dersom lærer oppdaget at vedkommende ikke hadde gjort lekser, ville lærer irettesette barnet foran hele klassen. I tillegg ville vedkommende få en anmerkning i orden.»

Kjeft blir mest sannsynlig gitt i klasserommet med de andre elevene til stede. I følge Sigsgaard (2002) er det ingen barn som liker å få kjeft i påhør av andre. Kjeft fremkaller skamfølelsen og er en destruktiv følelse fordi barnets egen selvoppfattelse kan bli krenket. Hvorfor velger en lærer å irettesette en elev fremfor andre elever? Det kan være flere grunner til det. For det første vil læreren at den offentlige straffen skal virke preventivt. Den skal føles så ubehagelig for alle tilstedeværende at ingen elever ønsker å sette seg selv i en slik posisjon at de får kjeft. Dette er i følge Foucault et eksempel på hvordan læreren på vegne av samfunnet disiplinerer eleven. For mange år siden kunne samfunnet, i dette tilfellet representert av læreren, fysisk straffe elever ved å slå dem med linjal over fingrene. De straffet kroppen. I dag er ikke det lengre tillatt, men i dag har psykiske avstraffelse erstattet fysiske avstraffelse. Det er sjelen og sinnet som skal straffes. Lærerne straffer for at elevene skal bli «snille», eller bedre mennesker, de skal lystre autoritetene (Thorndal, 2004) (Sigsgaard, 2002).

For at foreldre og lærere skal forstå de vansker enkelte barn opplever i lekkesituasjonen må de lytte til hverandres fortellinger. Hovland (2011) hevder at det er viktig at de voksne prøver å forstå barnets fortelling. Derfor er det svært avgjørende at foreldre og skole får til et godt samarbeid fra første skoledag. Slik at man kan bli gode medforfattere i hverandres fortellinger. En lærer må gå inn i fortellingen til eleven sin for å få innsikt i hvorfor eleven ikke gjør lekser, er utagerende eller tilbaketrukket. Læreren må kunne forestille seg mulige fortsettelse på elvens fortelling. For å klare den jobben må lærer spille på lag med foreldre. Lærer må også være villig til å se på sin egen fortelling og hvordan denne påvirker forståelsen av elevens fortelling. For i dette møte mellom lære og elev, hvor eleven forteller sin fortelling til en lærer som lytter, oppstår det mening. Kanskje lærer må legge om sine arbeidsrutiner og være villig til å tenke i nye baner, være beredt til å holde seg oppdatert på fag og pedagogikk. Dette er særdeles viktig fordi samfunnet er i stadig endring, og dette merkes i skolen.

Elev- og foreldremassen er annerledes i dag enn den var for tjue år siden. Profesjonelle må være klar over at det skjer endringer og hvordan man gjennom samhandling med elever og foreldre definerer og skaper den virkeligheten man til enhver tid befinner seg i. Når en lærer forstår det hun opplever på en ny måte, har en lærer muligheten til å endre seg. Det er ikke til å unngå når man er i samspill med andre. Man spiller også ulike roller ut ifra den konteksten man befinner seg i. En lærer vil oppføre seg annerledes sammen med elevene enn sammen med foreldre. I en situasjon hvor lærer, foreldre og elever møtes, finnes det ikke én rett fortelling. Alle involverte parter har sine beskrivelser av en bestemt situasjon og den

vurderingen man har av en bestemt situasjon vil styre handlingene videre i situasjonen. Denne måten å tenke på setter et kritisk søkelys på regler som gjøre alle like, og som sanksjonerer det som skiller seg for sterkt ut (Hovland, 2011).

I en situasjon hvor et barn kommer til skolen uten å ha gjort leksene sine og blir møtt av lærerens bruk av makt, kan lærerens måte å takle situasjonen på få stor innflytelse på barn. Ved at læreren kategoriserer, vurderer og diagnostiserer, utøver læreren makt over barnets liv (Hovland, 2011).

Flere foreldre forteller om mye frustrasjon og tårer på hjemmebane. De kunne fortelle om krangling med søsken, noe som i og for seg er normalt i alle søskenflokker, men det er her naturlig å kunne relatere noe krangling til frustrasjon rundt skole. En av informantene sa dette:

«Frustrasjoner kom nok ut hjemme. Barnet var utrygg. Mye krangling med lillebroren. Vedkommende fant det vanskelig å sette ord på følelsene sine.»

Er man stresset og bærer på store frustrasjoner vil det også påvirke toleransegrensen. Man kan for eksempel bli veldig var for forstyrrende elementer i de nære omgivelsene, som at noen leker med høy lyd, spiser med for mye støy, klikker med penn osv. I en av familiene måtte far i huset nesten spise for seg selv fordi barnet i de vanskeligste periodene hang seg opp i og lagde bråk ut av alle mulige spiselyder som kom fra far.

Flere informanter kunne fortelle at barna deres hadde en atferd på skolen som var forstyrrende. Informantene forteller videre at barna deres ble møtt med en eller annen form for sanksjonering fra de voksne på sin atferd. Et av barna som jeg har nevnt før i oppgaven ble nærmest fra første skoledag forvist fra klassen for å sitte alene i garderoben. Imsen (2005) hevder at straff er å påføre et menneske noe ubehagelig. Hensikten med straffen er å få eleven til å slutte med en uønsket atferd. Det kan en lærer lykkes med på overflaten, men resultatet på lengre sikt kan være at læreren skaper en følelse av angst hos eleven og ikke en indre ro og trygghet. Mest sannsynlig var det dette som skjedde i eksemplet hentet fra min undersøkelse hvor en av informantene forteller om den stressbarrieren barnet hadde opparbeidet seg mot leksesituasjonen fordi dette barnet ble møtt med sanksjoner i klasserommet med alle klassekameratene til stede. Videre hevder Imsen (2005) at dersom en lærer bruker straff som metode for å få et barn til å arbeide, vil dette barnet med stor sannsynlighet ikke forbinde skolearbeid med positive og gode følelser. Dersom en elev hele tiden går rundt med engstelse

for å få straff, vil barnet seinere i skolen kunne møte denne trusselen med aggresjon. Da er disse elevene så trøtte av å bli tråkka på, at de må bevare det lille de har av selvrespekt ved «å ta igjen». En av informantene forteller:

«Barnet vårt var veldig utagerende i barneskolen. Og fikk jo en diagnose som var feil. Og nå ser vi jo at det har vært frustrasjon rundt den språkforstyrrelsen. Konfliktene var i friminuttene. Og det overskygget det som skulle skje i timene. Det endte opp med sinte lærere fordi barnet vårt ikke ville si hva som hadde skjedd. Barnet vårt hadde ikke evnen til å beskrive det når vedkommende stod der og var lei seg. Etter hvert forstod barnet vårt at det ikke kunne bråke. Barnet vårt har lært seg å lage en «maske» som vedkommende putter på om morgenen når vedkommende går på skolen, så blir barnet vårt i den masken til vedkommende skal hjem. Ingen har «sett» vedkommende og barnet vårt har ikke lært noen ting. Ingen har sett at barnet vårt ikke har fungert.»

Sigsgaard (2002) hevder at det er tydelig sammenheng mellom straff i form av kjeft og reaktans. Reaktans er et begrep som forklarer at et barn som ofte blir utsatt for kjeft utvikler en negativ selvoppfatning. Dette kan føre til problemer med å knytte nære bånd til andre mennesker. De kan ha en atferd som er støyende, uberegnelig og utagerende. Noe som igjen fører til mer kjeft og mindre annerkjennelse fra omgivelsene. De opplever seg urettferdig behandlet og vil alltid være i forsvarsposisjon. Andre barn takler kjeft ved å ta den til seg. De kan lett føle skam over seg selv og utvikler et negativt selvbilde. Dersom barn opplever å ta innover seg mye kjeft kan de utvikle seg til å bli elever med en innagerende adferd som ikke har mye godt å si om seg selv og som tror at de ikke er gode nok, og at ingen liker dem (Lund, 2004). De innagerende barna er en stor utfordring i skolen fordi de sitter stille på plassen sin. Det er lett å overse dem fordi de ikke er utagerende barn. En lærer må ha fokus på å se alle elever i en klasse og være på utkikk etter barn som trekker seg vekk fra de andre i klasserommet og i skolegården. Det må jobbes systematisk med innagerende barn for å gjøre dem trygge og for å finne kvalitetene, og evnene deres. Disse elevene kan ha med seg mange negative erfaringer fra samspill med andre, noe som gjør dem ekstra sårbare for nye relasjoner. Lærere må tåle å høre historiene deres, selv om det kan være tøft. Viktig blir det da å ikke komme med en fasit på hvordan de bør oppleve situasjonen. Da formidler læreren at barnets egen opplevelse av situasjonen er feil, eller at det er noe galt med dem siden de har det vanskelig (Lund, 2004).

4.3.1 Situasjonen for far og mor

Alle foreldre vil bli preget av at barna deres begynner på skolen. Nå starter et nytt liv hvor skolen er med på å styre hverdagen til familien i mange år. Foreldre skal sørge for at barn kommer på skolen med mat i magen, kledd etter årstid og med det nødvendige utstyr i sekken. Det blir forventet at foreldre følger med i «ranselposten», som er de skriftlige beskjedene som blir gitt til elevene i løpet av en skoleuke. I tillegg har de fleste skoler i dag en hjemmeside på nett som foreldre kan følge med på. Det blir også forventet at foreldre kommer til foreldremøter og foreldresamtaler. I tillegg stiller mange foreldre opp på frivillige dugnads oppgaver i regi av skolen. Man tar også som en selvfølge at foreldre er tilgjengelige for hjelp når det skal gjøres lekser. En av informantene i denne undersøkelsen gav uttrykk for at leksene til barnet var en stor belastning for informanten. De tok for mye tid og krefter. Informanten prøvde å komme i dialog med skolen, for å finne gode løsninger. Informanten forteller det slik:

«Jeg fikk beskjed på at jeg måtte stille krav, sette grenser for ungen min. Noen ganger føler jeg at jeg må gå foran å brøyte vei for ungen min. Det er ikke det at jeg vil at vedkommende skal ha særbehandling.»

