



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Eva Amble

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Dialog og medvirkning i hjem-skolesamarbeid

Dialogue and home–school collaboration

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Masteroppgaven har vært en prosess fra starten av masterstudiet der jeg har fått mulighet til å utforske og utvikle min egen praksis. Bedre kan det ikke bli. Å gi elevene de beste muligheter for læring og utvikling står mitt hjerte nært, at de skal ha tiltro til seg selv og de andre, og ha lærelyst. Underveis har foreldrenes rolle og betydning vokst fram, hvor viktige de er for eget barn og læringsmiljøet. Og for meg, i mitt arbeid!

Arbeidet med oppgaven har vært intenst, på grensen til det ufattelige. Jeg har sammenlignet skriveprosessen med å føde, utrolig hardt arbeid for 1mm åpning eller noen få ord. Bare glimtvis har jeg vært i den berømte «flytsonen», men skritt for skritt har jeg gått veien. Selv om skrivingen er et ensomt arbeid, hadde det aldri gått uten støtte. Først fra familien min, mannen min, de fire jentene og hunden vår som nesten ikke fikk turer på slutten. Så oppvekstdirektøren som lyttet til mine tanker og trodde på prosjektet i startfasen og to gode venner har hjulpet med gjennomlesing og oversetting. På skolen har de to lederne lagt veldig godt til rette under skriveprosessen og gode kolleger har tatt over i klassen når hodet var fullt med annet. Elevene har taklet mitt fravær og ikke minst foreldrene som har vært så positive, uansett hva jeg foreslo.

Og, til slutt, en stor takk til min veileder Joke Dewilde, som har vært så strukturert, tydelig og positiv! Rask til å svare, lærerike svar. Akkurat hva jeg behøvde! En takk også til Thor-Andre Skrefsrud som var sluttleser på oppgaver og ga viktige innspill i slutfasen.

Til slutt – til ettertanke. En tegneseriestripe om hjem-skolesamarbeid.



Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	5
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	5
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 DESIGN	8
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	9
1.5 NORSK KONTEKST.....	11
1.6 BEGREPSAVKLARING	12
1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 ANERKJENNELSE, MAKT OG EMPOWERMENT.....	14
2.2 DIALOG.....	23
3. METODE	27
3.1 INNSAMLING AV DATA	27
3.1.1 <i>Utvalg av skole og informanter</i>	27
3.1.2 <i>Beskrivelse av materialet</i>	28
3.1.3 <i>Vitenskapsteoretiske perpektiver – kvalitativ metode – fenomenologi og hermeneutikk</i>	28
3.1.4 <i>Intervju – utviklingssamtalen</i>	32
3.1.5 <i>Samtalelogg og refleksjonslogg</i>	33
3.1.6 <i>Læreren som forsker</i>	34
3.1.7 <i>Forskningsetikk</i>	36
3.2 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA.....	37
3.2.1 <i>Transkripsjon</i>	41

3.2.2	<i>Analyse utvikling av intervjuer/utviklingssamtaler</i>	43
3.2.3	<i>Analyse av samtalelogg og refleksjonslogg.....</i>	45
3.2.4	<i>Framstilling av data.....</i>	46
3.2.5	<i>Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....</i>	47
4.	DRØFTING.....	50
4.1	FORSKNINGSPØRSMÅL 1- HVA KARAKTERISERER DIALOGEN I UTVIKLINGSSAMTALEN?	51
4.1.1	<i>Kommunikasjonsmønstre - kjennetegn på anerkjennelse og medvirkning eller ikke..</i>	51
4.1.2	<i>Dialog om sensitive og utfordrende forhold.....</i>	54
4.1.3	<i>Dialog om “felles fokus på det viktigste”</i>	57
4.1.4	<i>Dialog der norsk er samtalepartners annetspråk.....</i>	59
4.2	FORSKNINGSPØRSMÅL 2 –STRUKTUR I DIALOGEN OG ÅPENHET FOR INNSPILL.	63
4.2.1	<i>Drøfting av struktur på samtalen og utvikling gjennom innsikter og aksjoner</i>	64
5.	KONKLUSJON	71
6.	VIDERE FORSKNING.....	74
	LITTERATURLISTE	75
	NORSK SAMMENDRAG.....	81
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	82
7.	VEDLEGG	83

Opgaven er besvart med 27 930 ord.

Vedlegg:

- Vedlegg 1 Spørsmål til utviklingssamtalen
- Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
- Vedlegg 3 Gjenkjennelsessjekk

1. Innledning

Dette er en studie om hjem-skolesamarbeid som inngår i et arbeid jeg har utført i min egen klasse på småskoletrinnet over to år. Gjennom masterstudiet i tilpasset opplæring har jeg fått ny innsikt og forståelse for de rammer som omgir og styrer skolen. For meg har kunnskap om de nasjonale føringene for hjem-skolesamarbeidet ført til at jeg har gått inn i en endringsprosess med konstant refleksjon rundt hvordan jeg samarbeider med foreldrene. Særlig har jeg ønsket å se på hvordan min måte å samarbeide på, kan føre til at foreldrene myndiggjøres, slik at de har med seg denne kompetansen videre til det beste for barnets utvikling. Klassens elever kommer fra familier med stor variasjon i foreldrenes fødeland som sprer seg over fire verdensdeler. Til sammen er vi, elever, foreldre og lærere, en mangfoldig gruppe, og ansvaret som kontaktlærer kjennes meningsfylt og stadig mer berikende. Ikke minst har prosessen rundt masteroppgaven ført til denne innsikten.

I 28 år har jeg arbeidet i skolen i ulike roller og samarbeidet nært med foreldre, som SFO-styrer og kontaktlærer. Det har vært meningsfylt, berikende, positivt og krevende, og sannsynligvis med like mange samarbeidsvarianter som det er foreldre. Jeg har erfart at når jeg først har etablert kontakt, så er det viktigste steget tatt for å bli bedre kjent og få et konstruktivt samarbeid. Selv om jeg har vært både skeptisk, urolig og forutinntatthet, har jeg aldri tenkt at foreldrene ikke har brydd seg om barna sine. Følelsen av urettferdighet har jeg kjent på parallelt, når kritikk i form av kommentarer som at «de kommer aldri», underforstått at de ikke bryr seg, har rammet noen foreldre. Kritikken har vært rettet mot de som skiller seg ut fra majoriteten på en «negativ» måte, fordi de ikke er synlige nok eller deltar i hjem-skolesamarbeidet slik skolen eller andre foreldre forventer. Jeg er overbevist om at *alle* foreldre vil det beste for sitt barn og at alle foreldre uansett utdanning og status er like viktige for sine barn (Nordahl, 2007, s. 121). I prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006), som sammenfatter og utdyper bestemmelser i lover og forskrifter, understrekes foreldrenes betydning for barns motivasjon og læringsutbytte.

1.1 Tema og bakgrunn

I Norge har alle barn rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring, og begrepet *enhetsskolen* har lenge vært brukt for å uttrykke at det er den samme skolen for alle. Et historisk tilbakeblikk viser at bildet er mer nyansert og at grupper med barn har vært ekskludert fra

skolegang med ulike begrunnelser. En *inkluderende fellesskole* brukes i dag og i St.meld.nr.20 *På rett vei*, forklares dette slik: «Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk – og at menneskes unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Dagens formålsparagraf ble endret i 2008 etter at regjeringen hadde nedsatt et offentlig utvalg, Bostadutvalget, som blant flere ting skulle foreta en prinsipiell gjennomgang av formålsparagrafen. Mandatet pekte på noen områder som skulle vurderes, og i denne oppgaven er særlig to områder relevante;

- å vurdere en modernisering av formålet for å tilpasse utdanningen til et større mangfold der majoritet og minoritet tilegner seg en sammensatt fellesskultur»
- om dagens formål med opplæringen i tilstrekkelig grad gjenspeiler de krav til en integrerende sosialisering som dagens samfunn har behov for (Bostad et al., s. 36).

Å fungere i et flerkulturelt samfunn er det sentrale og i mandatet slås det fast at hjemmet har hovedansvaret for oppfostringen av sitt barn og at barnehage og skole skal bistå hjemmet i dette samarbeidet. Bostadutvalgets forslag til ny formålsparagraf ble endret i Stortingets behandling der alle partiene ble enige om en noe annen ordlyd som førte til at samarbeidet mellom hjem-skole ble løftet fram igjen til første ledd. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen begrunner endringen på denne måten:

Komiteen har ønsket å tydeliggjøre viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det er viktig at opplæringen skjer i samarbeid og forståelse med hjemmet, også fordi vi vet at foreldrenes engasjement i barn og unges skolegang er av betydning for deres mulighet til å lykkes med utdanningen (Ot.prp.nr. 46 2007, s. 2).

Den tverrpolitiske enigheten om foreldrenes betydning for barnets opplæring og rolle i hjem-skole i samarbeid, gir tydelige føringer for skolen. Det skal samarbeides godt fordi foreldrene, og ikke bare skolen, er viktige for at barn skal lykkes med sin utdanning. Skolen er også gitt ansvaret for samarbeidet med hjemmet i forskrift til Opplæringslova (2006).

1.2 Problemstilling

Mitt mål med forskningsarbeidet er å øke min egen innsikt og forståelse for hva som fremmer dialog med foreldrene i hjem-skolesamarbeidet. Foreldrenes medvirkning er viktig for at barna skal fullføre sin utdanning, både når det gjelder individuell oppfølging av eget

barn, eller som gruppe for å skape et trygt og godt læringsmiljø i klassen. I min oppgave vil jeg se nærmere på det individuelle samarbeidet jeg har med foreldrene om eget barns faglige og sosiale utvikling. Utviklingssamtalene har blitt delt i to deler. I første delen, som ikke inngår i prosjektet, er eleven med og vi har vi en samtale om den faglige og sosiale utviklingen knyttet til læringsmålene. Min masteroppgave handler om den siste delen, heretter kalt utviklingssamtalen, på ca. 20 minutter der bare de voksne er til stede. Problemstillingen er som følger:

Hvordan kan jeg legge til rette for at utviklingssamtalen blir en dialog der foreldrene medvirker i eget barns opplæring?

Jeg har følgende forskningsspørsmål for min oppgave:

1. Hva karakteriserer dialogen i utviklingssamtalen mellom lærer og foresatte når barnet ikke er til stede?
2. På hvilken måte kan utviklingssamtalen være en dialog med god balanse mellom struktur på samtalen og åpenhet for innspill?

Masteroppgaven tar for seg hjem-skolesamarbeidet med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv der jeg har et hovedfokus på min egen rolle som kontaktlærer. Min rolle og institusjonen og systemet jeg er en del av, representerer og har makt. Flere undersøkelser dokumenterer at foreldre er godt tilfredse med særlig faglig informasjon fra skolen, noe mindre på informasjon om sosial utvikling, mens dialog og medvirkning scores lavere (Lidèn, 1997, s. 82, Nordahl og Skilbrei, 2002, s. 64, Nordahl, 2003, s. 44 og 77, 2005, s. 120). Aktuell forskning blir belyst i 1.4.

Utviklingssamtalen kan ledes og oppleves på ulike måter, som en monolog med vekt på informasjon fra lærer eller som dialog der begge parter bidrar aktivt. Jeg har laget en ny struktur på informasjon til foreldrene, for å ivareta at de er tilstrekkelig orientert til å kunne være i en dialog om barnets opplæring. Informasjonen blir gitt i første del av utviklingssamtalen med eleven, og om foreldrene er tilstrekkelig informert er ikke er en del av oppgaven. Den dreier seg om kvaliteten på dialogen. Hvordan jeg bruker makten og opptrer i møtet med foreldrene, vil påvirke samarbeidet mellom hjem og skole. I punkt 2.1 vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som jeg bygger oppgaven på. Anerkjennelse, makt, dialog og empowerment er viktige på ulike måter for å forstå og legge til rette for et samarbeid mellom hjem og skole etter intensjoner i lover, forskrifter og planer. Å dele

utviklingssamtalen i to deler, er gjort for å se om jeg kan få bedre dialog med foreldrene i siste delen når bare de voksne deltar i samtalen.

1.3 Design

I planleggingen av denne masteroppgaven har jeg reflektert mye over det å forske på min praksis som lærer og det samarbeidet jeg har med foreldrene i egen klasse. Det vil være krevende etisk og utfordre meg når det gjelder å ha tilstrekkelig distanse og kritisk blikk på min egen praksis. Rita Hvistendahl har utført et forskningsarbeid i egen klasse og siterer professor og allmennpraktiserende lege Kirsti Malterud som også har forsket på sin egen praksis, slik; «Levende kunnskap krever aktiv nærhet, vitenskapelighet krever kritisk distanse» (Hvistendahl, 2000, s. 51). I min rolle som lærer er jeg nær både elever og foreldrene i samarbeidet mellom hjem og skole, mens jeg i forskningsarbeidet må skape tilstrekkelig distanse for å kunne vurdere kritisk og analysere egen praksis, for igjen å kunne bruke ny kunnskap i videre arbeid. Hvistendahl (2000, s. 51) beskriver sitt forskningsarbeid som en pendling mellom å være lærer, forskende lærer og forsker. Jeg ser klare likheter til mitt arbeid, men jeg vil i hovedsak pendle mellom lærerrollen og den forskende lærer. Det krever en etisk bevissthet på når jeg er i de ulike rollene og eventuelt i en overgang mellom de to. Primært ønsker jeg å øke min egen innsikt og forståelse for hvordan min rolle i samarbeidet mellom hjem og skole kan bidra til et godt samarbeidsklima der foreldrene aktivt medvirker i barnets opplæring. Denne tilnærmingen innebærer også at jeg utvikler hvordan jeg gjennomfører utviklingssamtalen. Nye innsikter har oppstått gjennom refleksjon mens jeg gjennomførte utviklingssamtalene, og det har ført til aksjoner. I oversikt 2 (4.2.1) viser jeg hvordan strukturen på samtalen har endret seg fra starten og noen av innsiktene jeg fikk som ledet til aksjoner.

Jeg har gjennomført et kvalitativt studium der materialet i oppgaven er resultatene av utviklingssamtalene dokumentert med lydopptak, og to ulike logger, samtalelogg og refleksjonslogg.

1.4 Tidligere forskning

Det finnes flere undersøkelser i Norge og utlandet på samarbeidet mellom hjem og skole og i tillegg er det gjort mange utviklingsarbeider som ikke tilfredsstillende de kravene vi har til forskning. Forskningen har i stor grad belyst hvor fornøyde foreldrene er med samarbeidet med skolen og på hvilken måte de samarbeider med skolen. Gjennomgående rapporterer foreldre om tilfredshet *om det de samarbeider med skolen om* (Bæck, 2007, s. 83, Lidèn, 1997, s. 88, Nordahl, 2000, s. 44, Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 62, Nordahl, 2007, s. 66, Vestre, 1995, s. 60) og- eller de har en positiv holdning til skolen og sier de føler seg velkomne på skolen og at lærerne gjør mye for å involvere foreldrene (Bæck & Kileng, 2005, s. 33, Epstein, 2001, s. 167, Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 61). Joyce Epstein har forsket mye på foreldresamarbeid i USA og hennes funn fra flere undersøkelser viser at foreldre som opplever at skolen involverer dem i sine aktiviteter eller også viser at de vil ha dem med, blir vurdert som en god skole (Epstein, 2000, s. 14). Hun påpeker også et annet poeng, at til tross for mye fokus på foreldrenes involvering i barnas skolegang, så er det relativt få studier som belyser på hvilken måte lærerne involverer foreldre som oppfattes som *vanskelige* og *ressurssvake*. Inntil nye studier viser hvordan lærerne jobber for å involvere alle foreldrene, vil vi fortsatt gjøre funn som viser at foreldre med høyere utdanning i gjennomsnitt er mer involvert i barnas skolegang (2000, s. 135).

I forskningslitteraturen blir foreldres engasjement delt inn og beskrevet på ulike måter, og Thomas Nordahl (2007, s. 31-32) deler hjem-skolesamarbeidet inn i tre deler. I det *representative samarbeidet* opptrer foreldrerepresentanter på vegne av foreldrene i ulike organer eller som kontaktperson i egen klasse, i det *direkte samarbeidet* foregår kontakten mellom lærer og foreldre på utviklingssamtaler og foreldremøter, men også via andre kanaler som epost, tekstmeldinger, telefon, ukeplaner og det daglige *kontaktløse samarbeidet*, der foreldre viser interesse for, støtter og hjelper sin barn og formidler positive holdninger til skolearbeidet. Samarbeidet mellom hjem-skole kan også beskrives ved at det foregår på tre nivåer, *informasjon, dialog og drøfting* og *medvirkning*. Inndeling i de tre nivåene springer ut fra de nasjonale føringer for hjem-skolesamarbeid og i flere undersøkelser svarer foreldre ganske likt på tilfredsheten med samarbeidet, der det er høy tilfredshet når det gjelder særlig den faglige informasjonen, litt mindre på informasjon om sosial utvikling, mens dialog og drøfting og medvirkning opplever foreldrene i mindre grad (Lidèn, 1997, s. 82, Nordahl og Skilbrei, 2002, s. 64, Nordahl, 2003, s. 44 og 77, Bæck & Kileng, 2005, s. 120).

Charles Deforges og Alberto Abouchaar publiserte i 2003 (s. 4) en gjennomgang over litteratur av engelskspråklig forskning om foreldrenes engasjement og støtte knyttet til barns skolegang. Oppdraget var gitt av Departement for Education and Skills i Storbritannia. Hjem-skolesamarbeidet ble delt inn i *spontan aktivitet* som bygger på frivillighet og forsøk der man *intervenerer* for å øke foreldrenes engasjement på et område. Effekten av den *spontane aktiviteten* foreldrene bedriver, er det viktigste funnet i gjennomgangen av studiene, og viser at det gir en signifikant positiv effekt på barnas resultater uavhengig av sosial klasse, etnisk gruppe og kvaliteten på skolen (2003, s. 4-5). Når det gjelder effekten av tiltak ved intervensjon, har tekniske svakheter ved evalueringen gjort det umulig å måle effekt på elevenes resultater, men Deforges og Abouchaar fremholder at det ikke dermed kan fastslås at de ikke virker (2003, s. 5).

Don Davies, forsker og leder av Institute for Responsive Education i USA, har i artikkelen «*Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years*» oppsummert forskning og arbeid internasjonalt om samarbeidet hjem-skole. Han uttrykker at hans refleksjoner er forskningsbaserte, men også påvirket av egne meninger, erfaringer og verdier. Davies konkluderer med at et partnerskap mellom hjem, skole og nærmiljø er nødvendig for at samarbeidet om barns utvikling og læring skal føre til at alle barn får en god utdanning (Davies, 1999, s. 5). Videre beskriver han premisser for partnerskapet som medfører at et hjem-skolesamarbeid må baseres på demokratiske prinsipper og ikke tilfeldigheter (1999, s. 6-10). Det samme konkluderer også May-Len Skilbrei og Thomas Nordahl med i evalueringsrapporten «*Det vanskelig samarbeidet*» når de uttrykker at det å hindre vilkårlighet i samarbeidet hjem-skole er et viktig mål og at middelet for å sikre dette er sikre skriftlige rutiner og samarbeidsmaler (Nordahl og Skilbrei, 2002, s. 103).

I internasjonal forskning er også Hatties metastudie sentral, og den viser en sterk sammenheng mellom elevenes prestasjoner og foreldrenes ambisjoner og forventninger til barnas skoleprestasjoner og en moderat effekt på skoleprestasjonene når foreldrene viser interesse for og hjelper til med leksene (Hattie, 2009, s. 119).

I mitt forskningsarbeid vil jeg undersøke det *direkte samarbeidet* som foregår mellom foreldrene og meg som kontaktlærer og en eventuell sammenheng med det *kontaktløse samarbeidet* (jf. Nordahl, 2007) og den *spontane aktiviteten* (jf. Deforges & Abouchaar, 2003). Jeg vil i det direkte samarbeidet forsøke å løfte fram det arbeidet og den innsatsen som foregår i elevenes hjem og forhåpentligvis vil det gi en bedre innsikt i hvorfor noen

foreldre opplever, og andre i mindre grad opplever å ha en dialog med skolen og medvirke til eget barns læring.

1.5 Norsk kontekst

Utdanningsdirektoratet iverksatte i 2009 en femårig satsning *Bedre læringsmiljø*, som har som overordnet mål at alle elever skal oppleve et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 77). Samarbeidet mellom hjem og skole inngår i *Bedre læringsmiljø*, som er en av fem grunnleggende faktorer som vektlegges i utviklingsarbeidet. I 2010 ble satsningen utvidet med egne lokale prosjekter for hjem-skolesamarbeid for et godt læringsmiljø (Helgøy & Homme, 2012, s. 5). Det foreligger flere delrapporter fra prosjektet som i hovedsak tar for seg systemnivået i skoleutvikling. Bakgrunnen for satsningen var utdanningsmyndighetenes mål gjennom flere meldinger om å bedre hjem-skolesamarbeidet. Formålet med foreldresamarbeidet reguleres i § 20-1 i forskrift til lova:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. Opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

Hensikten med et samarbeid er å oppnå resultater som vi ikke klarer alene og slik sett er begge parter tjent med at samarbeidet fungerer godt, men målet er tydelig, å skape læringsresultat som blant annet fører til at flere unge fullfører videregående utdanning.

Flere undersøkelser om hjem-skolesamarbeid uttrykker foreldrenes tilfredshet med informasjonen de får fra skolen, særlig den faglige, men også klart lavere tilfredshet med hvordan og i hvilken grad de er i dialog med skolen og medvirker til eget barns opplæring (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 62-63, Nordahl, 2000, s. 43-44)). Dialogen viser seg å være ganske læreravhengig, og medvirkning knyttes i større grad til representativt samarbeid og gjerne hjelp til praktiske arbeidsoppgaver (jf. bilde i forordet), og i mindre grad til medvirkning rundt eget barns læring.

I min kommune gjennomføres hvert år en frivillig foreldreundersøkelse på 2., 4. og 6. trinn (jf. taushetsplikt) som en del av kommunens brukerundersøkelse. 1 er laveste og 6 høyeste

score for å si hvorvidt en er helt enig eller uenig med en påstand. På påstandene *Det er et godt samarbeid mellom hjem og skole* var gjennomsnittsscore på min klasse 5,18, på *I utviklingssamtalen klargjøres mål, tiltak og ansvarsfordeling* 5,29 og på *Skolen gjennomfører foreldremøter slik at de fremmer positiv dialog og foresattes medvirkning* 5,02. Svarprosenten var på 62 % og kommunens mål for undersøkelsen er å oppnå en score på minst 4,5. Svarene indikerer et tydelig positivt svar fra de foreldrene som har besvart, men 38 % som ikke har svart gjør den gode målingen mer usikker. Funn i andre, større undersøkelser viser at noen foreldre strever mer i samarbeidet med skolen, særlig i tilfeller der elevene strever faglig og/- eller sosialt (Bæck, 2010, s. 348, Nordahl, 2003, s. 113). Den kunnskapen er relevant å ha med seg som *en* mulig del av forklaringen på at over en tredjedel ikke besvarer undersøkelsen.

Den norske læreplanen bygger på et sosiokulturelt syn på læring, som innebærer at læring foregår i en sosial eller kommunikativ prosess i en interaksjon med andre (Dysthe, 2001, s. 43). Læring er ikke kun et resultat av kognitive prosesser, men skjer i samhandlingen med andre. I denne konteksten spiller ulike faktorer inn og jeg redegjør i kapittel 2 for Bourdieus (2006, s. 150) syn på språkets makt for suksess i utdanningen, og hvordan bekreftelse eller ikke av elevens kulturelle tilhørighet og sosiale bakgrunn, har betydning for opplæringen.

1.6 Begrepsavklaring

Oppgavens problemstilling handler om dialog i utviklingssamtalen der *empowerment*-begrepet inngår i det teoretiske grunnlaget. Det norske ordet for empowerment er myndiggjøring og gir ikke en fullstendig forståelse av begrepet som jeg redegjør for i 2.1. Jeg vil i oppgaven bruke begge begrepene og i myndiggjøring legger jeg da empowermentforståelsen til grunn, at det handler om styrke og kraft og omfordeling av makt, og ikke at man *gir* fra seg makt. *Dialog* og hva det innebærer er sentralt i oppgaven og belyses i 2.2. Samtale og kommunikasjon er andre begreper som ofte brukes om det samme og det *kan* føre til dialog, når samtalen eller kommunikasjonen er preget av gjensidighet, interesse for den/de andre, åpenhet, ønsker om å forstå den andre og sammen få en felles forståelse og at makt anvendes med basis i fornuftig argumentasjon.

Foreldrene i klassen, som er mine informanter, er født i mange ulike land. I oppgaven bruker jeg Statistisk sentralbyrå (SSB, 2014/23, s. 141) sin definisjon på dem, som er *innvandrere*

når de er født i utlandet av utenlandske foreldre og innvandret til Norge. Ytterligere definisjoner beskrives i 3.1.1.

1.7 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler:

- Kapittel 1 er en presentasjon av tema og bakgrunn for oppgaven, problemstilling med forskningsspørsmål, design og oppgavens aktualitet belyst gjennom forskning og den norske konteksten. Det inngår også noen begrepsavklaringer.
- Kapittel 2 viser de teoretiske perspektivene for oppgaven.
- Kapittel 3 belyser de vitenskapsteoretiske perspektivene med innsamling av data og bearbeiding og analyse av data.
- Kapittel 4 er del i to, og drøfter de innsikten jeg har fått i lys av forskningsspørsmål 1 og 2.
- Kapittel 5 er min konklusjon.
- Kapittel 6 videre forskning

2. Teoretiske perspektiver

Mine forskningsspørsmål som er utledet av problemstillingen, danner grunnlaget for den teoretiske rammen jeg har valgt. Læreren er skolens representant og den profesjonelle i møtet med foreldrene, og er ansvarlig for å sørge for samarbeidet. I min oppgave er jeg opptatt av å studere *anerkjennelse* av foreldrene i hjem-skolesamarbeidet og se sammenhengen med *empowerment* og *makt*, som forutsetninger for dialog og medvirkning rundt deres barns skolegang. For å belyse dette trenger jeg å undersøke hva som *fører* til at mennesker *opplever* anerkjennelse og hvordan empowerment *kan styrke* kommunikasjonen i utviklingssamtalen.

