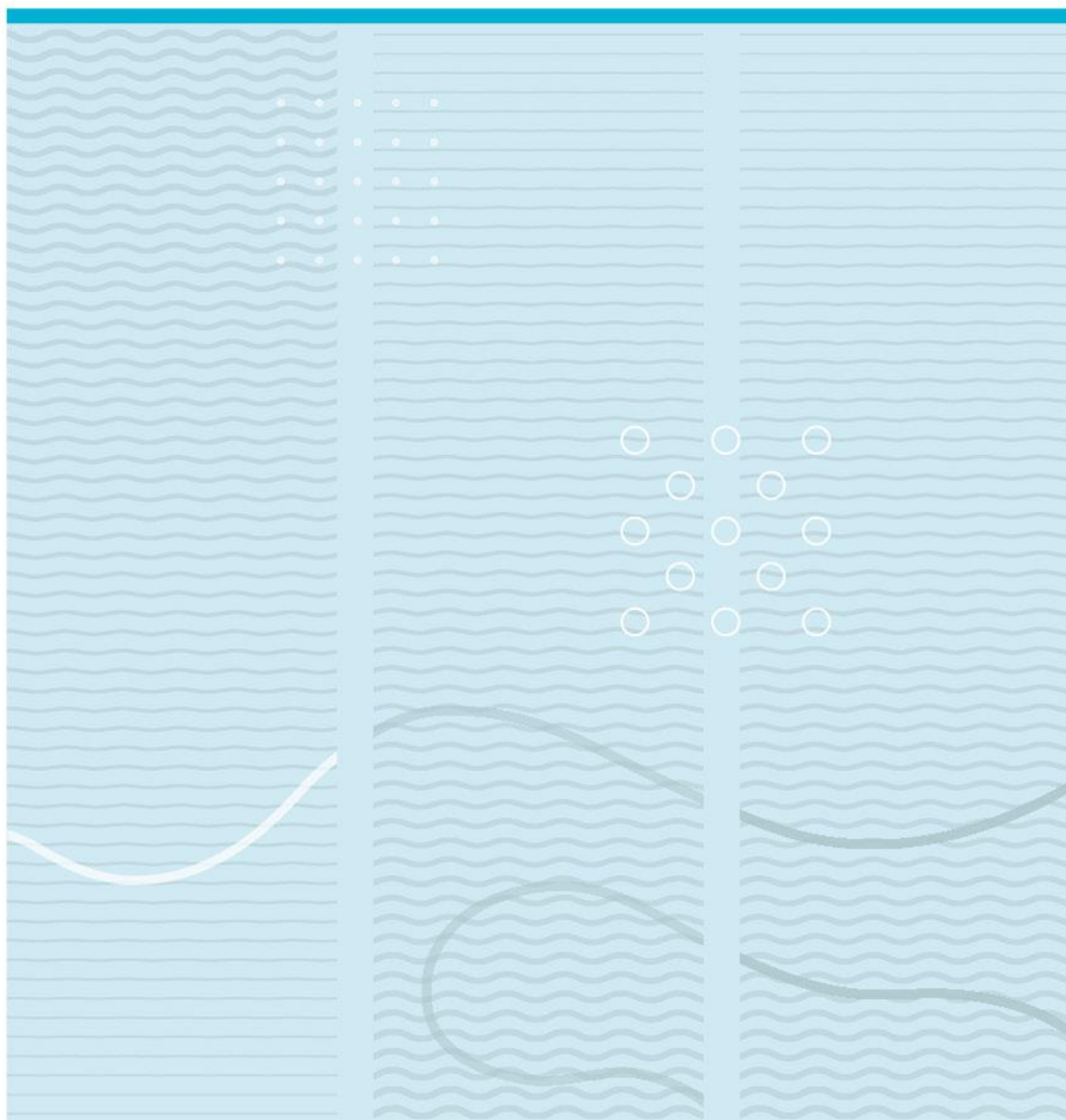


Marie Nitteberg Dalhaug

# Kommunikasjonens betydning i samarbeidet mellom hjem og skole rundt elever med utfordrende atferd





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og lærerutdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Marie Nitteberg Dalhaug

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne kvalitative studien har hatt som mål å undersøke kommunikasjonens betydning i samarbeidet mellom skole og hjem rundt elever med utfordrende atferd. Utfordrende atferd i denne sammenhengen handler om de elevene som utfordrer lærere med utagering. Bakgrunnen for valg av akkurat dette temaet handlet om flere faktorer. Jeg har jobbet flere år i skolen som ufaglært både før og underveis i studietiden. Der fikk jeg mange erfaringer som lærer, samtidig som jeg også er mor til barn som går på skolen. Jeg har derfor vært både avsender og mottaker i kommunikasjonssituasjoner mellom skole og hjem og jeg har opplevd det som utfordrende. Det er lovpålagt å samarbeide med foreldre når man jobber som lærer, og etter fem års studie syns jeg fortsatt at jeg manglet konkrete måter å kunne samarbeide med foreldre på, spesielt når det kom til hvordan man bør kommunisere med dem. Derfor ville jeg undersøke dette temaet slik at “verktøykassen” min kunne fylles opp med nyttig kunnskap når jeg skal jobbe i skolen fremover.

Problemstillingen jeg valgte for å undersøke hvordan kommunikasjonen har betydning for samarbeidet mellom skole og hjem rundt elever med utfordrende atferd, var:

*Hvordan kan kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet bidra til et bedre samarbeid rundt elever med utfordrende atferd?*

For å utforske denne problemstillingen ønsket jeg å gå inn i praksisfeltet hvor jeg intervjuet lærere som hadde erfaring med å kommunisere med foreldre til elever med utfordrende atferd. Resultatet av studien viste at kommunikasjonen *har* betydning for samarbeidet mellom skole og hjem når elevene har en utfordrende atferd. Mye tyder på at gjensidig kommunikasjon har flest fordeler og gir best muligheter for et godt samarbeid. Foreldre som får gjentatte, negative meldinger fra lærere gjennom enveis kommunikasjon, vil mest sannsynlig kunne oppleve kommunikasjonen som dårlig, de vil fortsette å føle at de ikke blir hørt og føle seg devaluert som foreldre. Dette innvirker negativt på samarbeidet ved at de kan bli kritiske og trekke seg unna, som igjen kan føre til at læreren også trekker seg unna. I enveis kommunikasjon kan det derfor virke som mest mulig hensiktsmessig for samarbeidet at innholdet som kommuniseres er positivt og at man på forhånd har blitt enige om en hensikt med kommunikasjonen.

## Abstract

This qualitative study aimed to investigate the importance of communication in school-home collaboration around students with challenging behavior. Challenging behavior in this context is about those students who challenge teachers with acting out. The reason for choosing this particular topic was because of several factors. I have worked several years in school as an unskilled worker both before and during my studies. There I gained many experiences as a teacher, at the same time as I am also the mother of children who attend school. I have therefore been both sender and receiver in communication situations between school and home, and I have found it challenging. It is a legal requirement to work with parents when working as a teacher, and after five years of study, I still think I lacked concrete ways to cooperate with parents, especially when it came to how to communicate with them. Therefore, I wanted to investigate this topic so that my "toolbox" could be filled up with useful knowledge when I work in schools in the future.

The research question I chose to investigate how communication affects the collaboration between school and home around students with challenging behavior was:

How can communication between school and home contribute to better collaboration around students with challenging behavior?

To explore this issue, I wanted to enter the field of practice where I interviewed teachers who had experience in communicating with parents of students with challenging behavior. The results of the study showed that communication *is* important for the cooperation between school and home when the students have challenging behavior. There are many indications that mutual communication has the most advantages and provides the best opportunities for good cooperation. Parents who receive repeated, negative messages from teachers through one-way communication will most likely perceive communication as poor, continue to feel that they are not being heard and feel devalued as parents. This negatively affects the cooperation in that they can become critical and withdraw, which in turn can lead to the teacher also pulling away. In one-way communication, it may therefore seem most appropriate for the collaboration that the content communicated is positive and that a purpose for the communication has been agreed in advance.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2	Forskning på feltet.....	8
1.3	Oppgavens formål og problemstilling .....	9
1.4	Oppgavens avgrensning og begrepsavklaring .....	9
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring .....</b>	<b>11</b>
2.1	Kommunikasjon.....	11
2.1.1	Forhandling om mening i et fellesskap.....	11
2.1.2	Den klassiske kommunikasjonsmodellen .....	12
2.1.3	Samarbeid gjennom kommunikasjon .....	14
2.1.4	Åpen eller lukket kommunikasjon i samarbeid.....	14
2.1.5	Maktforhold i kommunikasjonen .....	15
2.2	Samarbeid med foreldre til barn som har utfordrende atferd .....	15
2.2.1	Hva styringsdokumentene sier om foreldresamarbeid .....	16
2.2.2	Samarbeid når eleven har utfordrende atferd .....	18
2.2.3	Seks prinsipper for samarbeid.....	19
2.2.4	Reaktiv kontakt vs. Proaktiv kontakt .....	21
2.2.5	Læreres relasjonskompetanse i møte med foreldrene .....	21
2.2.6	Tillit som byggestein for samarbeid .....	22
2.3	Anerkjennelse og foreldresamarbeid .....	23
2.3.1	Anerkjennelsesteoriens tre anerkjennelsesformer .....	23
2.3.2	Krenkelse som konsekvens av manglende anerkjennelse.....	25
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>26</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	26
3.2	Forskningsmetode og fremgangsmåte.....	27
3.2.1	Kvalitativ metode .....	27
3.2.2	Semistrukturerte intervju .....	28
3.2.3	Forskningsintervjuenes hensikt .....	29
3.2.4	Utvidet forståelse av konteksten.....	29
3.2.5	Intervjuguide .....	30
3.2.6	Forskeren som fortolker .....	30