Hva da når skolehverdagen ikke går som man forventer, når konflikter på skolen bringes hjem? Da er det vanskelig å være foreldre (Nordahl, 2007). Videre hevder Nordahl at de foreldre som opplever at barna har det vanskelig på skolen, og som samtidig møter lærere som ikke tar dem på alvor, disse foreldrene blir utsatt for store belastninger. Dersom det oppstår en konflikt mellom hjem og skole, er det viktig at partene tar tak i den. Bare ved å gjøre det kan foreldre og skole komme videre i prosessen og unngår at situasjonen tilspisser seg. Men begge parter må erkjenne at det er en konflikt. Begge parter må tørre å komme med innvendinger til hverandre og må tåle å høre kritikk. For å klare dette på en god måte er det viktig at partene er sammen om hyggelige hendelser som involverer elevene slik at de kan bygge et godt grunnlag for samarbeid. Da er det lettere å takle konflikter, når de eventuelt oppstår (Bø, 2011). Konflikter vil komme, og når de kommer, kommer de alltid ubeleilig. Noen mennesker prøver å unngå konflikter fordi det er krevende å være oppe i konflikter. Menneskene som vil unngå konflikter prøver å unngå dem, gjemme dem bort ved å glatte over og skjule at konflikten er der. Dersom man unngår alle konflikter vil det til slutt gå ut over livskvaliteten til et menneske fordi det er krevende og alltid skulle prøve å unngå konflikter (Skau, 2011). Videre hevder Skau (2011) at dersom et menneske skal oppnå vekst og utvikling må konflikter sees

på som noe naturlig, og noe som skaper endring. Men dersom dette skal være mulig må det være tillit og respekt til stede mellom de stridende partene.

Det er svært belastende når foreldre møter lærere og rektor som blir betegnet som konfliktsky. De er ikke villige til å gå i forhandlinger med familiene som nærmest skriker etter hjelp. Noen informanter fortalte også om imøtekommende lærere som var forståelsesfulle på møter, men som ikke maktet å gjøre noe med situasjonen når hverdagen innhentet dem.

Alle informantene i undersøkelsen gav uttrykk for at et vanskelig samarbeid, eller mangel på samarbeid med skolen gjorde noe med kvaliteten på hverdagen deres. Alle informantene opplevde ikke virkningene av konflikten like sterkt, fordi alvorlighetsgraden i samarbeidsproblemene var svært ulik. Hos en av informantene hadde skolen endelig tatt skikkelig tak i problemet og informanten min følte at ting var begynt å ordne seg i forhold til skolen, men vedkommende var svært misfornøyd med den jobben andre etater hadde gjort. Informanten forteller om mange bekymringer, frustrasjon og uro, noe familien ikke trenger å ha på toppen av det travle livet familien lever. Informanten fortalte dette:

«Vi er jo begge i full jobb og har to yngre barn hjemme, og de var jo enda yngre da. Det sliter på. Man trenger ikke dette på toppen av alt som hører til familielivet, når man er i full jobb. Det sliter. Det bedrer ikke akkurat humøret og det går igjen utover mann og barn (...). I høst hadde vi en episode der jeg ble veldig sint. Og da sa jeg at jeg tar barnet ut av skolen fordi dette ikke fungerer. Men da satte de inn tiltak.»

Når foreldre må slåss for at barnet skal få den hjelpa det har krav på, blir det minste tegn til hjelp satt pris på. Det gir håp til at situasjonen kanskje kan bli bedre. Man blir takknemlig for alle små tegn som kan gi håp til bedring fordi man får en pause fra alle frustrasjoner som tynger hverdagen. Alle mennesker trenger å kjenne på at der finnes håp, og utsikter til at situasjonen skal bli bedre i framtiden (Larsson, 2000). En av informantene uttrykte det slik:

«Det å komme ut i yrkeslivet samtidig som du går på skolen har jo vært en drøm for barnet vårt, men du må ha bedrifter som vil ta på seg ansvaret. Det har vi klart pga. kontakter rett og slett. Folk vet hvem vi er.»

Andre informanter kunne fortelle om en forverret livskvalitet på grunn av at de har barn som ikke fant, eller finner seg til rette i skolen. En av informantene forteller om en hverdag som manglet den roen man trenger sammen med familien. Den roen var erstattet av konflikter og frustrasjon rundt skole og lekser. Det ble en stor belastning for familien.

De fleste informantene i undersøkelsen forteller om mange bekymringer og en tøff hverdag. I tillegg ble noen av informantene syke når det stod på som verst. Alle mente at problemene hjemme med barna som ikke fant seg til rette på skolen, mest sannsynlig spilte en vesentlig rolle i sykdomsforløpet. Alle hadde lengre sykemeldingsperioder i forbindelse med sykdommen. En av informantene sier det på denne måten:

«Dette blir for mye for meg, jeg blir satt helt ut av det. Jeg klarer ikke å gå i full jobb med dette. Jeg bruker så mye energi på situasjonen til ungen min.»

Flere av informantene forteller om et dårlig søvnmønster på grunn av bekymringer, uro og stress. Et par informanter hadde også slitt med ryggsmarter. Dette viser at det kan være en sammenheng mellom foreldres helse og livskvalitet og skole.

Noen av foreldrene i denne undersøkelsen kan fortelle at barna deres har diagnoser som skolen ikke kan gjøre noe med, men skolen må legge til rette slik at disse barna får det så godt som mulig på skolen, slik at belastningen som følger med diagnosen blir så liten som mulig. For å få til dette, trengs et godt og tett samarbeid. Det er en belastning i seg selv for foreldre å ha et barn som får en diagnose. Ved at lærere har et godt forhold og samarbeider bra med foreldre, vil det ha positive virkninger på barnet. Ved å støtte foreldre kan lærere gi håp og overskudd til foreldre, noe som vil komme barna deres til gode (Bø, 2011).

Dersom mennesker opplever at livet er vanskelig på et område, kan det lett få konsekvenser for andre områder i livet (Bø, 2011). Informantene forteller om dårlig søvnkvalitet, noe som over tid fører til mangel på overskudd og mangel på krefter til å takle jobb og hverdagen hjemme. Dette bekrefter Bø (2011) når hun gjør rede for foreldrenes vilkår. Hun skildrer forhold hvor foreldrenes personlige ressurser spiller en rolle. Hva har foreldre med seg av erfaringer fra egen oppvekst. Blant mine informanter er det foreldre som selv bærer på vonde minner fra sin egen skoletid. En av informantene sier det slik:

«Jeg opplever å dykke ned i tungsinn, du får et tilbakeblikk i tiden som var. Jeg får psykiske blokkeringer i forhold til mye av frustrasjonen til barnet. Kanskje det trigger noe av mine egne erfaringer fra egen skoletid.»

Dette må lærere ta høyde for i møte med foreldre. Det er mange foreldre som har mange dårlige minner å bære på fra egen skoletid. Dette kan gjøre utslag på mange ulike måter. For eksempel kan aggressive foreldre bære på mange vonde minner. Om disse foreldrene blir møtt med avisende og arrogante lærere kan de føle at historien gjentar seg.

Dersom vi skal forstå hvordan foreldre handler må man se på idealene i barneoppdragelse i den tiden foreldre vokste opp. De er i følge kulturpsykologien «barn av sin tid». Deres oppdragelse er preget av hvordan deres foreldre og skolen kategoriserte og ordnet verden (Thorsen og Toverud m.fl., 2002). For å forstå dette kan man se på hva som preget barneoppdragelsen på 60- og 70 tallet. Dette var en periode med store samfunnsmessige endringer hvor kvinnene på 60 tallet fremdeles var hjemmевærende husmødre, mens kvinnene på 70 tallet ble mer aktive i arbeidslivet, og hvor flere og flere kvinner tok videregående utdanning. Dette er en del av det makrosystemet som påvirker menneskers liv. Datidens normer, regler og ideal vil prege familiene og deres handlemåte. Det var en tid med strekt fokus på hva som var rett og galt og hvor man appellerte til barns skyldfølelse (Bø, 2011).

I dag snakkes det om forhandlingsfamilier. Det forventes at foreldre i forhandlingsfamilier er mer opptatt av de emosjonelle båndene i familien. Det kan være problematisk å sette grenser for sine barn i forhandlingsfamiliene. Dette forplanter seg også til skolestua hvor elevene ofte skal forhandle seg fram til løsninger og kompromisser. En konsekvens av dette er framveksten av ulike adferdsprogram som skal hjelpe pårørende og lærere å ta makten tilbake. Foreldre og lærere skal trenes i å sette grenser for sine barn eller elever. Ansvar for de feilene barn gjør blir lagt på barna selv og blir ikke oppfattet som et resultat av kjedelig undervisning eller at eleven føler seg mistilpasset. Barna og elevene må gjøre som de voksne sier, og de blir møtt med belønning eller straff for sin adferd. Dette kan virke krenkende på elever og barn (Strandkleiv, 2007).

4.4 Har mødre og fedre en lik oppfattelse av konflikten?

Alle foreldrene i denne undersøkelsen kunne fortelle at barnet deres har, eller har hatt vansker i forhold til skolen, og at samarbeidet med skolen var eller er preget av konflikter i ulik grad. Alle foreldrene gav uttrykk for at de vanskene barnet deres hadde gjorde dem engstelige og bekymret. Det viste seg ut ifra de svarene jeg fikk at mødre og fedre taklet problemene på ulike måter. I noen av familiene hadde fedrene vært på banen i forhold til skolen på et tidlig stadium, men måtte trekke seg tilbake fordi skolen hadde framprovosert sterke følelser som kom til uttrykk gjennom frustrasjon og sinne rettet mot enkelt lærere. I disse tilfellene måtte mødre ta over kontakten med lærer. En av informantene illustrerer dette slik:

«Det var meg læreren ringte til fordi mannen min ble så sint på vedkommende etter episoden når barnet vårt løp hjem uten at skolen merket at barnet var borte. Derfor var det meg læreren ringte til.»