I oppgaven vil jeg i 2.1 belyse hva anerkjennelse er og hva makt er, og se på sammenhengen mellom dem. Jeg vil beskrive Honneths teori om anerkjennelse og Bourdieus maktforståelse. Deretter vil jeg se på begrepet empowerment, hvordan kan det forstås og samsvarer det med begrepet myndiggjøring. Så vil jeg se på empowerment som prosess. I 2.2 vil jeg ta for meg teori om dialog og hva som gjør at samtaler og kommunikasjon kan bli dialog.

2.1 Anerkjennelse, makt og empowerment

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep og ut fra hans forståelse innebærer det blant annet en evne til å sette seg inn i den andres subjektive opplevelse, ta den andres perspektiv, sier Anne-Lise Løvlie Schibbye, psykolog som har drevet klinisk praksis kombinert med å skrive fagbøker, forske og undervise (Schibbye, 2002, s. 245-257). Anerkjennelse er både et *fenomen* og et *begrep* og er ikke så lett å definere. *Begrepet* innebærer en ide om «å se igjen», befeste, erkjenne, gjenkjenne skjelne og styrke, og kan i den betydningen forstås ved at vi ser noe om igjen (2002, s. 245). *Fenomenet* beskriver Schibbye ved at det ikke er noe du har, men *er*, og som vises ved ulike samværsmåter (2002, s. 245, 247). Videre forklarer hun at *fenomenet* inngår i et *hele* der væremåtene griper inn i hverandre, skaper hverandres forutsetninger, henger sammen og viser til hverandre, og at ingredienser i fenomenet anerkjennelse er aksept, bekreftelse, forståelse, lytting og toleranse (2002, s. 249). En måte å forstå anerkjennelse på, er å beskrive hva det *ikke* er, å bruke en bestemt teknikk eller knytte det til prestasjoner som indikerer en instrumentell tilnærming. Det viser en ytre og mekanisk forståelse, sier Schibbye (2002, s. 247). *Fenomenet* er framfor alt mangesidig, og krever en emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet og at man

kontinuerlig overvåker og avgrenser sitt eget selv (2002, s. 263). Det er noe man gjør og uttrykker, men ikke i instrumentelle forstand, og kan forstås som en holdning. Samtidig gir en holdning eller innstilling ingen garanti for at mottaker opplever anerkjennelse.

En person kan ikke fullt ut utvikle og opprettholde en personlig og helhetlig identitet uten anerkjennelse, hevder Axel Honneth, og ser på anerkjennelse som et grunnleggende behov (Honneth, 2003, s. 12). Han bygger sin forståelse blant annet på Hegel og i sin teori presenterer han noen få fundamentale forutsetninger for menneskets selvrealisering som er inspirert av Hegels sfærer, familie, borgerlig samfunn og stat (Honneth, 2008, s. 34). Behovet for anerkjennelse er et moralsk behov som krever gjensidighet mellom samfunnsmedlemmene, og i de relasjonelle miljøene som mennesker deltar i vil det foregå gjensidige anerkjennelsesprosesser. Disse vil igjen føre til selvrealisering gjennom en positiv identitetsutvikling der mennesket utvikler selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse. Mennesker kan oppleve anerkjennelse i tre sfærer, kjærlighetssfæren, rettssfæren og solidaritetssfæren, og tilsvarende oppleve moralske krenkelser i de samme sfærene som vil skade identitetsutviklingen (Honneth, 2003, s. 88).

Kjærlighetssfæren er den grunnleggende der individet må oppleve betingelsesløs kjærlighet, og innbefatter primærrelasjonene med sterke følelsesmessige bånd som vi kjenner igjen mellom foreldre og barn, i kjæresteforhold og vennskap (Honneth, 2008, s. 104). Krenkelser i kjærlighetssfæren kan være ulike former for mishandling som kan skade og frata individet en grunnleggende tillit til seg selv (2008, s. 142). I den rettslige sfæren må individet kjenne anerkjennelse og respekt på linje med andre mennesker i samfunnet for å utvikle selvrespekt. Fravær av rettigheter betyr ikke at man ikke har selvrespekt bemerket Honneth, men for å realisere den høyeste form for selvrespekt, er det nødvendig å anerkjenne individet som et autonomt, handlende rettssubjekt (2008, s. 12). Krenkelser i rettssfæren beskriver Honneth ved hjelp av metaforen, *sosial død*, og det kan være at vi ikke opplyses om eller nektes ulike rettigheter vi har som borgere, som retten til bolig og utdanning. Gruppetilhørighetsforhold henger ofte sammen med slike krenkelser og rammer oftere sårbare grupper som barn og unge, barn med spesielle behov, flyktninger og mennesker med et annet morsmål enn norsk (2008, s. 143). I solidaritetssfæren fører anerkjennelse til selvverdsettelse ved at individet verdsettes for sin unike særegenhet når det bidrar med noe ikke alle har, og som vi opplever som betydningsfullt (2008, s. 131). På jobb eller i sosiale sammenhenger vil vi anerkjennes som medlemmer i et sosialt fellesskap utfra våre evner, bidrag og prestasjoner, som igjen fører til en verdsetting av vår særegenhet. Aktuelle krenkelser vil være alt fra å bli oversett

og ikke bli hilst på til mer ekstrem stigmatisering og mobbing (Honneth 2003, s. 19). Honneth bruker begrepene *synlighet* og *usynlighet* som bilder på anerkjennelse og krenkelser. Å være *synlig* er noe mer enn det rent fysiske, og uttrykkes på ulike måter gjennom smil, øyekontakt og andre gester. Motsatt vil *usynlighet* uttrykkes ved å bli oversett eller sett gjennom (2003, s. 22). Å føle seg oversett i noen situasjoner er nok en relativt vanlig opplevelse som vi kan erfare og fortsette videre med, uten å miste tiltroen til oss selv. Noe annet er om dette gjentar seg og danner et mønster i hvordan man opplever å bli møtt, for eksempel på skolen og av lærer.

Makt er vanskelig å forstå og definere som et fenomen, og kan opptre på forskjellige måter som *synlig* eller *usynlig*, et gode eller et onde. For at det skal være makt, må det være et ujevnt forhold mellom aktører eller en form for motsatte interesser som gir en asymmetri mellom aktørene (Engelstad, 1999, s. 316, Nordahl, 2003, s. 37). At barn skal gå på skolen er en sammenfallende interesse mellom de fleste hjem og skolen, samtidig er det et asymmetrisk maktforhold der aktøren skolen ved læreren har mest makt i mange av samarbeidssituasjonene.

Pierre Bourdieu var opptatt av makt og sosial ulikhet, og hvordan makt i utdanningssystemet utøves og bidrar til opprettholdelse av sosiale klasser og legitimering av makt. Han knytter makt til kapital på samme måte som Marx, og hevder at kapitalen er et sett av relasjoner og ikke en ressurs eller ting. Relasjonene er et resultat av dominans, utbytting og sosial ulikhet, og som kapital er den ikke bare materiell, men også symbolsk, kognitiv og sosial (Engelstad, 1999, s. 45). De to viktigste formene for kapital, er *kulturell* og *sosial* kapital, der Bourdieu gjerne omtaler den kulturelle kapitalen som utdanningskapital fordi den er det vi oppnår gjennom utdanning. Sosial kapital vil si nettverk og kontakter som man kan benytte for å kunne påvirke for eksempel beslutninger (1999, s. 46).

I følge Bourdieu er begrepet *symbolsk vold* den mekanismen som fører til at de fleste aksepterer det bestående systemet av sosiale klasser og ulikhet, og derved bidrar til at systemet reproduseres (Wilken, 2008, s. 68). Bourdieu definerer symbolsk vold som:

«Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv. ...- symbolsk makt virker bare når den anerkjennes, det vil si når det vilkårlige ved den miskjennes (Bourdieu, 1996, s. 45)».

Den symbolske volden er ikke fysisk, men en «usynlig makt», og både de privilegerte og de undertrykte aksepterer de vilkårlige virkelighetsoppfatningene som en uomgjengelig og naturlig orden (Wilken, 2008, s. 69). Videre formaliseres og legitimeres den symbolske volden gjennom pedagogiske handlinger som utøves overalt i samfunnet, for å videreføre den dominerende kulturen. I utdanningssystemet kan vi si at skolens autoritet legitimeres ved at den bedømmelsen de gir elevene er noenlunde overensstemmende med hvordan de klarer seg og samfunnet bedømmer dem.

Til tross for at skolen skal være en institusjon som gjør sosial mobilitet mulig, viser det seg i praksis å være vanskelig, og at primærsosialiseringen har stor innvirkning på barns sannsynlighet for å klare seg godt i skolen (2008, s. 70-71). Ganske likelydende har Hoëm beskrevet hva som skjer med elever fra ulike sosiale klasser, når de møter skolen. Hans forståelse av kultur er at det ikke er noe man har mye eller lite av, men at det er store kulturelle forskjeller mellom elever fra sosiale klasser. Når skolen domineres av en kultur som middelklasseelevene i større grad kjenner seg igjen i, fører det til en forsterket sosialisering fordi familiens verdier og interesser i stor grad stemmer med skolens. Motsatt, vil arbeiderklasseelever, risikere å havne i en verdi- og interessekonflikt, og oppleve skolen som formålsløs og fjern fra deres virkelighet (Hoëm, 2010, s. 8). Bourdieu var også opptatt av språkets makt og har sagt at en av de best skjulte medierende faktorer for suksess i utdanningen, er at man behersker det teoretiske språkets akademiske kode (Bourdieu 2006, s. 150, Gitz-Johansen, 2012, s. 153). Språk er ikke bare et kommunikasjonsredskap med ordforråd, men et komplekst system av kategorier og evne til å avkode og forholde seg til komplekse strukturer, og derved vil logisk sett frafallet i skolen stige, jo mer en klasses språk skiller seg fra skolens. (Bourdieu, 2006, s. 100). Skolespråket samsvarer best med middelklassens språkbakgrunn og undersøkelser viser at det er foreldre til middelklassebarna som også finner seg best til rette i samarbeidet med skolen (Bæck, 2007, s. 106, Hoëm, 2010, s. 8, Nes, 2013, s. 42).

I boka *Den multikulturelle skole* (2006) viser Thomas Gitz-Johansen til Bourdieus inndeling av kulturell kapital i tre former, kroppsliggjort, objektifisert og institusjonalisert kulturell kapital. Den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen beskrives som en persons oppførsel, viten og preferanser som en person tilegner seg når de inngår i ulike sosiale situasjoner gjennom livet. Disse forskjellige ferdighetene, holdningene og måtene å uttrykke seg på er det Bourdieu kaller *habitus* (2006, s. 100-101). Habitus beskriver Bourdieu som ganske varig, men det kan endres når mennesker for eksempel skifter miljø når man flykter, forutsatt at

personen både forankres i og får individuell aksept fra sitt nye miljø (Wilken, 2008, s. 38). Det er altså forhold også utenfor personen som påvirker en eventuell endring av habitus. All kulturell kapital verdsettes ikke like høyt i skolen, men er avhengig av samsvar med skolens krav og forventninger. Siden habitus er formet av den sosiale og kulturelle sammenhengen man er vokst opp i, vil det være en tendens til at en eventuell nærhet eller avstand mellom hjemmets og skolens kultur, blir avgjørende for elevens kulturelle kapital i skolen (Gitz-Johansen, 2006, s. 101). Når majoritetselever møter betingelser i skolen som er likere sin hverdag enn minoritetselever og derved har bedre muligheter for å lykkes i skolen, ser Gitz-Johansen likheter med de ulike vilkår som barn med forskjellig sosial bakgrunn møter i Bourdieus tenkning (2006, s. 99). I hjem-skolesamarbeidet er dette relevant, og i lys av fenomenet anerkjennelse som noe du *er*, vil utviklingssamtalene være en arena som gjør det mulig enten å uttrykke aksept, bekrefte, søke forståelse, lytte og vise toleranse for den kulturen hver og en har, eller også det motsatte. Dette vil være i tråd med et sosiokulturelt perspektiv, fordi det bidrar til å se og anerkjenne de sosiale og kulturelle forholdene som preger eleven og familien.

Nordahl ser makt og myndiggjøring som sentralt når det gjelder å forstå samarbeidet mellom hjem og skole, og deler makt inn i *strukturell/institusjonell* og *kommunikativ* makt (Nordahl, 2003, s. 36). I skolen vil det særlig være strukturell makt som institusjonsmakt, der makten kommer fra institusjonens regler og de plikter og rettigheter som tilhører de ansattes posisjon i institusjonen. Læreren som bestemmer og gir lekser er et eksempel på institusjonell makt (2003, s. 39). Strukturell makt behøver ikke være så sterk i seg selv, men kan opptre slik som et resultat av avmakt fra noen deltakere. Et slikt perspektiv på makt, enten maktovertaket er bevisst eller ubevisst, er relevant for å forstå hvordan et samarbeid mellom hjem og skole fungerer (2003, s. 39-40). Avmakten knyttes til isolasjon og at aktører ikke opplever styrken ved å stå sammen med andre. Skolens institusjonelle makt, der den opprettholder sin legitimitet gjennom bestemte handlingsmønstre, kan sees som et uttrykk for Bourdieus begrep *symbolsk vold*, der de fleste slutter seg til og viderefører den dominerende kulturen gjennom aksept av vilkårlige virkelighetsoppfatninger som objektivt sanne (Wilken, 2008, s. 68-69). Handlingsmønstre som legitimerer skolens makt kan være lærernes språk gjennom å bruke et fag og skolespråk, eller hvor og hvordan foreldremøter og utviklingssamtaler ledes. I tillegg til legitimering av skolens makt, må den institusjonelle makten anerkjennes av den enkelte, og de må også tro at andre gjør det samme (Nordahl, 2003, s. 41). En anerkjennelse av skolens makt kan basere seg på flere forhold, som at man ikke har tilstrekkelig

informasjon til å vurdere annerledes, eller at man ser på dette som skolens område, der de bestemmer som en slags naturlov. For noen kan det også handle om avmakt, fordi de ikke opplever at de har den kulturelle kapitalen som skolen representerer (Nordahl, 2003, s. 53).

Den kommunikative makten er mer direkte knyttet til den kommunikasjonen som foregår mellom to parter, for eksempel i utviklingssamtalen, og kan gi ulike forståelser av makt. Habermas bruker betegnelsen *kommunikativ handling*, som vil si at alle aktører er innstilt på å oppnå forståelse og enighet (Habermas, 1999, s. 16). Dette er den ideelle samtalsituasjonen der det er de beste argumentenes kraft som avgjør i en tvangsfri kommunikasjon. Makt basert på kommunikasjon der fornuften fører til overbevisning, og enighet baseres på frivillighet, gir det gode forhold for foreldres medvirkning (Nordahl, 2003, s. 47). En slik forståelse av kommunikativ makt innebærer en deling av makt mellom lærer og foreldre. Det kan også tenkes situasjoner der man ikke blir enig, og da er ofte to løsninger mulig. Enten at det blir en konflikt og samarbeidet avsluttes, eller at uenigheten fører til en diskurs der man konsentrerer seg om å prøve ut nye argumenter. Om en slik løsning skal være mulig, så stiller det krav til at sanksjonsmidler ikke bringes inn eller at den ene parten bruker strategier som fremmer egeninteresser (2003, s. 46-47).

I oppgaven vil forhold som belyser hva som *fører* til *opplevelse* av anerkjennelse og krenkelse i rettssfæren og solidaritetssfæren, være mest aktuelle. I rettssfæren vil deltakelse og innflytelse være avhengig av at man er informert om og kjenner til sine rettigheter. Gjensidighet som betingelse for anerkjennelse vil si at man må bli respektert for selv å kunne vise respekt, og *symbolsk vold* som uttrykk for makt, er relevant for å legge til rette for anerkjennelse av foreldre i hjem-skolesamarbeidet. I solidaritetssfæren er begrepene *synlighet* og *usynlighet* gode metaforer på foreldrenes opplevelse av å være betydningsfulle eller ikke i sitt barns opplæring. Det formelle møtet med lærer i utviklingssamtalen påvirkes av det asymmetriske maktforholdet, og det kan gjøre det utfordrende å oppnå gjensidig anerkjennelse ved å verdsette hverandres bidrag. Disse forholdene vil jeg komme tilbake til i analysedelen.

Empowerment er både et begrep, et mål og en prosess. Begrepet relateres først til helse, og stammer i stor grad fra verdens helseorganisasjons (WHO) verdenskonferanse i Ottawa i 1986. Det representerer et slags paradigmeskifte fra paternalistisk tenkning, der fagpersonellet vurderer *hva* som *er* best for deg, til demokratisering. Tre hovedprinsipper er

sentrale i empowermenttenkningen; *omfordeling av makt fra fagperson til bruker, medvirkning og et syn på brukeren som ekspert på seg selv* (Tveiten og Boge 2014, s. 16).

«Begrepet empowerment er engelsk og er vanskelig å oversette til norsk uten vesentlig reduksjon av betydning eller meningsinnhold, (2014, s. 15).» Myndiggjøring vil nok av mange assosieres med empowerment, men gir ikke en tilstrekkelig forståelse. En mye brukt definisjon er å gi autoritet eller makt til noe, og gjøre noen sterkere og mer betrodd særlig i forhold til sitt eget liv og rettigheter (Pearsall i 2014, s. 16), men også en slik forståelse har en klar undertone av paternalisme. Kjernen i begrepet empowerment er *power*, forstått som makt, styrke eller kraft og hovedideen i tenkningen er *omfordeling av makt*, fra paternalisme til demokrati og medvirkning. Ole Petter Askheim har vært opptatt av empowerment, særlig i synet på funksjonshemmede og konsekvenser av ideologiske føringer som ligger bak rådende politikk. Han knytter begrepet til avmakt, enten individer eller grupper, og hvordan de kan komme ut av avmaktssituasjonen (Askheim, 2014, s. 18). Innenfor *motmaktperspektivet* er det fokus på samfunnsmessige og strukturelle forhold som skaper og vedlikeholder avmakt, og hvordan empowermentprosessen utfordrer dette ved; «å skape bevissthet om sammenhengen mellom ens egen livssituasjon hos de avmektige og samfunnsmessige forhold som skaper og opprettholder avmakten» (2014, s. 29-30). Hensikten er at det skal øke bevisstheten og føre til handlinger som kan motvirke og fjerne prosesser som er avmaktsgjørende. James Banks er opptatt av det samme og belyser sammenhengen mellom kunnskap og empowerment på to måter;

«To empower students to participate effectively in their civic community, the ways in which they acquire, view, and evaluate knowledge must be changed» (Banks, 2000, s. 186).

“Participating in processes in which they formulate and construct various knowledge forms, will also enable students to understand how various groups within a society often formulate, shape and disseminate knowledge that supports their interests and legitimizes their power” (Banks, 2000, s. 186).

Han understreker også betydningen av at det pensum studenter går igjennom, opprettholder dagens maktsituasjon. Særlig studenter fra utsatte grupper må parallelt utvikle kritisk evne til å avsløre maktstrukturer om hvordan kunnskap konstrueres, og pensum må i seg selv korrigeres gjennom transformering, ikke bare ved å legge til nytt stoff (2000, s. 189).

Innvendinger som er rettet mot empowermentbegrepet handler i stor grad om at det er utydlig, særlig i forhold til å ha et kritisk blikk på makt. Ulike forståelser av makt virker

inn, og Tveiten og Boge viser til Rundquist sin forskning der en positiv forståelse av makt beskrives ved at man har makt *i* eller *i kraft av* noe. Da blir makten relatert til personen som å ha makt i kraft av seg selv, som er en relevant forståelse ut fra empowermenttenkningen (Rundquist i Tveiten & Boge, 2014, s. 18). Motmaktperspektivets fokus på strukturelle forhold knyttet til makt, er et kritisk blikk, men er mindre synlig i dag. Nye begreper som *samproduksjon* har vokst fram innenfor empowermenttenkningen, og blir på samme måte som empowermentbegrepet beskyldt for å være utydelig og i tillegg tilsløre makten. Bak samproduksjonsbegrepet ligger et medborgerperspektiv, der borgerne sees på som kompetente, med rett til å influere på saker som angår dem og med ressurser og kompetanse som kan forbedre tjenestene. Den mulige tilsløringen av makt, ligger i at samproduksjon der brukere og tjenesteutøvere sammen produserer tjenester, også er motivert av økonomiske faktorer som skyldes en sterkt aldrende befolkning og behov for å kutte i offentlige midler (Askheim, 2014, s. 28-32). En beskrivelse med svakt fokus på økonomiske forhold, viser en harmonibasert tenkning der bare deler av samproduksjonsbegrepet synliggjøres.

I et forsøk på å gjøre samproduksjonsbegrepet tydeligere viser Askheim (2014, s. 35) til Needham og Carr og deres inndeling i tre nivåer, beskrivende, anerkjennende og transformativt. På laveste nivå erkjennes kun et samarbeid mellom brukerne, som for eksempel at eleven gjør lekser, og på mellomste nivå anerkjenner tjenesteutøver brukerens behov og ressurser og det utvikles en felles forståelse, uten at selve tjenesten som sådan endres. På det høyeste nivået skjer det en reell reposisjonering av brukerne som eksperter med likeverdig kompetanse som tjenesteutøverne, og det legges en grunnlag for nye relasjoner og strukturer (2014, s. 35). Det transformative nivået utfordrer tjenesteutøverne som trenger nye ferdigheter og ny kompetanse blant annet om hvordan makt skal deles, og Askheim innvender at de samme dilemmaer og innvendinger som rettes mot empowermentidealene, gjelder for samproduksjon. Ikke minst er refleksjon og bevisstgjøring rundt yrkesrollen og praksis som tjenesteutøver, like aktuelt (2014, s. 35-36). Banks framhever lærerens rolle i empowerment ved å understreke at de må forstå hvordan undertrykte grupper forblir maktesløse, og ha et kritisk syn på eksisterende kunnskap. I alt for stor grad bare viderefører lærere kunnskap, uten å reflektere og stille kritiske spørsmål som ivaretar den sosiale og kulturelle konteksten kunnskapen er utgått fra (Banks, 2000, s. 198).

En forståelse av empowerment som prosess, innebærer likeverdighet mellom partene og at den som mottar hjelp i stigende grad øker sin kontroll. Tveiten og Boge stiller spørsmål ved

om dette er virkeligheten, og peker på dialogens betydning og at relasjonelle aspekter som anerkjennelse, tillit og trygghet må ivaretas (Tveiten og Boge, 2014, s. 20). I følge Askheim handler empowermentprosessen om å involvere gjennom dialog, økt medvirkning og mobilisering av ressurser. Han beskriver to begreper, *bevisstgjøring* og *partnerskap*, som profesjonelle virkemidler i prosessen. *Bevisstgjøringen* skal gi større innsikt i sammenhengen mellom strukturelle skjevheter i samfunnet og den enkelte brukers situasjon. Det er parallelt med Banks syn (jf., 2000) på sammenhengen mellom kunnskap og empowerment som er redegjort for tidligere. *Partnerskapet* skal utvikle større forståelse og bevissthet gjennom en herredømmefri dialog (Askheim, 2003, s. 185), som har klare likheter med Habermas herredømmefrie samtale der de *beste argumentenes kraft* gir makt, (jf., 1999).

Et viktig poeng i empowermentprosessen er tidsaspektet og ressursbruken. Verdien av å *lære bort* noe som vil ta lengre tid, avveies opp mot å gjøre det *for* den andre, som sparer tid på kort sikt. På lengre sikt kan allikevel effekten av empowermentprosessen bli vesentlig større enn om vi benytter mer tradisjonelle tiltak. Utfordringen er at en avgjørelse eller slutføring drar ut i tid og at å lære bort noe krever mer ressurser i en startfase (Tveiten og Boge, 2014, s. 20-21).

Jim Cummins er opptatt av hvordan språk henger sammen med makt og empowerment når læreren har en samarbeidsrelasjon med eleven, og bekrefter og utvider elevens identitet i en gjensidig interaksjon (Cummins, 2000, s. 47). Gjensidigheten i interaksjonen fører i dette tilfellet til empowerment, mens det i andre tilfeller kan være motsatt når identiteten ikke bekreftes. I en artikkel som ser på diskursen *om maktstrukturer og identitet for minoritets elever og sammenhengen med å mislykkes i skolen*, påpeker Cummins at den enkelte lærer har makt til å påvirke, selv om skolesystemets strukturer favoriserer majoritetens makt. Lærerne har et valg i måten de strukturerer klasseromsinteraksjoner og hvordan de kommuniserer til elevene om deres identitet (Cummins, 2001, s. 653). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet ser man at menneskers identitet er nært knyttet til deres sosiokulturelle bakgrunn. Et møte med en helt annen sosiokulturell kontekst på skolen, samtidig med et fravær av bekreftelse på sin egen bakgrunn, påvirker prestasjoner og læringsutbytte. Banks (2000, s. 16) er opptatt av dette når han i sin vektlegging av empowerment i skolekulturen, påpeker nødvendigheten av å undersøke kritisk måten alle skoleansatte oppfører seg på, som med sine subtile budskap kan oppfattes ulikt utfra rase, etnisitet, kultur og sosial klasse. Han trekker også fram betydning av at det innenfor skolens

område er det han beskriver som «etniske hjemmeområder» i eller rundt fellesarealene som kantine (2000, s. 16).

I oppgaven vil empowerment forstått som en styrke eller kraft som fører til *omfordeling av makt*, være sentralt for å se på hva som fører til reell dialog i utviklingssamtalen. I denne sammenhengen er det også relevant å forstå hvordan makt og avmakt spiller inn i samarbeidet med foreldrene. Videre vil Askheims forståelse av empowermentprosessen som involvering gjennom dialog og medvirkning, ved virkemidler som *bevisstgjøring* og *partnerskap*, gi føringer for hvordan samarbeidet kan foregå. Synet på *brukeren som en ekspert på seg selv* er et interessant perspektiv, som framhever foreldrenes rolle som eksperten på eget barn. I analysen vil jeg komme inn på disse forholdene.