3.2.7	Utvalget.....	31
3.2.8	Om å intervju bekjente.....	32
3.2.9	Anonymisering .....	33
3.2.10	Utførelse av intervjuene.....	33
3.2.11	Transkriberingen	33
3.3	Forskningens kvalitet og etikk .....	34
3.3.1	Validitet og reliabilitet .....	34
3.3.2	Etiske valg.....	36
3.4	Analyse.....	37
3.4.1	Tematisk analyse .....	37
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>39</b>
4.1	Enveis kommunikasjon.....	39
4.1.1	Begrepet enveis kommunikasjon og digitale meldinger.....	40
4.1.2	Innholdet i det som kommuniseres.....	42
4.1.3	Hvorfor lærerne deler informasjon med foreldrene .....	43
4.2	Gjensidig kommunikasjon .....	45
4.2.1	Gjensidig kommunikasjon handler om å invitere foreldrene inn .....	45
4.2.2	Betydningen av fysiske møter .....	47
4.2.3	Informasjonen foreldrene sitter med er viktig og nyttig .....	49
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>51</b>
5.1	Hvordan kan enveis kommunikasjon innvirke på samarbeid? .....	51
5.1.1	Virkningen av hva som blir kommunisert blir “borte” i enveis kommunikasjon.....	51
5.1.2	Konteksten og tidligere erfaringer påvirker kommunikasjonens mening og samarbeid med foreldrene .....	52
5.1.3	Reaktiv og proaktiv kontakt i enveis kommunikasjon kan gjøre foreldre usikre .....	55
5.2	Hvordan kan gjensidig kommunikasjon innvirke på samarbeid?.....	58
5.2.1	Fysiske møter gir muligheter for god kommunikasjon.....	58
5.2.2	Anerkjennelse i gjensidig kommunikasjon kan innvirke positivt på samarbeidet .....	60
5.2.3	Samarbeid med foreldre til elever med utfordrende atferd krever noe mer.....	61
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>65</b>
6.1	Oppsummering av diskusjonen og studiens bidrag.....	65
6.2	Egne refleksjoner og forslag til videre forskning .....	67

## Forord

I skrivende stund er jeg nybakt mamma til ei jente som har blitt 10 dager gammel. Det oppleves som at denne oppgaven har blitt unnfanget og vokst seg fram samtidig som det lille barnet har tatt form inni magen min, og begge forløses rett før innleveringsfristen. Tanken om at dette lille barnet snart skal gjennom både barnehage og skolegang, er blandet med frykt og håp. Frykt for at det som møter henne skal bli for krevende og vanskelig, og håp om at alle voksne i livet hennes skal støtte henne på en god måte i det som kommer. Kanskje er arbeidet jeg har lagt i denne studien et nyttig og viktig bidrag i akkurat det?

Dette halvåret har også vært en lærerik prosess hvor teorier jeg har lest om i begynnelsen av studietiden har blitt erfart i praksis. For eksempel har jeg fått oppleve hvordan teorien om Vygotskys proksimale utviklingszone henger sammen med virkeligheten. Jeg har aldri skrevet en master før, og stod på mange måter på ustø grunn gjennom alle delene av oppgaven. Det var med andre ord begrensninger i hva jeg klarte alene og hva jeg klarte med hjelp og støtte fra en som er mer kompetent enn meg, nemlig min veileder Ann Kristin Larsgaard. Vi fikk også erfare hvordan skriftlig veiledning er en kommunikasjonsmåte som kan føre til misforståelser, noe som er nært knyttet til denne studiens tema. Tusen takk for all støtte og ikke minst viktig veiledning, Ann Kristin!

Til min kjære mann og to andre tenåringsbarn - tusen takk for støtte og for at dere har holdt ut alle timene jeg har vært utilgjengelig foran datamaskinen og med alle humørsvingningene under svangerskapet. Jeg vil også takke min arbeidsgiver som har lagt til rette for meg både med tanke på studiene og svangerskapet. Jeg ser fram til videre samarbeid. Til slutt vil jeg takke øvrig familie og venner som har støttet meg og hatt troen på meg gjennom hele studietiden.

Storsteinnes, 19.05.23

Marie Nitteberg Dalhaug



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne studien er foreldresamarbeid. Jeg vil først fortelle litt om hvorfor jeg har valgt dette temaet og redegjøre for hva slags forskning som fins innenfor temaet. Videre vil jeg forklare hvordan og hvorfor jeg har avgrenset temaet og knytte det opp mot den problemstillinga jeg har valgt.

Jeg begynte å jobbe i skolen som assistent i 2014, og derfra gikk veien etter hvert videre til å ta vikartimer som lærer og så fikk jeg midlertidige stillinger både som kontaktlærer og faglærer på ulike skoler. Også i studietiden har jeg hatt deltidsstillinger i skolen. Hele tiden mens jeg jobbet i skolen har jeg vært mamma selv, og har derfor erfaringer både fra innsiden av skolen og på utsiden, som forelder. Disse erfaringene har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er å få til et godt samarbeid med foreldrene. I et godt samarbeid tenker jeg at kommunikasjonen med foreldre er viktig. Etter snart fem år i dette utdanningsløpet som lærer, med fordypning i pedagogikk, opplever jeg at det fortsatt er mye vi må finne ut av selv som kommende profesjonelle. Akkurat når det gjelder samarbeid med foreldrene, syns jeg det har vært viktig å rette søkelyset på *hvordan* dette samarbeidet kan utføres for å være mest mulig hensiktsmessig, slik at både jeg og andre som leser denne studien, kan få noen konkrete måter å jobbe på, eller verktøy til verktøykassa, i møtet med foreldrene. I tillegg til at jeg ser en "mangel" i hva jeg har lært gjennom studiet, er det også viktig for meg å vite hvordan jeg kan utføre jobben som lærer og samtidig følge det gjeldende lovverket. Opplæringsloven legger tydelig føring for at lærere må samarbeide med foreldre:

Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Opplæringslova, 2017, § 3.3. Overordnet del, verdier og prinsipper i grunnopplæringen).

Jeg ønsket derfor å gå inn i praksisfeltet og undersøke hvordan lærere kommuniserte med foreldrene, slik at deres fortellinger kunne være et bidrag inn i den forståelsen jeg mener er viktig å ha som lærer når jeg skal samarbeide med foreldrene.

## 1.2 Forskning på feltet

Foreldrene sine opplevelser i møtet med skolen når barna har en utfordrende atferd, er fortalt gjennom ulike studier. Flere forskere peker på at det er mange foreldre til barn med ulike lærevansker og atferdsvansker som opplever at samarbeidet med skolen blir vanskelig (Olsen, 2016; Gunnþórsdóttir, 2016; Nordahl et.al, 2005; Kinge, 2020). Det kommer fram at mange av foreldrene opplever at deres barn ikke blir forstått og at deres evner som foreldre blir devaluert av lærere fordi atferd som skyldes nevrobiologiske årsaker blir forklart med manglende oppdragelse, sutring og vrangvilje (Olsen, 2016, s.92). Kommunikasjonen beskrives som dårlig, blant annet fordi skolen ikke tar imot forslag og innspill fra foreldrene selv om de satt med mye kompetanse om deres egne barn (Olsen, 2016, s.95; Gunnþórsdóttir, 2016, s.127). Skolen sendte ofte meldinger hjem om negative hendelser eller hvis elevene allerede var havnet etter faglig, og lærerne slet med å få til tilpasset opplæring (Gunnþórsdóttir, 2016, s. 126-127); Olsen, 2016, s.95). Foreldrene beskriver at de kommer i en avmaktsposisjon og at de ikke blir hørt når de sier ifra om sine bekymringer. De opplever heller ikke oppmuntring og ros fra skolen. Dette til tross for at lærerne rapporterer at de støtter foreldrene på en positiv måte (Nordahl et al. 2005, s.26-27). Det er altså noe i kommunikasjonen som oppleves forskjellig for foreldrene og lærerne og flere undersøkelser viser til at samarbeidet mellom skole og hjem blir vanskelig når kommunikasjonen mellom skole og hjem er dårlig. Siden foreldrenes stemmer er godt dokumentert, ønsker jeg derfor å finne ut hva lærere faktisk gjør når de kommuniserer med foreldrene, for å se om det kan avdekkes noen fallgruver for samarbeid eller noen gode erfaringer som er verdt å lytte til og ta med inn i lærerjobben.

Nordahl et al. (2005) har skrevet en bok om atferdsproblemer blant barn og unge, og har i den fremhevet viktigheten av samarbeid med foreldrene til disse barna, fordi forskning viser at dette samarbeidet kan redusere problematferd (Nordahl et al., 2005, 2.165). Boka viser til mange måter lærere kan jobbe på for å fremme samarbeidet, noe jeg også greier videre ut om i teorikapitlet. Kommunikasjonens betydning beskrives i boka som viktig for samarbeidet, og det foreslås noen prinsipper for hvordan dette samarbeidet bør foregå. Jeg er likevel nysgjerrig på lærernes fortellinger om hvordan de faktisk utfører dette samarbeidet, hva det er rundt kommunikasjonen som kan bli utfordrende, hvorfor foreldrene stadig vekker opplever at deres stemmer ikke blir hørt, men ikke minst hva de forteller som gir en god kommunikasjon.

### 1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Målet med denne studien er å finne ut hvordan kommunikasjonen kan ha betydning for samarbeidet med foreldrene til de elevene som har en utfordrende atferd. Det har vært viktig for meg som skal jobbe i skolen å undersøke hvordan jeg best kan møte disse elevenes foreldre. Jeg har rettet oppmerksomheten mot kommunikasjonen med foreldre til barn med utfordrende atferd slik at jeg kan finne ut hvordan jeg bør kommunisere med foreldrene på en måte som er til det beste for samarbeidet. Prosjektet vil kunne øke min kunnskap og forståelse rundt dette temaet.

I dette prosjektet vil jeg spesielt ta utgangspunkt i hvilke kommunikasjonspraksiser som benyttes mellom skolen og hjemmet rundt elever med utfordrende atferd, og analysere disse praksisene for å belyse og utforske hvilke som fører til bedre kommunikasjon og samarbeid med foreldrene.

Problemstillingen som vil belyse og utforske dette er:

Hvordan kan kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet bidra til et bedre samarbeid rundt elever med utfordrende atferd?