Når en familie opplever å leve i vanskelige og stressrelaterte situasjoner over lengre tid, er det interessant å se om det får konsekvenser for forholdet mellom mor og far. Det er også interessant å se om mor og far opplever konflikten på ulike måter. Clausen (1995) hevder at fedre ser ut til å takle uro og bekymring for barnet på en lettere måte, og noen ganger har fedrene problemer med å forstå mødres reaksjoner. Mødre kan på sin side oppfatte fedres reaksjoner som en bortforklaring eller mangel på involvering. Mennesker reagerer forskjellig i krisesituasjoner, noen med sinne, noen blir triste og maktesløse, mens andre tar krisen uten at det spiller noen rolle. En av informantene fortalte dette:

«Vi gjør ting litt ulikt. Han vil vente og se, mens jeg vil ordne opp der og da. Tror han hadde en litt passiv oppdragelse hvor foreldrene hadde stor tillit til skolen. Men han måtte snu og ta et tak sammen med meg. Han så alvoret og at læreren ikke var god og at ungen var fortvila.»

Det viser seg i mine intervjuer at det ofte er mødrene som må ta seg av jobben med å få barnet til å gjøre lekser. Noen av fedrene prøver, men det skorter på tålmodigheten. En av informantene mener at konflikten med skolen har vært så energikrevende at det har tappet forholdet mellom mor og far for krefter. Andre foreldre sier at konflikten har virket styrkende inn på forholdet. Alle mennene gir uttrykk for at de er gift med noen sterke kvinner som tar oppgjøret med skolen, samtidig som de må jobbe hardt hjemme med barnet som ikke vil gjøre lekser, eller som nekter å gå på skolen. Alle mødrene i undersøkelsen jobber fulltid utenfor hjemmet. To av fedrene gir uttrykk for at de ikke kan begripe hvordan konene holder ut. Samtidig som de sier dette, gir de uttrykk for at de er veldig engstelige for barna sine og hvordan det skal gå med dem i fremtiden.

En av årsakene til at fedrene i denne undersøkelsen mener at de har overlatt mye av ansvaret for hjemmesituasjonen til barnet på mor, er fedrenes egne erfaringer fra skolen. Det kan hende at konfliktene vekker til live så mange dårlige minner fra fortiden at kreftene rett og slett ikke strekker til. I følge Hovland (2011) vil disse dårlige minnene fremkalle følelser som far har hatt i egen skolehverdag, følelser som sinne, redsel, avmakt osv. Følelsene binder det ytre med det indre. Ved å få innblikk i fortellingen om fedrenes skolegang kan man relatere fortiden til nåtid og lettere begripe fedrenes handlinger i nåtiden.

Noen av mødrene i undersøkelsen ser at det er likhetstrekk mellom barnet og fedrene. En av mødrene uttrykker det slik:

«Far er til stede, men han er praktikker og har aldri fiksa dette med skolen. Faren har hatt mye av de samme problemene (...). Jeg får så mye kunnskap om dette, mens faren bare ser det som er hjemme. Jeg føler at han ikke forstår det. Helt oppriktig er han veldig lei seg og synes veldig synd på barnet. Men det som kommer ut er: «nå må du skjerpe deg. Kom igjen.» Men når jeg og far snakker så er vi så enige.»

Mødrene i undersøkelsen evner å se at det ligger forhold bak en vanskelig oppførsel som er utslagsgivende til problemene. Derfor blir en god dialog med skolen så viktig. Dette kommer jeg også tilbake til seinere i oppgaven.

Bø (2011) hevder at når det er snakk om å fordele arbeidet i hjemmet mellom far og mor tenkes det på hvordan foreldrene fordeler arbeidet med husarbeid, handling, reparasjoner osv. Det emosjonelle arbeidet i familien er det ingen som tenker på. Men, tradisjonelt er det mødrene i familien som tar seg av det emosjonelle arbeidet. Det er mor som i stor grad tar seg av følelsene til familien. Det er også i følge Haavind (2006 i Bø, 2011) mor som holder rede på hva alle i familien skal. Hun tenker fremover og planlegger. Dette er tidkrevende arbeid som ikke er synlig for andre. En kan tenke seg ut ifra dette at mor vil bruke mye tid og krefter på et barn som viser tegn på mistriivsel. Dette komme også frem i min undersøkelse når fedrene gir uttrykk for at de ikke fatter hvordan konene holder ut å stå i kampen hver dag, og at de beundrer konene sine for at de klarer å holde ut. Det kan virke som om at fedrene blir litt maktesløse oppe i situasjonen. De gir uttrykk for i undersøkelsen at de synes det er vondt å se at barnet deres har det vanskelig. De sier også at de er svært glade i barna sine. En far sier det på denne måten:

«Jeg har bestandig sagt til ungene mine at dersom ikke de har det godt så har ikke jeg det godt. Det er grusomt å se når barnet mitt er helt nede i kjelleren. Da er det fælt, man kan ikke skylde på noen heller. Man kan jo ikke si at det er de og de sin feil.»

Dette sitatet illustrerer at selv om fedre kanskje ikke er like flinke til å jobbe med den emosjonelle biten i en familie, er de svært glade i barna sine og føler stor frustrasjon og maktesløshet over situasjonen. Kanskje nettopp derfor føler de så stor takknemlighet og beundring for konene som klarer å kjempe kampen på en annen måte enn dem selv.

Spurkeland (2011) hevder at det ikke er uvanlig at gutter og menn har problemer med å ytre seg emosjonelt. Dette hemmer dem i arbeidet med å håndtere ulike konflikter. Skolen har et ansvar her ved å trene gutter i å kunne gi uttrykk for følelser, sine egne og andres. Ikke alle hjem er like gode på dette området, derfor er det ekstra viktig at skolen tar fatt i dette.

4.4.1 Mødrenes daglige kamp

I mine samtaler med foreldre er det mødrene som har gitt uttrykk for at de må kjempe en daglig kamp for at barna deres skal få den oppfølging og hjelp de har krav på. Det samsvarer med det faktum at det i stor grad ofte er mødrene som tar seg av den daglige kontakten med skolen og som bistår barna med lekser. Dette kan blant annet ha sammenheng med at det er flere eneforsørgere blant kvinner enn menn (Nordahl, 2007). Mødrene i denne oppgaven sier at kampen for barna har gjort dem sterke. En av mødrene formulerer det slik:

«Jeg tror konflikten med skolen har styrket meg. Jeg ble vekket opp på en måte. Jeg måtte passe på at barnet vårt fikk en god skolehverdag (...). Jeg tror det er typisk for kvinner å klandre seg selv, men jeg tenker, nei, ingen oppdragelse er perfekt. Jeg er en reflektert kvinne og jeg vet jeg har gjort så godt jeg kunne, men alle feiler. Vi har hatt mye rundt livet vårt som har skapt uro (...). Jeg vet at jeg har prøvd, og prøver å skape en trygg hverdag rundt barnet vårt, og at jeg er en god mor. Jeg ser meg selv i speilet hver dag og sier til meg selv at jeg er en god mor.»

En av informantene gav uttrykk for at skolen påla henne for mye ansvar i forhold til barnet. Hun måtte ta avgjørelser hun følte hun ikke var kompetent til å ta, og hun skulle ønsket at skolen, PPT eller andre som var mer kompetente kunne tatt avgjørelsene. Denne informanten løser frustrasjonene sine ved å ringe rundt til de ulike instanser for å luften dilemmaene sine og på den måten være i stand til å ta en avgjørelse. Dette er tidkrevende og det forutsetter at mor har energi og krefter til stadig vekk å måtte ta slike telefoner. Hun gir også uttrykk for i intervjuet at hun skulle ønske hun hadde en person å snakke med, en som ikke var knyttet til skolen, en slags miljøterapeut.

En annen av de kvinnelige informantene forteller at hun måtte bryte seg vei i et upløyd landskap. Hun hadde et barn med kronisk sykdom og familien valgte å være åpne om det. Hun sier at det var en tung vei å gå. Hun måtte lese seg opp på forhånd før hun skulle ha møter med skolen slik at hun kunne komme med forslag til løsninger. Hun gir uttrykk for i

intervjuet at hun savnet noen som kunne undersøke ting for henne slik at hun slapp å gjøre hele jobben selv.

En tredje informant sier at hun hele tiden må passe på at barnet får en god skolehverdag. At hun aldri kan slappe av. Hun roser skolen for den jobben de har gjort i forhold til de problemene barnet hennes har, men hun sier at systemet er veldig sårbart. Dersom barnet plutselig får en ny lærer fordi den vanlige læreren er syk, kan hele opplegget skjære seg og kriser oppstår. Derfor kan hun ikke slappe av, men må hele tiden være i forkant og ha alternative planer klare. Dersom hun ikke møter forståelse for dette, eller barnet hennes blir møtt med lærere som har en autoritativ kompetanse, som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, kan det ramme barnet på en uheldig måte, noe som foreldrene vil merke på hjemmefronten. Tveit (2010) hevder at mange foreldre til barn med spesielle behov må kjempe en daglig kamp for at barna deres skal få dekket sine behov i skolen. Ikke alle foreldre har de nødvendige ressurser og krefter til å klare denne daglige kampen. En av informantene sier det slik:

«Jeg må fighte for at barnet mitt skal få det vedkommende har krav på. De er blitt flinke på denne skolen til å følge barnet opp, men jeg må hele tiden passe på. Barnet mitt har fått en diagnose, og derfor er det viktig at de ikke mikser og trikser med lærere. At barnet mitt får lærere uten utdanning i perioder. Det godtar jeg ikke. Det skal ikke være timeplantekniske ting som gjør at vedkommende ikke får kvalifisert hjelp.»