2.2 Dialog

Dialog er et begrep som ofte forstås som «en samtale mellom to personer». I følge Svare (2006, s. 10) kan vi oversette det greske ordet «dia» til «gjennom» og «logos» til «ord, tale eller fornuft», og beskrive dialogen som utøvelse av en fornuftig virksomhet gjennom ord. Den kan omfatte flere mennesker og handler om å *forstå* og *fortolke*. I hermeneutikken er sentrale spørsmål å klargjøre hva fortolkning og forståelse er, hvordan forståelse er mulig og hvilke problemer som fortolkning av meningsfulle fenomener reiser (Gilje og Grimen, 1993, s. 143). Selve ordet hermeneutikk stammer fra gresk og betyr forklaringskunst eller utlegningskunst, og det finnes ulike retninger. I denne oppgaven vil jeg bruke den filosofiske tilnærmingen der Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer er sentrale. De ser på en hermeneutisk tilnærming som en eksistensiell fortolkningslære, der menneskers forsøk på å forstå verden, bedre beskrives som å være innvevd i den verdenen, snarere enn å stå utenfor og forsøke å forstå (Skrefsrud, 2009, s. 3). I en planlagt samtale eller dialog vil forståelse og fortolkning foregå både før samtalen starter, underveis og etterpå. I den betydningen kan forståelse og fortolkning for å skape mening, forstås som «å være innvevd i».

Både Heidegger og Gadamer var opptatte av at vår forståelse var subjektiv, ved at vi bringer med oss vår bakgrunn inn i en forståelsesprosess (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Det kan være språk og begreper, trosoppfatning, og individuelle personlige erfaringer. Det er flere navn på de forutsetningene vi har med oss inn i forståelse og fortolkning, og Heidegger (2007, s. 144) sier at vi aldri møter en tekst *forutsetningsløst*. Det som vi påberoper at «står der» er bare en annens fortolkning eller for-mening. Gadamer bruker begrepene *fordommer*,

forforståelse og *forståelseshorisont* om det samme. Fordommer og forforståelse utgjør vår forståelseshorisont sier Gadamer, og det er fordommene som bestemmer vår umiddelbare forståelse av teksten og dermed også vår forforståelse (Skrefsrud, 2009, s. 11). Både Heidegger og Gadamer mente at forforståelse var en forutsetning for å forstå og at vi alltid ville ha en forventning om meningen i en tekst. Forventningene kunne bli bekreftet eller avkreftet, og for å bli bevisst vår forforståelse måtte vi våge og «miste» eller revurdere den. Gadamer (2010, s. 428) forklarer dette ved at vår horisont bidrar til at vi forstår det som blir sagt når den er mer; «som en oppfatning eller mulighet som man setter i spill og setter på spill.»

Den hermeneutiske samtalen sammenligner Gadamer med den virkelige samtalen, der man søker å oppnå en samforståelse og fellesskap:

«Dette betyr åpenbart ikke at den hermeneutiske situasjonen når det gjelder tekster er helt lik den situasjonen som foreligger mellom to personer som samtaler (2010, s. 427).

Det er på samme måte som i en virkelig samtale, nemlig at det er den felles saken som forbinder partnerne» (2010, s. 427).

I første sitat sammenligner Gadamer fortolkning av tekst med en samtale, og sier at i fortolkning av tekst, så vil den ene parten, teksten, bare komme til orde via fortolkeren. Det andre utsnittet handler om det som er *felles* mellom tekstfortolkningen og samtalen, at det i begge tilfeller er den *felles saken* som binder dem sammen. Videre forklarer han:

«Dette innebærer imidlertid at den hermeneutiske samtalen, i likhet med den virkelige samtalen, må utarbeide et felles språk, og at utarbeidelsen av et felles språk i like liten grad som i samtalen dreier seg om å fremstille et redskap som brukes til å komme til forståelse, men derimot faller sammen med forståelsesprosessens fullbyrdelse. Også mellom partnerne i denne «samtalen», på samme måte som mellom to personer, finner det sted en kommunikasjon som er *noe mer* (min kursivering) enn en ren tilpasning» (2010, s. 428).

Dette *noe mer* deles av deltakerne i samtalen og det som er felles er noe mer enn de har hver for seg. Om forståelseshorisonter beskriver Gadamer (2010, s. 341), at det å ha «en horisont» innebærer å se utover det nærmeste, og å gi en riktig vurdering av tingenes betydning enten de er nære eller fjerne. Vår forståelseshorisont viser til og forutsetter andres sin og motsatt. Når vi blir bevisst andres forståelseshorisont, fører det til selverkjennelse og refleksjon over at vi selv befinner oss i en forståelseshorisont. I motsetning til samtaler som preges å være verbale slåsskamper om å komme til orde og forsvare sitt standpunkt, preges dialogen av en gjensidig velvilje, samarbeid og åpenhet. Å lytte fordi man er interessert i det som bli sagt er

viktig, og åpenhet er nødvendig for at noe nytt skal oppstå (Svare, 2006, s. 15). I møte med foreldrene i utviklingssamtalen, vil foreldrene ha sin horisont utfra sin livsverden, som tar utgangspunkt i deres erfaringer og tolkninger. Lærerens livsverden vil også være utgangspunktet for hans/hennes forståelseshorisont. Gjennom dialog i utviklingssamtalen kan forståelseshorisontene smelte sammen og føre til at det skapes en felles forståelse, som ikke var der fra før og som begge parter deler.

I tabell 1 beskrives mønstre på anerkjennende dialog og ikke-ankjennende samtale og dialog som fremmer eller ikke fremmer medvirkning. Det oppsummerer de teoretiske perspektivene om anerkjennelse, makt, empowerment og dialogteori som jeg bygger oppgaven på, og viser hva jeg mener *kan være* karakteristisk i en slik dialog. Framstillingen vil være en støtte i analyse og tolkningsarbeidet, men ikke brukt mer summarisk for å vise til anerkjennende tegn som bevis i seg selv på en anerkjennende dialog. Det vil være en mer instrumentell forståelse av anerkjennelse (jf. Schibbye, 2002). Hvorvidt anerkjennelse oppleves som et *væren* kan ikke fastslås, men muligens forstås og tolkes ut fra konteksten.

Kjennetegn på en anerkjennende dialog og en ikke- anerkjennende samtale tabell 1

I en anerkjennende dialog antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Foreldrene kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
Er åpen og viser fokusert oppmerksomhet ved å: ikke avbryte, avvende og bruke innlevende kommentarer som «hm», «aha», «akkurat»	Har en subjektiv stemme som vises ved at stemmer en uttrykksfull.
Tar foreldrenes synsvinkel og tilpasser svaret til deres initiativ. «Overbeviser/es» gjennom fornuftige argumenter.	Tar initiativ, stiller spørsmål og kommer med forslag, uttrykker egne meninger og overbevisninger. «Overbeviser/es» gjennom fornuftige argumenter.
I en ikke-ankjennende samtale antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Foreldrene kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
Tar de fleste initiativ, styrer samtalen og tilpasser ikke sine ytringer til foreldrenes	Kommer med få innspill og har lite egne ideer og forslag
Kontrollerer og vurderer foreldrenes ytringer opp mot egen erfaring i undervisningen	Gir lite respons og svarer kort på spørsmål

Kjennetegn på en dialog som fremmer/ikke fremmer medvirkning fra foreldrene

I en dialog som fremmer medvirkning antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Foreldrene kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
<ul style="list-style-type: none"> -Læreren stiller åpne, spørsmål, balanse mellom åpne og lukkede spørsmål, reflekterer over svarene, -Oppfordrer til å dele sine synspunkter og tanker, følger opp og legger vekten på mestring og felles positive opplevelser av eleven - Synliggjør foreldrenes rolle og betydning i hjem-skolesamarbeidet og vektlegger likeverdigheten i samarbeidet -Er lydhør for foreldrenes behov og ønsker for støtte i opplæringen, felles avtaler der begge parter bidrar og har konkrete mål for hva det skal øves mer på 	<ul style="list-style-type: none"> - Tar initiativ, stiller spørsmål og kommer med forslag, reflekterer over svarene - Har et nært forhold til barnets opplæring og deler sine tanker om sin støtte til barnet -Er bevisst sin rolle og betydning for barnets opplæring -ønsker å bidra i elevens læring, reflekterer over hva som kan gjøres bedre
I en dialog som ikke fremmer medvirkning antas det at:	
Læreren kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:	Foreldrene kan være preget av slike væremåter og utføre slike handlinger:
<ul style="list-style-type: none"> -Læreren stiller lukkede spørsmål og forventer bestemte svar -Legger vekten på hvordan skolen opplever eleven, tar utgangspunkt i det som skjer på skolen og i klasserommet - Vektlegger skolens rolle i opplæringen, samarbeid baseres på initiativ og krav fra skolen -Utformer avtaler om oppfølging utfra skolens behov 	<ul style="list-style-type: none"> - Tar lite initiativ, svarer kort på spørsmål , stiller få spørsmål - Deler i liten grad sine tanker og opplevelser av barnet - Tar ansvar for oppdragelsen, overlater opplæringen til skolen -Følger opp «avtaler» mellom «hjem-skole» så langt de er forstått

Dialogen i utviklingssamtalen bygger på forståelsen av den hermeneutiske samtalen som jeg har redegjort for over, i tillegg til de andre teoretiske perspektivene. Min ambisjon er å være åpen og sette min forforståelse på spill i møte med foreldrene. I metodekapittelet 3.1.4 redegjør jeg for intervju som metode og i 3.1.5 for samtale og refleksjonslogg. I 3.2.1 og 3.2.3 beskriver jeg hvordan jeg har transkribert og gått fram for å analysere samtalene og i 3.2.4 analysen av samtale og refleksjonsloggene. I kapittel 4 drøfter jeg mine innsikter i lys av de to forskningsspørsmålene *Hva karakteriserer dialogen i utviklingssamtalen?* (4.1) og *Hvordan kan jeg skape balanse mellom struktur og åpenhet for innspill?* (4.2).

3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet for oppgaven og hvordan jeg har jobbet metodisk for å besvare forskningsspørsmålene. Kvalitativ metode ligger til grunn for forskningen som har foregått i klassen jeg er kontaktlærer for på småskoletrinnet. Jeg har vært en *forskende lærer* som har sett kritisk på min egen praksis i utviklingssamtalene, og jeg har i prosjektperioden pendlet mellom å være lærer og forskende lærer.

3.1 Innsamling av data

Materialet til masteroppgaver er samlet inn i forbindelse med gjennomføringen av utviklingssamtalene i mars 2015. Over 20 utviklingssamtaler er gjennomført i løpet av fire uker. I 1/3 av samtalene møtte begge foreldrene og i de resterende samtalene enten far eller mor. I tre samtaler var tospråklig lærer med.

3.1.1 Utvalg av skole og informanter

Skolen i mitt utvalg ligger i et tettbebygd strøk på Østlandet og har litt under 200 elever. Området er preget av et stort mangfold av mennesker som har røtter fra ulike deler av verden. Statistisk sentralbyrå (SSB) opererer med begrepene *innvandrere* om de som er født i utlandet av utenlandske foreldre og selv har innvandret til Norge, og *norskfødte med innvandrerbakgrunn* om de som er født i Norge av foreldre som er innvandrere (SSB, 2014/23, s. 141). Summen av disse to gruppene benevnes *innvandrerbakgrunn*. I Norge har 13 % av befolkningen innvandrerbakgrunn, i kommunen har 17 % innvandrerbakgrunn, og i skolens område har 33 % innvandrerbakgrunn. I klassen har 53,5 % av informantene innvandrerbakgrunn og de er alle innvandrere som har kommet til Norge fra ungdomsalderen og fram til voksen alder. Alle elevene i klassen har to foreldre og det er bare en forelder som jeg aldri har truffet eller hatt kontakt med. 72 % av foreldrene deltok i utviklingssamtalene og de er mine informanter.

SSB sin statistikk (2014/23, s. 160) viser videre at kommunen ligger over landsgjennomsnittet i andelen som tar videregående utdanning. Ser vi på grupper innenfor de som tar videregående utdanning, så er den høyeste deltakelsen på 98 % i gruppen *norskfødte med innvandrerbakgrunn fra Afrika og Asia*. Det er høyere enn både landsgjennomsnittet og

kommunens gjennomsnitt. I min klasse kommer er 67 % av de norskfødte elevene med innvandrerbakgrunn, fra Afrika og Asia.

3.1.2 Beskrivelse av materialet

Mitt materiale er resultatene av utviklingssamtalene som er dokumentert med samtalelogg fra alle samtaler og transkriberte lydopptak i 12 samtaler. I tillegg har jeg ført refleksjonslogg under gjennomføringsperioden.

MATERIALET tabell 2

Hva	Dokumentasjon	Deltakere
12 utviklingssamtaler	Lydopptak i 12 samtaler 12 transkriberte samtaler Samtalelogg Refleksjonslogg	Lærer, foreldre, tospråklige lærere i to samtaler
X utviklingssamtaler	Samtalelogg Refleksjonslogg	Lærere, foreldre og tospråklig lærer i en samtale

I punkt 3.1.4 vil jeg skrive om intervju som metode og under punktene 3.2.1 og 3.2.2 om hvordan jeg har transkribert og tolket lydopptakene og hvordan jeg har analysert utviklingssamtalene. Samtale og refleksjonsloggen beskriver jeg i punkt 3.1.5. og i punkt 3.2.3 forklarer jeg hvordan jeg har analysert materialet.

3.1.3 Vitenskapsteoretiske perspektiver – kvalitativ metode – fenomenologi og hermeneutikk

Hva som *er, kan og bør* være vitenskapsfagenes arbeidsmåter og oppgaver, er det vitenskapsteori dreier seg om (Hammersley & Atkinson, 2008, s. 13). Videre handler det om å synliggjøre formålet og å stille nødvendige krav til hva som er tilfredsstillende analyse, dokumentasjon og forklaring. Vi undersøker for å skaffe oss kunnskap om verden og de forutsetningene som kunnskapen baserer seg på (Gilje & Grimen, 1993, s. 17). På hvilken måte man velger å undersøke, avhenger av en rekke forhold, og det er vanlig å skille mellom en kvantitativ tilnærming der et kjennetegn er at forskeren har en *distanse* til sine informanter eller en kvalitativ tilnærming der det er *nærhet* mellom forsker og informant (Thagaard, 2003, s. 18). Tradisjonelt har man vektlagt objektivitet for å framskaffe sann kunnskap, der distansen til informantene er en måte å ivareta objektivitet på (Kleven, 2011, s. 19). Funnene beskrives i stor grad med tall og kvantifiseres. Denne framgangsmåten kan

hindre forskeren i å se viktige nyanser, og fange det spesifikke og subjektive som en kvalitativ forsker har mulighet til ved å gå i dybden (Thagaard, 2003, s. 16). Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv, sier Postholm (2010, s. 17), og forståelsen skapes når forskerblikket rettes mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig sammenheng, hele tiden i interaksjon med forskerens forforståelse (jf. Gadamer, 2010).

Kvalitative forskere tar utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn når de nærmer seg sin forskning, i følge Postholm (2010, s. 33), og uttrykker at det meste av kvalitativ forskning som regel forbindes med det konstruktive paradigmet. Kjennetegn ved det konstruktivistiske synet er at mennesket er aktivt, handlende og ansvarlig og kunnskap konstrueres, endres og fornyes hele tiden i den sosiale samhandlingen mellom mennesker (2010, s. 21). Et slikt syn gjør at den konstruktivistiske tradisjonen kan sees på som en brobygger mellom menneskene og den verdenen de lever i. De historiske, kulturelle og sosiale forholdene der mennesker lever, påvirker deres oppfatning og forståelse, som igjen kan føre til at de som lever innenfor samme kontekst mer eller mindre kan ha felles forståelse (2010, s. 22). Et annet verdenssyn beskriver Hvistendahl i sitt forskningsprosjekt (2000, s. 47-48) når hun viser til at kvinneforskere ofte har brukt kvalitative metoder for å beskrive kvinners subjektive opplevelser og meningsrammer. Kvinner har ofte hatt en undertrykt posisjon og deres virksomhet og sosiale betydning er ofte underkommunisert. Hvistendahl ser likheten med minoritetsspråklige og deres posisjon i skolen som usynliggjorte som ganske lik kvinners ofte undertrykte posisjon, og begrunner valget av kvalitativ metode som velegnet for å gi ny innsikt og få fram elevenes subjektive opplevelse.

Samarbeidet mellom forsker og informant er nært med kvalitativ metode og det foregår hele tiden en sosial interaksjon, der begge parter påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2003, s. 18). Slik sett kan det i kvalitativ forskning sies å være den sosiale interaksjon som skaper forståelse og gir innsikt og kunnskap.

Med min forskning ønsker jeg å få mer innsikt i informantenes perspektiver gjennom å bruke dialogen som samtaleform i utviklingssamtalen. Det innebar også hvordan jeg forventet at samtalen ville utvikle seg som en dialog underveis. Samtidig ønsket jeg å få en bedre forståelse for hva som er tilstrekkelig informasjon for å være i dialog og medvirke, og balansen mellom samtalestruktur og åpenhet for innspill. Med en kvalitativ tilnærming fikk jeg muligheten for å være fleksibel og å gå i dybden på min problemstilling. For å se deltakernes perspektiver, måtte jeg være åpen for innspill, også de uventede, og noen ganger

å få antagelser bekreftet, andre ganger avkreftet (Postholm, 2010, s. 36). Jeg kunne også følge opp innspill og stille nye spørsmål. Informantene har både noe felles ved at de lever innenfor samme kontekst, samtidig er det klare ulikheter i deres historiske, kulturelle og sosiale forhold, som vil påvirke deres oppfatninger og forståelse i tråd med et konstruktivistisk verdenssyn (jf. 2010). I en dialog vil det være mulig å få innsikt i de ulike livsverdenene og den forståelsen de har av samarbeidet mellom hjem-skole. Videre kan foreldrenes posisjon i hjem-skolesamarbeidet også forstås som underkommunisert, slik Hvistendahl (jf., 2000) i sin studie oppfatter de minoritetsspråklige og deres posisjon i skolen. Med en kvalitativ tilnærming kan jeg få fram foreldrenes subjektive opplevelser av hva som fremmer dialog og medvirkning i hjem-skolesamarbeidet.

Fenomenologiens røtter bygger på en forståelse av at grunnleggende valg i hverdagslivet hviler på et fundament av menneskelig, *levd* erfaring. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 165-166) viser til Husserls benevnelse av den levde erfaringen som intensjonalitet, der erfaringene ikke bare er passive sanseintrykk, men allerede tolkninger i form av hensikter, meninger og vurderinger. I fenomenologiske studier beskrives den meningen forskjellige mennesker legger i en opplevelse som de knytter til bestemte erfaringer av samme fenomen. Hvordan mennesker forstår verden er i fokus og Thagaard (2003, s. 36) uttrykker at det er den subjektive opplevelsen som er utgangspunktet for hvordan man kan søke forståelse for den dypere meningen av et individs erfaringer. Ved å vektlegge individets opplevelse av det som skjer, mer enn den objektive verden, oppstår det vi kaller fenomenologisk reduksjon (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 166). Det er viktig i fenomenologien at steget til det generelle ikke fører til for stor avstand til det konkrete og sansede, men at dannelsen av allmenngyldige begrep springer ut fra det konkrete.

Det sentrale spørsmålet er hvordan det samme fenomenet oppleves for mennesker, gjennom deres ulike livsverdener (Postholm, 2010, s. 41), og vi kan grovt dele inn i en sosial-fenomenologisk tilnærming og en psykologisk retning. Sosialpsykologisk tilnærming vil si å studere grupper av mennesker og hvordan de i en sosial interaksjon skaper mening. Den psykologiske retningen setter individet i fokus. Med min problemstilling og forskningsspørsmål der mine informanter opptrer individuelt, vil den psykologiske tilnærmingen være mest aktuell. Fenomenologiske studier er utforskning av pågående prosesser, men de er avsluttet når forskningsarbeidet starter (2010, s. 43). Jeg forsker på dialogen i utviklingssamtalen, og selv om jeg er med i selve samtalen, så er det i rollen som

lærer. Først etter gjennomgått samtale går jeg inn i rollen som forskende lærer og tolker det materialet jeg har fra samtalene.

Hermeneutikk er læren om hvordan vi fortolker tekster og vises som muntlige og skriftlige interaksjoner (Kvale & Brinkmann 2009, s. 69). Opprinnelsen er knyttet til metodisk fortolkning av tekster, men senere har «tekst» blitt utvidet til å gjelde handlinger. Postholm (2010, s. 178) viser til at også gitte sosiale interaksjoner tolkes ut fra den hermeneutiske sirkel. Data fra samfunnsvitenskapelig forskning består ofte av meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster. Fagene forsøker å forklare atferdsmønstre, sosiale rollemønstre, normer, regler og verdier o.l., og Gilje og Grimen (1993, s. 144) påpeker at forskning innen samfunnsfagene kan oppfattes som en fortolkningsprosess. Det gjør hermeneutikken relevant som fortolkningsmetode. Den hermeneutiske regelen om hvordan forståelse skapes, beskriver Gadamer (2010, s. 329) slik: «*Foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten*». Vi får da et spiralprinsipp som er den hermeneutiske sirkelen, hele tiden en veksling fram og tilbake fra helhet, til del og til helhet igjen.

En grunntanke i hermeneutikken er at verden aldri møtes forutsetningsløst, Et forskningsprosjekt startes heller ikke uten ideer (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 31), men ved at forskeren forstår ting utfra sin livsverden. Vi bringer med oss forforståelse og Gadamer (2010, s. 305) drøfter det motsetningsfylte mellom forforståelsen og våre fordommer, og det å være åpen for andres uttrykk. Men åpenhet mener han at vi skal relatere oss til den andres oppfatning, og at den andre har noe å si oss. Videre bruker han uttrykket å være «mottakelig» om det å håndtere sine fordommer og forforståelse på en hensiktsmessig måte:

«Denne mottageligheten forutsetter verken saklig “nøytralitet”, enn si selvutslettelse, men en tilegnelse som fremhever de egne foroppfatningene og fordommene. Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan framstå i sin annerledeshet og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger» (2010, s. 306).

I Gadamers forståelse av *fordom* ligger at den kan være både positiv og negativ slik begrepetts opprinnelse fra latin egentlig betyr, *praeiudicium* eller en dom før dommen. I min oppgave vil en forståelse etter det hermeneutiske prinsippet skapes i pendlingen mellom gjennomføring av utviklingssamtalene, tolkningen som foregår parallelt og analysen av mine innsikter fra dialogene. Min forståelse vil så knyttes opp mot teori, forskning og hva lover og forskrifter sier om hjem-skolesamarbeidet.

3.1.4 Intervju – utviklingssamtalen

Intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Det er en dekkende beskrivelse også for utviklingssamtalen. Videre sier Kvale at intervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige parter, og begrunner det med at det er intervjueren som har kontrollen og definerer samtalen. Sentralt i en fenomenologisk tilnærming er spørsmålet om hvordan mennesker opplever bestemte fenomener (Postholm, 2010, s. 43). Hvordan vi forstår, er preget av vår egen livsverden. Fenomenologien har vært relevant for hvordan vi forstår det kvalitative forskningsintervjuet, her beskrevet som det semistrukturerte livsverdensintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Intervjuet innsnevres da til hvordan intervjupersonen opplever betydningen av sin livsverden. Livsverdensintervjuet består av 12 aspekter som i følge Kvale og Brinkman (2009, s. 47-48) beskriver intervjuformen, hvis formål er å få innsyn i og beskrive informantenes livsverden og så fortolke betydningen. Aktuelle aspekter er intervjupersonens *livsverden*, tolkning av *mening* av det som blir sagt, innhenting av *kvalitativ* kunnskap som beskrives med vanlige ord, *deskriptiv* tilnærming med innsamling av åpne og nyanserte beskrivelser, *spesifikke* beskrivelser, *bevisst naivitet* ved å være åpen for nye og uventede fenomener, *fokusere* på bestemte temaer, *tvetydighet* i uttalelser, *endring* av uttalelser og synspunkter underveis i intervjuet, *følsomhet* i uttalelser, kunnskap utvikles gjennom *interpersonlig* interaksjon i intervjuet og en *positiv opplevelse* som kan gi ny innsikt. Samtalen er utgangspunktet for forskningsintervjuet og det kreves en kultivering av samtaleferdighetene for å gjøre et skikkelig intervju. Kunnskap blir konstruert i samspill mellom intervjueren og informanten, og Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) beskriver det som nettopp en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som begge parter er opptatt av. En forsiktig spørre-lytte-vinklet struktur preger forskningsintervjuet som derved ligner både den dagligdagse samtalen, samtidig med at det er et profesjonelt intervju som innbefatter en bestemt spørreteknikk og metode (2009, s. 43). Strukturen gjør at man kan trenge dypere inn enn den mere spontane meningsutvekslingen som skjer i dagligdagse samtaler.

Thagaard (2003, s. 14), tar opp forholdet mellom *systematikk* og *innlevelse* som to sentrale aspekter i kvalitativ forskning. Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse og henger sammen med å være åpen for inntrykk fra informantene. Systematikk vil si at forskeren har et reflektert forhold til metodiske beslutninger, og dermed kan ta strategiske valg for å få en helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (2003, s. 14). Å forstå utviklingssamtalen

som en halvstrukturert samtale med vekt på systematikk og innlevelse, har klare likhetstrekk fra livsverdensintervjuet.

Jeg har brukt strukturen i livsverdensintervjuet i gjennomføringen av den siste delen av utviklingssamtalene med bare de voksne. De *12 aspektene* har vært en ramme som jeg har brukt på ulike måter. Delvis har jeg strukturert ved å *fokusere* på noen tema og få spørsmål som jeg tenker har tenkt at det er viktig å få snakket om. Temaene omhandlet på hvilken måte foreldrene støttet barnets opplæring hjemme og hvordan de ser at barnet har utviklet seg siden høstens samtale (se vedlegg 1). Denne vinklingen har grepet inn i deres *livsverden*. Jeg har ønsket å få fram *spesifikke* ting som kanskje oppfattes som selvfølgelig, men som er viktig for å støtte barnets læring. Å være *bevisst naiv* eller åpen for nye, uventede fenomener har vært viktig, og at eventuell ny kunnskap og bevissthet kan utvikles i intervjuprosessen ved *endringer* i fortolkninger og forståelse. Å vise *følsomhet* har vært viktig fordi jeg har ønsket å nedtone min makt, og den som setter betingelsene for og styrer samtalen. I dialogen er kommunikativ makt det jeg styrer etter, der eventuelle uenigheter løses gjennom dialog ved å lytte til og prøve ut nye argumenter (jf. Nordahl, 2003).