Forskningsspørsmål som er relevante til problemstillingen:

- På hvilke måter foregår korrespondansen mellom skolen og hjemmet?
- Hva kommuniseres og hvordan innvirker dette på samarbeidet?
- Hvorfor gjøres det på denne/disse måten(e)?

### 1.4 Oppgavens avgrensning og begrepsavklaring

Temaet for studien er kommunikasjonens betydning i samarbeidet mellom skole og hjem rundt elever som har utfordrende atferd, og jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot lærerne som har samarbeidet med foreldre til disse elevene. Grunnen til at jeg ville rette oppmerksomheten mot akkurat disse foreldrene er fordi samarbeidet kan være vanskeligst å få til på en god måte når barna utfordrer lærerne med sin atferd (Kinge, 2020, s.151; Nordahl et al., 2005, s.164; Drugli, 2012, s.32), men samtidig er dette samarbeidet også viktig, da elevene ofte viser en utfordrende atferd fordi de er sårbare og trenger hjelp. De barna som utfordrer oss voksne, *ønsker ikke* å være annerledes eller å opptre slik at det rammer dem selv og andre, men de mangler ofte evne til å uttrykke egne følelser og behov og har problemer med sosial tilpasning og kontroll (Kinge, 2020, s.32). Når de mangler evner, trenger de voksne til å lære dem de ferdighetene de mangler, og for å

lære dem det, er det mer hensiktsmessig å forstå de slik at vi kan møte de med hjelp, veiledning og støtte heller enn krav om å endre seg (Kinge, 2020, s.32). Og her er det foreldrene kommer inn i bildet. De kjenner barna sine godt, og den kunnskapen de har om barna sine, kan bidra til større forståelse for hva barna som utfordrer, strever med. Vi kan bruke foreldrene til å få et større bilde, enn akkurat det som skjer på skolen. Det vil kanskje ikke alltid samsvare, men det de forteller er uansett viktige brikker i forståelsen (Kinge, 2020, s.149).

Studien retter seg mot foreldresamarbeid, og fordi lærere og foreldre snakker sammen, vil jeg gå inn på tematikken rundt kommunikasjon og hvilken betydning den får i samarbeidet. Jeg ønsker å snakke med lærerne om hvordan de kommuniserer med foreldrene, hva innholdet i kommunikasjonen er og hvorfor de kommuniserer slik. Etterpå vil jeg analysere lærernes svar og utforske hvordan det kan innvirke på samarbeidet og drøfte hva slags kommunikasjon som vil være best for å få til et godt samarbeid.

Jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot foreldre til elever med en utfordrende atferd. I den forbindelse vil jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepet utfordrende atferd, og jeg bruker Drugli (2012, s.33) sin definisjon på atferdsvansker som utgangspunkt. Jeg har valgt å bruke begrepet utfordrende atferd fordi det kan oppleves som utfordrende for lærere å håndtere disse atferdene alene, og ofte vil de ha behov for hjelp fra foreldre eller andre instanser for å få til en endring (Drugli, 2012, s.36). Jeg kunne også brukt begrepet atferdsvansker, da studien retter seg spesielt mot elever som har en atferd som oppleves vanskelig for andre og seg selv. I begrepet utfordrende atferd har jeg rettet oppmerksomheten mot de elevene som utagerer, selv om det også kan oppleves som utfordrende for lærere når elever trekker seg bort og inn i seg selv. Når jeg har intervjuet lærere om deres erfaring med kommunikasjon med foreldre til elever med utfordrende atferd, har jeg beskrevet disse elevene som blant annet trassige, urolige, sinte, lite samarbeidsvillige og bråkete. De kan ødelegge for andre, lyve, bryte regler og havne i fysiske konfrontasjoner. Jeg greier ikke ut for hvilke årsaker som kan ligge bak disse atferdsuttrykkene i denne oppgaven.

Lærerne jeg intervjuet snakket mye om å skape en god relasjon til foreldrene for å lykkes med samarbeid. I og med at denne studien retter fokuset på kommunikasjon, kommunikasjonsmåter og innhold i kommunikasjonen, har jeg valgt å ikke ta dette med relasjonsbygging med i oppgaven, selv om det kunne vært et interessant funn i en oppgave med en annen innfallsvinkel til foreldresamarbeid.

## 2 Teoretisk forankring

### 2.1 Kommunikasjon

Dette prosjektet har som mål å undersøke og belyse hvilken rolle kommunikasjon har for samarbeidet mellom skolen og hjemmet rundt elever med utfordrende atferd. I den forbindelse er det nødvendig med en redegjørelse for hvordan jeg forstår begrepet kommunikasjon. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor bruke relevant teori for å forklare hva kommunikasjon er og hvorfor kommunikasjon kan ha betydning for samarbeid mellom mennesker.

#### 2.1.1 Forhandling om mening i et fellesskap

Kort sagt kan man si at det er gjennom kommunikasjon at mennesker kan skape mening, eller forståelse (Jordheim, 2008, s.199). For at noen skal kunne fortolke noe og skape mening, avhenger det av kommunikasjon. Kommunikasjon handler om formidling av informasjon mellom mennesker ved hjelp av tegn eller symboler, både språklige og ikke-språklige (Jordheim, 2008, s.199). I og med at kommunikasjon er noe som skjer mellom mennesker, kan man si at kommunikasjon er noe som skapes sammen med andre. Hvis vi ser på selve ordet, kommunikasjon, bygger det på det latinske ordet, *communis*. Vi kan gjenkjenne det både i det engelske ordet *common* og det norske ordet *kommune*, som begge handler om et fellesskap (Dahl, 2015, s.55). Et parforhold er et symbol på et fellesskap, og det er ikke uten grunn at par som har utfordringer i forholdet sitt og som oppsøker hjelp for dette i samlivskurs, har kommunikasjon som første leksjon. Dette kan skyldes at man har med seg en usynlig kulturell bagasje inn i forholdet og disse kulturelle bagasjene kan skape utfordringer når de skal være sammen under ett tak. For å få til en god kommunikasjon da, må man kunne sette seg inn i den ene partens situasjon og bakgrunn slik at man kan forstå hvordan han eller hun tenker og hva slags mening som blir lagt til grunn i den partens tegn, symboler og handlinger, som også den andre parten har egne meninger om (Dahl, 2015, s.28). Mening blir ikke skapt i et tomrom, det er avhengig av et fellesskap hvor mennesker er i et samspill. Når noen skal formidle et innhold til noen, skjer det en fortolkning gjennom en prosess med spørsmål og svar i en samtale (Jordheim, 2008, s.202). Man kan si at kommunikasjon er å forhandle om mening fordi mennesker kontinuerlig driver med meningsdanning sammen i løpet av en sosialiseringssprosess med ulike mennesker (Dahl, 2015, s.28-29).

Denne sosialiseringsprosessen starter ved fødselen, og fortsetter i ulike faser hvor barnet lærer seg språk gjennom et sosialt samspill (Imsen, 2020, s.197). Lev Vygotsky ser på språket som et redskap man må bruke for å tilegne oss kultur og felles kunnskaper, og språket er et sosialt fenomen som har betydning for en intellektuell utvikling (Imsen, 2020, s.196-197). Kenneth Gergen er en sosialpsykolog som vektlegger betydningen av å få bekreftelse eller avkreftelse av noen andre når man skal tilskrive ord og uttrykk mening. Som for eksempel når barn bruker språket sitt og noen andre følger opp den ytringen eller handlingen med bekreftelse som “ja, riktig”, eller et nikk eller å vende blikket sitt i en retning som bekrefter det man har hørt, da blir det en viktig funksjon i relasjonen mellom dem (Dahl, 2015, s.29). Dersom ytringer ikke blir behandlet av den andre som kommunikasjon, altså at den oversees og ikke følges opp, blir ytringene meningsløse og oppfattes som nonsens (Dahl, 2015, s.30). Betydningen av andres bekreftelser på det som kommuniseres er derfor veldig viktig for språklæringa og meningsdannelsen.

Hvordan man som menneske tenker og forstår verden er avhengig av språket, og siden språket er gitt av samfunnet og andre mennesker, blir dermed også bevisstheten et samfunnsprodukt (Imsen, 2020, s.198). En skulle derfor kunne tenke at språket, som man bruker for å kommunisere med andre, ikke vil kunne bli en utfordring dersom man kommuniserte med noen fra det samme samfunnet, men så enkelt er det ikke. Videre vil jeg derfor vise til den klassiske kommunikasjonsmodellen for å vise til hva som må være på plass i kommunikasjonen for at det skal kunne skapes en felles forståelse, altså de grunnleggende elementene i en kommunikasjonsprosess.

### 2.1.2 Den klassiske kommunikasjonsmodellen

Jordheim (2008, s.199) nevner en grunnformel for kommunikasjon. Den handler om *hvem* som sier *hva* med *hvilke midler* til *hvem* og med *hvilken virkning*. Dette viser til en kommunikasjonsprosess som skjer mellom to mennesker, såfremt alle leddene i formelen er besvart. Denne prosessen blir ofte forklart med en modell som kalles Den klassiske kommunikasjonsmodellen. Jeg vil i de neste avsnittene redegjøre for modellen gjennom forklaringen til Øyvind Dahl (2015, s.57). Vi kan tenke oss at det går en linje mellom avsender og mottaker av kommunikasjonen, altså er det et lineært aspekt ved en formidling. Først er det en *avsender* som *innkoder* det han eller hun vil si i et tegn eller en melding til en *mottaker*. Mottakeren *avkoder* dette og mottar et *budskap*. Mottakeren gir så en *tilbakemelding*, som igjen tolkes av avsenderen. Dette kan være utfordrende, fordi meldinger kan sendes, men ikke meninger. Den meningen må mottakeren selv tilskrive, eller tolke, ut fra tegnet eller meldingen som ble mottatt og ut fra tidligere erfaring.