Informanten gir uttrykk for at hun er takknemlig for den hjelpa familien har fått, men sier samtidig at hun ikke kan slappe av. Hun må kjempe videre for at barnet skal beholde hjelpen, og at hjelpen skal ha en hjelpende funksjon. En ting er at skolen får ressurser til ekstra hjelp. En annen ting er hvem som skal gå inn i situasjonen å gi denne hjelpen. Systemet er sårbart fordi det er personavhengig hvorvidt hjelpen fungerer optimalt. I verste fall kan en slik hjelp gjøre skade, eller ikke føre til noe i det hele tatt. Mindre steder er ekstra sårbare fordi det er vanskeligere å få tilgang på kvalifiserte folk. Den samme informanten formulerer det slik:

«Jeg jobber for å skape en tryggere skolehverdag. Jeg må handle, tenke, for jeg vet hva som er best. Jeg er med på å sette ting i gang, men må fighte hele tiden. Det skaper trygghet, for jeg vet at barnet mitt får hjelp, men det skaper også uro fordi jeg vet at jeg må fortsette å sloss for at barnet mitt skal få det vedkommende har krav på. Er noen syke og det kommer fremmede, da blir det bråk. Er det ikke en lærer barnet mitt kjenner i gym, blir det bråk. Da tas barnet på feil måte, og det skjærer seg.»

I dette sitatet kan man se eksempler på hvordan forhold på makronivå spiller en rolle for hvordan dette barnet takler skolen. Barnet blir møtt av vikarlærere som ikke kjenner barnet og som møter adferden til barnet med ulike sanksjoner. Dette er med på å bekrefte og forsterke den stigmatiseringen dette barnet føler for sin egen skolesituasjon. Vikarlærer er med stor sannsynlighet ukvalifisert fordi dette er ei bygd i utkant Norge som på lik linje med mange andre utkantstrøk sliter med å få kvalifiserte folk. Dette er et samfunnspolitisk problem.

Flere foreldre gir uttrykk for at de har vist skolen for mye tillit, og at de skulle tatt affære mye tidligere enn de har gjort. De sier at de har vært for passive som foreldre og at de skulle vært flinkere til stille krav til skolen. Dette sier noe om at samarbeid med skolen har vært vanskelig. Foreldre sender sine barn til skolen og gir den sitt mandat til at lærerne skal oppdra og ta seg av barna på foreldrenes vegne. Foreldre har en forventning om at barna blir ivaretatt faglig og sosialt av kompetente voksne som vil dem vel (Spurkeland, 2011). Men på en eller annen måte oppstår det komplikasjoner underveis, og det er da foreldre kjenner på problemene. Kanskje venter de i det lengste før de tar kontakt. De venter så lenge at problemene kanskje har vokst seg store. En av informantene uttalte seg slik:

«Det er veldig lett å finne foreldre som føler det samme, men de er redde for å bli stempla som vanskelige foreldre. Derfor tørr de ikke gi beskjed (...). Har hørt at noen foreldre er redd for at protestene skal gå utover barnet deres. Det har jeg aldri vært redd for.»

Man kan forvente at terskelen for å ta kontakt med skolen er høy hos de av foreldrene som selv har hatt en vanskelig skolegang. Det må skolen ta høyde for i møte med foreldre (Bø, 2011). Bø hevder videre at lærere ikke kan gjøre noe med alt som har vært, men hun må være klar over at disse mekanismene kan være til stede og det må læreren ha forståelse for. Det blir desto viktigere å jobbe kontinuerlig med å bygge tillit til foreldre. Lærere må være åpne, ærlige, oppriktige og hederlige i møte med foreldre for å kunne oppnå tillit (Skau, 2011). Kristiansen (1995) hevder at forholdet mellom foreldre og lærer er preget av usikkerhet hos begge parter. Foreldrene har investert mye av seg selv i barnet, men det gjør også mange lærere. Dette fører til ekstra sårbarhet hos begge parter. Det blir da viktig at man er raus med å gi hverandre tid og rom slik at tillit kan vokse frem.

4.5 Blir søsken berørt av konflikten?

Clausen (1995) hevder at foreldre som bruker mye energi på et barn som sliter i skolen vil ha færre krefter igjen til å ta seg av søsken.

Tre av fem familier i min undersøkelse kunne fortelle historier om hvordan søsken hadde eller har det i familiene. Det varierte mellom hvor mye søsken ble involvert fordi det er aldersforskjell mellom søsken som gjør at de eldste søsknene har flyttet ut. En av informantene fortalte at et av barna i familien hadde gitt uttrykk for at det var trykt å ha en eldre søsken på skolen, og vedkommende hadde gitt uttrykk for engstelse over hvordan det skulle gå når vedkommende ikke hadde noen til å passe på seg lengre ute i skolegården.

I en av familiene var det et barn som trengte mye oppmerksomhet og omsorg pga. en kronisk sykdom. Vedkommende hadde et søsken som led under dette, uten at noen skjønnte det.

Informanten forteller dette:

«Barnet vårt som var pårørende ble skadelidende under dette, fordi vi måtte reise så mye. Vi var inn og ut av sykehus. Barnet måtte ta imot all sympatien for den syke (...). Det var ingen som spurte hvordan barnet vårt hadde det. Barnet har sagt i ettertid at vedkommende skulle ønske at noen på skolen hadde sett vedkommende.»

Dette barnet som var pårørende reagerte med å ha en utagerende atferd på skolen. Ingen forsto hvorfor. I voksen alder har vedkommende fortalt til foreldrene sine hvordan det hadde vært i oppveksten, og at den utagerende atferden ikke hadde nyttet. Vedkommende ble likevel ikke sett av omgivelsene sine.

I en av familiene reagerte søsken på konfliktene og vanskene hjemme ved å trekke seg stille tilbake og tilbrakte mye tid med å leke alene for seg selv. Dersom vedkommende var sammen med det plagede barnet, kunne de leke greit i perioder, men i andre perioder var det mye konflikter og kranling. En annen informant fortalte at de andre søskena i familien var trøtte og leie av at det alltid var bråk rundt lekkesituasjonen hjemme. I en familie har et søsken gitt uttrykk for at det ble forsømt, at foreldrene ikke så det slik de burde, og at vedkommende har båret nag til foreldre for dette. Alt hjemme dreide seg om vanskelighetene til dette ene barnet og derfor var det ikke rom for problemene til det andre barnet. En informant sier dette:

«I ettertid har barnet vårt sagt at vedkommende følte seg forsømt til tider, at vi ikke så barnet vårt slik vi burde. Det er vondt å tenke på.»

Dette barnet kunne ikke snakke om dette til foreldre fordi vedkommende mente at foreldrene hadde nok med problemene i forhold til det andre barnet. Holmsen (1999) hevder at søsken i familier hvor det er barn med funksjonshemming kan føle seg tilsidesatt fordi foreldre bruker mye energi og ressurser på det funksjonshemmede barnet. Videre hevdes det at noen søsken velger å bære på problemene sine aleine for ikke å belaste foreldre ytterligere.

Det er vondt og vanskelig for foreldre å høre at barna deres har hatt det vanskelig uten at de har forstått det. Alle foreldre ønsker at barna deres skal ha det godt, både materielt og følelsesmessig. Det er lett for foreldre å klandre seg selv i ettertid og tenke på hva man kunne gjort annerledes. Hva man burde sett osv. Det er også trist å tenke på at oppmerksomheten rundt et barn har vært så altomfattende at de andre barna i familien har blitt skadelidende. De har som i denne undersøkelsen ofte reagert med utagering, eller tilbaketrekking. De har vendt problemene innover mot seg selv. Søskena har vært stille vitner til foreldres bekymringer og frustrasjoner, og de har opplevd ettermiddager og morgener preget av konflikter. Dette vil påvirke søsken. Spesielt dersom de ser at foreldrene sliter, og at søsken har det vondt.

Dette er forhold som skoler og lærere må ta høyde for i samhandling mellom hjem og skole. Søsken vil være berørt av konflikter og bekymringer i forhold til den nære familien.

Problemene hjemme kan være så alvorlige at belastningen på søsken kan bli så store at det hemmer læringssituasjonen deres. Da er det viktig at det er voksne på skolen, hjemme, eller i nærmiljøet som kan fange dette opp og som kan stille de nødvendige og viktige spørsmålene. Dette etterlyste to av søsknene i min undersøkelse. Her vil jeg trekke inn hvor viktig det er å høre på livsfortellingen til disse elevene. Hadde en lærer satt seg ned og lyttet til fortellingen til disse to barna jeg har nevnt ovenfor, kunne de fått en annen behandling fra skolen som kunne hjulpet dem videre. I stedet ble de møtt med ulike sanksjoner fordi de ikke gjorde det som ble forventet av dem. Dette blir et eksempel på hvordan skolens bruk av biomakt får uheldige konsekvenser for barna. Spurkeland (2011) hevder at lærere må være nysgjerrige på elevene og deres historie fordi læreren skal forstå eleven ut ifra elevens egne forutsetninger. Læreren skal se hele menneske i eleven.

Dette er eksempler på hvordan mikrosystemer virker. Det kan være at middagene, hvor familiene skal samles og spise sammen blir preget av stadig konflikter fordi stressnivået i familien er på bristepunktet. Dette kan komme av at et av barna har det vanskelig på skolen, og ingen makter å ordne opp i forholdene. Videre kan det hende at familien sjelden har krefter

og overskudd til å gjøre kjekke ting sammen fordi mor og far bruker opp alle kreftene sine på å finne ut av hva som ikke fungerer siden et av barna viser tydelig tegn til mistriivsel.

Dette kan videre få konsekvenser på mesosystemnivå, hvor foreldres overskudd til å delta i lag og foreningsarbeid på fritiden er avhengig av at de har overskudd og krefter. Slikt arbeid utføres i Norge ved at av voksne stiller opp gratis på fritiden sin. Dette er en unik mulighet for de voksne til å utvide repertoaret sitt, skaffe seg flere kontakter og bli kjent med unge og foreldrene deres. På denne måten bygger foreldrene ofte tettere bånd mellom seg, sin familie og nettverket rundt, og et slikt tett nettverk kan være av stor betydning når familien opplever vanskeligheter i hverdagen (Bø, 2011). En av informantene i min undersøkelse sa det slik:

«Takk og lov at jeg kjenner folk her på privaten. Hadde jeg vært innflytter hadde jeg ikke turt å spørre om noen ting. Det er brannsløkking hele veien.»