3.1.5 Samtalelogg og refleksjonslogg

Kjernen i refleksiv feltforskning er å føre en type intern dialog eller høyttenkning i form av analytiske notater og kommentarer (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 219). Hensikten forklarer de videre, er å bli tvunget til å stille spørsmålstegn ved *hva* man vet, *hvordan* man har skaffet seg sin viten og *i hvilken grad* den kan stoles på. Slike notater kan ha form av en journal og må holdes atskilt fra andre nedtegnelser. Innen etnografisk forskning vil en gradvis fokusering av problemer og hypoteser foregå parallelt med at interessante fenomener avdekkes. Arbeid med å bearbeide analytiske ideer i form av kommentarer kan løfte forskningen når det foregår systematisk forklarer Hammersley og Atkinson (2004, s. 219), og vil være en begynnende analyse som kan hjelpe forskeren gjennom store mengder med data. Notater er starten på analysearbeidet påpeker Anne Ryen (2002, s. 122) og de kan bli verdifulle ved å sette sitater og lengre utsagn i et intervju inn i en kontekst som er viktig for forståelsen. Videre skiller hun på det å notere underveis i intervjuet etter en forhåndsbestemt struktur, og å notere mer systematisk etter datainnsamlingen.

I mitt prosjekt hadde jeg delvis strukturert intervjuet og laget plass for kommentarer på noen utvalgte spørsmål som jeg skulle notere underveis. Jeg hadde også forberedt en logg jeg

kaller *samtalelogg*, ved å opprette en digital dagbok der jeg skulle skrive ned mine inntrykk så raskt etter hver gjennomførte samtale som mulig. I tillegg førte jeg en *refleksjonslogg* der jeg førte en indre dialog, tenkte høyt og stilte spørsmål, i tråd med det Hammersley og Atkinson (jf. 2004, s. 219) beskriver som grunnleggende i refleksiv forskning. Jeg så sammenhenger og oppdaget interessante fenomener (jf. oversikt 3, *innsikt-aksjon*), som jeg tolket og tok med meg videre til kommende samtaler, i form av økt innsikt og nye aksjoner som jeg beskriver nærmere i analysen.

3.1.6 Læreren som forsker

Læreren som forsker springer ut av aksjonsforskning sier Hvistendahl (2000, s. 48), og denne forskningsretningen ble startet av lærere som selv har ønsket å forbedre sin klasseromsundervisning. Kalleberg (1992, s. 35) definerer en av aksjonsforskningstypene, som et intervenserende opplegg der forskeren selv griper inn i et felt for å forbedre det, og så blir intervensjonen en del av forskningsopplegget. For meg var det den gryende innsikten om foreldrenes betydning for barnas opplæring, som førte til ønsket om å se på hvordan min undervisning kunne fremme foreldredeltakelsen. Framgangsmåten min kan beskrives som å gå fra aksjon til tolkning og innsikt, og så ny aksjon. Jeg har intervenert flere ganger i prosjektet for å forbedre dialogen (jf. oversikt 2 og 3 i 4.2.1) og parallelt med gjennomføring av nye samtaler har jeg tolket de som er ferdige.

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning og vil påvirke forskningsarbeidet med sin subjektivitet og individuelle teorier (Postholm, 2010, s. 35). Forskningsfokuset rettes mot menneskelige/sosiale prosesser i sin naturlige setting, ved å danne seg et helhetlig bilde av deltakernes perspektiv. Hele tiden en veksling mellom *kritisk distanse* og *aktiv nærhet* i forskning på sin egen praksis (jf. Hvistendahl, 2000), for å balansere mellom yrkesrollen og forskeren. Min rolle har pendlet mellom å være lærer og forskende lærer, men jeg har ikke inntatt posisjonen som bare forsker. Jeg har måttet balansere rollene mot hverandre, og brukt særlig en *tidsdimensjon* for å skille rollene. Først har jeg redusert antall dager jeg underviser fra, fire ½ før jul til tre etter jul mens jeg skrev oppgaven. I gjennomføringsperioden har jeg *fjernet meg ytterligere* fra undervisningen, ved å kjøre elevsamtalene parallelt med utviklingssamtalene, og ikke i ukene før som er det vanlige. Det kanskje viktigste grepet har vært å *utvide gjennomføringsperioden* for utviklingssamtalene fra to uker til vanlig og til fire uker i prosjektet. Det har skapt rom for refleksjon. I tolkningsdelen har tidsdimensjonen spilt inn ved at jeg har undervist tre dager

etter hverandre, og dermed fått fire *sammenhengende* dager til å jobbe med oppgaven. Det skapte et *mentalt rom* for å være den forskende læreren og med en viss distanse til lærerrollen. Rollen som forskende lærer har preget meg under hele prosjektet, og var den dominerende rollen i gjennomføringsperioden av prosjektet da utviklingssamtalene ble holdt.

<i>Tidsrom/fase</i>	<i>Rolle</i>	<i>Arbeidets art</i>
<u>3.trinn</u>		
August-september	Lærer	Undervisning
Oktober-desember	Lærer, forskende lærer	Forprosjekt, utprøving i høstens utviklingssamtaler

I høsthalvåret underviste jeg 4 ½ dag i uka

Etter jul underviste jeg 3 dager i uka		
Januar-februar	Lærer	Undervisning, utforme prosjekt, søke NSD, teoretisk forankring, spørreskjema, intervju-guide, forarbeid til utviklingssamtalene

I gjennomføringsperioden på 5 uker mellom vinterferie og påske kjørte jeg elev- og utviklingssamtaler parallelt. Med en fast uteskoledag av de 3 dagene jeg underviste, så bar denne perioden preg av distanse til klasserommet og vanlig undervisning. Alle elevsamtalene ble utført i undervisningstiden i denne perioden.

Mars	Forskende lærer	Gjennomføre utviklingssamtalene, samle inn forskningsmateriale som lydopptak av utviklingssamtaledelen med foreldre, intervju
April-mai	Forskende lærer/ Lærer	Analyse, slutføring av masteroppgaven undervisning

Gjentatte undersøkelser viser at læreren har mest makt i samarbeidssituasjoner (Nordahl, 2003, s. 37). Dette er en *synlig* makt og i min rolle som kontaktlærer for informantenes barn har jeg makt, som representerer en skjevhet i maktforholdet. Jeg ble oppmerksom på dette maktforholdet da jeg under oppstarten av samtalene med foreldrene, noen ganger vurderte om jeg skulle spørre om å ta lydopptak av samtalen. Vurderingen baserte seg på min intuisjon om at jeg var usikker på hvorvidt alle ville si nei til lydopptak dersom de ikke ville det. Kunne de føle seg «tvunget» til å si ja? Formelt sett hadde jeg fått deres samtykke gjennom informasjonen om prosjektet *før* gjennomføringen. Det overordnede for meg var at vi skulle ha en best mulig dialog og derfor ble spørsmålet om lydopptak noen ganger ikke stilt, fordi jeg spontant kjente på den usikkerheten.

Bourdieu's (jf. 1996) begrep *symbolsk vold*, der den *usynlige* makten ligger i måter å presentere bestemte virkelighetsforståelser som sanne, er en annen form for makt. Foreldrenes kjennskap til eget barn baserer seg på en helt annen virkelighet enn skolens og klassens, og læreres måte å presentere skolevirkeligheten på, kan føre til symbolsk vold. Kulturell kapital i form av relasjoner og min habitus uttrykt gjennom holdninger, ferdigheter og måter jeg uttrykker meg på, påvirker måten jeg møter og kommuniserer med informantene. Informantene har en variert sosiokulturell bakgrunn, over halvparten har et annet morsmål enn norsk. Min majoritetsbakgrunn vil stemme bedre overens både språklig og kulturelt med halvparten av informantene og påvirker hvordan vi møter hverandre og har muligheter for å lykkes i skolen (Gitz-Johansen, 2006, s. 99).

3.1.7 Forskningsetikk

Et forskningsintervju kan sees på som er moralsk foretak og det er mange viktige hensyn å ta. Aller viktigst er det å ha et bevisst forhold til etiske dilemmaer og reflektere gjennom hele forskningsprosessen for å unngå at det blir en engangshandling og en instrumentell forståelse. Jeg ser på etisk bevissthet som en holdning som til enhver tid skal prege forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnskunnskap og humaniora (NESH, 2009) fastsetter og definerer regler for etiske retningslinjer innen forskning. Reglene ivaretar blant annet at deltakerne i et forskningsprosjekt skal ha gitt et informert og fritt samtykke, det stilles krav til konfidensialitet og skal tas hensyn til hvilke konsekvenser det kan ha for dem (Thagaard, 2003, s. 23). Prinsippet om informert samtykke påpeker Thagaard gir spesielle utfordringer i kvalitativ forskning, fordi det er en balanse mellom hvor mye informasjon som skal gis om forskningsopplegget før det kan påvirke atferden til informantene. Samtidig vil nettopp fleksibiliteten i slik forskning gjøre at ting endrer seg underveis. Av den grunn kan ikke forskeren lene seg på et samtykke gitt i starten, men må hele tiden vurdere samtykket opp mot eventuelle endringer i forskningsopplegget (2003, s. 24), eller om presentasjon av materialet kan identifisere miljøet. Deltakerne skal også til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse. Informantene skal informeres om sine rettigheter.

Jeg har informert foreldrene skriftlig om forskningsprosjektet i god tid før undersøkelsen og innhentet samtykke. Prinsippet om konfidensialitet er viktig forskningsetisk og vil si at informantene skal være trygge på at all informasjon de gir fra seg som angår personlige forhold, vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer å anonymisere data på en slik måte at

det ikke går an å identifisere informantene og at andre personer ikke skal ha innsyn i materialet (2003, s. 24). Forskeren må også tenke på eventuelle konsekvenser som forskningen kan ha for informantene og unngå at de utsettes for fare eller skade eller andre negative belastninger (NESH, 2009).

I følge Kvale (2009, s. 92), er det særlig tre etiske sider ved forskerens rolle som er viktige; forskerens integritet, vitenskapelig kvalitet og forskeruavhengighet. I rollen som kvalitativ forsker får man en nærhet til informantene og min rolle som kontaktlærer har gitt meg særlige utfordringer både i forholdet jeg har til informantene og i forhold til min forskeruavhengighet. Nærheten til informantene, der de ble involvert i forskningen og samspilte med meg som forsker, stilte andre krav til etisk bevissthet. Jeg har en relasjon til informantene som påvirker forskningen, og derfor har det vært viktig å få tydelig fram hva jeg har gjort og hvilke betingelser som preger forskningsprosessen (Thagaard, 2003, s. 18). Mitt mål har vært å få en dialog med foreldrene og derigjennom øke deres medvirkning til beste for eget barn. Foreldrene er barnets viktigste støttespillere gjennom livet, og en side av det etiske perspektivet er at jeg deler min kunnskap og kompetanse om opplæring med foreldrene. I så måte er et mål for meg at min studie skal ha den fordelaktige konsekvens at foreldrene styrkes i sin oppgave med å støtte barnets opplæring (Kvale, 2009, s. 86).

Begrepet *refleksivitet* fremheves i feltforskning som: *Å anerkjenne at vi er en del av den sosiale verden vi studerer* (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 14), og innebærer erkjennelsen av at det skjer påvirkning i alle tilfeller der forskere deltar i feltet. Selvrefleksjon rundt mine egne intensjoner, handlinger og verdier for å avdekke i hvilken grad funn jeg har gjort, kan knyttes til mine forhåpninger, ønsker og verdier, har vært en kontinuerlig prosess. Krav til selvrefleksjon og etisk bevissthet har også vært ekstra viktig, fordi rollen min som kontaktlærer, har skapt en asymmetri i maktforholdet til informantene.

3.2 Bearbeiding og analyse av data

I dette kapitlet presenterer jeg hvordan jeg har gått fram for å gjøre mitt materiale mer håndterlig og oversiktlig og dermed klargjort for drøfting som skjer i kapittel 4. Først presenterer jeg konkret hvordan jeg har analysert hele materialet mitt gjennom transkribering av lydopptak i 3.2.1, strukturering/klargjøring og analyse av de transkriberte samtalene i

3.2.2, analyse av samtalelogg og refleksjonslogg i 3.2.3 og analyse av spørreundersøkelsen i 3.2.4. Så viser jeg eksempler på utdrag av sitater i 3.2.5, framstilling av data. Undersøkelsens troverdighet er redegjort for i 3.2.6. Arbeidet med analysen er knyttet til formålet med prosjektet mitt.

Empirisk forskning som hevder å beskrive *virkeligheten*, ved å bruke bestemte tilnærminger, framgangsmåter og vektlegging av ulike elementer, stiller Alvesson og Sköldbberg (2008) seg kritiske til. De mener at ingenting kan tas for gitt eller håndteres enkelt, og at *virkeligheten* som framstilles kan og bør problematiseres.

«Detta handlar i korthet om mindre fokus på hur data kan säga oss hur det *värkligen er* och mer fokus på andra dygder, av typen kreative ideer som ej underordnas den empiriska normen om klavbundenhet till data» (2008, s. 479-480).

Med mindre fokus på at data i seg selv kan beskrive virkeligheten, bør vekten legges på tolkning og refleksjon, både til det som undersøkes og til forskeren selv med sin ideologiske, religiøse, språklige og metateoretiske forståelse. Innenfor hermeneutisk tenkning forstår vi fenomener utfra de fordommer som preger vår forforståelse (Gadamer, 2010, s. 306) og vi møter aldri verden forutsetningsløst, men har med oss tanker om hva vi ser etter som er preget av vår forforståelse. I forsøk på å forklare, bruker vi metoder for å nærme oss og forstå fenomener. Gadamer avviser at vi trenger en bestemt metode for å oppnå forståelse (i Lervik, 2013, s. 8-9), og ser på forståelse primært som et fenomen som skjer med oss, også når vi forstår at vi forstår. Forskerens forforståelse vil prege alle deler av en forskningsprosess, men intensjonen i analysen er å se på materialet med et åpent sinn, sier Postholm (2010, s. 86). Å være bevisst på sin egen forforståelse muliggjør at tekstens karakter blir synlig (jf. Gadamer, 2010). Der er når vi vet hva vi bringer med oss inn for å forstå, at vi kan oppdage mer enn det første og umiddelbare som slår oss.

Analyse i kvalitativ forskning er en dynamisk prosess som foregår fra første innsamlede materiale til alt er samlet inn (Postholm 2010, s. 86). Det skilles også mellom flere typer analyser, de som gjøres underveis eller blir gjort av det innsamlede materialet, og *deskriptiv* analyse der materialet struktureres eller *teoretiske* analyser som kan brukes for å analysere bestemte deler av materialet. Hensikten med analyseprosessen er å få en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet som er undersøkt, ved å plukke helheten fra hverandre og studerer delene (2010, s. 105). Tidlig i analyseprosessen når teksten brytes ned og dekontekstualiseres, handler det om å se mønstre og sammenhenger som kan brukes i tolkning av dataene (Thagaard, 2003, s. 142). Kategorier og koder brukes til å fremheve

meningen i teksten. Tolkningen av teksten, der relevante teoretiske begreper knyttes til kategorier i dataene, innebærer at teksten rekontekstualiseres. Hensikten er å ordne materialet ved å skape struktur og oversikt som grunnlag for tolkning. I hermeneutisk fortolkning er det formen på sirkelen som skaper en forbindelse mellom forforståelsen, det som skal fortolkes og konteksten (Gadamer, 2010, s. 331). Vi forstår delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene. Fortolkning er å ha en samtale med teksten og kan sammenlignes med dialogen. Videre ser Gadamer (2010, s. 428) på den hermeneutiske samtalen som kommunikasjonen mellom to parter der språket er et redskap for å forstå, mens det er fortolkeren som fullbyrder forståelsen når teksten lar saken komme til orde. Innenfor hermeneutisk analyse kan vi snakke om enkel-, dobbel- og trippelhermeneutikk. Enkelhermeneutikk i sosiale sammenhenger er hvordan et individ tolker sin subjektive og intersubjektive virkelighet, for eksempel å tolke virkeligheten om fenomenet utviklingsamtale. I dobbel hermeneutikk legger vi til hva den tolkende engasjerer seg i for å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 349-350). Da handler det om hvordan læreren i tillegg forsøker å få innsikt i og forstå den virkeligheten slik utviklingsamtalen blir beskrevet. Trippelhermeneutikk har et tredje ledd i tillegg til å innbefatte den doble hermeneutikken, som vil si å tolke kritisk de prosesser og strukturer som påvirker både hvordan tolkeren velger å tolke sin situasjon og forskningstema, og subjektene det forskes på. Særlig er det ønsket om å få fatt i de ubevisste prosessene, ideologiene eller maktforhold, som gjør at noen uttrykk dominerer på bekostning av andre, som en spontan forståelse av fenomenet. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 350) beskriver dette som en forskyvning av tyngdepunkt, så balansen flyttes *til fordel for* det tolkede, irrasjonelle og foranderlige fryste sosiale livet, *fra* det som fremstår som naturlig, selvsagt og uproblematisk. I mitt tilfelle kan det innebære og se bak og forstå de prosesser og maktforhold som påvirker kommunikasjonen i utviklingsamtalen. Begrepet *innsiktsdrevet forskning* der tyngdepunktet er på den hermeneutiske prosessen, brukes av Alvesson og Sköldberg (2008, s. 504) om å få innsikt i den dypere meningen enn det som umiddelbart er gitt. Da legges vekten på tolkningsarbeidet.

Abduksjon en metode som har felles med induktiv tilnærming at den utgår fra empiri, og med deduktiv tilnærming at den ikke avviser teoretiske forestillinger (2008, s. 55-57). Det er en suksessiv prosess mellom tilpasning av empiri og justering av teori, der forståelse bringes inn. Abduksjonen bør styrkes gjennom ny tilpasning til nye eksempler.

Begrepet *refleksjon* eller *refleksivitet*, vil si å tenke omkring forutsetningene for sin aktivitet og hvordan forskerens intellektuelle og personlige involvering påvirker det som det forskes på, i følge Alvesson og Sköldberg, (2008, s. 486-487). De vektlegger betydningen av kollektive innslag og ulike verdenssyn og hvordan det preger forskningen, som innebærer noe mer enn den subjektive forforståelsen til forskeren med sine egenskaper og erfaringer. I konstruksjonsprosessen er det hele tiden et samspill mellom det vi skal konstruere mening om, forskeren og konteksten (2008, s. 487). Oppmerksomheten rettes mot alle de tre delene så ingen av dem blir dominerende. En utfordring ved feltforskning er at det kan samles inn store mengder data uten at det er satt av tid til å reflektere over hva dataene betyr for videre innsamling (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 234). Det kan føre til en mangel på refleksivitet der interessante data kan miste sin verdi fordi de ikke kan testes mot andre data for å sjekke en bestemt tolkning. Kvalitativ forskning vil bevege seg mer eller mindre bevisst mellom to eller flere av de fire nivåene; håndtering av empiri, tolkning, kritisk tolkning og språk/autoritetsrefleksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 491). Poenget med den refleksive tolkningen er å synliggjøre og framheve de foregående elementene man bygger tolkningen på, både underveis i forskningsprosessen og i den endelige nedskrivningen. I analysen innebærer dette et mer sammensatt bilde med mange tolkningsmuligheter, og ingen enkel framstilling av en «sikker sannhet».

Teoretiske analyser kan brukes for å analysere deler av materialet, og Postholm hevder at for å skape distanse til en kjent arena og se den med nye øyne, så kan teori hjelpe forskeren til å danne fokus for observasjonen (Postholm, 2010, s. 100). I følge henne er det i klasseromsforskning der forskeren selv er lærer, ekstra viktig å bruke *sterke briller* i form av teori for å gjøre det kjente fremmed slik at det blir tydelig og kan forstås. Videre vil systematisk bruk av teori, gjøre det mulig at læreren som forsker oppdager og kan analysere data.

Mitt prosjekt foregikk over fem uker, den første uken til forberedelser og de fire siste ukene til gjennomføringen av utviklingsamtalene. Allerede i uken før jeg startet samtalene, var jeg i gang med analysearbeidet da jeg klargjorde spørsmål og strukturerte samtalene. Etter første uke med samtaler, førte refleksjon til *aksjon 1*, som var å lage en standard innledning med informasjon om mål for hjem-skolesamarbeid. Midtveis under gjennomføringen førte nye refleksjoner til *aksjon 3*, der jeg videreutviklet samtalestrukturen med autentiske påstander og spørsmål (jf. 3.2.2). Dette var en abduktiv tilnærming, der mine erfaringer med foreldre som ble mer «tause» i samtalene, ble koblet mot teori om å lede lesere inn i tekst for å øke

refleksjon og muntlig aktivitet. Aksjonene beskrives nærmere under 3.2.2. i analysen av samtalene og 4.2.1 drøfting av planlagt struktur. Gjennom alle ukene var det en veksling mellom gjennomføring, loggføring, transkribering og konstant refleksjon mellom erfaringene jeg gjorde meg og teori.

Transkriberingen av lydopptakene ble gjort først, og fordelt over to perioder. Først grovtranskriberte jeg underveis, og så en mer fullstendig transkribering som var ferdig to uker etter prosjektslutt. Den deskriptive analysen ble derfor gjennomført først noen uker etter at samtalene var avsluttet. Da hadde jeg også skrevet videre på oppgaven og lest mer teori. Materialet er gjort anvendelig og klart for analyse gjennom strukturering av kommunikasjonsmønstre i dialogen og ble tolket ut fra dialogforståelsen som er beskrevet i kapittel 3.1, med kjennetegn for læreres og foreldres væremåter som er presentert i fire grupper: En anerkjennende dialog og en ikke- anerkjennende samtale, og en medvirkende og ikke- medvirkende samtale. Samtale- og refleksjonsloggene har blitt brukt som støtte i tolkningsprosessen av intervjuene/samtalene.

3.2.1 Transkripsjon

Transkribering innebærer at materialet overføres fra muntlig til skriftlig form og struktureres slik at det egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det er en tidkrevende prosess, litt avhengig av hvor nøyaktig ting nedskrives, og Dalen (2011, s. 559) anbefaler at det blir gjort så raskt som mulig etter intervjuet og at forskeren gjør det selv for å bli best mulig kjent med materialet. En slik framgangsmåte vil gjøre det mulig for forskeren å endre på spørsmål og måten en foretar intervjuet på. Jeg lyttet første gangen til lydopptakene etter to dager med samtaler, grovtranskriberte og reflekterte. Da oppdaget jeg at jeg brukte for mange ord til å informere om mål for hjem-skolesamarbeidet (jf. innsikt 1 i oversikt 3). Det førte til *aksjon 1*, om å lage standard informasjon til innledningen av samtalen (se analyse av samtalene i 3.2.2). Jeg innså at jeg burde lytte og grovtranskribere så raskt som mulig etter hver samtale, men jeg hadde ikke planlagt godt nok. Helt automatisk utførte jeg praktisk oppgaver med kopiering og rydding i permer etter hver samtale, slik jeg vanligvis gjør. Det var ikke beste løsningen, fordi det i lytting til gjennomførte samtaler, ligger muligheter for refleksjon i tråd med innsiktsdrevne forskning (Jf. Alvesson & Sköldberg, 2008), der den hermeneutiske prosessen kunne hjulpet meg til å se bak den spontane forståelsen jeg hadde av samtalen. En slik tilnærming kunne ført til flere endringer i min gjennomføring. I stedet forsøkte jeg å være ajour med grovtranskribering etter hver uke

med samtaler, og først den siste uka klarte jeg å utsette jeg alt det praktiske arbeidet for å få lyttet og grovtranskribert *mellom* samtalene. Andre ting jeg oppdaget under grovtranskriberingen var at jeg avbrøt noen av informantene flere ganger og hadde et veldig høyt tempo i noen samtaler. Et høyt samtaletempo gir lite rom for pauser, og Kvale & Brinkmann (2009, s. 148) påpeker at pauser gir rom for refleksjon og at intervjupersonen selv kan bryte tausheten og komme med viktig informasjon. Sammen med den ordrike innledningen som førte til aksjon 1, gjorde transkriberingsprosessen meg oppmerksom på disse svakhetene og førte til at jeg tolket min kommunikasjonsform og endret noe. Jeg var også generelt mer oppmerksom slik at jeg ikke gjorde de samme feilene videre.

I de to ukene etter siste samtale transkriberte jeg nesten fullstendig og lydopptakene utgjorde da 86 sider. Det finnes ikke en korrekt måte å transkribere på, og Kvale (2009, s. 195) understreker at når transkribert materiale publiseres, er det viktig å vurdere eventuell stigmatisering ved å gjengi alt og la språklige feil stå uendret. I min situasjon der over halvparten av informantene er innvandrere, har det ført til at jeg har reflektert grundig over hva som vil være etisk riktig. Jeg har valgt å presentere det skriftlig slik det ble sagt, bortsett fra at jeg har kuttet noen hm og eh, som ble sagt unødvendige mange ganger. I mine øyne har dette ikke endret meningsinnholdet. At jeg *ikke* korrigerer for språklige feil skyldes at jeg opplevde det som etisk riktig å la den personlige stemmen stå fram slik den er. En persons uttrykksmåte og ordbruk er et av flere kjennetegn som karakteriserer det unike ved hvert menneske. For meg har de språklige særegenhetene løftet fram enkeltpersonene i det transkriberte materialet, og hjulpet meg til å tolke og forstå for å få ny innsikt. Den språklige framstillingen kan ikke knyttes til enkeltpersoner. Alle personidentifiserende opplysninger er utelatt og jeg har valgt å utelate elevens kjønn, fordi det er dialogen og samarbeidet med foreldrene som er i fokus.