Jeg vil forklare litt mer rundt det med tegn. Tegn er det vi sender til mottageren. Tegn kan misforstås. Tegn er det som formidles, som ord, lyd, visuelle impulser, bilder, kroppsspråk, atferd og lignende. Noen tegn er verbale, altså det man sier eller skriver og noen tegn er nonverbale, altså symbolsk eller kroppslig. Videre kan tegn være sendt enten tilskrevet eller ikke tilskrevet en hensikt. Et tegn står for noe annet enn seg selv, og det kan illustreres godt ved et kjent norsk tegn som er å vise fingeren. Det er et nonverbalt tegn som står for forakt. Man viser det med handling.

En melding er flere tegn som er satt sammen i en rekkefølge, som ord vi setter sammen til setninger enten skriftlig eller muntlig. En melding er ikke nødvendigvis tilskrevet et budskap. Budskap er et tegn eller en melding som er tilskrevet mening. Mottakeren av tegnene bruker tidligere erfaringer knyttet til tegnene når ytringen blir lest eller hørt.

Koder, som både avsender og mottaker bruker i formidlingen, er meningssystemer som tegnene er organisert inn i. Kodesystemer er kulturbestemte og inneholder regler for hva tegnene skal bety, hvilken mening de skal tilskrives og hvordan de skal forstås i forhold til hverandre. Derfor vil meningsfylt kommunikasjon være avhengig av at både avsender og mottaker, de to partene i kommunikasjonen, snakker samme språk, kjenner til de samme tegnene og tolker signaler på samme måte. Dette er ikke alltid tilfelle, og kan skape utfordringer.

Kommunikasjonskanaler deles inn i direkte kanaler hvor man står ansikt til ansikt med kommunikasjonspartneren og i indirekte kanaler som har et mellomledd, for eksempel en tolk, en tekst, et bilde eller elektronikk.

Konteksten, altså situasjonen og sammenhengen rundt det som blir tolket, påvirker hvordan meningen blir forstått. I skolesammenheng vil et kateter bety lærerens pult, mens på sykehuset er det noe man bruker for å hjelpe pasienter med å tisse. Konteksten er derfor avgjørende for hvordan man forstår dette tegnet, eller meldingen, det blir sagt i.

Det vesentlige med den klassiske kommunikasjonsmodellen er at det er et skille mellom melding og budskap (Dahl, 2015, s.63). Meldinger inneholder tegn som må tolkes, og uavhengig av hva man har slags intensjon med meldingen, har man ikke kontroll på hvordan den blir forstått av mottakeren. Dersom mottakeren stiller spørsmål for å undersøke om forståelsen er riktig, gir det bedre muligheter for å oppklare misforståelser og avklare hva meldingen handlet om. Kommunikasjon vil jeg derfor oppsummere med å si at det handler om noe mer enn å sende meninger eller meldinger, det handler mer om å forhandle om hva meningen er.

### 2.1.3 Samarbeid gjennom kommunikasjon

Som jeg har vist, kan ikke meldinger, gjort enten språklig eller ikke-språklig, gjøres uten at det blir tolket på en eller annen måte av mottakeren. Avsenderen kan ikke være sikker på hvordan den meldingen blir mottatt. Gjennom en dialog kan man skape bedre forståelse for hva slags mening avsenderen hadde tenkt. I en dialog går spørsmål fram og tilbake, og man er avhengig av å ha noen å kommunisere med. En informasjon som bare blir sendt, men hvor mottakeren er taus, skaper store utfordringer fordi man ikke vet om det kan ha oppstått en misforståelse rundt meningsinnholdet og det på et senere tidspunkt blir utfordrende å ta opp tråden. I verste fall kan det ha oppstått en konflikt som avsenderen ikke engang er klar over ved at mottakeren har misforstått avsenderen, men avsenderen tror at mottakeren forstår (Dahl, 2015, s.95). Mottakeren kan tro at han har forstått, og ber ikke om videre avklaring. Derfor er det viktig å ha en kommunikasjon som er mest mulig presis når skole og hjem skal samarbeide.

### 2.1.4 Åpen eller lukket kommunikasjon i samarbeid

Mulighetene for å lykkes eller mislykkes med kommunikasjonen avhenger av hvilke holdninger de møtende personene har til hverandre. Kommunikasjonen kan være enten åpen eller lukket (Dahl, 2015, s.121). I en *åpen kommunikasjon* går partene inn i en "jeg-du" relasjon hvor målet er å avdekke deltagerens forståelseshorisonter, altså at tidligere forståelser blir tatt fram i lyset og utfordres og konfronteres med andre forståelser og fortolkninger. Man søker etter å forstå den andres meningsunivers. Det kan føre til felles mening, altså enighet, men også gi en forståelse av likheter og forskjeller. Empati er en viktig egenskap som bidrar til å kunne sette seg inn i den andre personens opplevelse. Du kan være deg selv, men du tenker deg inn i den andres sted, som er en del av konteksten, eller situasjonen til den andre parten (Dahl, 2015, s.262). I en *lukket kommunikasjon* vil partene kun forholde seg til sine egne forforståelser eller stereotypier om de andre, og man oppnår ingen ny forståelse eller ny innsikt. En slik manglende åpenhet kan føre til fastlåste oppfatninger og resultatet blir ofte mistillit og mistenksomhet. En lærer som for eksempel ikke er åpen for å få til en åpen kommunikasjon med foreldre, vil derfor ikke få tilgang til den forståelsen som kan være nødvendig for å se det utfordrende barnet med nye øyne, og kun tolke barnets og foreldrenes handlinger og ytringer ut fra tidligere erfaringer og forforståelser. Gjennom et samarbeid er målet å skape forståelse for "den andre", ikke nødvendigvis å alltid bli enige (Dahl, 2015, s.118). Samarbeid, slik som kommunikasjon, er også noe som krever et fellesskap for å få til. Samarbeid kan heller ikke skje i et tomrom, men må skje sammen med noen. Det ligger i ordet, man



arbeider sammen om noe. Hvis den ene parten ikke blir inkludert i kommunikasjonen eller samarbeidet, kolliderer begge deler.

### 2.1.5 Maktforhold i kommunikasjonen

I skolesammenheng, hvor lærere og ledelsen skal samarbeide med foreldre, er det også viktig for lærerne å ta hensyn til at det er en asymmetri i maktforholdet. Skoleansatte har fra samfunnets side fått utdelt en sosial makt koplet til deres yrke og utdanning (Dahl, 2015, s.126). Skolen har mer makt, kontroll og autoritet enn den andre parten, og dette kan føre til et slags foreldre-barnforhold selv om begge parter er voksne. Foreldrene kan bli små, usikre, trassige eller opprørske, mens den andre, altså skolens ansatte, blir store, selvsikre, moralske eller autoritære (Dahl, 2015, s.77). Slike maktforhold er viktig å være klar over, fordi det utgjør en del av konteksten for kommunikasjonen, og kan oppdages gjennom de svarene man får eller ikke får fra foreldre for eksempel. Maktforholdet må ikke misbrukes, da det som ovenfor nevnt kan føre til at den ene parten kan føle seg mindreverdige og til og med bli opprørsk. Det vil kunne påvirke et samarbeid negativt.

I dette kapitlet om kommunikasjon har jeg vist at kommunikasjon handler om å fortolke og at man gjennom dialog kan forhandle om hva som er meningen med det som blir sagt. Det kan fort oppstå misforståelser i kommunikasjonen dersom det ikke skjer en slik forhandling fordi avsenderen av meldingen ikke vet hvordan mottakeren har forstått den. Det er derfor viktig å avdekke forståelseshorisonten til den man kommuniserer med og sette seg inn i den andres situasjon. En åpen kommunikasjon vil kunne føre til en bedre forståelse av hva den man kommuniserer med ønsker å formidle, mens en lukket kommunikasjon kan føre til at fordommer og stereotyper opprettholdes. I skolesammenheng er det slik at lærere og ledere har mer sosial makt enn foreldrene de skal kommunisere med, og i den forbindelse er det viktig at en slik asymmetri i makten ikke misbrukes ved å være autoritære eller moralske ovenfor foreldrene, fordi denne måten å kommunisere på kan påvirke et samarbeid negativt.

## 2.2 Samarbeid med foreldre til barn som har utfordrende atferd

Jeg har tidligere redegjort for hvordan kommunikasjon kan ha innvirkning på samarbeid med foreldrene, og i denne delen av oppgaven vil jeg vise til forskning som belyser hvordan skolen, i dette tilfellet lærere, kan samarbeide med foreldre til barn som har en utfordrende atferd. Først vil

jeg trekke inn hva styringsdokumentene sier om foreldresamarbeid og i den siste delen se på foreldresamarbeid som retter seg mer direkte mot de foreldrene som har barn med utfordrende atferd.

### 2.2.1 Hva styringsdokumentene sier om foreldresamarbeid

Jeg finner ingen styringsdokumenter som sier noe direkte om hvordan man skal samarbeide med foreldre til barn som har utfordrende atferd, men jeg finner en god del om behovet for samarbeid generelt og hvilke plikter skolen har for å informere foreldre spesielt i saker som omhandler elevens skolemiljø og dersom elevens helse er påvirket av skolemiljøet. Dette står det om i opplæringslovens §9A-9. Det opplyses også om ulike situasjoner som foreldrene og skolen kan oppleve som utfordrende, uten at det gis svar på hvordan lærere kan møte disse situasjonene.

I Nou 2015:2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, kapittel 10.7. greier rapporten ut om foreldresamarbeid. Den innleder med viktigheten av at foreldrene opplever at de blir tatt på alvor dersom deres barn ikke har det bra på skolen og at det er skolen som har ansvar for å etablere et foreldresamarbeid. Rapporten viser til formålsparagrafen i opplæringsloven om betydningen av et skole/hjem samarbeid som er understreket i § 1-1: Her er det fastsatt at opplæringen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Det er tydelig at både samarbeid og forståelse med hjemmet er viktig.