Familier med liten tetthet til nærmiljøet blir ekstra sårbare og krisene kan forekomme og virke større fordi familien er alene i situasjonen (Bø, 2011).

4.6 Foreldrenes erfaringer med, og forslag til hvordan et godt hjem - skole samarbeid skal fungere

I mange år har skolen tatt initiativ til foreldresamtaler. Skolen og lærene har dermed hatt regien på når møtene skal finne sted og innholdet i møtene. Læreren er ofte den som dominerer slike møter. Hun gjør jobben slik lovverket forventer at hun skal. Læreren kaller inn foreldre til en foreldresamtale, men det som ofte kjennetegner samtalen mellom lærer og foreldre er at den har preg av å være en monolog. Lærer legger frem en statusrapport over eleven som redegjør for hvor eleven befinner seg faglig og sosialt. På slutten av møte kan lærer spørre foreldre om de har noe å bemerke, eller tilføye. Foreldrene får liten mulighet til å komme med innspill, eller gi råd til lærer (Kristiansen, 2008). I tillegg kan møtene ofte ha et negativt fokus fordi lærer legger vekt på det barnet ikke kan, og på negativ atferd (Spurkeland, 2011). I verste fall kan slike møter ende med en avmaktsfølelse hos foreldre.

Det er viktig at lærere og foreldre blir enige om hvordan tilbakemeldingen til hjemmet skal være. I denne undersøkelsen kommer det frem eksempler på for få tilbakemeldinger, men også eksempler på for mange tilbakemeldinger. Uansett hva foreldre og lærere blir enige om er det viktig at det fra skolen sin side gis jevnlig tilbakemeldinger, og at det er svært viktig å

fortelle om positive hendelser, fordi positive hendelser kan være med å snu en negativ utvikling hos barnet. Noe som en av informantene kunne bekrefte:

«Barnet vårt har så gode ideer og barnet vårt tørr. Barnet vårt bryr seg ikke om hva andre mener og lager de mest fantastiske ting (...). Barnet vårt lærte mye fordi vi forhandla oss frem til en jobbedag i uka for vedkommende hadde så lite mestringsfølelse på skolen. For å skape en arena der vedkommende kunne mestre noe, og kanskje få litt mer motivasjon til de andre dagene (...). En av lærerne gav barnet vårt toppkarakter i kunst & håndverk fordi barnet vårt er så kreativ.»

Læreren kan legge vekt på å observere alt det flotte elevene gjør og sier i løpet av en periode og gi tilbakemeldinger til foreldrene om dette. Tilbakemeldinger gir man for å hjelpe. Ikke for å straffe eller irettesette. Hensikten med tilbakemeldinger må være å gjøre elevene gode. For å forstå hvordan dette håndteres i skolen må man se på de kulturelle betingelsene i samfunnet for å gi positive tilbakemeldinger. I Norge har det ikke vært kultur for å gi hverandre hyppige og positive tilbakemeldinger. Det hørte til sjeldenhetene å få ros (Spurkeland, 2011). Nordahl (2007) hevder at det ennå er slik i den norske skolen at det fokuseres mest på det negative. Skolen konsentrerer seg mest om det eleven til enhver tid ikke kan. Man glemmer at eleven vokser når han får ros fordi vedkommende vokser i egne øyne og i øynene til den som gir rosen, og relasjonen mellom disse to styrkes.

Det er viktig at både foreldre og lærere prøver å kartlegge hvorfor et barn har det vanskelig på skolen. Barn har ofte en annen væremåte når de er hjemme enn de har på skolen. Det kan være vanskelig av den grunn for foreldre å forholde seg til at barnet kanskje har en annen adferd på skolen enn hjemme. Derfor blir kartlegging av årsaker viktig for å kunne hjelpe barnet. Her vil et godt samarbeid mellom hjem og skole være av stor betydning (Drugli og Onsøien, 2010). I denne undersøkelse var det en familie som følte at problemene hadde ordnet seg fordi de sammen med skolen hadde kartlagt problemet og tatt grep i forhold til det.

Alle foreldrene jeg snakket med hadde tanker om hvordan et godt samarbeid med skolen skulle være. Mange av de ordene som gikk igjen hos alle informantene var: Tillit, respekt, åpenhet og god kommunikasjon.

Flere av informantene poengterte at læreren må like unger og like jobben sin. En av informantene sa det på denne måten:

«Skolen må tåle å få kritikk, og den må tenke løsninger sammen med foreldre. Skolen må se foreldres svake og sterke sider. En lærer må kunne gi av seg selv for å skape trygghet. Læreren må ha hjerte med seg i jobben. Menneskelig innsikt er nødvendig. Ikke komme med fordømmende holdninger.»

Denne informanten har erfart hvor vanskelig det er når foreldre ikke blir møtt med åpenhet og respekt. Informanten har erfart og sett hvilke konsekvenser dette har fått for barnet og dets nærmeste omgivelser. Skadene som oppstår når læreren ikke klarer å skape trygghet og god relasjon til barnet kan være store, og det hemmer læring (Spurkeland, 2011).

Videre må en lærer ha evnen til å se utover og bort i fra seg selv, være fortrolig med at det finnes forhold utenfor sin egen trygge sfære som kanskje ikke samsvarer med det man har lært og er trygg på. Dette fenomenet kalles for intensjonalitet (Eide, 2011). Hverdagen og de systemene vi er en del av, og som gjør livet forutsigbart, er med til å stenge for nysgjerrigheten og undringen. Undringen er viktig fordi den kan få lærere til å tenke nytt og annerledes (Focault, 2002 i Eide 2002).

En av informantene ønsket seg et fastere og mer strukturert opplegg for ulike tiltak og møtevirksomhet. Vedkommende uttrykker seg slik:

«Ønsker meg en plan over fastlagte møter som rektor skal kalle inn til (...). Jeg ønsker meg en ferdig plan som sier at denne type elever skal ha denne type opplegg. Vi har sittet i så mange møter og lurt på om barnet vårt er den første eleven i verden med disse problemene? Må vi finne opp kruttet? Møtene skal ikke avlyses dersom man ikke har noe, fordi det alltid vil være noe. Lærere er flinke til å dra frem det positive med barnet vårt. Det kommer ofte først. De er gode pedagoger.»

Det kan være en styrke å opprettholde en jevnlig kontakt selv om behovet ikke umiddelbart synes å være til stede. Dette fordi det tar tid og opparbeide et tillitsforhold mellom hjem og skole. Slike tillitsforhold må pleies. Dersom terskelen for å ta kontakt med skolen skal være lav, er det en fordel med jevnlig møter.

Når en lærer skal forstå en elev og elevens atferdsmønster må læreren til enhver tid ha tilgang til elevens fortelling. Foreldrene vil ha stor innsikt i deler av barnets fortelling. Det kan være hendelser på skolen som spiller en rolle, eller hendelser utenfor. En lærer trenger å ha kjennskap til dette for å kunne se hele eleven. En av informantene ytret et ønske om samarbeidet skulle foregå slik:

«Vi må tørre å prate. Lærerne må snakke med oss og ikke til oss og de må snakke et språk som vi forstår. Det må være åpenhet. Vi må gå veien sammen. Vi må gjøre hverandre gode.»

Foreldre kan strekke seg langt i et samarbeid dersom de føler at de har annerkjennelse og tillit fra lærerne (Nordahl, 2007). En annen informant sa at et godt samarbeid må være åpent på godt og vondt, og at man må kunne snakke om positive og negative ting. Lærerne må også ha evnen til å kunne identifisere seg med foreldre og kunne sette seg inn i deres sted. Gjennom møte med lærere skal foreldre få troen på seg selv, og at de gjør en god jobb som foreldre. Dette gjelder også for lærere. De skal få troen på at de er gode lærere gjennom et positivt samspill med foreldre (Nordahl, 2007). Lærere må møte foreldrene der de er, selv om lærere kan være uenig i måten enkelte foreldre håndterer barnet sitt på. Lærere må vise at de er interesserte ved å lytte og respektere, men det er ikke et mål i seg selv alltid å bli enige. Man kan være enige i at man er uenige uten at det tærer på tillit og respekt for hverandre (Lund, 2004). Dette uttrykker noen av foreldrene i denne undersøkelsen som har opplevd at samarbeid med skolen har vært problematisk og vanskelig. De forteller at de har møtt lærere som har vært åpne og som har lagt grunnlag for et godt samarbeid, men det har ikke vært nok. Noen av barna som informantene refererer til i denne undersøkelsen, har hatt store vansker på skolen. Det har resultert i at flere lærere har vært involvert, men kontakten mellom disse barna og de andre lærerne har vært av forskjellig kvalitet. Dermed ser det ut til at ungene kan møte lærere med svært ulike holdninger til relasjonsbygging innenfor en og samme skole. I følge Spurkeland (2011) har en skole mye å tjene på at de ansatte deler og lærer av hverandres erfaringer. Skoler bør være en lærende organisasjon. I Stortingsmelding nr. 30, kultur for læring (2003 – 2004). Kan man lese følgende:

«Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler bedre tilpasset opplæring.»

En slik samarbeidsbasert arbeidsform vil komme elevene til gode og føre til kompetanseheving hos lærerne. Informantene i min undersøkelse bekrefter at ikke alle skoler er kommet så langt i prosessen at de har en samarbeidsorientert arbeidsform. Det er svært viktig at lærere av og til stopper opp og reflekterer kritisk over egen praksis. Det spesielt viktig i de tilfeller hvor man føler at man har tatt avgjørelser som ikke var riktige, eller man opplever å få uventede reaksjoner fra medspillere. Det handler om å ha kritisk refleksjon på egen praksis.