Kvale (2009, s. 100) berører også et annet aspekt ved transkribering, der han påpeker at det er viktig å ikke tenke på intervjuene som transkripsjoner, men som levende samtaler. De ble gjennomført muntlig, men gjengis skriftlig med de svakheter det innebærer i form av tolkning, mangel på non-verbalt språk og er derfor kun et middel og verktøy for fortolkningen. Videre mener han at en alternativ måte å forholde seg til transkripsjonene på, er å gå i dialog med teksten. I min fortolkning og analyse merket jeg dette godt ved at noen transkripsjoner raskt ga gjenklang hos meg og jeg «kjente igjen» og husket samtalen. Andre ganger var det motsatt og det førte til at jeg lyttet igjennom lydopptakene mange ganger for å forstå. Flere ganger korrigerer jeg det transkriberte og jeg endret og korrigerer også min

forståelse ved flere anledninger. I denne prosessen var det også en støtte å ikke korrigere for språklige feil, men forsøke å gjøre samtalen levende gjennom det språket som er typisk for den enkelte person.

3.2.2 Analyse utvikling av intervjuer/utviklingssamtaler

Analyseprosessen har vært i min bevissthet på ulike måter siden oppstarten av masterstudiet høsten 2013. På samme måte som i etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 233), har jeg vært inne i en uformell prosess mens jeg tenkte og planla, fikk ideer, leste litteratur, reflekterte og utformet problemstilling. I takt med økt kunnskap om foreldrenes rolle og betydning i utdanningen som ble ervervet utover i masterstudiet, har jeg kontinuerlig reflektert over hvordan jeg samarbeider med foreldrene, og om ulike tiltak har fungert etter min intensjon og er i tråd med nasjonale mål for foreldresamarbeidet. Kalleberg belyser i innledningen til *Feltarbeid* (2004, s. 17-20) synet på konstaterende, vurderende og konstruktive studier i samfunnsforskning. I konstaterende studier stilles spørsmål for å besvare hvordan og hvorfor noe er som det er, i vurderende studier for å finne ut hvorfor noe ikke er som det bør være og i konstruktive studier stilles spørsmål som er opptatt av hvordan en tilstand kan og bør forbedres. Kalleberg argumenterer for at det er fullt mulig å gjøre konstruktive studier innen samfunnsvitenskapelig forskning når hensikten er å produsere ny *kunnskap og innsikt*. En slik forståelse harmonerer godt med min problemstilling der fokuset er på hvordan jeg kan legge til rette for en dialog med foreldrene i utviklingssamtalen. Implisitt ligger erkjennelse av at det ikke er nok eller god nok dialog slik jeg har gjennomført samtalen tidligere.

Den formelle delen av analysen startet i uka før gjennomføringen når jeg klargjorde for samtalen og utformet samtalestruktur og spørsmål. I noen tilfeller har jeg også vært i denne prosessen under utviklingssamtalene, ved at jeg la merke til for eksempel hvordan informanten uttrykte seg eller responderte på spørsmål. I de fleste tilfellene gikk jeg inn i analyseprosessen først når en samtale var gjennomført og jeg førte samtalelogg, transkriberte samtalen etter hver uke og skrev refleksjonslogg, eller når jeg sammenstilte det innhentede materialet til slutt (jf. 3.2).

I samtaleperioden foretok jeg to aksjoner som førte til endringer i måten jeg gjennomførte samtalen på og de beskrives litt lenger ned i teksten. Etter uke 1 med samtaler og første transkribering, forsto jeg betydningen av å lytte til lydopptakene så raskt jeg klarte for

komme videre i min fortolkning og analyse av kommunikasjonen i samtale (jf. den hermeneutiske sirkelen under punkt 3.2). Første endring jeg gjennomførte var å standardisere informasjonsdelen som jeg startet samtalen med (jf. aksjon 1). Dette vil jeg karakterisere som en umiddelbar tolkning i tråd med Alvesson og Sköldbbergs syn på refleksiv fortolkning (jf. punkt 3.2). Betydningen av å se på fortolkning som en samtale med tekst harmonerer med hermeneutisk tenkning (jf. Gadamer, 2010) og å lytte til lydopptakene flere ganger og transkribere og lese dem førte meg inn i en slik fortolkende samtale. I kommende samtaler fikk jeg derfor en annen start på samtale som nok også påvirket samtaletempoet fordi jeg slapp å lete etter ord og formuleringer og brukte mindre tid.

Neste refleksjon oppsto da jeg brukte de ferdiglagde åpne spørsmålene «Hva gjør du hver dag for å støtte ditt barns skolegang?», «Hvilken framgang ser dere hos barnet?» og «Hva får de til nå som var vanskeligere i høst eller for et år siden?». Jeg erfarte både at det åpnet opp for det jeg der og da vurderte som god dialog, som drøftes i punkt 4.2, men også at det i andre tilfeller bare ledet til knappe svar og så hadde jeg igjen initiativet i samtalen. Etter uke to med samtaler laget jeg derfor noen autentiske påstander, som skulle beskrive barnet på en troverdig og positiv måte i en typisk del av skolehverdagen som foreldrene ikke ser. Her hentet jeg inspirasjon fra teori gjennom Anne-Kari Skardhamars samtalestruktur (2011, s. 80-81) for å lede elever inn i teksten. Opprinnelig er det formulert som spørsmål og jeg har brukt dette med god erfaring i klassesamtaler når vi leser bøker. Strukturen er en godt innarbeidet del av min verktøykasse som lærer, og jeg antok at denne tilnærmingen ville fungere som igangsettere for en dialog i tilfeller der de åpne spørsmålene ikke fungerte etter hensikten. Hver påstand ble avsluttet med et åpent spørsmål og kunne uttrykkes slik; «Når jeg deler barna inn i par, ser jeg at X hver gang er veldig positiv til den partneren som han/hun kommer sammen med. X smiler og viser tydelig at han/hun gleder seg til samarbeidet. Hva tenker du om dette?» (Aksjon 3). Her har min tolkning og analyse av de varierende responsene på de åpne standardspørsmålene, ført til at jeg i tråd med Postholms anbefaling forsøkte å skape distanse til det kjente gjennom å bruke teori. Teorien fungerte som *sterke briller* (jf. Postholm, 2010), som hjalp meg til å fokusere på kommunikasjonen i samtalen. Jeg hadde nå endret strukturen på samtale ved å legge til to elementer; standardinnledningen (aksjon 1) som jeg startet med og de autentiske påstandene kombinert med et åpent spørsmål, (aksjon 3). Igjen erfarte jeg at i noen tilfeller fungerte de autentiske påstandene godt og jeg så den umiddelbare gjenkjennelsen og gleden i foreldrenes respons. Det var også noe av hensikten. Så merket jeg også at responsen var mer utydelig i andre

tilfeller. Under utarbeidelsen av påstandene hadde jeg lagt merke til at det varierte hvor enkelt eller vanskelig det var å finne gode og troverdige eksempler. Jeg tenkte da at jeg måtte starte med disse forberedelsene tidligere neste gang og samle på gode situasjoner som jeg kan bruke i samtale med foreldrene. Under analysen av samtalene koblet jeg disse tankene sammen med den varierende responsen, og oppdaget at en annen mulig årsak var at de autentiske påstandene i disse tilfellene kanskje ikke var presise nok. I tråd med refleksiv tolkning (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 479-480 i punkt 3.2) tenker jeg at en mulig forståelse kan ligge i min bakgrunn i form av språk, metateoretiske kontekst, ideologi eller religion som jeg ikke er oppmerksom på. Det kan føre til svakere eller manglende gjenkjenning av påstanden og at foreldrene ikke opplever at jeg har «sett» og forstått barnet og dem selv.

I den deskriptive delen av analysen brukte jeg først tid på å lese gjennom transkripsjonene, lytte til samtaler, kommentere, lytte igjen og endre på feil. Først la jeg merke til og startet å kode med ulike farger tegn på anerkjennende dialog og ikke-ankjennende samtale, og medvirkende dialog ikke-medvirkende samtale (jf. punkt 3.1.2). Jeg gjennomførte aldri en fullstendig rekonstruksjon av teksten (jf. Thagaard, 2003, s. 142 punkt 3.2), fordi jeg oppdaget ulike kommunikasjonsmønstre som jeg reflekterte over og som ga meg ny innsikt. Jeg laget kategorier som beskrev de ulike mønstrene og ga dem koder og så gikk jeg gjennom alle transkripsjonene for å se hva slags kommunikasjonsmønstre jeg fant i ulike sekvenser i samtalene. Det var ikke alle deler i samtalen som passet inn i et mønster, men mesteparten lot seg kode på denne måten. Jeg oppdaget i alt ni ulike mønstre, som jeg i prosessen med å rekontekstualisere teksten (jf. Thagaard, 2003, s. 142) slo sammen igjen til fem hovedmønstre med fire undermønstre. Kommunikasjonsmønstrene blir presentert i punkt 3.2.5., *Framstilling av data*, og drøftet i 4.1.1.

3.2.3 Analyse av samtalelogg og refleksjonslogg

Som presentert i 3.1.5 har jeg ført to typer logger, en samtalelogg som var planlagt før gjennomføringen og en refleksjonslogg som var todelt og oppsto mer spontant etter at jeg hadde transkribert min første samtale. I analyseprosessen reflekterte jeg først over flere samtaler og lagde noen spørsmål og påstander til meg selv ut fra det inntrykket jeg hadde. Så metareflekterte jeg rundt hva spørsmålene og påstandene kunne lede til, om jeg skulle jeg endre noe eller fokusere annerledes. Etter første transkripsjon noterte jeg ned innsikten om at jeg brukte alt for mye tid i innledningen av samtalen på å informere om mål for hjem-

skolesamarbeidet. Slik startet refleksjonsloggen. Så tenkte jeg og leste min refleksjon flere ganger og det førte til en ny innsikt om at jeg burde lage en fast innledning og et manus som jeg «leste opp». Dette ledet til aksjon 1 (jf. punkt 3.2.2). Denne analyseprosessen oppfatter jeg som trippelhermeneutikk (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 349-350), der informasjonsstrømmen fra meg var medvirkende til at mor ble passiv i den delen av samtalen. Det tredje leddet kommer inn fordi jeg reflekterte og tolket det informasjonen representerte, og jeg så den som en del av min og skolens maktutøvelse. Min form uttrykte institusjonsmakt (jf. Nordahl, 2003, s. 36 i punkt 2.1) og kunne uttrykt på en annen måte ha vært kommunikativ makt.

Samtaleloggene var en kort beskrivelse av mitt hovedinntrykk fra samtalen, om jeg opplevde at det hadde vært en dialog, og om foreldrene hadde vært aktive og med i samtalen. Til sammen har jeg 7 sider med logg. Begge loggene er ført i samme dokument digitalt i kronologisk rekkefølge med to ulike farger som skiller dem fra hverandre. Dette ga meg en god oversikt samtidig med at jeg klarte å notere kortfattet og meningsfortettet. Framstillingen og strukturen hjalp meg til å sette mine refleksjoner og tanker inn i en sammenheng og de var verdifulle i analysearbeidet (jf. Ryen, 2002). I motsetning til transkripsjonene, ga loggene en nærmest umiddelbar forståelse. Fortolkningsaspektet har hovedsakelig vært knyttet til sammenkopling av kommentarer og utsagn i loggene opp mot det transkriberte materialet og avspillingen av lydopptakene.

3.2.4 Framstilling av data

Jeg har to hovedtyper med data som jeg vil drøfte i kapittel 4. Først er det fem *kommunikasjonsmønstre* jeg fant med fire undertyper (jf. tabell 3 i 4.1.1). Alle de transkriberte samtaler ble grovt kategorisert etter kommunikasjonsmønstre på de ulike sekvensene av samtaler for å få mer innsikt i hva slags kommunikasjonsprofil jeg fant på den enkelte samtalen. Er samtalen preget av en til to mønstre, eller er det en variasjon mellom flere mønstre? Ganske raskt i analysen var det andre innsikter som ble mer interessante, som hvordan en kommunikasjonstype kan utvikle seg fra for eksempel et åpent spørsmål der hensikten er å få frem foreldrenes mening, til en kommunikasjon der lærer igjen dominerer. Når jeg gikk inn i de ulike sekvensene og analyserte, viste det seg at mønsteret var bare *en* del av forståelsen. Tolkningen åpnet opp for flere elementer, og de andre dataene jeg fant var *kjennetegnene på anerkjennende og medvirkende dialog* eller ikke (punkt 4.1.1). Disse kjennetegnene samspiller med en rekke faktorer knyttet til det teoretiske

fundamentet for oppgaven, som anerkjennelse, makt og empowerment. I drøftingen viser jeg utdrag fra samtaler med typiske eksempler på dialogen der både mønstre, kjennetegn og teori spiller sammen i forståelsen av hva som skjer.

3.2.5 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Reliabilitet handler om en undersøkelses troverdighet og sannsynlighet for at andre forskere kan komme til samme resultat om de gjør en liknende undersøkelse. Dette har sitt utspring i kvantitativ forskning. Thagaard (2003, s. 178) sier at det er behov for å bruke separate betegnelser i kvalitativ forskning, og bruker ordet troverdighet, som skal vise om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Hvorvidt en undersøkelse er troverdig må baseres på at forskeren beskriver grundig hvordan data er framskaffet og har utviklet seg underveis i forskningsprosessen. Troverdigheten henger også sammen med forskerens relasjoner til informantene og refleksjon rundt den konteksten som preger datainnsamlingen (2003, s. 178-179).

Validitet vil si gyldighet, og brukes for å vurdere om en uttalelse er sann og riktig. Å validere er å kontrollere, og kan fortelle oss om og i hvilken grad en metode faktisk undersøker det den er ment å undersøke. Kvale (2009, s. 251) beskriver dette som en vid oppfatning av validitet og med en slik forståelse av validitet kan samfunnsvitenskapen gi gyldig kunnskap. Thagaard (2003, s. 169) bruker uttrykket bekreftbarhet om validitet i kvalitativ forskning og knytter det til bekreftelse av tolkningen av resultatene. Forskeren må være kritisk til egen tolkning gjennom å vurdere analyseprosessen kritisk.

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet, og derfor er det viktig å beskrive det instrumentet (Postholm, 2010, s. 127). Det handler om forskerens erfaring og opplevelser, teoretiske forankring og erfaringsbakgrunn fra forskningsfeltet. På en slik måte er det mulig å synliggjøre forskerens subjektivitet. Postholm (2010, s. 128) drøfter en forståelse av subjektivitet som en motsats til objektivitet, og poengterer at målet er ikke at forskeren skal være objektiv, men være bevisst sin subjektivitet og møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Forforståelsen kan ikke legges bort, men skal synliggjøres for seg selv andre. Dette harmonerer med Gadammers (jf. 2010) tanker om at forforståelsen er nødvendig for å forstå, og at vi må både være bevisst den, men også våge å miste den.

Jeg har forsøkt å styrke troverdigheten og bekreftbarheten ved å knytte oppgaven tett mot teori. Innsikter har jeg på nytt vurdert i lys av teori, ved å spørre om dette kan forstås på denne måten? Det blir et ekstra sjekkpunkt ved å triangulere. Min relasjon til informantene, som kontaktlærer for deres barn, innebærer en maktrelasjon og et asymmetrisk maktforhold (jf. Nordahl, 2003). Dette må tas i betraktning når man vurderer om de har uttrykt sin mening fullt ut. Selv om det på småskoletrinnet ikke er noen formelle vurderinger i form av karakterer, har lærer for eksempel innflytelse og betydning for barnets trivsel og mestring. Det kan påvirke foreldrenes åpenhet. I analyseprosessen har jeg ikke hatt tid til å foreta fullstendige analyses som vurderes opp mot hverandre. For eksempel startet jeg med å kode samtalene ut fra tegn på anerkjennelse eller ikke og medvirkning eller ikke. Denne analysen ble ikke fullført fordi jeg oppdaget de ulike kommunikasjonsmønstrene, som etter min vurdering var mer interessante. Dette er et valg jeg tar og påvirker de innsiktene jeg får.

Informantene i oppgaven, presentert gjennom utdragene fra samtalene, har fått mulighet til å uttale seg og korrigere eventuelle feil gjennom en gjenkjennelsestest eller «member checking» (Postholm, 2010, s. 132, jf. Thagaard, s. 24, se vedlegg 3). Dette er en måte å kvalitetssikre forskningsprosessen. På forhånd hadde jeg fått ulike signaler på om dette var en klok framgangsmåte, men jeg valgte å sende dem en forespørsel på epost. Hovedgrunnen var at det framsto som etisk riktig. I et lengre perspektiv er også mitt forhold til informantene, og det å være i en dialog der vi vektlegger anerkjennelse, empowerment og bruk av kommunikativ makt, viktigere enn å risikere å måtte ta bort eller endre på noen av utdragene. Samtlige informanter ønsket å lese utdragene og fikk dem oversendt sammen med min tolkning. Dette viste seg å være en positiv og nyttig prosess, der flere stilte spørsmål og viste interesse for hvordan tolkningen kunne forstås. Ingen hadde innvendinger i form av å ville endre noe.

Overførbarhet i kvalitative studier vil si om fortolkningen er overførbar, og om den er relevant i andre sammenhenger. Thagaard (2003, s. 184) beskriver dette som rekontekstualisering der den teoretiske forståelse fra et prosjekt settes inn i en bredere sammenheng som kan føre til en mer generell teoretisk forståelse. En annen form for overførbarhet er *analytisk generalisering*, som vil si i hvilken grad funn i en studie kan brukes som rettledning for hva som kanskje i en lignende situasjon (Kvale, 2009, s. 266) og brukes mye innen rettssystemet.

Med mitt prosjekt har jeg primært ønsket å få en bedre innsikt i hvordan jeg kan være i en god dialog med foreldrene i min klasse. Det har ikke vært noe mål at det jeg har gjort skal kunne overføres som en løsning for alle lærere og foreldre i utviklingssamtalen. Jeg har fått et mye mer nyansert syn på hva jeg oppfatter gir gode forhold for dialog i utviklingssamtalen, og den forståelsen vil jeg ta med meg videre i kommende samtaler. Dersom andre kjenner seg igjen i min situasjon og blir inspirert til å prøve seg, er det positivt.

4. Drøfting

Dette kapittelet vil ta for seg hva jeg har lagt merke til, undersøkt grundigere og vært i en refleksjon rundt gjennom masterprosjektet. De over tjue utviklingssamtalene med transkriberte og tolkede lydopptak, samt samtale og refleksjonslogger har utgjort en stor mengde data, der jeg så definitivt har beveget meg i den hermeneutiske sirkelen, hele tiden i vekslning mellom enkeltdeler, en gryende helhet med nye innsikter og så videre til kanskje samme del eller andre deler. I tråd med Gadamer's tanker har jeg vært i en konstant dialog med mine egne tanker, lydopptak, transkriberte samtaler og nedskrevne notater (jf. 2010, s. 428). Noen perspektiver i materialet har stått mer fram for meg på en slik måte at jeg har fått ny innsikt som jeg kan beskrive. Det gjelder to innsikter; om kommunikasjonen kan beskrives og forstås ut fra kjennetegn på om den er *anerkjennende* eller *ikke*, og om den fremmer *medvirkning* eller *ikke* og de ulike typer *kommunikasjonsmønstre* og hvordan de fungerte, som jeg fant under analyseprosessen.

Når jeg i drøftingen ser på dialogen koblet mot hva lover og forskrifter og teori sier om for eksempel anerkjennelse, så vil jeg vise utdrag der jeg mener at det skjer både direkte anerkjennelse av foreldrene, eller indirekte ved at det handler om eleven. Jeg forutsetter at også den indirekte anerkjennelsen som foreldrenes opplever på vegne av barnet, er anerkjennelse. På samme måte som foreldre kan oppleve krenkelse på vegne av barnet. Begge måter å vise for eksempel anerkjennelse på er viktige utfra mitt syn på hjemskolesamarbeid. Jeg benevner ikke elevens kjønn, men bruker X eller han/hun om alle, fordi jeg mener det er informasjon som ikke har betydning for mitt fokus på hva som gir god dialog og medvirkning fra foreldrene.

I 4.1. drøfter jeg forskningsspørsmål 1: *Hva karakteriserer dialogen i utviklingssamtalen?* Spørsmålet besvares ved at jeg i 4.1.1 først redegjør for de kommunikasjonsmønstrene som preget utviklingssamtalene. Så presenterer jeg kort mønstre for anerkjennende kommunikasjon eller ikke, og medvirkende kommunikasjon eller ikke i en oversikt som et grunnlag for drøftingen. Deretter drøfter jeg mønstrene og de ulike utdragene fra samtalene, innenfor hvert sitt tema, i lys av forskning, teori og lover og regler. Så drøfter jeg i 4.1.2 to utdrag fra samtalene under temaet *Sensitive og utfordrende forhold*, i 4.1.3 to utdrag under temaet *Felles fokus på det viktigste* og i 4.1.4 to utdrag under temaet *Dialog der norsk er samtalepartners annetspråk*. I 4.2. drøfter jeg forskningsspørsmål 2 *Balanse mellom struktur*

og *åpenhet for innspill*. Først presenterer jeg i 4.2.1 en oversikt (nr. 2) over strukturen jeg startet med og hvordan den utviklet seg, samt en oversikt (nr. 3) over de innsikter jeg fikk og aksjonene det ledet til. Deretter drøfter jeg noen utvalgte innsikter og aksjoner ut fra hvordan jeg erfarte sammenhengen mellom struktur og åpenhet for innspill.

4.1 Forskningsspørsmål 1- Hva karakteriserer dialogen i utviklingssamtalen?

Forskingsspørsmålet blir besvart ved at jeg presenterer og drøfter innsiktene om kommunikasjonsmønstre og kjennetegn på kommunikasjon med noen *utdrag* fra utviklingssamtalene. De tre temaene jeg har valgt; *sensitive* og *utfordrende forhold*, *felles fokus* på det viktigste og *språk og kommunikasjon*, er sentrale i samarbeidet mellom hjem og skole ut fra min erfaring. Utdragene fra materialet blir drøftet utfra teori om anerkjennelse, makt, dialog og empowerment, og er valgt fordi jeg mener de er typiske og belyser de innsiktene jeg har kommet fram til. Jeg gjenkjenner mye av teoriene i de ulike utdragene fra samtalene som jeg presenterer. Min hensikt i drøftingen er å vise eksempler med *typiske koblinger til teori*, altså ikke å analysere hvert utdrag fullstendig.

4.1.1 Kommunikasjonsmønstre - kjennetegn på anerkjennelse og medvirkning eller ikke

Jeg fant fem hovedmønstre for kommunikasjonen, der ett av dem har ett undermønster, mens ett har to undermønstre. For det meste var det mulig å se mønstrene ganske tydelig i ulike deler av samtalene. Det var også forskjell på hvilke mønstre som dominerte i ulike samtaler eller om det var en god variasjon mellom mønstrene. Under hvert mønster har jeg angitt hvem som er den *dominerende* i samtalen og hvordan samtaleformen fungerer som *dialog*. Beskrivelsen av hvem som dominerer i samtalen er satt opp for å gi en pekepinn og er ikke angitt eksakt. På samme måte er det med betegnelsene *mer*, *mindre* og *varierer* om dialog. Det er ikke kommunikasjonsmønsteret alene som avgjør om det er dialog eller graden av den. For eksempel vil en vanlig antakelse være at det blir bedre dialog ved å bruke åpne spørsmål, som også er ett av kjennetegnene på kommunikasjon som fremmer medvirkning. En innsikt som kom fram i analysen av materialet, var betydningen av hvordan lærer fulgte opp foreldrenes respons på det åpne spørsmålet som ofte kom i starten av samtalene (se mønster 1, 1B og 1C). I mønster 1 ser vi at det åpne spørsmålet ble mottatt av foreldrene som forklarte og reflekterte direkte på spørsmålet. Når lærer anerkjenner og foreldre fortsetter ser

vi her tegn på anerkjennende og medvirkende dialog. I 1B ser vi en annen variant der foreldrene bare bekrefter det åpne spørsmålet, og så tar lærer over og forklarer. Da bærer samtalen fort mer preg av monolog og bidrar ikke til anerkjennelse eller medvirkning. I 1C ser vi også den samme starten på det åpne spørsmålet som i 1B, men i stedet for å overta og forklare, *bekrefter lærer her foreldrenes bekreftelse*. Da viste det seg at noen foreldre besvarte spørsmålet og forklarte, slik intensjonen med å stille spørsmålet var. Da fremmes foreldrenes medvirkning igjen.

Under mønster 2 har jeg beskrevet at når lærer kommer med en påstand, avhenger dialogen av hvordan foreldrene møter påstanden. Særlig i en utviklingssamtale var dette et dominerende mønster. I dette tilfellet bekrefter far og utvidet påstanden som lærer igjen bekreftet. Da bar samtalen preg av medvirkende dialog og ga gode muligheter for anerkjennelse. I den andre varianten der foreldren bekreftet påstanden, var det lærer som overtok, utvidet og forklarte og foreldren bekreftet tydelig eller var mer avventende. Da bar dialogen preg av lite anerkjennelse. Også i mønster 3 og 3B og 4 og 4B, kan vi se en lignende tendens som i det åpne spørsmålet, der det avgjørende er hva lærer gjør når foreldren har bekrefter lærerens lukkede spørsmål eller beskrivelse. Når lærer bekrefter foreldrenes bekreftelse, så er mønsteret at foreldrene oftere tar ordet og blir mer aktive.