Så blir det i rapporten redegjort for hvordan skolen skal jobbe for samarbeid med hjemmet. Det lovpålagte samarbeidet som skolen er forpliktet til, innebærer å holde kontakt med foreldrene gjennom hele skoleåret, holde ett foreldremøte, minst to ganger i året har foreldrene rett til utviklingssamtaler med kontaktlærer og foreldre skal også få beskjed dersom fravær kan føre til manglende vurderingsgrunnlag eller at orden og oppførselskarakter kan bli satt ned. Foreldrene har også rett til å få informasjon om deres rettigheter og plikter etter opplæringsloven, blant annet informasjonsplikten og aktivitetsplikten til skolen dersom eleven ikke opplever et trygt skolemiljø som det står opp i opplæringsloven §9A-9.

Rapporten anbefaler videre at læreren bør ta seg tid til å jobbe med relasjonen til foreldrene før problemer oppstår, altså at læreren jobber proaktivt for å bygge opp et godt forhold slik at det er et bra utgangspunkt for samarbeid dersom problemer skulle oppstå. Resten av rapporten som omhandler foreldresamarbeid benyttes i stor grad til å vise til ulike utfordringer som foreldrene kan

oppleve i møtet med skolen, og går ikke videre inn på hvordan disse utfordringene kan møtes, annet enn de ovenfor nevnte tiltakene om å ta ansvar for samarbeidet, jobbe proaktivt med relasjonen til foreldrene i “fredstid”, ta foreldrene på alvor med deres bekymringer og kontakten skolen er pliktig å holde med hjemmet gjennom året. I tillegg nevnes det at skolen kan bidra til at foreldrene får forståelse av egen påvirkningskraft ovenfor barnet som rollemodeller gjennom informasjonsmøter, temakvelder og kampanjer rettet mot digital mobbing og krenkelser.

Situasjoner som nevnes i rapporten som kan føre til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir utfordrende handler blant annet om at foreldrene og skolen ikke klarer å bli enige om en felles problemforståelse og hva som er bakgrunnen for problemene. Foreldre har også rapportert at de kan møte utfordringer når de kontakter skolen med bekymringer rundt barnets trivsel på skolen. Foreldrene havner i en avmaktssposisjon når de vil være omsorgsfulle ovenfor barnet sitt dersom læreren har en ulik oppfatning av hva som har skjedd. Lærere kan også legge forklaringen på problemene på familieforhold eller på barnet selv, og kan være lite villige til å sette inn tiltak. Videre kan foreldrene føle avmakt dersom de ikke får oppfølgende informasjon om hva skolen gjør med situasjonen og hvilke andre elever og foreldre som kanskje involveres. Det vises også til i rapporten at det kan oppstå konflikter mellom skole og hjem på grunn av skolens holdninger og praksis.

Jeg har allerede nevnt informasjonsplikten i opplæringsloven §9A-9, og tenker at jeg skal vise til et ledd i den paragrafen som har betydning for samarbeidet. Det første leddet i paragrafen handler om at foreldrene skal få informasjon om deres rettigheter i dette kapitlet i loven, som handler om elevenes skolemiljø og hvordan lærere har en aktivitetsplikt om å følge med, gripe inn og undersøke dersom elever ikke har et trygt og godt skolemiljø. Det andre leddet i paragrafen handler om at skolen skal varsle elever og foreldre dersom noe ved skolemiljøet kan skade helsa til elevene. I dette leddet er helse et begrep som ikke utdypes, men helse er noe som omfatter både det fysiske og det psykiske. Dette leddet kan ha betydning for samarbeidet fordi lærere kan føle seg forpliktet til å gi beskjed om hver minste ting som kan påvirke helsa, fra en enkeltstående krenkende uttalelse til et slag gjort i affekt. Spesielt foreldre til elever med en utfordrende atferd vil kunne få mange meldinger på grunn av denne informasjonsplikten. Det er likevel viktig å se på disse pliktene om å dele informasjon og å samarbeide på en helhetlig måte, slik at det gjøres både for det beste for eleven og i forståelse med hjemmet som tidligere nevnt i innledningen.

Nå har jeg presentert hva jeg har funnet i styringsdokumentene om hvordan skolen skal forholde seg til foreldresamarbeid, men for å finne flere svar på hvordan lærere kan jobbe for å fremme

samarbeid når situasjoner som blir utfordrende oppstår, vil jeg videre trekke inn relevant teori for å belyse dette nærmere i neste del av kapitlet.

## 2.2.2 Samarbeid når eleven har utfordrende atferd

Målet med forskningen i denne oppgaven er å komme fram til hvordan lærere kan jobbe for å samarbeide med foreldrene til elever med utfordrende atferd, og fokuset er spesielt rettet mot kommunikasjonen. Jeg vil derfor vise hva litteraturen sier om hvorfor dette foreldresamarbeidet er viktig når elevene har utfordrende atferd og hvordan lærere kan få til et bedre samarbeid i de situasjonene.

Viktigheten av å samarbeide med foreldrene når elevene viser utfordrende atferd, knyttes opp mot at foreldrene er de viktigste samarbeidspartnere i multisystemiske tilnærminger som i dag brukes ovenfor barn og unge med alvorlig atferdsproblematikk. Disse foreldrene har forutsetninger til å samarbeide om slike tilnærminger og gjør en god innsats som foreldre når de får støtte og veiledning. Likevel kan ansatte i skolen omtale disse foreldrene på negative måter (Nordahl et al., 2005, s.25).

Dersom lærere har god kommunikasjon med foreldre til barn som har atferdsproblemer øker muligheten for at barnas oppførsel endres i positiv retning (Nordahl et al., 2005, s.163). Nordahl et al. (2005, s.163), viser til en studie gjort av tjenestekvalitet og service i PPT. Funnene fra den studien viste fire faktorer som skaper kvalitet ovenfor foreldrene; medvirkning, omtanke, effektivitet og sikkerhet, hvor foreldrene anså de to første som viktigst. Det foreldrene var misfornøyd med var manglende lytting, manglende tilbakemeldinger, manglende intervensjoner og manglende oppfølging. Denne misnøyen kan indikere at foreldrene undervurderes i deres betydning i oppdragelsen av egne barn.

Drugli (2012, s.34) skriver i en artikkel om skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker at vanlige strategier for foreldresamarbeid ofte ikke er tilstrekkelig og hun kommer med noen konkrete tips for hvordan lærerne kan gå fram i et slikt samarbeid. Først nevner hun at lærerne bør fundere samarbeidet med foreldrene på åpenhet, respekt og vektlegging av toveis kommunikasjon. Dersom eleven begynner å utvise negativ atferd, bør læreren involvere foreldrene så tidlig som mulig og sammen drøfte og utforske elevens vansker slik at de oppnår en felles forståelse av hva utfordringene handler om og hva som kan gjøres. Når det gjelder akkurat denne gruppen av elever, er det også viktig at kontakten mellom lærerne og foreldrene er positiv, fordi det bedrer sjansen for

at man greier å samarbeide om atferdsproblemene (Drugli, 2012, s.35). Drugli skriver også om hvordan kommunikasjonen med foreldrene bør foregå. Det hun anbefaler er å ta opp elevens negative atferd ansikt til ansikt med foreldrene, og ikke sende meldinger eller ringe hjem til foreldrene. Grunnen til det er fordi det er viktig at man skal kunne snakke sammen og foreldrene skal få komme til orde med spørsmål og kommentarer. En skriftlig melding gis ikke samme mulighet til å respondere som et møte ansikt til ansikt (Drugli, 2012, s.36). Videre kommer Drugli med en anbefaling av hvordan negative hendelser tas opp med foreldrene. Det er uheldig for samarbeidet dersom lærerne presenterer en ferdig vurdering av eleven som har hatt en negativ atferd. En ferdig vurdering kan være å lage karakteristikker av barnet som "aggressiv" ovenfor andre elever. Det er viktig at lærerne beskriver hva de har observert, og fort kommer videre til å snakke om hvordan man kan forstå hvorfor eleven oppfører seg slik og hva som kan gjøres (Drugli, 2012, s.36). Drugli avslutter sin artikkel med å oppfordre til å jobbe for å finne svar på hvorfor elevens atferdsvansker har oppstått. Dersom atferdsvanskene er et svar på negative forhold enten hjemme eller på skolen, kan det gjøres noe med. En helhetlig forståelse er derfor viktig, og noen ganger vil det være nødvendig å sette inn tiltak på flere arenaer ved at man inviterer til et tverrfaglig samarbeid med andre instanser (Drugli, 2012, s.37).

### 2.2.3 Seks prinsipper for samarbeid

Forskning viser at det er en indikasjon på at samarbeid med foreldrene til barn som viser problematferd kan reduseres, noe som både foreldrene og de profesjonelle vil ha stor interesse av (Nordahl et al., 2005, s.165; Drugli, 2012, s.32). Videre presenteres det av Nordahl et al. (2005) seks prinsipper for samarbeid med hjemmet når barn har utfordrende atferd, som lærere kan bruke i sitt virke.

Det første prinsippet, og også hovedmålet med samarbeidet med hjemmet, er felles problemløsning til det beste for barnet. Dette oppnås best ved gjensidig respekt og tosidig informasjonsutveksling. Dette er også i tråd med Drugli, som oppfordrer til et samarbeid med åpenhet, respekt og toveis kommunikasjon (2012, s.35). Det er også viktig å kommunisere direkte med begge foreldre hvis det er mulig, slik at man reduserer muligheten for misforståelser og får involvert begge i problemløsningsprosessen (Nordahl et al., 2005, s.165).

Et annet prinsipp for samarbeid handler om holdninger til foreldrene. Det er viktig at lærere har positive holdninger til foreldrene og ikke overfører oppfatninger om barnets atferd til foreldrene for eksempel. Dette kan handle om at lærernes informasjon, som de baserer sine holdninger på, ofte er

mangelfulle, hvis de ikke også bygger på informasjon fra foreldrene (Nordahl et al., 2005, s.166). Dette støttes av Drugli (2012, s.35) som skriver at læreren må ha en positiv holdning til foreldrene dersom samarbeidet skal fungere.

Det neste prinsippet handler om at foreldrene må sees på som likeverdige deltagere i samarbeidet og ressurspersoner i forhold til sine barns utvikling. Også der barn viser atferdsproblemer er det foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, og samarbeid om denne oppdragelsen er avgjørende for å endre atferden. Dialogen må legges opp til å være mellom to likeverdige parter (Nordahl et al., 2005, s.166-167).