Steinsholt (2009) hevder at det befinner seg mange etiske dilemmaer i forhold til undervisningssituasjonen fordi pedagogikken er en moralsk praksis. Med det mener han at de midlene pedagogen tar i bruk ikke er nøytrale med tanke på realiserbare mål. Han sier videre at pedagogens normative vurderinger i en hver situasjon ikke nødvendigvis kan erstattes av tiltak som all forskning viser «virker». En pedagog er avhengig av å kjenne på en viss usikkerhet og nøling i forhold til ulike situasjoner hvor handling er nødvendig. Denne nølingen kan sette pedagogen i forbindelse med kilder som kan utdype og avklare situasjonen slik at man ikke handler på en måte som kan gjøre vondt verre. Det er slik at uansett hvor mye kunnskap og erfaring man tilegner seg, vil man alltid kjenne på en viss nøling i ulike situasjoner. Slik må det være fordi virkeligheten oppstår i møte mellom ulike mennesker, og selv om man finner effektive løsninger som skal gjelde, vil det aldri passe for alle fordi enhver ny situasjon er unik og særegen. Dette bekrefter også Lund (2004) i sin forskning. Hun hevder at alle pedagoger opplever å føle faglig og personlig tvil og at det kan føre til at læreren er redd for å miste sin autoritet som lærer. Hun hevder videre at det som svekker autoriteten er lærerens trang til å skjule og dekke over usikkerheten fordi læreren i denne prosessen holder nærværet til de involverte på avstand.

Dette samsvarer med Skjervheim (2001) sine oppfatninger, når han skriver at pedagogikk kan bli tolket som tekniske handlinger. Han skriver at tekniske handlinger har et mål, og retningslinjer for å nå målet. Disse retningslinjene er godt verifisert gjennom forskning. Disse tekniske handlingene «virker» når en lærer oppnår ro og orden i et klasserom, hvis det er målet. En lærer kan også foreta praktiske handlinger, dette er moralske handlinger som er «universaliserbare». Det vil si at man skal ha respekt for andre personer når man handler, og man skal handle slik at man har gjort seg fortjent til tillit.

I slike situasjoner vil læreren ofte føle faglig og personlig tvil over hvordan en konkret situasjon skal håndteres. Kanskje er det slik at mange lærere blir engstelige for å kjenne på denne tvilen fordi man tror at man mister styrke og autoritet når man viser at man ikke har full kontroll i enhver situasjon. Men det er når læreren trekker seg unna for å skjule at hun ikke har kontroll at autoriteten svekkes. Dette fordi nærværet i en situasjon vil styrke lærerens autoritet. Dersom en lærer trekker seg unna en vanskelig situasjon vil elever og foreldre kunne tolke det som en bekræftelse på at læreren ikke bryr seg om, eller liker dem. Dersom læreren er til stedet med sin usikkerhet, vil dette kunne tolkes som at læreren bryr seg, og det kan styrke relasjonen dem i mellom (Lund, 2004). Lund (2004) hevder videre at læreren på denne måten blir mer autentisk og ekte fordi den ytre adferden til læreren bekrefter de indre verdiene

som læreren står for. Samtidig må læreren håndtere usikkerheten sin på en troverdig måte som kan skape trygghet og tillit mellom partene.

Kapittel 5

Konklusjon og avslutning

I oppgaven har jeg vært ute etter å høre fortellingene til foreldre som ikke synes de har fått til et godt samarbeid med skolen, og hvordan et vanskelig, eller mangel på samarbeid påvirker familien. Jeg skal avslutningsvis prøve å komme med noen konklusjoner på bakgrunn av de funn som studien har gitt.

Det første jeg vil konkludere med er at de lærere som ikke har maktet å få til et godt samarbeid med informantene i denne undersøkelsen ikke følger opp prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen (Kunnskapsløftet, 2006).

Noen av informantene sier at de er redde for å klage på skolen, og at de også vet om flere foreldre som er redde for det. De vil ikke bli stemplet som brysomme og vanskelige foreldre. Informantene er også redde for at klaging skal føre til at barna deres blir skadelidende. Flere informanter peker på at det er de eldre lærerne som er de vanskeligste å samarbeide med. Spurkeland (2011) sier at lærerne har fått et mandat og tillit fra samfunnet til å ta seg av barn. Foreldre legger barnas skjebne i hendene på lærerne. Dette er et stort etisk ansvar for lærere, og det setter krav til lærerrollen. Mange foreldre setter sin lit til at det vil gå bra med barna deres i skolen. Andre foreldre er mer skeptiske fordi de kanskje selv har dårlige erfaringer fra egen skoletid. Lærer har fått makt og autoritet fra samfunnet for å utøve rollen sin, men dette gir ikke lærer automatisk tillit og respekt.

Flere foreldre forteller at de bare får negativ tilbakemeldinger fra skolen som har lite positivt å si om barna deres. Det viser seg også at et vanskelig og negativt samarbeid fremkaller en negativ adferd hos de berørte barna. Foreldrene mener at skolen i flere tilfeller setter lærernes behov foran barnas behov. Det viser seg også at den enkelte lærer har mye å si for om barna lykkes i skolen. En ytterste konsekvens av et vanskelig samarbeid med skolen kan ende med skolevegring, noe som var tilfelle for tre av de berørte partene i denne undersøkelsen.

I samhandling mellom foreldre og lærer er det viktig at foreldre opplever å komme i dialog med lærer og gjennom denne dialogen oppleve å ha innvirkning og kontroll på sitt eget liv. Derfor må foreldre ha innflytelse på ulike prosesser og beslutninger i skolen, bare på den måten kan det oppstå maktbalanse mellom partene (Nordahl, 2007). Skolen må sørge for å legge grunnlag for et fortrolig samarbeid med foreldre ved å framstille eleven på en positiv måte.

Undersøkelsen viser at noen av informantene i egen skoletid hadde vært utsatt for trakassering og mobbing fra elver og lærere, og at minnene kom tilbake når deres egne barn hadde det vanskelig på skolen. Dette påvirket deres relasjon til skolen. Det er et faktum at barn som møter på lærere som ikke makter å møte elevene med omsorg og empati kan få negative skole opplevelser som kan sette varige spor (Spurkeland, 2011). Det har noen av informantene i denne undersøkelsen bekreftet. Enkelte av de involverte barna hadde så store problemer på skolen at de vil være preget av dette i mange år. Selv om forholdene vil bedre eller ordne seg, kan hendelsene fra skoletida komme tilbake ved flere anledninger i livet i form av ulike følelsesmessige reaksjoner (Larsson, 2000). Dette kunne en av informantene i undersøkelsen bekrefte, når vedkommende fortalte at barnets problemer fremkalte informantens egne negative opplevelser fra egen skoletid. Lærere må være klar over at foreldre kommer til skolen med svært forskjellige erfaringer. Med det menes at de alle bærer med seg opplevelser fra egen skolegang. Det kan forklare hvorfor noen foreldre kanskje har et reaksjonsmønster som lærere ikke helt forstår.

Flere informanter forteller om at barnas frustrasjon og vanskeligheter på skolen kom til uttrykk i lekkesituasjonen hjemme, og at sanksjoneringen for utelatte lekser ofte var en verbal straff fremfor alle klassekameratene. Frustrasjonen til barnet ble ikke lagt igjen på skolen når skoledagen var over. Den ble tatt med hjem, og gav ulike utslag hjemme som når barnet skulle gjøre lekser. I dag vet vi at atferdsproblemer hos barn ofte har sitt utspring i skolen, og ikke bare fra eleven selv eller hjemmeforhold. Det blir for snevert bare å rette oppmerksomheten mot barnet. Man må se på helheten. Forhold til lærere, tilgang på venner osv. Virkeligheten blir til i møte mellom mennesker og da spiller det en rolle for barnet hvordan disse møtene fortoner seg. I møte med andre mennesker holder vi noe av den andres liv i våre hender. En lærer kan få eleven til å strekke seg videre, eller resignere (Spurkeland, 2011).

Foreldrene i denne undersøkelsen fortalte om ulike helseplager som de mente stammet fra problemene rundt skolegangen til barna. Alle informantene gav uttrykk for at problemene med skolen tærte på krefter og på forhold innad i familien.

Studien viser også at mor og far taklet problemene med skolen på ulikt vis. Alle fedrene var fortvilet over situasjonen, men for noen var påkjenningen så stor at de måtte holde seg borte fra skolen. Det var mødrene som måtte «ta kampen», men fedrene støttet dem helhjertet. Alle involverte søsken i denne undersøkelsen var påvirket av uroen hjemme, på ulikt vis.

Videre viser studien at informantene var opptatt av at de hadde vist skolen for mye tillit. De gav også uttrykk for at de aldri kunne ta det med ro, men måtte stå på for at barna skulle få det de hadde krav på. Informantene mente at skolen må tåle å få kritikk og at lærerne må like barn og ha hjertet med seg i jobben. De må være faglig flinke og ha menneskelig innsikt. De må tørre å ta opp konflikter. Det er viktig at lærer lytter til følelsene sine, for følelser gjør dem i stand til å se. Derfor må man ta noen skritt tilbake for å få belyst andre måter å forstå saken på. Man må få den andres perspektiv fram i lyset (Hovland, 2011). Det blir på en måte som å ha en kritisk refleksjon over egen yrkespraksis, noe som er viktig for å få frem ulike nyanser over et fenomen.

Foreldre må kjenne at de har innflytelse på eget liv, og kontroll på det som til enhver tid skjer i forhold til egne barns livssituasjon. De må bli hørt og sett. De må ha muligheten til å påvirke. Og de må ha gode muligheter til å lykkes fordi da gir det tro på at det nytter. Dette har igjen positiv virkning på psykisk helse og sosial integritet (Bø, 2011).

Foreldre har også et ansvar for at et samarbeid med skolen skal fungere. De må være villige til å fortelle om barnet sitt fordi det gir læreren verdifull informasjon om barnets livssituasjon, læringssituasjon, trivsel og skolemotivasjon (Spurkeland, 2011). Dersom det oppstår hendelser som har innvirkning på familien er det svært viktig at skolen får vite om det, slik at læreren er forberedt på at barnet kan ha det vanskelig og kanskje trenger læreren som en støttespiller.