Tabell 3

Mønster 1 – åpent spørsmål	Mønster 1B åpent spørsmål – overtar	Mønster 1C Åpent spørsmål – bekrefter
<i>Lærer</i> åpent spørsmål <i>Foreldre</i> forklarer-reflekterer <i>Lærer</i> bekrefter - anerkjenner <i>Foreldre</i> forteller	<i>Lærer</i> åpent spørsmål <i>Foreldre</i> bekrefter <i>Lærer</i> overtar-forklarer	<i>Lærer</i> åpent spørsmål <i>Foreldre</i> bekrefter <i>Lærer</i> bekrefter <i>Foreldre</i> forteller/forklarer
Foreldre dominerer Mer dialog	Lærer dominerer Mindre dialog	Foreldre dominerer Mer dialog
Mønster 2 – påstand	Mønster 3 Lukket spørsmål	Mønster 3B Lukket spørsmål – bekrefter
<i>Lærer</i> påstår <i>Foreldre</i> bekrefter/forklarer <i>Lærer</i> utvider påstand/bekrefter <i>Foreldre</i> bekrefter/forklarer	<i>Lærer</i> lukket spørsmål <i>Foreldre</i> ja/nei <i>Lærer</i> utdyper/forklarer	<i>Lærer</i> beskriver <i>Foreldre</i> bekrefter <i>Lærer</i> bekrefter <i>Foreldre</i> forteller
Lærer dominerer/ingen dominerer Dialogen avhenger av samtalepartners respons	Lærer dominerer	Ingen dominerer
Mønster 4 – beskrive	Mønster 4 B – beskrive – utvider	Mønster 5 – initiativ foreldre
<i>Lærer</i> beskriver <i>Foreldre</i> bekrefter	<i>Lærer</i> beskriver <i>Foreldre</i> bekrefter	<i>Foreldre</i> forklarer, forteller, stiller spørsmål,

<i>Lærer bekrefter</i> <i>Foreldre forteller</i>	<i>Lærer utvider</i> <i>Foreldre bekrefter/forklarer kort</i>	<i>Lærer bekrefter, støtter</i>
Ingen dominerer Mer dialog	Lærer dominerer Mindre dialog	Foreldre dominerer Mer dialog

Jeg har laget en enkel oversikt over hvordan mønstrene fordelte seg på samtalene, men har valgt å ikke bruke mer tid på å analysere fordelingen. Grovt sett var det relativt god fordeling av mønstrene totalt og ingen pekte seg ut som mest dominerende. Profiler på samtalene viste at det vanligste var en variasjon av flere mønstre, mens noen få hadde færre mønstre. Det er flere forhold enn mønsteret som spiller inn på om det er god dialog eller ikke, som hvordan lærers kommunikasjonsstil og habitus harmonerte med foreldrenes (jf. Bourdieu, 2006). Kommunikasjonsmønstrene vil bli drøftet i hvert samtaleutdrag under punktene 4.1.1, 4.1.2 og 4.1.3, koblet mot relevant teori og hva lover, forskrifter og planer sier.

Kjennetegn på kommunikasjonen i *anerkjennende dialog* eller *ikke anerkjennende samtale*, og *dialog som fremmer medvirkning* eller *ikke*, blir belyst som en del av drøftingen av hvert utdrag. Nedenfor har jeg sammenfattet kjennetegnene i anerkjennende/ikke anerkjennende mønstre og medvirkende/ikke medvirkende mønstre.

Oversikt 1

Læreren: anerkjennende mønstre: Åpenhet og fokusert oppmerksomhet: avbryter ikke, avventer, innlevende kommentarer som «hm», «aha», «akkurat»./- Tar foreldrenes synsvinkel, tilpasser svaret til deres initiativ.

Foreldrene: anerkjennende mønstre: Subjektiv stemme, uttrykksfull, uttrykker sine egne meninger, overbevisninger. /-Tar initiativ, stiller spørsmål, kommer med forslag.

Læreren: ikke-anerkjennende mønstre: Tar de fleste initiativ, styrer samtalen, tilpasser ikke sine ytringer til foreldrenes./- Kontrollerer, vurderer foreldrenes ytringer mot erfaring fra undervisningen

Foreldrene: ikke-anerkjennende mønstre: Kommer med få innspill, har lite egne ideer og forslag./- Gir lite respons, svarer kort på spørsmål.

Læreren: medvirkende mønstre: Stiller åpne spørsmål, balanse mellom åpne og lukkede spørsmål, reflekterer over svarene./- Oppfordrer til deling av synspunkter, tanker, vektlegger mestring og felles positive opplevelser av eleven./- Synliggjør foreldrenes rolle og betydning, og likeverd i hjem-skolesamarbeidet./- Lydhør for foreldrenes ønsker om støtte, har felles avtaler der begge parter bidrar, konkrete mål for hva må det øves mer på

Foreldrene: medvirkende mønstre: Tar initiativ, stiller spørsmål, kommer med forslag, reflekterer over svar./- Nært forhold til barnets opplæring, deler tanker om sin støtte til barnet./- Bevisst sin rolle og betydning for barnets opplæring./- Bidrar i elevens læring, reflekterer over hva som kan gjøres bedre.

Læreren: ikke medvirkende mønstre: Stiller lukkede spørsmål, forventer bestemte svar./-Vektlegger hvordan skolen opplever eleven, utgangspunkt i det som skjer på skolen, klasserommet./- Vektlegger skolens rolle i opplæringen, samarbeid baseres på initiativ og krav fra skolen./- Avtaler om oppfølging utfra skolens behov.

Foreldrene: ikke medvirkende mønstre: Tar lite initiativ, svarer kort på spørsmål, stiller få spørsmål./- Deler i liten grad tanker og opplevelser av barnet./- Tar ansvar for oppdragelsen, overlater opplæringen til skolen./- Følger opp «avtaler» mellom «hjem-skole» så langt de er forstått.

I analysen kodet og laget jeg først en enkel oversikt over kjennetegnene i noen sekvenser av samtale. Jeg fant mange kjennetegn på anerkjennelse og medvirkning og noen på det motsatte, men valgte på samme måte som med mønstrene å bruke tiden på det jeg fant mer interessant. For eksempel hvordan de ulike kjennetegnene samspilte med andre forhold som vil bli belyst som en del av drøftingen av de ulike utdragene av samtale i punktene 4.1.1, 4.1.2 og 4.1.3.

4.1.2 Dialog om sensitive og utfordrende forhold

Temaet sensitive og utfordrende forhold er valgt fordi det vil være situasjoner knyttet til barns faglige og sosiale utvikling og mestring, som *kan* oppleves som vanskelige å snakke om. Det er ulike ting som kan oppleves som vanskelig, men felles er at det dreier seg om *noe som* enkelteleven må øve mer på eller at temaet i seg selv gir grunn til bekymring og uro. For eksempel er dårlig trivsel bekymringsfullt, men kan oppleves som helt greit eller utfordrende å snakke om. Da kan måten det tas opp på oppleves som problematisk eller ikke, eller hvorvidt utfordringen er kjent for begge parter eller noe bare den ene parten opplever.

Mønster 4 – Lærer beskriver – foreldre bekrefter og forteller

Utdrag 1

(Snakket om samtalskjemaet som barn og foreldre har fylt ut før utviklingssamtalen. X har vurdert klassemiljøet som godt.)

Lærer: Det jeg ser av måten X samarbeider og samspiller med de andre på, så er det bra. X er tydelig, viser hvem han/hun er og det er bra.

Mor: «Ja, for det var det som X skulle øve på fra forrige møte..».

Lærer: «ja, ja»

Mor: «at X skulle ta hensyn og gi plass til andre..»

Lærer: «hm, og det synes jeg X er flink til. Og, X tåler at man ikke er enig, og jeg tenker at X er en person man kan snakke med og si sånne ting, og så tenker X og klarer å ha fokus på det og gjør noe med det. Ta det med seg og bruke det. Det er min erfaring i hvert fall. Så X har helt klart skjønt det ».

Lærer starter her med en beskrivelse av hvordan hun ser eleven i forhold til samarbeid og samspill og mor bekrefter med en gang at dette kjenner hun til. De har tydeligvis hatt fokus på det hjemme, når mor viser til at det var noe eleven skulle øve på fra forrige samtale. Her er det en felles forståelseshorisont (Jf. Gadamer 2008, s. 131 i 2.1) mellom mor og lærer der læreres beskrivelse stemmer overens med mors oppfatning. Først ved mors bekreftelse om at X skulle jobbe med det og så utdyper hun og beskriver presist hva det dreide seg om. Så bekrefter lærer igjen, og utvider med ytterligere beskrivelser, som kan føre til anerkjennelse i den solidariske sfæren (jf. Honneth, 2008, s. 131 i punkt 2.1). Beskrivelsen av hvordan eleven viser sin tydelighet kombinert med at han/hun tåler andres uenighet, handler blant annet om det særegne ved individet. Honneth uttrykker at når mennesker anerkjennes for sin

særegenhet i noe som vi vurderer som betydningsfullt, så kan det føre til selvverdsettelse i den solidariske sfæren.

Et annet poeng er måten temaet kommer på bane. Lærer starter opp med sin beskrivelse, men det er som mor bringer inn at dette var et individuelt læringsmål. I følge Askheim (jf. 2003) handler empowermentprosessen om å involvere gjennom økt dialog og medvirkning, og mobilisering av ressurser. I dette tilfellet ser vi to av de tre hovedprinsippene for empowerment, gjør seg gjeldende, *medvirkning* og synet på *brukeren som ekspert på seg selv*. En vanlig måte å bringe et slikt tema på banen kunne vært å vise til læringsmålet fra sist og så gitt en vurdering av hva som gikk bedre nå. Det at mor tar initiativet bekrefter henne som en ekspert i forhold til oppdragelsen og opplæring av eget barn og at hun aktivt medvirker i denne prosessen. Det at dette gjelder oppfølging av et individuelt læringsmål, viser også partnerskap mellom hjem og skole (jf. Davies, 1999) og betydningen av det spontane arbeidet (jf. Abouchaar og Deforges, 2003), som et ledd i oppfølgingen av barnets opplæring for å lykkes med utdanningen. Læringsmål for neste periode synliggjøres etter hver samtale på eget avtaleskjema, og tas fram i elevsamtalen og under utviklingssamtalen for å vurdere utviklingen. Dette hindrer vilkårlighet i oppfølgingen (Jf. Nordahl og Skilbrei, 2002). Her er det et tydelig medvirkende mønster der mor tar initiativ, bidrar og har reflektert rundt hva som kan gjøres bedre (Jf. oversikt 1).

Mønster 2 og 3 – Påstand – lukket spørsmål fra lærer – foreldre bekrefter Utdrag 2

(Lærer viser til elevsamtalen med eleven før utviklingssamtalen)

Lærer: «Og, så sa jeg, at når jeg snakket om dette her med, som kanskje på en måte er den største utfordringen, som vi snakket om, dette her med at X ikke er sannferdig..»

Mor: «..hm (tydelig)..»

Lærer: «..at X forteller, for jeg, og det jeg lurer litt på..»

Mor: «..hm..»

Lærer: «..eh, for jeg tenkte på det helsesøster, for hun er jo flink, (har snakket med mor om dette i telefonen 2 uker før pga. en særskilt episode)»

Mor: «..hm..»

Lærer: «Tror du det hadde vært en ide om X hadde fått gått og snakka litt med henne? For hun, hun gjør jo det stadig vekk med forskjellige. Det kan være formelle ting som skilsmissegrupper hvis det er det..»

Mor: «..hm..»

Lærer: «..men også elever som vi kan merke at det kan være problemer med konflikter, eller får de vært med i leken eller? Det er ikke alltid jeg klarer å ta de samtalen..»

Mor: «..hm..»

Lærer: «..helsesøster har jo noe vi kaller et sånn «følelsesmessig verktøyskrin..»

Mor: «hm».

Lærer: «..kaller vi det. Så snakker de litt om det å sortere følelser..»

Mor: «..hm, hm (tydelig)..»

Lærer: «..eh, det er en måte å nærme seg på. De snakker om grønne og røde følelser..»

Mor: «..hm (tydelig)..»

Lærer: «De grønne er de bra og de røde.. altså alle er greie, men de røde..»

Mor: «..hm..»

Lærer: «..de må du på en måte tenker etter hvordan du bruker i forhold til andre da..»

Mor: «..hm, hm..»

Lærer: «Men, hun er veldig flink!»

Dette utdraget starter med lærers påstand om at eleven ikke alltid holder seg til sannheten. Litt lenger ned i utdraget vises det til at mor og lærer har snakket om dette nylig i forbindelse med en konkret situasjon. Påstanden opplever jeg som grei nok fordi jeg vet at mor og lærer har en felles forståelse av elevens utfordring etter denne kontakten. Det blir mer problematisk når lærer følger opp påstanden med et lukket spørsmål om hva mor synes om å bringe inn helsesøster for å snakke med eleven, uten å stoppe opp og sjekke ut hva mor tenker. Forståelse av dialog, som at deltakerne deler noe som binder dem sammen (Gadamer, 2010), og at det ikke handler om å trumfe gjennom egne synspunkter og forsøke å overtale hverandre, er *ikke* typiske kjennetegn i denne delen av samtalen. Snarere bruker lærer her tid på å forsøke å overbevise mor, ved å utvide og beskrive det forslaget hun har med å bringe inn helsesøster. Mor bekrefter riktignok, men hun slipper ikke til, som kan forstås som at det er lite rom for pauser til å reflektere og bringe inn andre synspunkter (jf. Kvale, 2009). Mor bidrar ikke aktivt ved å utvide det lærer sier, og det er mulig å tenke at lærer her oppfatter mors noe avventede, bekreftende holdning som at hun ikke har forstått og derfor trenges det ytterligere forklaringer. En annen forståelse er at denne måten å introdusere og følge opp et problematisk tema, uansett tidligere felles forståelse, krever en annen tilnærming fra lærer. Det kunne vært å finne tilbake til den felles forståelseshorisonten (Jf. Gadamer 2008), før lærer gyver på med sitt forslag. Her er det et klart ikke-medvirkende mønster der bruken av påstand, kombinert med lukket spørsmål der lærer overtar og utvider, viser at samarbeidet baseres på initiativ fra skolen (Jf. oversikt 1).

Videre gjør også symbolsk vold seg gjeldende her, som Bourdieu (Jf. 1996) uttrykker i form av makten til å definere og klassifisere. Det faktum at lærer og mor har en felles forståelse av problemet og har snakket om det nylig, kan ytterligere forsterke den symbolske volden. Det skjer ved at lærer ser det å bringe helsesøster inn som en naturlig måte å jobbe videre på. Læres makt vil sannsynligvis kunne påvirke mor-, til å tro at dette er den riktige måten å gjøre det på. En annen oppfølging av lærers påstand om usannferdighet, ville vært å stille et åpent spørsmål om mor hadde tenkt på eller hadde noe forslag til hvordan vi kunne jobbe videre og hjelpe eleven med denne utfordringen. Honneths syn på anerkjennelse i den solidariske sfæren (Jf. 2003) er også relevant, fordi lærers måte å håndtere situasjonen kan

føre til at mor føler seg oversett i situasjonen. Det bidrar til *usynliggjøring* og kan føre til krenkelse i den solidariske sfæren (jf. Honneth, 2008).

4.1.3 Dialog om “felles fokus på det viktigste”

Sentralt i utviklingssamtalene er å samle fokuset om det som er viktigst for de enkelte foreldrene, og koble det på en god måte til hva som er relevant for klassetrinnet. Rammer i form av lover, regler og læreplaner legger føringer for skolens virksomhet. Summen av alle oppgavene påvirker hva som skjer i klasserommet, særlig fordi tiden med elevene stykkes opp. Det har blant annet konsekvenser for oppfølging av konkrete tiltak rettet mot enkeltelever. Når foreldre kommer med bekymringer, eller ønsker hjelp eller støtte til barnets opplæring, er det som regel nødvendig med ekstra innsats. Gode resultater avhenger særlig av to faktorer som er relevante for min oppgave. Hvordan samarbeidet mellom hjem og skole *er*, forstått som at det er kultur for å være i dialog med foreldre, og at foreldrene aktivt medvirker i barnets opplæring.

Mønster 1B – Åpent spørsmål fra lærer – foreldre bekrefter – lærer overtar Utdrag 3

Lærer: «...Hva tenker du er det viktigste for å støtte barnet ditt i skolegangen? Hva du kan gjøre som foreldre?»

Mor: «Det viktigste jeg kan gjøre? Det er så mye som jeg gjør som er viktig, synes jeg. Eh».

Lærer: «Ja, bare nevnt det, det kan være mange ting».

Mor: «Ja, det viktigste er at X får følelsen av at han/hun mestrer selv».

Lærer: «Hmm, hm»

Mor: «At jeg skal ikke stå og gjøre ting for han/hun. At X får den følelsen av at det her, det klarer han/hun. Det får han/hun til».

Lærer: Hmm»

Mor: «Det får X til. Ja det tror jeg er svaret».

Lærer: «Ja, og den er jeg så enig i, det at barnet er kompetent, det kan så mye og at jeg ikke er ute etter å vurdere hvor flink man er som foreldre. Man skal la barnet få lov til å gjøre erfaringer og da kommer de til å bomme litt»

Mor: «Ja».

Lærer: «Og, det skal de få lov til. Sånn er det, hvis de skal lære Så det synes jeg er superviktig altså. Hmm. Men det som også er viktig her, det er jo, ofte så tenker man at det foreldrene gjør, det er jo ting som skolen forventer som lekseoppfølging, og det er jo viktig.

Mor: «Ja».

Lærer: «At du kommer tidsnok, og mat og ja ofte ting man ikke snakker om. Ting som man gjør hele tiden, som er uhyre viktig.»

Mor: «Ja».

I dette utdraget stiller lærer et åpent spørsmål som er et godt utgangspunkt for dialog. Det som imidlertid skjer er at lærer formulerer seg feil og sier *viktigste* i stedet for *viktig* som var hensikten. Det blir to ganske forskjellige spørsmål og det uttrykker mor når hun sier; «Det viktigste jeg kan gjøre? Det er så mye som jeg gjør som er viktig, synes jeg. Eh». Hadde lærer vært våken her, kunne spørsmålet vært reformulert, men i stedet forsøker lærer å

«ufarliggjøre» spørsmålet ved å si at det kan være så mange ting. Dialogen bærer her preg av at lærer går inn i en samtaleform, monologisk dialog (Dysthe, 1995, s. 67). Denne måten å spørre på indikerer at det finnes «riktige svar» og det harmonerer dårlig med en dialogforståelse der vi ønsker å skape en fellesskap (jf. Gadamer i Læg Reid og Skorgen, 2001). Når lærer så bekrefter mors svar, overtar føringen i samtalen og utvider mors svar ved å ramse opp flere viktige ting foreldrene kan støtte barnet i, så er det fullt mulig at mor opplever mangel på anerkjennelse (jf. Schibbye, 2002). Det er her *fenomenet* anerkjennelse, som en væremåte i form av lytting, aksept og bekreftelse, som det kan stilles spørsmål ved. Schibbye sier at anerkjennelse krever en emosjonell tilstedeværelse og det er grunn til å tro at lærer viser en mer instrumentell forståelse av fenomenet (Jf. 2002). Videre ser vi at når mor har svart ferdig, bekrefter først lærer, før hun skifter fokus og starter oppramsingen. Til slutt ser vi at det lærer trekker fram her er betydningen av den spontane aktiviteten (Jf. Deforges og Abouchaar, 2003) og det kontaktløse samarbeidet (Jf. Nordahl, 2007) som vi ofte ser på som en selvfølge. Lærers hensikt er å løfte fram denne innsatsen som den mest betydningsfulle i barnets opplæring, men måten det formuleres på gjør at det kan forstås motsatt. At lærer «klager» over at denne form for støtte til barnet får for lite oppmerksomhet. For å fremme mors medvirkning (Jf. oversikt 1) ville det vært hensiktsmessig å oppfordre henne til å dele sine synspunkter og tanker om temaet. I stedet er lærer i sin iver etter å framheve foreldrenes betydning, mest opptatt av å fortelle om sine synspunkter.

Mønster 2 og 1 – Påstand/åpent spørsmål fra lærer – foreldre forklarer–lærer bekrefter

Utdrag 4

Lærer: «Dere har relativt tidlig sagt til meg at dette med litt sånne utfordringer, lekser, ting X synes er kjedelig, ikke sant?»

Mor: «..hm..»

Lærer: «..så den, den henger igjen fra ganske tidlig av, som jeg, min opplevelse er at det har jeg ikke, eller vi har ikke helt klart å finne helt ut av det. Det er sånn jeg opplever det (pause). Vet ikke hva dere tenker?»

Mor: «X har ikke sagt så mye om at det er kjedelig i år».

Lærer: «nei».

Mor: «Eh, kanskje fordi X har fått mere lyst til å gjøre andre ting isteden?»

Lærer: «..hm..»

Mor: «..kanskje, at X synes at det å være ferdig med lekser det er et gode?»

Lærer: «Ja».

Mor: «For jeg ser at X ofte har gjort det når jeg kommer hjem..»

Lærer: «..hm, hm..»

Mor: «så, det kan jeg ikke si at jeg har hørt så mye..»

Lærer: «nei, nei men da tenker jeg at når jeg hører deg sier det, så tenker jeg (ler) har liksom den den lærenemme, sugne som kommer i første klasse og vil veldig, veldig gjerne lære? Og, så har han/hun blitt litt sånn nå, avstumpet liksom. Liksom, det gikk ikke det du?»

Mor: «Nei, jeg tror kanskje at X liker andre ting og!..»

Lærer: «..ja..»

Mor: «..ikke sant? Nå er X blitt veldig interessert i å tegne, synes det er gøy og..»

Lærer: «..hm..»

Mor: «..og, enda mer det med å lese og..»

Lærer: «..hm..»

Mor: «..at X har andre hobbyer som han/hun føler at er spennende nok for`n da?»

Lærer: «..ja..»

Lærer stiller her et lukket spørsmål om en utfordring som har fulgt eleven siden 1.klasse. Mor bekrefter og så forklarer lærer litt mer, før det avsluttes med et åpent spørsmål igjen. Her ser vi at mor forteller og forklarer hvordan hun oppfatter situasjonen nå. Lærer henviser til at foreldrene har tatt opp saken på et tidlig tidspunkt og at den ikke er avklart. Det framgår ikke av utdraget, men det har vært prøvd ulike ting for å løse situasjonen og lærer forventet at mor ville bekrefte at lekser fortsatt var kjedelige (jf. Gadamer, 2010 om *fordom*). Hun hadde tenkt igjennom hva som var mulige løsninger ut fra tidligere erfaringer. I stedet kom mor med ny informasjon som førte til en ny felles forståelse (jf. 2010, skape *noe mer*). Initiativet fra lærer viser at foreldrenes bekymringer følges opp, og det er sannsynlig at de opplever anerkjennelse ved å bli sett, både som en holdning (jf. Schibbye, 2002) og i rettsfæren som et autonomt, handlende rettssubjekt (jf. Honneth, 2008). Opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (Jf. § 13-2) er en rettighet som ivaretas ved at lærer følger opp elevens opplæringsbehov og prøver ulike tiltak. Oppfølgingsspørsmålet fra lærer som handler om at eleven muligens har resignert, er flåsete formulert, men åpner opp for å identifisere ut en mulig forklaring som skolen ofte beskyldes for, at elever mister lærelysten. Dette avkrefter mor. Her ser vi et medvirkende mønster der mor deler sine tanker om støtte til barnets opplæring (jf. oversikt 1).

4.1.4 Dialog der norsk er samtalepartners annetspråk

Språk er viktig i kommunikasjon og et aktuelt tema i utviklingssamtalene fordi 53,5 % av foreldrene er innvandrere (jf. SSB 2014/23). I klassen får ni elever opplæring i særskilt norsk og fire av dem får også tospråklig fagopplæring. Opplæringen er hjemlet i Opplæringsloven (§ 2-8) og gis etter en vurdering av elevens ferdigheter i norsk på bakgrunn av kartlegging. Vurderingen av språkferdighetene avgjør om de kun får opplæring i norsk som annetspråk, eller også tospråklig fagopplæring. Behov for individuell hjelp og støtte, kunne også hørt inn under sensitive tema. I begge utdragene jeg drøfter, har jeg samarbeidet med foreldrene siden 1.trinn og ekstra oppfølging i lesing og skriving er godt innarbeidet der lærer og foreldre har felles forståelseshorisont (Jf. Gadamer, 2010). Jeg har derfor valgt å drøfte utdragene ut fra temaet språk og kommunikasjon, fordi språk er viktig for å forstå hverandre (jf. Bourdieu, 2006) og at foreldrene kan støtte barnet slik at det fullfører videregående

opplæring ((jf. forskrift til opplæringslova, 2006). Utviklingssamtalen foregår i klasserommet som gir gode muligheter for å være konkret og tydelig på faktorer som handler om oppfølging og støtte i opplæringen. Bøker og annet utstyr finnes nært og kan brukes for å illustrere og skape felles forståelse. I de to utdragene under er begge mødrene innvandrere og deres barn får opplæring i norsk som annetspråk, den ene eleven også tospråklig fagopplæring.

Mønster 2 – Påstand fra lærer – foreldre bekrefter/- forklarer

Utdrag 5

Lærer: «Dere er viktige for barnets opplæring».

Mor: «..mm».

Lærer: «For målet er jo at X skal få seg en utdanning..»

Mor: «..mm..»

Lærer: «..klare å bruke evnene sine så godt som mulig..»

Mor: «..mm..»

Lærer: «..og ha de mulighetene til å velge, og da må X ha en god utdanning..»

Mor: «..ja (dempet)».

Lærer: «Derfor så er samarbeidet mellom oss..»

Mor: «..mm (klart)..»

Lærer: «..så viktig..»

Mor: «Det er veldig viktig for meg altså, for å, jeg vil veldig gjerne..»

Lærer: «..mm..».

Mor: «..ha kontakt med, for å følge med..»

Lærer: «..ja..»

Mor: «..jeg vil vite, i hvilken grad han går, hva han/hun..»

Lærer: «..ja..»

Mor: «..trenger hjelp eller sånne ting..»

Lærer: «..ja..»

Mor: «..egentlig jeg personlig er veldig opptatt av det..»

Lærer: «Så bra! Men føler du at du blir møtt på en god måte?»

Mor: «Ja, ja! (klart, ivrig) Det er veldig positivt, på en god måte».

(Lenger ut i samtalen, mor har spurt om lærer skal følge klassen neste år, ikke avklart)

Lærer: «..for det kommer til å komme nye lærere, nye andre..»

Mor: «..ja..»

Lærer: «..og da må vi liksom bare løfte X videre...»

Mor: «..mm, mm..».

Lærer: «og, og få til det samarbeidet...»

Mor: «..mm..»

Lærer: «Det tenker jeg er det viktigste jeg etterlater meg. Jeg vil ikke bare tenke på elevene, jeg vil tenke på foreldrene, at dere føler at dere har en viktig plass..»

Mor: «..mm..».

Lærer: «..at dere vet hvordan dere skal samarbeide med skolen..»

Mor: «..mm».

Lærer: «Det er innmari viktig for meg».

Mor: «Jeg har veldig lyst til å samarbeide med skolen..»

Lærer: «..ja..»

Mor: «..og at, jeg pleier å drømme at jeg løfter X litt (ler)..»

Lærer: «..ja, ja..»

Mor: «..jeg prøver så godt jeg kan..»

Lærer: «..ja, men du gjør jo det..».

Mor: «..mm, jeg prøver så godt jeg kan..».