Det fjerde prinsippet handler om myndiggjøring av foreldrene. Myndiggjøring uttrykker demokratiske prinsipper fordi makt og innflytelse blir fordelt mellom partene hvor foreldrene gjennom dialog opplever at de får kontroll og medbestemmelse, de verdsettes og gis tro på egen evne til å mestre livet. Kommunikativ makt er et virkemiddel som kan benyttes for å oppnå myndiggjøring. Kommunikativ makt handler om å ha en dialog hvor partene søker etter og kommer fram til enighet (Nordahl, et al., 2005, s.26). For at dette skal kunne skje, må det være etablert en god relasjon og et tillitsforhold mellom foreldrene og læreren. Tillit kommer først når foreldrene opplever å bli hørt og trodd. Det vil igjen si at læreren må være interessert og spørre foreldrene, i motsetning til å være den som alltid vet best. For at foreldrene skal få tillit til læreren og skolen, er det viktig at foreldrene ikke bare får beskjed hver gang noe har gått galt, men heller når ting går bra. Foreldrene vil fort føle seg devaluert ved gjentatte negative tilbakemeldinger. De trenger ikke å bli påminnet at de har problematiske barn, det vet de godt. Dette henger sammen med det Drugli (2012, s.35) skriver om at positiv kontakt med foreldrene er relasjonsfremmende. Myndiggjøring retter heller fokuset på at foreldrenes selvfølelse blir styrket og de får troen på at de mestrer situasjonen. Da trenger de oppmuntring, støtte og ros, og dette må gjøres på en direkte måte slik at det ikke kan være tvil om hva læreren kommuniserer (Nordahl et al., 2005, s.24-27).

Kommunikasjonen bør også være støttende og empatisk ved å invitere til samarbeid heller enn å anklage og fraskrive seg ansvar (Nordahl et al., 2005, s.167).

De siste to prinsippene Nordahl et al. (2005, s.168) legger fram, handler om å ha fokus på fremtiden og at det er naturlig for foreldrene å vise emosjoner i forhold til egne barn. Det er viktig at lærerne retter fokuset mot hva hensikten er med samtalene og mot fremtiden på en konstruktiv måte. Hvis man retter oppmerksomheten mot felles mål om hva som er det beste for eleven, vil samarbeidet kunne utvikle seg positivt, for begge parter vil jo det beste for eleven. I slike samtaler drøftes hva

skolen kan gjøre hver for seg og sammen, med et felles mål om å redusere barnets problematiske atferd. Dersom foreldre opplever at deres barn får mye kritikk, kan de fort gå i forsvarsposisjon fordi det kan virke som kritikk på deres egen oppdragerevne. Dette bør føre til at læreren er forsiktig med kritikk av barna som personer og deres egenskaper og evner. Det er mer hensiktsmessig å kritisere atferden de viser. Dersom foreldre viser store følelser som er emosjonelle og ikke rasjonelle, er det viktig å vise romslighet for det. Dette betyr ikke at foreldrene er vanskelige og umulig å samarbeide med.

#### **2.2.4 Reaktiv kontakt vs. Proaktiv kontakt**

Negative tilbakemeldinger til foreldrene, en reaktiv kontakt istedenfor en proaktiv kontakt, kan føre til at foreldrene trekker seg unna samarbeidet. Det er ikke alltid de vet hva de skal gjøre med denne informasjonen eller hva læreren forventer. (Drugli & Nordahl, 2016). Dette kan igjen føre til at elevens atferdsvansker øker. Et samarbeid som baseres på positiv kontakt vil kunne fremme både sosial og faglig utvikling hos eleven. Dette kan innebære at man har en kontakt som ikke bare handler om elevens atferdsvansker og kontakten kan bidra til en bedre relasjon med foreldrene (Drugli & Nordahl, 2016).

#### **2.2.5 Læreres relasjonskompetanse i møte med foreldrene**

Emilie Kinge har skrevet en bok om utfordrende atferd i skolen, og også hun trekker inn foreldresamarbeid som en viktig faktor for å forstå elevene, som igjen gjør at lærere lettere kan hjelpe dem (Kinge, 2020, s.149). Foreldrene kjenner sine egne barn best, og er en ressurs skolen kan utnytte for å forstå barnet bedre med den informasjonen de har. Kinges forskning viser derimot at mange foreldre ikke opplever at de blir hørt, forstått eller tatt på alvor, og stiller spørsmål rundt læreres relasjonskompetanse i samarbeidet med foreldrene (Kinge, 2020, s.149-150). Som Nordahl et al., viser også Kinge til sårbarheten til foreldrene til barn med utfordrende atferd, og at de trenger støtte istedenfor mistillit og fordommer rundt deres oppdragerevne (Kinge, 2020, s.151). Foreldrene må lyttes til hvis de skal være en ressurs for barnet og skolen og kunne bidra i samarbeidet. Dette henger sammen med myndiggjøringen av foreldre som er redegjort for tidligere. Kinge går ikke videre inn på hvilke andre måter lærere kan samarbeide godt med disse foreldrene, men retter oppmerksomheten mot å lytte for å forstå, og går videre med å trekke inn flere viktige samarbeidspartnere som for eksempel PPT og andre ansatte i skolen. I og med at denne oppgaven retter seg mot foreldrene spesielt, velger jeg å ikke trekke inn dette her.

## 2.2.6 Tillit som byggestein for samarbeid

Ingrid Lund og Anne Helgeland har gitt ut en bok om mobbing i barnehage og skole, og de skriver om hvordan samarbeid med foreldrene kan bidra til et trygt og godt skolemiljø. Bakgrunnen for at de ønsker å belyse dette, er fordi det ofte oppstår høyt konfliktnivå mellom skole og hjem i mobbesaker og at kommunikasjonen går i stå (Lund & Helgeland, 2020, s.148). Samarbeidet bør være preget av at foreldrene har medvirkning og at de får tillit til skolen. Tilliten kommer ikke av seg selv, og deres forslag til hvordan samarbeidet bør jobbes med er gjennom tydelig og varm kommunikasjon (Lund & Helgeland, 2020, s.149). Tillit er noe som må jobbes for og opprettholdes, og det handler om å stole på hverandre og om å innfri forventninger. Dersom ikke forventninger innfris, kan det føre til misforståelser og konflikt (Lund & Helgeland, 2020, s.151). Det er derfor viktig at skolen holder avtaler og gjør det de sier at de skal gjøre. Det er skolen som har hovedansvaret for å skape denne tilliten, og det bør komme fra et genuint ønske om å møte barnet og foreldrene på en åpen, trygg og god måte (Lund & Helgeland, 2020, s.152).

I den ovenfor nevnte NOU rapporten, *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, kapittel 10.7, står det om foreldrenes avmaktsposisjon. Dette trekker også Lund & Helgeland (2020, s.152) inn når det gjelder samarbeid mellom skole og hjem der det er et asymmetrisk maktforhold som lærerne må være bevisste. Foreldre er i en utsatt posisjon i mobbesaker og foreldre er ulike. Noen foreldre har egne erfaringer som de trekker med seg inn i samarbeidet, og de erfaringene kan bli aktivert hvis det samme skjer med deres barn. Noen foreldre vet ikke hva de kan gjøre for å hjelpe barnet sitt, og trenger hjelp fra skolen. Andre omstendigheter som nevnes er samlivsbrudd, psykiske og fysiske utfordringer og tidligere erfaringer med samarbeid. Tillit nevnes som en avgjørende faktor i foreldrerelasjonen slik at de blir med på laget. Læreren bør derfor jobbe aktivt for å finne ut hva som kan skape trygghet, men det kan være nyttig å spørre foreldrene direkte om hva skolen kan gjøre for at forelderens skal føle seg velkommen på samtale for eksempel. Læreren må med andre ord være nysgjerrig og interessert i å finne ut hva foreldrene tenker, mener og opplever (Lund & Helgeland, 2020, s.153). Slike tilpasninger kan bidra til tillit, trygghet og medvirkning.

Nå har jeg belyst ulike faktorer som kan bidra til bedre foreldresamarbeid hvis elevene har utfordrende atferd eller hvis samarbeidet har låst seg. Mye handler om forebyggende arbeid, nemlig at læreren jobber på måter som kan unngå at det blir konflikter mellom skolen og hjemmet. Noen faktorer handler om relasjonsbygging for å skape tillit og et forhold basert på gjensidighet i



makt og respekt, mens noen handler om lærernes forståelse av foreldrenes situasjon og dermed hvilke holdninger som er viktig å møte foreldrene med.

## **2.3 Anerkjennelse og foreldresamarbeid**

Både Lund & Helgeland (2020, s.42) og Jordet (2020, s.51) viser til hvordan anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk behov kan være hovedingrediensen i læreres verdigrunnlag eller i deres grunnholdning. Begge retter oppmerksomheten for hvordan anerkjennelse kan bidra til et bedre elevsamarbeid og til elevers opplevelse av livsmestring. Jeg ønsker å bruke Honneths (2008) anerkjennelsesteori til å også omfatte verdier og holdninger som kan bidra til å bedre samarbeid med foreldre, og spesielt de foreldrene som er sårbare i møtet med skolen, nemlig foreldre til barn med utfordrende atferd. Disse foreldrene opplever gjentatte negative tilbakemeldinger fra skolen, maktmisbruk og opplever ikke å bli hørt (NOU 2015:2.7; Drugli & Nordahl, 2016). Dette bidrar ikke til at foreldre får tro på egne evner som foreldre, de vil kunne trekke seg bort fra samarbeid og miste tillit til skolen. Anerkjennelse kan være en inngang til å møte disse foreldrene på en måte som får motsatt effekt, nemlig at de kan få bedre tro på seg selv som foreldre, ønske samarbeid med skolen og ha tillit til at skolen også ønsker det beste for deres barn.