For at foreldre og lærere skal lykkes på best mulig måte i sitt samarbeid, er det også behov for en skoleledelse som er sterk og kompetent. Den skal plassere barn og ungdom i sentrum, men skal samtidig vise tillit og omsorg for personalet. Lærerpersonalet må hjelpe hverandre. De «nye» må hjelpe de «gamle» til nytenkning. Og de «nye» må lytte og lære av de «gamles» erfaringer (Sigsgaard, 2003). Det er lærerne som er nøkkelen til endringer på en skole. Skolen blir ikke bedre dersom lærerne ikke er med. Lærerne må være villige til å godta endringer. På den andre siden nytter det ikke at enkelte lærere endrer sine rutiner dersom ledelsen på skolen ikke er samarbeidsvillig (Fullan og Hargreaves, 1995).

Hvordan passer mine funn inn i tidligere forskning? I forskningen til Nordahl (2002) hevder han at mange foreldre har lav status i skolen, og at lærere har et ønske om å forandre og oppdra foreldre. Videre hevder han at mange skoler klager over at foreldre ikke stiller på de arrangementene skolen har. Dersom jeg skal forstå dette i forhold til mine funn, vil jeg si at noen lærere, spesielt de eldre, kan oppfatte foreldre som ikke er enige i lærerens tolkning av

en situasjon som en form for kritikk. Eldre lærere opplever gjerne at de sitter med definisjonsmakten i en situasjon, for de har erfaring og vet best hva som fungerer i skolestua. Dersom foreldre opplever gang på gang å bli satt på plass av lærer, eller opplever at de ikke blir hørt, da kan det påvirke motivasjonen til å stille på ulike arrangementer i skolens regi avta. Foreldrene velger å bli hjemme. Den psykiske belastningen med å komme til skolen kan bli for stor.

Bø (2011) trekker frem hvor viktig det er at lærer har kjennskap til den livssituasjonen en familie befinner seg i. Et vanskelig samarbeid mellom hjem og skole kan få konsekvenser for andre lag i samfunnet. Det viser også funn i denne oppgaven. Foreldre til barn som har det vanskelig i skolen får helseplager som igjen går utover jobb og dagligliv. Kreftene til å ta et tak i ulike lag og organisasjoner kan avta. Energien strekker ikke til. Søsken til barn som sliter i skolen får heller ikke den nødvendige oppfølgingen som de har behov for. De kan lett bli glemt fordi all energi går med til det andre barnet.

Spurkeland (2011) hevder at lærere må bygge relasjoner med hver enkelt elev for at læring skal være mulig. Relasjoner bygges ved at lærer har inngående kunnskaper om hver enkelt elev. For å få det til kreves et godt samarbeid basert på tillit og respekt mellom lærer, elev og foreldre. Mine funn viser at lærere ikke alltid ser eller forstår viktigheten av å ha en dypere kjennskap til den enkelte elev. Bare gjennom en slik forståelse kan en lærer begripe hvorfor en elev handler som vedkommende gjør.

Tveit (2010) er opptatt av hva slags mekanismer som står i veien for å gjennomføre en god samtale basert på dialog mellom foreldre og lærere. Hun kommer frem til at lærere trenger kunnskap om hvordan de skal håndtere den vanskelige samtalen. Det samme resultatet kommer Kjemsaa (2008) fram til i sin undersøkelse. Hvor hun spør lærere om hva som skal til for å få til et godt kommunikativt samarbeid. Hennes funn forteller at lærere ønsker å få til et samarbeid, men de mangler kunnskap om hvordan de skal mestre de vanskelige samtalene. I denne undersøkelsen har foreldre flere forslag til hvordan et godt samarbeid med lærere skal fungere.

Drugli og Onsøien (2010) har skrevet en bok om vanskelige foreldresamtaler som er ment for ansatte i barnehager, skoler, barnevern, BUP og PPT. I boken kommer de med konkrete råd til hvordan profesjonelle skal takle vanskelige samtaler. Det sentrale ordet i boka er tillit. Når foreldre og lærere har oppnådd et godt tillitsforhold til hverandre, da blir terskelen for å ta opp den vanskelige samtalen ikke så stor. Forfatterne kommer også med råd til hvordan lærere kan

bygge opp et godt tillitsforhold til foreldre. Skau (2012) hevder at mange lærere er redde for å komme opp i konflikter med foreldre og kan derfor lett pynte på virkeligheten for å unngå konflikter. Tillit og respekt mellom lærer og foreldre kan være avgjørende for hvordan utfallet av en konflikt blir.

5.1 Videre forskning

Til slutt i denne oppgaven vil jeg komme med noen tanker om videre forskning innen for temaet som omhandler det vanskelige samarbeidet mellom hjem og skole, og konsekvenser for familien når samarbeidet ikke fungerer. I denne undersøkelsen hadde halvparten av foreldrene dårlige erfaringer fra sin egen skoletid. Det kan være interessant å se om det er forskjell på far og mor sin skolegang. I denne undersøkelsen var det flest fedre som hadde en vanskelig skolefortid. Et annet interessant fenomen ville være å se om det er forskjell på by og land. Vil barn på landsbygden bli lettere stigmatisert dersom foreldre og besteforeldre har gått på samme skole?

Det er også mulig å jobbe videre med overgangen fra barnehage til skole. En av informantene i denne undersøkelsen kunne fortelle at barnet til vedkommende ble utestengt allerede i barnehagen, og dette fortsatte i skolen. Dette er svært viktig å kartlegge slik at personale i barnehage og skole kan sette inn tiltak så tidlig som mulig.

En siste interessant mulighet for videre forskning er å se på hvordan det er for lærere å jobbe på samme skole hvor egne barn er elever. Hvordan påvirker det kollegaer og klassekamerater, og er det forskjell på hvordan kvinnelige og mannlige lærere takler dette?

Litteraturliste:

- Allgood, E. (2005): Counselor Education A Call for Relational Learning. I Allgood, E. og R. Kvalsund. *Learning and Discovery for Professional Educators: Guides, CounselorsTeachers*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Arneberg, P. (1995): Samarbeid skole – hjem. Premisser og forutsetninger. I Arneberg, P. og B. Ravn (red.) *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.
- Askeland, G. A. (2002): Teorigrunnlag for kritisk refleksjon i Askeland, G. H. (red.): *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P. L og T. Luckmann (1996): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*, 2 utg. Viborg: Lindhardt og Ringhof.
- Bengtson, M., P. Ø. Steinsvåg og H. Terland (2004): *Ungdom bak volden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011): *Foreldre og fagfolk*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, H. (1995): Det specialpedagogiske forældre – samarbejde – en utfordring for samvær og kommunikasjon. I Arneberg, P. og B. Ravn (red.) *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. og R. Onsøyen (2010): *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, S. B. (2011): Åpenhet og samarbeid. I Eide, S. B., H H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid og D. G. Aasland. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*, 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S. B. (2011): Relasjoner som kilde og tema i etikken: Knud E: Løgstrup. I Eide, S. B., H H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid og D. G. Aasland. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*, 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, S. B. (2011): Kjennetegn ved en fenomenologisk orientering. I D. G. Aasland et. al *Kvalitet og kvalitetsopplevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*.

- København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M. og A. Hargreaves (1995): *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre skole/Norsk lærerlag.
- Gergen, K. J. (1985): The social constructionist movement in modern psychology.
American Psychologist, 40 (3), s. 266 – 275
- Grelland, H. H. (2011): Når den andre ser deg. I Eide, S. B., H H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid og D. G. Aasland. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*, 2 utg
Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og felt
forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellevik, O. (1980): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 4. utg. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Holme, I. M. og B. K. Solvang (2004): *Metodevalg og metodebruk*. 4.oppl. Tano Aschehoug.
- Holmen, M. (1999): Søsken til barn med AD/HD. I *Stå på!* Medlemsblad for MBD-
foreningen nr.1:10-18.
- Hovland, B. I (2011): *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo:
Gyldendal Akademisk.
- Haavind, H. (2002): Forord i K. Thorsen og R. Toverud (red.) *Kulturpsykologi bevegelser i
livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Jacobsson, K. (2008): Den svårfångade kvaliteten i Sjöberg, K og D. Wästerfors (red.)
Uppdrag: Forsking. Malmö: Liber.
- Kjemsaa, A. K. (2004): Konfliktløsning mellom hjem og skole – en forståelses – og metode
tilnærming. *Skolepsykologi* nr. 5: 21-33
- Kjemsaa, A. K. (2008): *Lærere i møte med foreldre; «Jeg vil, men kan jeg?»* En
intervjuundersøkelse med lærere om skole – hjemsamarbeid. Masteroppgave ved
Diakonhjemmets høgskole: Fakultet for familierapi og systemisk praksis.
- Kristiansen, A. (1995): Når et samarbeid går i stå. Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem –
skole. i Arneberg, P. og B. Ravn (red.) *Mellom hjem og skole. Et spørsmål*