Lærer: «..jeg merker jo det, for når X har den motivasjonen til å gjøre sitt beste..»

Mor: «..mm..»

Lærer: «..så er jo det fordi dere hjemme klarer å sette lys på det, det er viktig for X..»

Tidligere i denne samtalen har vi brukt tid på å snakke om hvordan mor kan støtte sitt barn faglig, særlig ord og begreper som er vanskelige. I dialogen ser vi et mønster av at lærer forklarer seg med mange ord og at mor er aktiv og bekrefter ofte, viser at hun følger med og forstår, eller kanskje må tenke litt. Mor har en aktiv ansiktsmimikk som støtter dialogen, og den er kommentert i parentes noen steder. Hun kommuniserer uttrykksfullt og levende og tar initiativ eller gir respons i tråd med kjennetegn på en anerkjennende dialog. I begge sekvensene viser mors uttalelser at hun deler lærers syn ved å utdype det lærer sier, og at de har en felles forståelseshorisont (Jf. Gadamer, 2010). Kommunikasjonen viser at språket ikke står i veien for forståelsen og at sammen skaper mor og lærer noe felles, som er mer enn de har hver for seg (Jf. Gadamer, 2010).

På slutten av den første sekvensen sier mor; «..egentlig jeg personlig er veldig opptatt av det..» og lærer svarer: «Så bra! Men føler du at du blir møtt på en god måte?». Dette er slutten på en lang bekreftelse fra lærer i form av ja og hm. Utsnittet viser hvordan lærer forspiller sjansen til å gi en konkret og god kommentar, «Det ser jeg!», som kunne gjort at mor opplevde direkte anerkjennelse (Jf. Schibbye, 2002). I stedet sier lærer «Så bra!» som kan oppfattes som om det var overraskende at mor syntes dette. Denne måten å «anerkjenne» på blir instrumentell (Jf. Schibbye, 2002) og virker mer som en automatisk kommentar enn at lærer mener det. Det lukkede spørsmålet «Føler du at du blir møtt på en god måte?» åpner heller ikke opp for at mor tør være ærlig om hun opplever møtet med skolen som problematisk. På slutten av siste sekvensen ser vi det motsatte uttrykt, når lærer helt konkret beskriver hvordan hun ser at mor støtter sitt barn i opplæringen. Da blir elevens motivasjon for å gjøre sitt beste, løftet fram som et tegn på hvordan foreldrene støtter barnet og viser at utdanningen er viktig. Anerkjennelsen av foreldrenes innsats og holdning kan her sees som et uttrykk for betydningen av den spontane aktiviteten (jf. Abouchaar & Deforges, 2003) og at lærer anerkjenner både den sosiokulturelle bakgrunnen til familien (jf. Gitz-Johansen, 2006) og bekrefter identiteten. Betydningen av foreldrenes rolle i samarbeidet mellom hjem og skole blir her framhevet i tråd med kjennetegn for medvirkende kommunikasjon.

Mønster 4 – Lærer beskriver - foreldre bekrefter/spør/forklarer

Utdrag 6

(Lærer informerer om mål for hjem-skolesamarbeidet og framhever foreldrenes rolle. Tospråklig lærer viser mor og lærer hvordan eleven jobber i en egen bok når X har tospråklig fagopplæring.)

Tospråklig lærer: «I Y(hjemland til tospråklig lærer og mor) er det helt motsatt, stikk motsatt. Du leverer barnet til skolen, han/hun får det han/hun får, kommer tilbake. Resten tar du selv.»

Mor: «Ja»

Tospråklig lærer: «Hvis eleven har forstått, er det bra. Hvis ikke, er det foreldrenes ansvar.»

Lærer: «Ja, du kjenner den igjen du og?»

Mor: «Ja, ja, har gått på skole der...»

Lærer: «...forteller at det var slik i Norge før også, og mange tenker nok fortsatt at skolen tar seg av opplæringen og så tar foreldrene ansvaret for oppdragelsen. Men slik er det ikke, det går over i hverandre og vi må samarbeide...»

Tospråklig lærer: «ja, skolen og oppdragelsen er på en måte to sider av samme sak...»

Mor: «ja...»

(Litt senere)

Tospråklig lærer: «...vi leser sammen, så gjør X oppgaver, og etterpå viser X meg hvordan det var. Var det kjempelett, eller passe eller vanskelig (smilefjes)...»

Mor: «...ja, ja...»

Tospråklig lærer: «...hvis det er kjempelett, så får du noe litt vanskeligere for da lærer du ikke noe av det...»

Mor: «...ja, ja...»

Lærer: «...og hvis det er kjempevanskelig, så lærer de ingenting. Det må være passe vanskelig. Her, se her.. ».

Mor: «...ja, ja (er veldig med)...»

Tospråklig lærer: «...det er passe og lett...»

Mor: «...ja, men det der? (En annen bok enn den eleven har)...»

Tospråklig lærer: «...nei, det er vanskelig»

Mor: «...å, ja».

Lærer: «...men X trenger mye øving på det han/hun trives med...»

Tospråklig lærer: «...viktig at X lærer seg å lese teksten for å forstå, må ikke være for vanskelig tekst...»

Lærer: «...og det er det som motiverer, at du får til, hvis du ikke klarer å skape mening, så blir det ikke...»

Tospråklig lærer: «...nei, nei...»

Mor: «...ja, ja (skjønner det)...»

Tospråklig lærer: «Vet du hva, jeg har veldig sans for denne boka, og hvis du vil, så kan du ta med den boka hjem...»

Mor: «...ja, det er veldig bra for da kan X lese teksten og svare på spørsmålene, og det klarer X. Det er en veldig bra bok...»

Tospråklig lærer: «...ja, jeg liker den boka veldig godt...»

Mor: «...ja, jeg var veldig glad når X kom i ?-klasse og fikk den boka...»

Lærer: «...strukturen i boka er helt lik som i de andre bøkene (finnes på flere nivåer)...»

Mor: «...ja, så da vet X hva han/hun skal gjøre...».

I denne utviklingssamtalen er den tospråklige læreren med, som kjenner eleven godt og til dels også mor gjennom å ha vært med på utviklingssamtale før. I første sekvensen informerer lærer om nasjonale mål for samarbeidet mellom hjem og skole. Tospråklig lærer sammenligner dette med sin skolegang i hjemlandet (også mors), der foreldrene har en helt annen rolle i skolen. Mor bekrefter dette på spørsmål fra lærer. Her ser vi kommunikasjon som fremmer medvirkning ved at foreldrenes betydning for samarbeidet vektlegges (Jf. medvirkende mønstre). Lærer henviser til hvordan det var i Norge før. Tospråklig lærer følger opp, sammenligner med hjemlandet, og synliggjør og bekrefter de sosiokulturelle forholdene som preger oppveksten til tospråklig lærer og mor (jf. Gitz-Johansen, 2006). Dette fører trolig til anerkjennelse ved at det både erkjenner og gjenkjenner en viktig del av mors oppvekst (jf. Schibbye, 2002).

Spørsmålet fra mor om en annen bok enn den eleven jobber i sammen med den tospråklige læreren, handler om hennes engasjement for å hjelpe sitt barn og det å forstå hvor barnet er i sin lese- og skriveutvikling. Utfordringen i samtalen er å være presis og forklare tydelig hva

som vil gi best tilpasset undervisning for eleven. I dialogen her er det en prosess der kommunikativ makt (jf. Nordahl, 2003) anvendes, særlig når tospråklig lærer viser og forklarer hvorfor denne boka fungerer så bra for eleven og mor spør, forklarer og bekrefter. Det ender med en avtale om å bruke boka som lekse, og samtalen viser at begge parter både ønsker det og at enigheten er basert på fornuftige forklaringer og resonnementer. Her er den tospråklige læreren en ressurs både faglig og språklig og mors *medvirkning* harmonerer godt med empowermentforståelsen av begrepet, der bevisstgjøring og partnerskap er virkemidler for å involvere gjennom dialog (jf. Askheim 2014). Et annet aspekt i empowermentprosessen er nettopp det mer tidkrevende å lære bort, kontra å gjøre det for andre som går raskere (Jf. Tveiten & Boge 2014). Mors ressurser mobiliseres her til barnets beste, og kommentaren om at «ja, så da vet X hva han/hun skal gjøre» bekrefter at det sannsynligvis vil være meningsfull aktivitet for X som fører til mestring.

4.2 Forskningsspørsmål 2 –Struktur i dialogen og åpenhet for innspill.

Mitt andre forskningsspørsmål, *På hvilken måte kan jeg få en dialog med god balanse mellom struktur på samtalen og åpenhet for innspill?*, handler om mitt fokus som forskende lærer. Jeg ønsket å utvikle hvordan jeg gjennomførte samtalen i takt med de refleksjoner jeg gjorde og innsiktene jeg fikk. Min erfaring er at det er en klar sammenheng mellom struktur som innbefatter grundig planlegging, og det å være i en dialog og være åpen for andres meninger og innspill. Dette er i tråd med det Thagaard (jf. 2003) uttrykker som forhold mellom systematikk og innlevelse, der det er viktig å være sensitiv og åpen for å forstå den andre, og å være reflektert når det gjelder metodiske beslutninger (jf. aksjon 1) og strategiske valg (jf. aksjon 2 og 4). Samtidig er min erfaring, at det til tross for grundig planlegging, oppstår situasjoner som resulterer i endringer på bakgrunn av de erfaringene som jeg gjør. Det er denne refleksjonen og utviklingen som jeg ønsket å ha et bevisst forhold til og utnytte for å forbedre kvaliteten på samtalen.

Med struktur mener jeg en *ramme* for samtalen som er tydelig og gir en logisk framdrift, slik at jeg ikke stadig må kikke i papirer for å sjekke at jeg sier og gjør ting slik jeg har planlagt. Rammen bygger på et *fundament* av de erfaringer og kunnskaper jeg har. Der inngår de teoretiske perspektivene for oppgaven med teori om anerkjennelse, dialog, makt og empowerment, lover og regler med sine føringer og fokus, forskning og vitenskapsteoretiske

tilnærminger med refleksjon rundt alt jeg gjør og livsverdensintervjuet som et bilde på viktige aspekter i en god samtale og dialog. I *rammen* for samtalen er de nasjonale målene for hjem-skolesamarbeid starten, som skal gi retningen på samtalen ved at jeg får løftet fram foreldrenes betydning for at barna lykkes med utdanningen. De to faste spørsmålene som følger etterpå (jf. oversikt 2) er inspirert av to av aspektene fra livsverdensintervjuet (jf. Kvale, 2009). De er formulert for å ha et mestringsfokus sammen med foreldrene og rette søkelyset på hva som gir best læringseffekt for å støtte barns opplæring (jf. Deforges og Abouchaar, 2003).

I 4.2.1 presenterer jeg først en framstilling som viser *strukturen* (oversikt 2) på samtalen fra prosjektstart med endringer underveis og *sammenhengen* mellom de *innsikter* jeg fikk og hvilke *aksjoner* det ledet til (oversikt 3). Deretter redegjør jeg kort for hvordan jeg har brukt livsverdensintervjuet som ramme sammen med de teoretiske perspektivene for oppgaven. Så drøfter jeg noen eksempler som viser noen av innsiktene som ble skapt og de sammenhengene jeg oppdaget mellom strukturen og endringer av struktur, og hvordan det påvirket åpenhet for innspill. For enkelhets skyld har min andre innsikt fått betegnelsen A fordi den ikke umiddelbart ledet til en aksjon. Dermed blir det lettere for leseren å forstå sammenhengen mellom innsikt og aksjon som har samme nummer. Samtidig er det viktig å påpeke at denne prosessen på ingen måte har vært oversiktlig, selv om jeg forsøker å presentere det så klart som mulig. Det har vært en konstant refleksjon og pendling fram og tilbake i form av en hermeneutisk sirkel, der det er en mer finmasket sammenheng mellom innsikter og aksjoner enn det jeg beskriver her. Jeg har valgt å organisere materialet under punktene, *fundament*, *struktur* og *innsikt – aksjon*.

4.2.1 Drøfting av struktur på samtalen og utvikling gjennom innsikter og aksjoner

I det grå feltet i oversikt 2, er strukturen beskrevet slik den var da jeg startet med samtalen den første uka, og i det hvite feltet vises hvilke endringer jeg gjorde i strukturen underveis.

Oversikt 2

<p><i>Struktur i starten</i> Informasjon om mål for hjem-skolesamarbeid</p>	<p><i>Hva - hvorfor</i> Ustrukturert informasjon om de tre nivåene for samarbeid, informasjon-dialog-medvirkning.</p>
<p>To faste, åpne spørsmål 1) Hva gjør du for å støtte ditt barns skolegang? 2) Hvilken framgang ser du hos barnet? Hva får</p>	<p>Fokusere på den <i>spontane aktiviteten</i> som gir størst effekt uavhengig av sosial klasse, etnisk gruppe eller kvalitet på skolen (jf. Abouchaar & Deforges, 2003). Ha fokus på mestring og sammen «se» den positive</p>

det til nå som var vanskelig før jul?	utviklingen
<i>Endringer i struktur etter Luke</i> Reduserte Informasjon om mål for hjem- skolesamarbeid	<i>Hva - hvorfor</i> Kort, strukturert informasjon om de tre nivåene for samarbeid som ble «lest opp».
<i>Endringer i struktur etter 2 uker</i> Føyde til to positive påstander som skulle stimulere også de mer tause til å bli mer aktive.	<i>Hva - hvorfor</i> Skulle føre til gjenkjenning/identifikasjon av eleven i skolesituasjonen (Jf. Skardhamar, 2011).

I oversikt 3 beskrives de innsiktene jeg fikk med tilhørende aksjoner, som er relevante for drøftingen i oppgaven.

Oversikt 3

Innsikt nr. Når	<i>Hva forsto jeg?</i>	<i>Aksjon nr.</i>	<i>Hva endret jeg?</i>
1 Første uke	For mange ord i innledningen for å informere. Ble oppdaget etter første transkripsjon.	1	Laget standard innledning om hjem-skolesamarbeid med færre ord. «Leste» opp informasjonen.
A Første uke	Ville produsere ny kunnskap og ikke bare konstatere (jf. Hammersley & Atkinson, 2004).	0	Ingenting. Reflekterte over at det var lurt å lytte til lydopptak rette etter samtale. Denne innsikten forsvant igjen.
2 Andre uke	Å spørre om å ta lydopptak av samtalen virket unaturlig å spørre om noen ganger. Jeg ble usikker på om samtalepartner var trygg nok til å si nei, om den/de ikke ønsket det.	2	Jeg tok en rask vurdering på om jeg skulle spørre om lydopptak eller ikke i overgangen, der eleven gikk ut av samtalen.
3 Andre uke	Samtalepartnerens deltakelse i dialogen handlet om mer enn lærers dominans. De mer «tause» trengte tydeligere invitasjon for å bli mer med i samtalen. Oppdaget etter andre transkripsjon.	3	Jeg laget to autentiske, positive påstander fra skolehverdagen for at foreldrene skulle gjenkjenne barnet. Hensikten var å åpne for dialog.
4 Tredje uke	Jeg oppdaget at jeg ryddet og jobbet med praktiske oppgaver i stedet for å ha fokus på refleksjon etter samtale.	4	Jeg lyttet til lydopptak av samtale så raskt jeg klarte etter gjennomføring og samtalelogg.

Fundament

Min kjerne i møtet med foreldrene er den jeg er som menneske og som forskende lærer. Den anerkjennende væremåten (jf. Schibbye, 2002) har opptatt meg lenge, i form av å reflektere over hvordan jeg får kontakt med og bygger gode relasjoner til foreldrene. Prosjektet har ført til mye refleksjon, og teoretiske perspektiver og forskning har gitt ny innsikt og utvidet forståelsen. Der og da i den enkelte utviklingssamtalen, skjer ting automatisk, men før og etter reflekterer jeg over hvordan jeg skal og har klart å vise; *aksept* for foreldrene, *bekreft* dem som mennesker og ekspert på eget barn, *forstå* hva som er viktig for dem, *lytte* og vise *toleranse* for det som jeg kanskje ikke forstår eller kjenner til. På samme måte gjelder det

med flere av aspektene i livsverdensintervjuet (jf. Kvale, 2009), der jeg på forhånd har reflektert over hvordan jeg skal få innblikk i deres *livsverden* og kunne tolke *meningen* i det de sier, og være bevisst min forforståelse (jf. Gadamer, 2010 om *fordom*) der målet er å skape en felles forståelseshorisont (jf. 2010). *Bevisst naivitet* for å være åpen for nye fenomener harmonerer godt i min forståelse av møtet med foreldrene, og det at uttalelser gjerne kan være *tvetydige* og *endres*, fordi vi tenker høyt sammen. Jeg viser min tvetydighet åpent og har erfart at det møtes positivt når jeg våger å tenke høyt og vurdere hva som virker klokt der og da, framfor å lete etter hva jeg eller andre har sagt om det før. Den jeg er i møte med foreldrene kan også kobles mot empowermentforståelsen og Askheims beskrivelse av samproduksjonsbegrepet med de tre nivåene, beskrivende, anerkjennende og transformativt samarbeid (jf. Askheim, 2003). Min erfaring i samarbeidet med foreldrene tilsier at vi befinner oss mest på det anerkjennende nivået, der vi forsøker å utvikle en felles forståelse for foreldrenes rolle i samarbeidet. I prosessen rundt denne oppgaven opplever jeg at jeg er på vei over i det transformativt nivået, der jeg reflekterer over min praksis og blir mer bevisst på elementer som styrker eller svekker utviklingen av empowerment.

Struktur

Starten på samtalen med informasjon om mål for hjem-skolesamarbeidet der foreldrenes rolle ble vektlagt for at barna skulle lykkes med utdanningen, kan sees på som *synliggjøring* og anerkjennelse i den solidariske sfære (jf. Honneth, 2003). Det gir muligheter for å oppleve seg som betydningsfull. Særlig to aspekter i livsverdensintervjuet har jeg brukt inn i strukturen av samtalen. Det er å *fokusere* på bestemte tema og ønsket om at samtalen skulle være en *positiv opplevelse* i form av en dialog, var utgangspunktet for de to åpne spørsmålene jeg stilte foreldrene etter informasjon om mål for hjem-skolesamarbeidet. Med *Hva gjør du hver dag for å støtte ditt barns skolegang?* ønsket jeg å få fram betydningen av den spontane aktiviteten (jf. Deforges og Abouchaar, 2003) og det kontaktløse samarbeidet (jf. Nordahl, 2007) foreldre utfører automatisk for sine barn. Forskning viser at denne innsatsen har størst effekt på elevenes resultater uavhengig av sosial klasse, etnisk gruppe og kvaliteten på skolen (jf. utdrag 1 og 5). Det andre spørsmålet, *Hvilken framgang ser dere hos barnet?* var formulert slik for å fokusere bevisst på det positive og gi det plass. I vår iver etter å arbeide effektivt og hjelpe eleven best mulig, kan en fallgrube være at det blir for mye oppmerksomhet på utfordringer og hva som må forbedres. Det andre spørsmålet skulle forebygge en slik opplevelse og tillate oss å betrakte det positive, og sammen se barnets modning og utvikling. Ytterligere et element ble føyd til underveis i strukturen, og det var

aksjon 3 da jeg formulerte to positive påstander som skulle åpne for mer dialog. De drøftes under innsikt 3 – aksjon 3.

Innsikt 1 – aksjon 1

Det første spørsmålet om *daglig støtte* fungerte delvis etter intensjonene. Stort sett svarte foreldrene nyansert og spesifikt i tråd med livsverdensintervjuet (jf. Kvale, 2009). Imidlertid førte særlig to forhold til at det varierte en del hvorvidt spørsmålet ledet til en god dialog rundt temaet. Først var det den ustrukturerte innledningen som gjorde at jeg «glemte å si noe» som jeg føyde til mens foreldrene fortalte hvordan de støttet barnet sitt. Så var det mitt ønske om å vise til forskning og framheve foreldrenes betydning. Da jeg transkriberte første samtale etter første uken, oppdaget jeg at jeg generelt brukte for mange ord, og at foreldren periodevis slapp lite til. Jeg forsto dette som at innledningen var for ustrukturert, og at jeg måtte være mer åpen for innspill. Det førte til aksjon 1, der jeg laget en standard innledning som jeg kunne utenat.

Innsikt 2 – aksjon 2

I andre uken tenkte jeg over hvorfor jeg i noen tilfeller ikke spurte om å ta lydopptak. Hva avgjorde om jeg spurte eller ikke? Det var sannsynligvis flere ting som spilte inn; lite tid igjen (hadde brukt for mye tid i første del), og om jeg følte at vi hadde en dialog der foreldrene var aktive. Det som avgjorde at jeg ikke spurte, var ikke ønsket om kutte ut «mindre gode dialoger», men at jeg ville være helt sikker på at foreldrene svarte nei dersom de ikke ønsket at det skulle tas lydopptak. Min habitus som innfødt kontra mange av foreldrene som var innvandrere (jf. Bourdieu,) og min personlige stil og væremåte, treffer foreldrene ulikt og påvirker vårt forhold. Språkkunnskapene spilte inn, men også andre ting som hvor godt jeg kjenner de enkelte, og hvilke relasjoner vi har til hverandre. For meg var dialogen viktigst. Det førte til at jeg bevisst vurderte lyd eller ikke lydopptak i overgangen der eleven gikk fra samtalen.

Innsikt 3 – aksjon 3

Jeg transkriberte min andre samtale en uke etterpå, som ble gjennomført samtidig med den jeg transkriberte først. Begge hadde den ustrukturerte innledningen, men nå oppdaget jeg at den var en god dialog. Det var altså ikke innledningen alene som avgjorde om foreldrene var aktive. Det førte til innsikten om at dialogen også var avhengig av samtalepartneren. Særlig merket jeg at det var det utfordrende å holde fast ved temaet i møte med foreldre som var

mer tause, eller der norskkunnskapene begrenset muligheten for en lengre dialog. Samme erfaringer gjorde jeg meg med det andre spørsmålet om *barnets framgang*. Det var erfaringene med de knappe svarene fra mer tause foreldre og/eller der språket hindret dialogen, som utvidet denne innsikten om at jeg måtte gjøre noe mer for å koble foreldrene på. Det førte det til tredje aksjon, der jeg brukte teori og utformet positive, autentiske påstander om barnet i tråd med Skardhamars samtalestruktur (jf. 2011). Jeg fikk to tydelige erfaringer med de autentiske påstandene. Først merket jeg klar forskjell på hvor godt påstandene førte til identifikasjon og gjenkjenning hos foreldrene. Det knyttet jeg sammen med hva jeg la merke til da jeg laget dem. For noen barn gikk det lett å finne gode situasjoner som ga troverdige og positive eksempler fra skolehverdagen, mens for andre barn var det vanskelig og jeg strevde med å lage gode nok påstander. Det koblet jeg til at dette burde vært gjort over lengre tid der jeg «samlet på» slike troverdige og positive beskrivelser av barnet i aktivitet. Det andre jeg la merke til var at de fungerte godt inn i samtalestrukturen, fordi måten å formulere spørsmål og påstander er så godt innarbeidet hos meg. Jeg var trygg på strukturen og det gjorde at jeg kunne være mere åpen for innspill, og enkelt justere påstandene og utvide om det var nødvendig. I utdrag 7 viser og drøfter jeg en autentisk påstand.

Autentisk påstand/spørsmål – positiv identifikasjon

Utdrag 7

(Andre autentiske påstand-om når elevene får tildelt ny læringspartner)

Lærer: «.. Og det som er fint med X da, det er at han/hun er alltid positiv. Med en gang X blir delt inn sammen med en annen en, så er han/hun sånn blid. Og, han/hun er ikke sånn (viser – demonstrerer negativ respons)..»

Mor: «..nei, nei (tydelig)..».

Lærer: «..så X bygger et lag med en gang..»

Mor: «..ja, ja..»

Lærer: «Det er oss to..»

Mor: «..mm..»

Lærer: «..så X er alltid inkluderende..»

Mor: «..(mor ler)..»

Lærer: «..ja. Kjenner du igjen det og? ».

Mor: «Ja, mm».

Lærer: «Det er også veldig typisk X..».

Mor: «..det er det».

Rett etterpå i samtalen

Mor: (ler) X blir ikke å slutte å prate, jeg tror, for han/hun er veldig sosial..)

Lærer: «..ja, ja..»

Mor: «..jeg skal si deg at en gang vi reiste til (foreldrenes hjemland)..».

Lærer: «..mm..»

Mor: «..også, var det en som var ikke veldig trygt..»

Lærer: «..mm..»

Mor: «..så jeg vil ikke X snakke norsk..»

Lærer: «..nei..»

Mor: «..eller, at de andre mennesker, hvor kommer fra han/hun..»
 Lærer: «..ja».
 Mor: «For vi tok en liten bybuss..»
 Lærer: «..ja..».
 Mor: «..så bussene står noe sånn derre, en sånn mann, jeg likte ikke..».
 Lærer: «..nei..»
 Mor: «ansikter, de hadde sånne gevær..»
 Lærer: «..ja, ja..»
 Mor: «..noe sånt. Jeg prøve å snakke med han/henne, heele tiden til midnatt. Ikke snakke..»
 Lærer: «..nei, nei..»
 Mor: «..med dem..»
 Lærer: «..nei».
 Mor: «Ikke si hvor vi kommer fra, ikke si vi er fra Europa eller noe annet (ler)..»
 Lærer: «..nei..»
 Mor: «..eller noe annet, for de kan kidnappe, eller de er litt..»
 Lærer: «..jeg skjønner, ja.. »
 Mor: «..så jeg vet at han/hun er glemsom (ler)..»
 Lærer: «..ja..».
 Mor: «.. så jeg minnet X hele tiden..»
 Lærer: «..ja..»
 Mor: «..så, jeg ville ikke snakke norsk med han/hun..».
 Lærer: «..nei, nei..»
 Mor: «men hele tiden jeg kommer til, blir nervøs..»
 Lærer: «..ja, ja..»
 Mor: «..ikke si noe – «ja, ja mamma» (X), fordi de ser ut sånn veldig farlig..»
 Lærer: «..ja, ja. (Latter) Skjønte han/hun det?»
 Mor: «..Ja!»
 Lærer: «..ja».
 Mor: «Akkurat, når vi snakket om det i går, «Husker du mamma da vi..?» (latter)..»