### **2.3.1 Anerkjennelsesteoriens tre anerkjennelsesformer**

Anerkjennelsesteorien til den tyske sosialfilosofen Axel Honneth handler om menneskers universelle behov for anerkjennelse fra andre mennesker, uavhengig av status eller posisjon, for å utvikle egen identitet og et godt selvforhold (Lund & Helgeland, 2020, s.43). Teorien bygger på tre former for anerkjennelse som et individ trenger å erfare for å dekke sine menneskelige behov. Disse formene for anerkjennelse er kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Jeg vil utdype disse anerkjennelsesformene, og jeg begynner med kjærligheten.

Kjærlighet er den første anerkjennelsesformen og den handler om å anerkjenne at alle mennesker har de samme behovene og er gjensidig avhengige av hverandre i kraft av å være mennesker. Behov og følelser anerkjennes gjennom følelsesmessig tilslutning eller oppmuntring, og Honneth bygger forståelsen av denne følelsesmessige tilslutningen som kan overføres til vitenskapelige forskningskontekster til Hegels formulering om at kjærlighet må forstås som "det å være seg selv i en fremmed" (Honneth, 2008, s.104). Kjærlighetsbegrepet kan sånn sett forstås som en evne til empati hvor man klarer å se og erkjenne andre menneskers følelser og sette seg inn i deres

opplevelse av en situasjon (Dahl, 2015, s.262). Dersom lærere klarer å “være seg selv i en fremmed”, for eksempel foreldrene til de utfordrende barna, gjennom å sette seg inn i deres følelser og livssituasjon, er det større mulighet for å fremme et godt samarbeid fordi foreldrene blir anerkjent som verdifulle partnere. I kommunikasjonen med hjemmet er det derfor viktig å vektlegge en følelsesmessig tilslutning og oppmuntring, og læreren må med sin interesse og nysgjerrighet ønske å sette seg inn i foreldrenes livssituasjon. Grunnen til at det er lærerne som må ta initiativ til å anerkjenne foreldrene handler om at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse, men skolen skal ta ansvar for selve samarbeidet rundt dette (NOU, 2015:2, s.127-128; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18)

Den andre anerkjennelsesformen til Honneth handler om rettslig anerkjennelse. Han knytter anerkjennelsen av rettigheter til Hegel og Mead som begge hevder at sammenhengen mellom rett og anerkjennelse består i at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner de normative forpliktelser vi har ovenfor hverandre (Honneth, 2008, s.117). Rettslig anerkjennelse oppnås når mennesker anerkjenner hverandre gjensidig som rettssubjekter fordi de har en felles forståelse av de sosiale normene som på en rettferdig måte fordeler rettigheter og plikter innenfor fellesskapet (Honneth, 2008, s.118). Rettigheter er løsrevet fra rolleforventninger fordi de skal tilkjennes alle mennesker i samme grad som et fritt vesen og rettslig anerkjennelse kan ikke graderes (Honneth, 2008, s.119-121). I sammenheng med foreldresamarbeid, knytter jeg Honneths beskrivelser av anerkjennelse av gjensidige rettigheter med hvordan lærere anerkjenner både sine egne rettigheter og plikter, men også foreldrene sine. Dersom anerkjennelse av foreldres rettigheter tas hensyn til, uavhengig av deres sosiale bakgrunn eller utdanning, men i kraft av å være mennesker som har fått barn, vil det kunne påvirke lærerens holdninger i møte med foreldrene og føre til mindre maktmisbruk. Dersom foreldre opplever stor grad av medbestemmelse og autonomi, vil det kunne føre til mer selvrespekt (Honneth, 2008, s.129) og myndiggjøring som jeg kom inn på i kapitlet om samarbeid (Nordahl et al., 2005, s.167).

Den siste anerkjennelsesformen er knyttet til sosial verdsettelse. For å kunne oppnå et bedre selvforhold, trenger ikke mennesker å bare oppleve følelsesmessig hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting, som igjen gjør det mulig å ha et positivt forhold til sine egne ferdigheter og egenskaper (Honneth, 2008, s.130). Dette er knyttet til at man har felles verdier og mål som signaliserer at personegenskaper hos den ene har betydning for eller bidrar til den andres liv (Honneth, 2008, s.130). Med andre ord at mennesker er verdifulle for hverandre. Det er samfunnet, eller kulturen, som definerer verdiene, og derfor er det også samfunnets kulturelle

selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer (Honneth, 2008, s.131). Resultatet av sosial verdsettelse blir et individ som får troen på at det har ferdigheter som er verdifulle for andre samfunnsmedlemmer, altså selvtillit. Det er derfor viktig at man verdsetter hverandre symmetrisk slik at man ser hverandre gjensidig i lys av felles verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle (Honneth, 2008, s.138). Foreldre til barn som har utfordrende atferd, kan fort miste tro på egne ferdigheter som foreldre. Deres barn lever ikke opp til fellesskapets verdier og normer, og ansvaret for oppdragelse ligger på dem. En del av samarbeidet med disse foreldrene kan derfor sees på som en oppgave i å styrke deres tro på egne ferdigheter som foreldre. Dette kan gjøres gjennom å ha fokus på det barnet gjør som er positivt eller å gi foreldre direkte tilbakemelding om at deres bidrag til samarbeid er verdifullt, viktig og at de gjør en god jobb som foreldre. Det handler om å styrke foreldrene som aktører og styrke deres iboende ressurser ved å fokusere på hva de faktisk *kan gjøre* i stedet for å fokusere på hva de *ikke kan gjøre* (Jordet, 2020, s.52).

### 2.3.2 Krenkelse som konsekvens av manglende anerkjennelse

Dersom mennesker ikke opplever anerkjennelse, blir deres positive selvforståelse krenket. Krenkelse i ved manglende anerkjennelse er likevel ikke det samme som å innskrenke noens handlingsfrihet eller påføre noen skade, men går ut over på bekostning av den positive selvforståelsen deres (Honneth, 2008, s.140). Mennesker er sårbare, og sårbarheten oppstår mellom individualisering og anerkjennelse. I verste fall, dersom mennesker ikke opplever anerkjennelse, kan hele personens identitet bryte sammen (Honneth, 2008, s.140). Krenkelser og anerkjennelse henger sammen, og også hvordan ulike mennesker med ulike opplevelser vil oppleve som anerkjennelse og hva de vil oppleve som krenkende. Det er fordi vi alle har medfødte forskjeller, sårbarheter og livserfaringer (Lund & Helgeland, 2020, s.57). Krenkelser som kan gjøre dypt inntrykk kan handle om tillitsbrudd og svik, og om ikke bli sett og hørt på følelser og behov (Lund & Helgeland, 2020, s.56). Når lærere skal samarbeide med foreldre til barn med utfordrende atferd, er det viktig å tenke på hvor sårbare foreldrene kan være for kritikk og dermed også krenkelse. Det kan være nyttig å undersøke deres erfaringer, som kan skape forståelse for hva som kan ligge i deres sårbarhet og hvordan man kan unngå at de samme erfaringene fortsetter. I dette ligger det også en nødvendighet i å reflektere rundt hvor ulike foreldre kan være og hvor ulikt de kan reagere. Møtet mellom læreren og foreldrenes reaksjoner bør alltid være med anerkjennelse av deres opplevelse og følelser, slik at ikke tilliten blir brutt.

Mennesker formes i samspill med både sosiale og kulturelle omgivelser, og de erfaringene man gjør i dette samspillet påvirker hvordan man ser på seg selv og hvilken verdi man har. Anerkjennelse vil kunne påvirke menneskers evner til å strekke seg mot og virkeliggjøre selvvalgte livsmål (Jordet, 2020, s.52). Ofte er både skolen og foreldrene enige om sine mål, men foreldrene har mål for sitt liv og sitt barns liv, mens skolen må ha mål for mange elever samtidig. Dette kan skape utfordringer for lærere når elever har en atferd som blant annet går ut over dem selv og andre, men et godt samarbeid med foreldrene kan redusere den negative atferden (Drugli & Nordahl, 2016). For å få til dette kan det ut fra anerkjennelsesteorien virke som om en mest mulig hensiktsmessig tilnærming er å vise interesse for foreldrenes situasjon, vise forståelse for deres opplevelser og følelser, jobbe med myndiggjøring av foreldrene gjennom positiv kommunikasjon og gi dem en opplevelse av reell medvirkning og forståelse av deres rettigheter og plikter.

## **3 Metode**

### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan jeg som forsker ser på konstruksjon av kunnskap. Målet med studien er å kunne si noe om hvordan samarbeidet mellom skole og hjem er når elevene har utfordrende atferd, gjennom å belyse kommunikasjonen mellom partene. Det vil si at studien ønsker å belyse noe om hvordan kommunikasjonen er, som igjen er en del av den sosiale verden vi lever i. Når man skal studere den sosiale verden, er det mange ulike måter å tilnærme seg på. Epistemologi, eller kunnskapsfilosofi, kan oversettes til "læren om kunnskap", altså hvordan man kan komme fram til kunnskap om noe i verden (Nyeng, 2012, s.37). Kunnskapsfilosofiens mål handler om hva som kan anses som en gyldig kunnskap (Nyeng, 2012, s.37). Jeg vil videre posisjonere meg selv som forsker innenfor et vitenskapsteoretisk ståsted, altså hva jeg anser som en vei til gyldig kunnskap og hvordan jeg best mener jeg kan si noe om hvordan verden jeg studerer faktisk er.