- om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.
- Kristiansen, A. (2008): Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veilednings samtalens egenart og etiske utfordringer. I S. B. Eide m.fl. *Til den andres beste. En bok om veiledningsetikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (2011): Tillit i samarbeid I Eide, s. b., H H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid og D. G. Aasland. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*, 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S og S. Brinkmann (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2005): Learning and Discovery in Guidance . I Allgood, E. og R. Kvalsund. *Learning and Discovery for Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Larsson, E. (2000): *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS Forlaget.
- Limstrand, K. M. (2006): *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Løvereide, S. (2011): Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 16-23
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006): Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, s. 17, 34-35
- Moe, A og R. Kiik (2011): Integrasjon mellom teori og praksis. I Askeland, G. A. (red.): *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhrvold, Hanssen, J. (2007): Skolevegring- om å rulle ut en rød løper. Psykisk helse i skolen. [www. Psykiskhelseiskolen.no](http://www.Psykiskhelseiskolen.no)
- Nilsen, A. C. E. (2011): Veier til kritisk refleksjon over rollen som koordinator. I Askeland (red.): *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og M. L. Skilbrei (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et godt samarbeid?* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordstoga, S. (2011): Å definere problemet sammen? I Kildedal, K. L. Uggerhøj.
S. Nordstoga og S. Sagatun. *Å bli undersøkt. Norske og danske foreldres erfaringer med barnevernsundersøkelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Personvern/nsd. www.nsd.uib.no
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*.
4. rev. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2006): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Sagatun, S. (2008): *Kjønn i sosialt arbeid med ungdommer og foreldre*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Sigsgaard, E. (2002): *Kjeft. Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Skau, G. M. (2012): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*.
4. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. (1996): Det instrumatalistiske mistaket. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Idé og tanke. Aschehoug.
- Spesialundervisning i den kommunale grunnskolen. Utdanningsforbundet, faktaark 2012:1
www.Utdanningsforbundet.no, nedlastningsdato: 19.05.13
- Spurkeland, J. (2011): *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K (2009): Enhver beslutning må være avsindig. I Steinsholt, K og S. Dobson (red.)
Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver. Trondheim:
Tapir akademisk forlag.
- St. melding nr. 14 (1997-98). Om foreldremedverknad i grunnskolen, Kunnskapsdepartementet
- St. melding nr. 30 (2003 – 2004). Kultur for læring, Kunnskapsdepartementet
- Strandkleiv, O. I. (2007): *PALS, pedagogikk og pizza*. Nedlastningsdato: 01.02.13,
pedagogisk – psykologiske råd på internett. www.elevsiden.no
- Thorndal, M. H. (2004): *Modernitetens politiske teoretikere. Nyere politisk teori og filosofi*.

København: Forlaget Columbus.

Toverud, R. mfl. (2002): Kulturpsykologi – utgangspunkt, mål og framkomstmidler.

I K.Thorsen og R. Toverud (red.) *Kulturpsykologi bevegelse i livsløp*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Tveit, A. D. (2010): *Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversations between teachers and parents*. Oslo: Faculty of Education University of Oslo.

Uggerhøj, L. (2011): Familiernes involvering og deltagelse i undersøgelsesprocessen. I

Kildedal, K. L. Uggerhøj, S. Nordstoga og S. Sagatun. *Å bli undersøkt. Norske og danske foreldres erfaringer med barnevernsundersøkelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulleberg, H. P. (2009): Skolegården – et diskursivt rom. I Steinsholt, K og S. Dobson (red.)

Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver. Trondheim:

Tapir akademisk forlag.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Arnold Hiltenges gate 29
N-2007 Bergen
Norge
Tlf: +47 55 58 21 12
E-post: nsd@nsd.no
www.nsd.no
Org. nr. 987 021 884

Bjørn Øystein Angel
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
1604 KRISTIANSTAD S

Vår dato: 19.11.2012

Vår ref: 2012/3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32095	<i>Samarbeid mellom hjem og skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bjørn Øystein Angel</i>
Student	<i>Kirsti Anita Esperås</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt/>.

Personvernombudet vil ved prosjekrets avslutning, 30.06.2013, sette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namsvæth Kvelheim

Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg, tlf: 55 58 89 28
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopie: Kirsti Anita Esperås, Rimestad, 4164 FOGIN

Arbeidsplan 2012/2013 C1005

0202 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1035 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 45 0 11, nsd@nsd.uio.no
0202/2013 NSD, Norge teknisk og vitenskapelig utvalg, 7051 Torshov, Tlf: +47 71 29 35 00, Norge.svarstaf@ntnu.no
0202/2013 NSD, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø, Tlf: +47 77 61 48 26, nettservice@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32095

Prosjektet skal undersøke samarbeid mellom hjem og skole.

Utvalget består av opptil 10 foreldre som studenten har rekruttert via eget nettverk (annen lærer). 3. person har innhentet samtykke til at studenten kan ta kontakt. Ombudet forutsetter forøvrig at studenten ikke har kjent identiteten til utvalget før de gav sitt samtykke (da dette vil ha medført et brudd på taushetsplikten).

Vi minner om at meldepliktige prosjekt skal være innmeldt senest 30 dager før det opprettes kontakt med utvalget.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Informasjonsbrev – masteroppgave i sosialt arbeid

Jeg er for tiden deltidsstudent ved Universitetet i Agder (UIA), og jeg skal skrive en masteroppgave i Velferdstudier, med fordypning i sosialt arbeid. Masteroppgaven handler om hva som skjer med en familie når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer slik det skal. Veilederen min ved UIA er Bjørn Øystein Angel.

Jeg er selv utdannet lærer ved Universitetet i Bergen. Jeg har vært lærer i ungdomskolen i 22 år og har lang erfaring i å samarbeide med foreldre/foresatte og ungdommene deres. Selv er jeg mor til tre barn som alle er ferdig med grunnskolen og har opplevd å være foreldre i møte med ulike skoler. Det er gjennom denne erfaringen at jeg velger å konsentrere meg om hjem/skole samarbeid.

Målet med undersøkinga er å sette fokus på hva konsekvensene blir for familien når samarbeidet med skolen ikke fungerer. For å få den informasjonen vil jeg intervju foreldre/foresatte til barn i grunnskolen som opplever, eller har opplevd problemer i forhold til et slikt samarbeid. Innholdet i intervjuene vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å spore tilbake til deg, dessuten har jeg taushetsplikt. Det er ønskelig å ta samtalen opp på bånd. Lydbånd og navn vil bli slettet når undersøkelsen avsluttes i løpet av juni 13 slik at det ikke blir mulig å finne tilbake til hvem som deltok. Selve oppgaven vil bli publisert som en masteroppgave.

Dersom du kunne tenke deg å hjelpe meg ved å la deg intervju, eller du ønsker mer informasjon om prosjektet kan du sende en mail, eller ta kontakt ved å ringe eller sende en sms til meg. Det er helt frivillig om du vil delta, og du kan trekke deg når som helst uten at du trenger å begrunne det for meg.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Kirsti Esperås

Student master velferd

Mail adr: espkir@gmail.com tlf: 47908600

Veileder: Bjørn Øystein Angel

Mail adr: bjorn.o.angel@uia.no tlf: 38141718

Informert samtykke

Jeg er informert om masteroppgaven i velferd om konsekvenser for familien når samarbeidet ikke fungerer mellom hjem og skole, og gir mitt samtykke til at de opplysninger som blir gitt i dette intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra intervjuet uten at det får konsekvenser.

Jeg er informert om at min identitet ikke skal komme frem i masteroppgaven, og at lydbåndopptak vil bli slettet når de er skrevet ut.

Sted og dato:

Informant:

Jeg forsikrer at det bare er jeg som har kjennskap til informantens identitet. Persondata vil bli endret slik at de ikke kan spores tilbake til informanten. Videre vil lydbånd med informanten blir oppbevart på et trygt sted, og slettet så fort utskriften er gjort. Utskriftene vil bli anonymisert.

Sted og dato:

Intervjuer:

Intervjuguide

Innledning:

- Beskrivelse av prosjektet: Hva har samarbeidsvansker med skolen å si for familielivet?
- Taushetsplikt
- Informert samtykke
- Mulighet til å trekke seg
- Opptak/lydbånd

Bakgrunnsinformasjon:

- Hva er det med tema som gjør at du vil bidra med din historie?
- Kjønn
- Bor du sammen med barnets biologiske mor/far?
- Antall barn i familien, biologiske barn og stebarn
- Utdanning og yrke
- Har barna byttet skole?
- Er du født og oppvokst her?
- Har du familie og venner rundt deg?
- Kan du skildre din egen skoletid?
- Hvordan vil du beskrive barnet ditt for meg som er fremmed?
- Er det mange som flytter til og fra dette stedet?

Konflikten:

- Når startet problemene?
- Hvordan utartet problemene seg?
- Hva gjorde du/dere for å løse dem?
- Hvordan foregikk kontakten med skolen?
- Føler du at du ble tatt på alvor?
- Føler du at situasjonen bedret seg, eller bare ble det verre?
- Var du aleine om å ha dette problemet, eller var det andre foreldre som opplevde lignende?
- Hvordan gjennomføres hjem/skole samarbeid på skolen?
- Har du innflytelse på beslutninger som blir tatt, og som gjelder ditt barn?
- Hvordan snakker læreren om barnet ditt?

Konsekvenser hjemme:

- Hvordan merket du konflikten hjemme?
- Problemer med lekser?
- Problematferd?
- Sykdom og skolevegring?
- Konflikter med andre familiemedlemmer
- Hvordan reagerer søsken på konflikten?

Konsekvenser for deg og dine:

- Har konflikten/bekymringene hatt påvirkning på din helse?
- Føler du at forholdet til skolen har styrket deg ,eller svekket deg som menneske, kan du gi eksempel på det?
- Har du vært sykemeldt som et resultat av konflikten/bekymringene med skolen?
- Føler du at konflikten/bekymringene påvirker arbeidet ditt?
- Hvordan tærer konflikten på ditt forhold til ektefelle/samboer de andre barna i familien?
- Fører konflikten til helseproblemer for andre i familien?
- Finner du «feil» hos deg selv, far/mor, barnet for konflikten?
- Hva føler du/følte du med tanke på skoleårene som lå fremfor dere?
- Har dere vurdert å flytte pga. konflikten?
- Kan du skildre et typisk møte med lærer når du vil ta opp et problem? Hva følte du da?
- Må du hele tiden være kreativ å finne løsninger? Hvordan føles det?
- Hvordan påvirker konflikten forholdet ditt til skolens ansatte utenom skoletid?
- Kan du beskrive de følelsene du har over situasjonen?

Forslag til løsning:

- Hva mener du må til for at samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere på en god måte?

Avslutning:

- Hadde du svart annerledes dersom jeg ikke hadde vært lærer?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?