I dette utdraget viser mor først at hun gjenkjenner lærers positive beskrivelse av X. Deretter ser vi hvordan hun forteller om en erfaring som må ha gjort et sterkt inntrykk og som mor ikke har fortalt meg om før. Her ser vi eksempel på en *spesifikk* og rik beskrivelse (jf. livsverdensintervjuet, Kvale, 2009) der hun deler sine personlige erfaringer, og i interaksjonen blir det skapt felles kunnskap der vi deler noe mer enn det vi gjorde før hun fortalte (jf. Gadamer, 2010). Min vurdering her er at de autentiske påstandene var treffsikre og førte til umiddelbar positiv gjenkjennelse for mor. Det er en sannsynlig forklaring på hvorfor hun velger å dele sine erfaringer med lærer. Her opplever jeg at strukturen på samtalen og aksjon 2 som et ledd i å videreutvikle formen på samtalen, viser en god sammenheng mellom struktur og åpenhet for innspill.

Innsikt A og 4 – aksjon 4

Innsikten som førte til aksjon 4, om å lytte til lydopptak så raskt etter gjennomført samtale som mulig, er et eksempel på refleksjon og hvordan innsikt oppstår som resultat at den hermeneutiske sirkelen (jf. 2010). Allerede etter første uke gjorde jeg meg den refleksjonen at det ville være fornuftig å lytte til lydopptaket og ikke bare skrive logg (jf. Hammersley & Atkinson, 2004). Så glemte jeg det, men sannsynligvis har det vært i min underbevissthet og

så dukket det opp igjen i tredje uken da jeg tok meg selv i å rydde og kopiere etter en samtale. Da klarte jeg å holde fast ved innsikten og gjennomføre lytting rett etter samtalene. Først og fremst tro jeg at dette nyanserte mitt første og spontane inntrykk (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008) og jeg tenkte og reflekterte over det som jeg først ikke hadde oppfattet. Indirekte opplever jeg at det påvirket det å være mer åpen for ulike måter å uttrykke seg på, kanskje at jeg ble mer sensitiv for det jeg ikke umiddelbart kjente igjen. Å lytte til lydopptak ga viktig lyttetrening, som førte til at jeg oppdaget stadig nye ting eller fikk en bredere forståelse.

Samtalene var bevisst planlagt med en grov struktur som skulle tillate fleksibilitet. Innledningen var relativt lik, med samme tema, men så kom variasjonene fordi foreldrene responderte ulikt på informasjonen om foreldrenes rolle i hjem-skolesamarbeidet. Samtalene varierte, men hadde til felles at vi snakket om vesentlige forhold rundt deres barns opplæring. Det viktigste var på å ha en god dialog, der foreldrene var aktive og bidro.

5. Konklusjon

Oppgavens problemstilling: *Hvordan kan jeg legge til rette for at utviklingssamtalen blir en dialog der foreldrene medvirker i eget barns læring?* har vist at dialogen varierer både innenfor samme samtale og mellom samtaler. Tegn på anerkjennende kommunikasjon er ikke tilstrekkelig for at det blir en dialog.. Det er nødvendig å legge til rette for dialog ved å bruke ulike innfallsvinkler som passer til de forskjellige samtalepartnerne. Lærers kommunikasjonsstil i kombinasjon med ulike kommunikasjonsmønstre som ble identifisert, viste at dialogen varierte med mønsteret i samtalen.

Gjennomføringen av utviklingssamtalene har vært og er fortsatt en reise der jeg har gått i dybden på et fenomen og fått stadig nye innsikter. Den hermeneutiske sirkelen har vært tydelig, og jeg har vekslet fram og tilbake fra enkeltdeler til helhet og del igjen. Jeg oppdaget noe som jeg av og til klarte å holde fast ved og det ble en innsikt, mens andre ganger bare forsvant det for meg igjen. Prosessen med å forske på egen praksis har vært utfordrende, spennende og veldig lærerik. Sitatet hentet fra Alvesson og Sköldberg sier mye om hvilke konklusjoner jeg kan trekke på bakgrunn av studien.

Detta handler i korthet om mindre fokus på hur data kan säga oss hur det *väckligen* er och mer fokus på andra dygder, av typen kreativa ideer som ej underordnas den empiriska normen om klavbundenhet till data (Alvesson & Sköldberg, 2008, 479-480).

I tråd med meningen her kan jeg ikke si hvordan utviklingssamtalene *virkelig* var, for de var så mange og ulike, og blir umulig å beskrive. Samtidig har jeg lært og erfart mye, som jeg vil ta med meg videre i form nye innsikter. Framfor alt at hver samtale er ulik og at å være i dialog er en «kunstform» som må utvikles over tid. Det er mange elementer som påvirker om det er dialog og kvaliteten på den. Derfor gjelder det å bygge stein på stein og rette blikket framover til samtaler som kommer.

Innsikter som har blitt tydelige for meg er at;

1. Det er en klar sammenheng mellom struktur og åpenhet for innspill. Jeg ble tryggere og roligere av en enkel og god struktur som satt i kroppen. Da klarte jeg å være åpen og sensitiv for foreldrenes innspill og tanker. Etter aksjon 3, da jeg innførte de positive, autentiske påstandene, hadde jeg tilstrekkelig med innfallsvinkler til å møte ulike samtalepartnere.

2. Det finnes ikke en sikker oppskrift som fungerer for alle. Kommunikasjonsmønstrene viste at for eksempel det åpne spørsmålet som skulle åpne for dialog, kunne ha motsatt effekt når lærer overtok og dominerte (mønster 1B). I tilfellene der foreldrene bare bekreftet det åpne spørsmålet. På samme måte var det med de autentiske påstandene som skulle føre til identifikasjon og gjenkjennelse. De må være troverdige slik at beskrivelsene fører til gjenkjennelse.
3. Lærers habitus og kommunikasjonsstil treffer ikke alle like godt (jf. Bourdieu, 2006), og må bevisst tilpasse og variere kommunikasjonsstil som en måte å fremme god dialog.
4. Tospråklig lærere er en ressurs i samtalene, både språklig, kulturelt, sosialt og faglig.
5. Det var mange kjennetegn på anerkjennende og medvirkende kommunikasjon i alle samtalene, som; innlevende kommentarer, tok foreldrenes synsvinkel, vekt på felles positive opplevelser og mestring, synliggjøring av foreldrenes rolle og etablering av felles avtaler. Om det førte til anerkjennelse, vet bare foreldren selv.
6. Av ikke-ankjennende eller ikke-medvirkende kjennetegn, var de mest vanlige mer instrumentell anerkjennelse og når et åpent spørsmål kun ble kort besvart eller bekreftet av foreldrene, overtok ofte lærer (eks. mønster 1B). Det førte til en overvekt av lukkede spørsmål og mindre dialog. Dette oppsto i møte med de mer tause og/eller der språket hindret dialogen. Det var også eksempler på *symbolsk vold* og mulig krenkelse i den solidariske sfæren (utdrag 3).

Noen av innsiktene jeg fikk, viste meg at de kan stimulere til mer og/eller bedre dialog, men er avhengig av at jeg vurderer hva som er best egnet i den enkelte situasjon.

7. Om åpne spørsmål skal fungere i en dialog, så må jeg være bevisst på den første responsen. Svarer foreldrene kort eller bare bekrefter spørsmålet, kan det hjelpe at lærer bekrefter foreldrenes bekreftelse. Det kan stimuleres til et mer utfyllende svar.
8. Autentiske positive påstander om barnet fra skolehverdagen kan stimulere til dialog om de er troverdige og fører til identifikasjon og gjenkjennelse av barnet. Skal de fungere slik, må de utformes i god tid for å finne treffende beskrivelser.

I forskningsspørsmål 1 om «*Hva karakteriserer dialogen i utviklingssamtalen mellom lærer og foresatte når barnet ikke er til stede?*» er konklusjonen at det var mange tegn på anerkjennende og medvirkende kommunikasjon. Samtidig var det flere eksempler på det motsatte, der initiativ som skulle invitere til dialog i stedet endte opp i at lærer overtok og

det ble mer monolog. Denne erfaringen førte til innsikten om at ulike kommunikasjonsmønstre oppsto og varierte med hvordan foreldrene *først* besvarte lærers spørsmål eller initiativ, og *deretter* hva lærer gjorde med den responsen. Når lærer bekreftet foreldrenes bekreftelse, førte det til mer dialog i flere av mønstrene.

I forskningsspørsmål 2 om «*På hvilken måte kan jeg få en dialog med god balanse mellom struktur og åpenhet for innspill?*» er min konklusjon at den gode balansen ligger i en enkel struktur som har noen få knagger i form av spørsmål og autentiske påstander. Enkelheten gjør at den huskes og beherskes, og det gir rom for fleksibilitet og forutsigbarhet. Det er viktig for at jeg kan være åpen for innspill.

Den konstante refleksjonen har vært utrolig givende, med glimtene av innsikt som kommer og går, der jeg tror jeg har forstått; at jeg har i meg mange inntrykk som bearbeides i underbevisstheten og titter opp i form av innsikter. Da opplever jeg å klare å se forbi det mest åpenbare, som spontant slår meg, til fordel for det mer udefinerbare, tolkede og irrasjonelle (Alvesson & Sköldberg, 2008).

6. Videre forskning

Jeg ser flere muligheter for videre forskning. Prosjektet mitt startet med en bredere tilnærming der jeg også ønsket å se nærmere på foreldrenes rolle for læringsmiljøet. De er også i utformingen av læringsmiljøet tiltenkt en aktiv og viktig rolle, som opptar meg. Kommentaren i innledningen, «men de kommer aldri», inspirerer meg til å reflektere, og enkle tiltak som å legge alle sosiale arrangementer til skolen, som alle kjenner, og bruke elevene aktivt for å invitere alle foreldre inn, har ført til at alle kommer. Jeg beskriver i oppgaven dialogen som en kunstform og som et *væren*, som må bygges stein for stein og utvikles i et lengre perspektiv. Denne sammenhengen og forståelsen av dialog ville være interessant å se nærmere på, og hvordan den kan påvirke og legge til rette for bedre dialog i utviklingssamtalen og mer aktiv foreldremedvirkning.

Det vil også være interessant å forske på den tospråklige lærerens rolle for å styrke dialogen med alle, og for læringsmiljøet. Deres rolle i skolen og betydning for noe langt mer enn den mer tradisjonelle tospråklige opplæringen, blir mer og mer åpenbar for meg. Jeg har hatt noe samarbeid inn i fellesundervisning med to av de tospråklige lærerne, og det er et spennende felt å se nærmere på. De kan bidra til inkludering av barn med ulik bakgrunn og løfte fram og synliggjøre mangfoldet og den kulturelle kapitalen som ressurser. Innenfor et slikt perspektiv ser jeg for meg at det vil være mulig å trekke alle foreldrene enda mer aktivt inn i opplæringen og som en del av læringsmiljøet.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Askheim, Ole Petter (2014). Fra empowerment til samproduksjon: vitalisering eller tåkelegging av empowermentperspektivet. I *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk. Nye perspektiver*. Tveiten og Boge (red.) 2014. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Askheim, Ole Petter (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede. Oslo: Gyldendal Akademisk

Banks, James A. (2000). *Cultural Diversity and Education. Foundations, curriculum, and teaching*. Washington; Pearson

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Pax Forlag

Bourdieu, P. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag

Bostad, I. et al. (2007). *Prinsipiell gjennomgang av formålsparagrafen*. (NOU 2007:36). Lokalisert 10/5-15 på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461>

Brukerundersøkelse (X kommune). Foreldreundersøkelse 2., 4. og 6. trinn i X kommune 2013-14 og 2014-15. Oppgir ikke mer av hensyn til taushetsplikten

Bæck, U-D.K. og Kileng, I.M. (2005). *Evaluering av prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring I skolen"*. Norut Samfunn

Bæck, U-D.K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen*. Delrapport fra forskningsprosjektet *Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.* Tromsø: Norut Samfunn

Bæck, U-D.K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal and Educational Research*, 54:6, 549-563

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters ltd

Cummins, J. (2001). *Empowering Minority Students: A framework for intervention* Harvard Educational Review Vol. 71.No.4

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

Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. Lokalisert 20/1-15 på; <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r165.pdf#page=14>

Deforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature interview*. Department for Education and Skills (UK), Research Report RR433

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Epstein, J. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. I: M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 3- 181), New York: Luwer Academoc/Plenum Publishers.

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. § 20-1. Lokalisert 7/5-15 på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag

Gilje N. & Grimen H (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget

Gitz-Johansen, Thomas (2006). *Den multikulturelle skolen – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag

Gitz-Johansen, T. (2012). Prosjektets aksjonsforskning. I Andersen, C.E. & Sand, S. (red). (2012) *Utforskning av flerkulturelle praksiser i barnehagen*. Oplandske Bokforlag.

Habermas, Jürgen (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
Lokalisert 9/5-15 på bokhylla.no
<http://www.nb.no/nbsok/nb/be93578f8ba46865e98c144bcff9a243.nbdigital?lang=no#17>

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routeledge

Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax forlag

Helgøy, I. og Homme, A.D. (2012) *Sammen for en bedre skole?* Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skolesamarbeid. 5-2012 UNI Røkkansenteret

Hoëm, Anton (2010). *Sosialisering: Kunnskap – identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Honneth, Axel (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag

Honneth, Axel (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag

Hvistendahl, R.E. (2000). «Så langt «vår» dikting tenner sinn i brann...». En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. Oslo: Unipub forlag

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. ISO-rapport nr. 24. Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
Lokalisert på:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/b1a02defc17c695c537c8be9c481fb10.nbdigital?lang=no#41>

Kleven, A. (red), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. (2.utg.): Unipub

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2009). *Innst.O. nr.22. (2008-2009). Endring i Opplæringslova (formålsparagrafen mv)* av 20.november 2008 nr.46. Lokalisert 06-06-14 på <https://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Odelstinget/2008-2009/inno-200809-022.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Ot.prp.nr.46 (2007-2008). Om lov om endringer i opplæringslova (Om formålet med opplæringen)* av 4.april 2008. Lokalisert 0606-14.

Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei.* (Meld. St. nr 20, 2012-2013). Lokalisert 7/5-15 på <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* (Midl. utg.) Lokalisert 9/5-15 på http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf?epslanguage=no

Lervik, M. (2013). Essay «Redegjørelse for og drøfting av Aksjonsforskning og hermeneutikk. Brage Lokalisert på: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133411/M.Lervik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Liden, H. (1997). *Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om.* Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Trondheim: Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 48.

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red).(2001). *Hermeutisk lesebok.* Oslo: Spartacus forlag

Nes, K.(2013). *Norsk skole anno 20013: Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Padeia (5), s. 40-51.

NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Lokalisert 11/12-14 på: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 8/2000. (s.1-78)

Nordahl, Thomas og May-Len Skilbrei 2002: *Det vanskelige samarbeidet*. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole. Oslo: NOVA.

Nordahl, Thomas 2003: *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA rapport 13/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (s.3-124)

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier. Universitetsforlaget

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget

Schibbye, A-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. I psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget

Skardhamar, A-K., (2011). *Litteraturundervisning i teori og praksis*. Universitetsforlaget

Skrefsrud, T-A. (2009). *Essay: Å lese som Fanden?*. Hermeneutisk-metodiske utfordringer i møte med tekster. Høgskolen i Hedmark

Statistisk sentralbyrå (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvadrerforeldre i X kommune*. Rapport 2014/23. Kongsvinger

Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tveiten, Sidsel og Boge, Knut (red.) 2014. *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk. Nye perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Vestre, S.E. (1995) *Foreldresyn på grunnskolen: Rapport fra en undersøkelse i 1994*. Oslo: KUF

Wilken, Lisanne (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Aarnes, A. (1984). Fra fenomenologi til hermeneutikk: Hans-Georg Gadamer. *Mellom det faktiske og det mulige: Essays og artikler* (s.) Oslo: Aventura Lokalisert 9/4 på: <http://www.nb.no/nbsok/nb/c4b2f7018f6251e4df581ba61c41e96f.nbdigital?lang=no#5>

Norsk sammendrag

Dialog og medvirkning i hjem-skolesamarbeid er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark 2015. Oppgavens hensikt er å belyse hvordan jeg kan legge til rette for at utviklingssamtalen blir en dialog der foreldrene medvirker i eget barns opplæring. Jeg har delt samtalen i to deler og skriver om den siste delen som foregår mellom de voksne.

Oppgaven er basert på mitt arbeid som lærer i gjennomføringen av utviklingssamtaler våren 2015. Intensjonen er å gi et innblikk i hva som karakteriserer dialogen, og jeg presenterer hva jeg har erfart og reflektert over i pendlingen mellom lærerrollen og den forskende læreren. Mitt empiriske materiale bygger på gjennomføringen av over tjue utviklingssamtaler, der 12 av samtalene er tatt lydopptak av og transkribert. I tillegg har jeg samtale- og refleksjonslogg fra alle samtalene. Materialet er analysert og tolket i lys av filosofene Axel Honneths syn på anerkjennelse i ulike sfærer og Hans-Georg Gadamer's dialogforståelse og syn på forforståelsen som en forutsetning for å forstå. Videre bygger jeg på Pierre Bourdieus forståelse av makt og symbolsk vold og Ole-Petter Askheims forståelse av empowerment. Tilnærmingen i analysearbeidet har vært preget av den hermeneutiske sirkelens vekslende fra helhet til del, til helhet for å forstå og Alvesson og Sköldbørgs syn på refleksivitet. En konstant refleksjon har åpnet for nye forståelser og innsikter når jeg har forsøkt å se bak den spontane forståelsen ved å gi slipp på mine fordommer. I prosjektet har jeg vært opptatt av utviklingen av samtalene, og har derfor innført aksjoner for å endre på min gjennomføring i tråd med innsikter som har oppstått underveis.

Undersøkelsen ga flere innsikter, og viste gjennomgående mange kjennetegn på anerkjennelse, dialog, empowerment og kommunikativ makt. Allikevel, noen samtaler bar delvis preg av det motsatte, og det skyldtes lærers mer vilkårlige tilnærming til at samtalepartnerne var ulike. Kommunikasjonsmønstre i samtalene viste at dialogen økte i tilfeller med mer tause samtalepartnerne, når lærer bekreftet foreldrenes første respons i stedet for å overta for eksempel forklaringen.

Engelsk sammendrag (abstract)

Dialogue and home- school collaboration is a Master's degree thesis in Adapted Education at Hedmark University College 2015. The intension of the thesis is to illustrate how I can facilitate a parents- teacher meeting where the dialogue enables the parents to contribute to the education of their child. I have divided the conversation into two parts and write about the second part, which takes place between the adults.

The thesis is based on my work as a teacher carrying out parent- teacher meetings during the spring of 2015. The intension is to illustrate that which characterizes dialogue, and I present what I have experienced and reflected on based on my role as a teacher and my role as a research teacher. My empirical material is built upon carrying out more than twenty parent-teacher meetings, where twelve of these meetings have been recorded and transcribed. In addition I have a log reflecting on each conversation. The material is analysed in light of the philosophers Axel Honneth's view on recognition in different areas and Hans-Georg Gadamer's understanding of dialogue and view on understanding as a presupposition to understand. Further I build on Pierre Bourdieu's understanding of power and symbolic force and Ole-Petter Askheim's understanding of empowerment. The approach to the analytical work is characterized by the Hermeneutist circle moving from the whole to the part, to whole in order to understand, and Alvesson and Skölderg's view of reflection. Continual reflection, trying to see beyond my immediate understanding and letting go of my prejudices has revealed new understanding and insight. During the project I have been occupied with developing the conversations, and therefore have applied methods to change my approach according to these new understandings.

Research gave many insights, and showed generally many characteristics of recognition, dialogue, communication power and empowerment. However, some conversations partly indicated the opposite, because of the teacher's arbitrary approach to the differences of the participants. The pattern of communication in the conversations showed that dialogue increased with the more reticent participants when the teacher confirmed the parent's first response rather than intervening with an explanation.

7. Vedlegg

Vedlegg 1 Spørsmål til utviklingssamtalen

Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3 Gjenkjennelsessjekk

Spørsmål til utviklingssamtalene

Vedlegg 1

INFO → Jeg skal skrive om «Dialog og medvirkning i hjem-skolesamarbeidet». Mål for samarbeidet er at foreldrene skal få 1) tilstrekkelig informasjon, 2) være i dialog med og 3) medvirke i barnas opplæring.

Jeg har nå endret informasjonsdelen slik at vi 1) skal få bedre tid til dialogen og 2) gir dere et skriftlig informasjonsskriv som foreller hva barnet mestrer i forhold til læringsmål vi har jobbet med.

1. Hva gjør du hver dag for å støtte ditt barns skolegang? (usynlig samarbeid) – forskning viser at dette har størst effekt på barnets læring (Hattie-forventninger) Fokuser på betydningen av forvente-struktur-rammer-tiltro-læres til å ta ansvar selv (henda på rattet)
2. Hvilken framgang ser dere hos barnet? Hva får de til nå, som var vanskeligere i høst, eller for et år siden?

Annet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hjem-skolesamarbeid

- **Bakgrunn og formål**

Dette er en masterstudie ved Høgskolen i Hedmark om hjem-skolesamarbeid. Prosjektet skal utføres i egen klasse og har følgende problemstilling; *Hvordan fungerer det for hjem-skolesamarbeidet å ha todelte utviklingssamtaler, en del med eleven og en del med lærer og foreldre?*

- Vil foreldrene oppleve at de har en dialog med lærer om elevens faglige og sosiale utvikling?
- Vil utviklingssamtalen, der en del er med bare de voksne, ivaretar at det er en reell samtale mellom de voksne?
- Om og eventuelt på hvilken måte vil de oppleve å medvirke til eget barns læring?

Utvalget er 3. klassen jeg er kontaktlærer for. Alle foreldrene inviteres både til å besvare en anonym spørreundersøkelse og være med på et intervju i etterkant.

- **Hva innebærer deltakelse i studien?** Først vil alle foreldrene i klassen få en spørreundersøkelse som skal besvares anonymt og leveres inn ved skolens kontor. (Ikke med meldemappen i ranselen). Alle foreldrene inviteres også til å være med på intervju, og der vil jeg bare foreta 4-5 intervjuer. Spørreskjema og intervju vil foregå i perioden mellom vinterferien og påske. Dersom foreldre gir sin tillatelse, ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuene. Informasjon fra intervjuene vil anonymiseres og ikke kobles til annen informasjon om eleven, som elevjournal. Spørsmålene i spørreskjema og intervjuene vil handle om- foreldrene opplever at de har en dialog med lærer om elevens faglige og sosiale utvikling, om og eventuelt på hvilken måte de opplever å medvirke til eget barns læring, om de opplever at utviklingssamtalen, der en del er med bare de voksne, ivaretar at det er en reell samtale mellom de voksne.

For de som skal delta i intervju, vil det være mulig å få se intervjuguiden før intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student Eva Amble som vil ha tilgang til opplysninger som kan identifisere personer. Jeg vil ikke ha noen navneliste og/eller koblingsnøkkel for å skille intervjupersonene fra hverandre. Det er ikke nødvendig fordi jeg kjenner alle så godt. Lagring av eventuelle lydopptak vil være på minnepenn som oppbevares adskilt i låst skap. Oppgaven vil skrives på pc som studenten benytter og sikres med passord.

Mitt mål er at deltakerne skal kunne gjenkjenne på et generelt nivå, ved at situasjoner som beskrives eller oppfatninger av ulike måter å samarbeide på, er allmenngyldige. Det kan være aktuelt å beskrive noe som gjør at en deltaker vet, at det der var meg, og da vil jeg innhente samtykke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av 3.klasse, 21.juni 2015. Når masteroppgaven er sensurert, vil spørreundersøkelse og eventuelle lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i intervjuene eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Eva Amble, 468 44 253, prosjektleder. Faglig ansvarlig er veilederen min, Joke Dewilde, førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark (joke.dewilde@hihm.no); 62 51 76 30. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektet er lagt opp slik at det er frivillig å delta i den anonyme spørreundersøkelsen og i intervjuet. Spørreskjemaet vil bli levert ut på utviklingssamtalen, mens deltakelse i intervju kan du gi beskjed om nedenfor.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg er nå helt på slutten av masteroppgaven min og du får dette brevet fordi jeg har tenkt å bruke noe fra utviklingssamtalen jeg hadde med deg i oppgaven min.

Dataene er anonymiserte ved at jeg har tatt bort kjønn og andre ting som kan gjøre det mulig å identifisere dere.

Det som ligger ved her er tre ting:

1. En liten innledning om det temaet som er overskriften for drøftingen.
2. Et utsnitt fra utviklingssamtalen som jeg har skrevet ned (transkribert). → viktigst
3. Min tolkning og drøfting av utdraget utfra teorien i oppgaven.

Hvis du kan lese igjennom utdraget fra vår samtale og se om du kjenner det igjen, så vil jeg være takknemlig. Dersom det er noe du ikke er enig i, ikke forstår eller husker annerledes, så ta kontakt med meg.

NB Hvis du ikke ønsker at ditt utdrag skal være med i samtalen, så er det helt greit å si til meg at jeg skal ta det vekk. Det sto under informasjonen jeg sendte dere om masteroppgaven → at dere til enhver tid kan trekke dere.

Punkt 1 og 3 har jeg sendt dere slik at dere ser sammenhengen som utdraget står i. Det er helt og holdent min beskrivelse og tolkning.

Angående min nedskrivning - (transkribering)

Jeg har valgt å skrive ned nesten helt ordrett fra lydopptaket av samtalen. Jeg er ikke spesielt fornøyd med hvordan jeg selv ordlegger meg en del ganger, og kanskje tenker du det om deg selv også. Allikevel, jeg har valgt å la ordene stå slik vi sa dem. Årsaken til det er enkel – det er slik vi snakker og jeg ønsker ikke å sensurere det. I tillegg har det også hjulpet meg når jeg skal tolke og analysere. Det er lettere å forestille seg de jeg snakket med når den personlige uttrykksmåten er der.

Håper ikke dette blir en ubehagelig overraskelse for dere.

Jeg vil gjerne høre fra dere uansett, om det er greit, om du vil endre på noe eller om du vil trekke deg.

Takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Eva Amble