Jeg som forsker må være transparent om hvilke forforståelser og forventninger jeg har med meg inn i forskningen, slik at jeg i prosessen med å utvikle kunnskap, også kan forandres selv. Alt jeg som forsker studerer vil være et "offer" for mine egne tolkninger, og i kvalitative intervju, som jeg har benyttet, vil også svarene til informantene være farget av deres tolkninger. Derfor vil det være

mange ulike innganger til å forstå mitt empiriske datagrunnlag, og mine tolkninger av dataene vil være sett i lys av akkurat mine forventninger, erfaringer og tolkninger av teori som jeg har med meg. Hermeneutikken er et kunnskapssyn om mennesket som en fortolker og en deltager i sin egen forskning, fordi det er påvirket av egen kultur og de sosiale sammenhengene det er en del av (Nyeng, 2012, s.49). I samfunnsvitenskapen er hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde fordi fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2018, s.37). Når mennesker studeres, slik som i denne studiens tilfelle, mener jeg det er viktig å ha med seg denne fortolkningskunnskapen som hermeneutikken bidrar med, fordi menneskene er en del av samfunnet. Vi kan se på studiens deltagere og meg selv som forskere som deler av en større helhet som studien skal belyse. Jeg erkjenner at kunnskap er skiftende og at når nye tolkninger eller forskninger blir gjort, kan det påvirke min forsknings validitet, men akkurat her og nå vil jeg hevde at studien min kan bidra til kunnskap innenfor den kulturen den er gjort i, og drøftingen kan bidra til refleksjon rundt sosiale handlinger som foregår på flere ulike skoler. Grunnen til det er fordi kunnskapen i denne studien er frembragt av metoder som både er gjennomsiktlige og velbegrunnede. Jeg ønsker også at studien skal ha være av en konstruktiv art, hvor noen sosiale forhold kan forbedres, i dette tilfellet samarbeidet mellom skole og hjem rundt elever som har utfordrende atferd.

Hittil har jeg trukket inn hermeneutikken for å vise til hvordan fortolkninger er koplet til hvordan man kan komme fram til kunnskap. Det er likevel ikke hele bildet av hvordan jeg forstår prosessene som fører til gyldig kunnskap om noe. Jeg vil videre hevde at kunnskap utformes i relasjoner mellom mennesker, og sånn sett innta et postmodernistisk vitenskapsteoretisk ståsted (Thagaard, 2018, s.40). Kunnskapen er avhengig av konteksten, altså den situasjonen, den utvikles i. Jeg tenker også at kunnskapen bygges sammen med alle partene i denne studien og at de har innflytelse på de prosessene som fører til utvikling av kunnskap. Dette kalles sosialkonstruktivisme, som har en fremtredende plass innenfor postmodernismen (Thagaard, 2018, s.40).

## **3.2 Forskningsmetode og fremgangsmåte**

### **3.2.1 Kvalitativ metode**

For å belyse og utforske problemstillingen og forskningsspørsmålene til denne oppgaven, er valg av metode viktig. Vitenskap og forskning handler om hvilke metoder man bruker for å komme fram til sannhet eller resultater som er gode nok begrunnet (Nyeng, 2012, s.9). Kvalitativ forskning gir rom for at menneskelige, subjektive erfaringer og spontane meningsopplevelser, er gyldige virkeligheter

som kan si noe om den sosiale verden (Nyeng, 2012, s.14). I dette forskningsprosjektet har formålet mitt vært å undersøke kommunikasjonens betydning for samarbeidet mellom hjem og skole rundt elever med utfordrende atferd. Kvalitativ metode vil være den mest hensiktsmessige metoden for å belyse dette, da det er menneskers erfaringer og opplevelser rundt dette temaet som er av interesse.

Kvalitativ forskning har som hovedformål å forstå "den andre" gjennom beskrivelse, forståelse og mening. Det handler om å finne ut hva mennesker gjør i sine liv og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Jeg mener derfor at den beste veien til kunnskap rundt problemstillingen i dette prosjektet vil være å snakke med lærere som har erfaringer med kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Spørreundersøkelser, og dermed kvantitativ metode, egner seg dårligere i denne sammenhengen fordi det er vanskelig å fastsette svaralternativer på forhånd. Det vil kunne forekomme like mange ulike svar som det er forskningsobjekter. Observasjon som metode vil kunne avdekke hva noen gjør, men likevel ikke gi en forståelse av meningen bak deres handlinger, som er en del av hva man ønsker å finne ut av. Det kunne vært interessant å følge opp intervjuene med observasjon etterpå for å se om forskningsobjektene gjør det de sier at de gjør, men på grunn av prosjektets omfang, blir det ikke mulig i denne omgang.

### 3.2.2 Semistrukturerte intervju

For å finne ut av hvordan kommunikasjon kan bidra til et bedre samarbeid mellom hjem og skole, har jeg som ovenfor nevnt at det er best å snakke med lærerne. Dette er for å få tilgang til deres egne erfaringer og forståelse av egne handlinger, og i forskningssammenheng kalles disse samtalene for kvalitative forskningsintervju. Jeg ønsket å utføre 4 semistrukturerte intervjuer med lærere som har hatt elever med utfordrende atferd. Grunnen til at det kalles semistrukturert, eller halvstrukturert, vil si at det ikke er en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). Det ga rom for at intervjuene kunne gå i ulike retninger, alt avhengig av hva de fortalte.

Den typen intervju som ble benyttet i dette forskningsprosjektet kalles videre for semistrukturerte livsverdenintervju, hvor jeg søkte etter å få fram beskrivelser om lærernes livsverden for så å kunne fortolke betydningen av deres beskrivelser etterpå (Kvale & Brinkmann, 2019, s.22). Beskrivelsene jeg var ute etter i dette prosjektet var om deres egne erfaringer rundt kommunikasjon med

hjemmet i situasjoner hvor eleven har hatt utfordrende atferd. Dette er det informantene selv som har de beste beskrivelsene av, og derfor har det vært viktig å få intervju dem.

### 3.2.3 Forskningsintervjuenes hensikt

Et intervju har en hensikt og en viss struktur, og det skiller seg fra spontan meningsutveksling i hverdagen ved at det går dypere inn i temaet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.22). Hensikten med å gjøre halvstrukturerte intervjuer med lærere var nettopp det å få en dypere forståelse rundt temaet kommunikasjon med hjemmet enn i en vanlig samtale. Det var viktig å få til gode refleksjoner rundt deres handlinger, som de kanskje ikke hadde tenkt så mye på tidligere. Spørsmålene var preget av åpenhet, slik at alle fikk fortelle fritt om egne erfaringer. Nye spørsmål ble stilt for å oppklare, utdype eller avklare det som ble fortalt. Dette passer med Kvale & Brinkmanns (2019, s.22) beskrivelser av forskningsintervju, hvor målet er å få til et samspill i kommunikasjonen der nye svar kan lede til nye spørsmål og hvor begge deltagerne utveksler synspunkter om et tema som opptar begge. En slik intervjusituasjon kan føre til at det skapes ny kunnskap hos både den som utfører intervjuet, men også den som blir intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). For dette prosjektet vil selve intervjusituasjonen å kunne føre til at både jeg som forsker og den som ble intervjuet, oppdaget nye muligheter for samarbeid med hjemmet fordi vi fikk gått i dybden på de ulike måtene for kommunikasjon som ble belyst i intervjuet.

### 3.2.4 Utvidet forståelse av konteksten

Den som blir intervjuet sees på som et subjekt, men dette er et tosidig begrep. Ikke bare kommer personens egne erfaringer og fortellinger, men den blir også påvirket av omgivelsene sine når det gjelder hva de snakker om og hvordan. De er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som bestemmer deres valg når de skal utføre handlinger (Kvale & Brinkmann, 2019, s.20). For en lærer vil det si at deres valg om hva de gjør, hvordan og hvorfor, ikke bare er styrt av egen persons vilje og kunnskap, men som også blir påvirket av blant annet hvordan skolen styres og deres kollegaer. Når det gjelder lærernes kommunikasjon med hjemmet, i situasjoner der eleven har utfordrende atferd, vil deres handlinger kunne være påvirket av ovenfornevnte faktorer. Intervjusituasjonen vil kunne rette søkelyset mot nettopp slike faktorer slik at det skapes økt bevissthet rundt det. Det som kommer fram i intervjuet er av forskningens interesse, selv om subjektet påvirker og påvirkes av omgivelsene sine. Det er både fordi det belyser hva som faktisk

skjer i kommunikasjonen med hjemmet, men også for å finne meningene og hensiktene bak kommunikasjonen.

### 3.2.5 Intervjuguide

Et forskningsintervju skiller seg fra en vanlig samtale mellom to personer ut over det jeg allerede har nevnt, fordi forskeren også er den som bestemmer temaet for intervjuet og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.22). I forkant av intervjuet laget jeg en intervjuguide som hadde som funksjon å sirkle inn bestemte temaer og sikret at jeg fikk med de viktigste forslagene til spørsmål for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). God planlegging av intervjuene var knyttet til valg av tema, utarbeiding av forskningsspørsmål og en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2019, s.137). Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk i intervjuene, og det ble gitt rom for at samtalen tok naturlige retninger. Den fungerte likevel som et strukturerende element som gjorde det lettere å ha kontroll på samtalen. Den har også som hensikt å sørge for at jeg har empiri som vil kunne gi meg mulighet til å belyse problemstillingen. Intervjuguiden er vedlagt oppgaven. Spørsmålene som ble forberedt var også mest mulig åpne i formuleringen for å forhindre at svar ble gitt etter ledende, lukkede spørsmål.

### 3.2.6 Forskeren som fortolker

Jeg som forsker var en deltager i intervjuene, og det har påvirket metoden og forskningen på flere måter. Allerede når valg om hvilken metode som skulle benyttes, har jeg som forsker påvirket hva som skal undersøkes og hvordan. Jeg valgte semistrukturerte intervju for å belyse og utforske min problemstilling, og samtalene jeg hadde med lærerne, påvirket jeg også med mine tolkninger og oppfatninger. Målet var likevel å være så objektiv og nysgjerrig som mulig. Jeg påvirket intervjuene med hvilke spørsmål jeg stilte og hvilke oppfølgingsspørsmål som ble valgt fordi mine spørsmål bunnet ut i mine tolkninger av det som ble sagt. Forskerrollen er avgjørende for forskningen fordi det er forskerens tolkninger som ligger til grunn i alt arbeidet. Det er en tilnærming til vitenskap som kalles sosialkonstruktivistisk, og den tilnærmingen tar utgangspunkt i at det ikke er et skille mellom det som studeres og den som studeres. Det som da blir forskningens vitenskapsproduksjon, er oppfatningene og tolkningene til forskeren av fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). I mine intervju opplevde jeg at mine forforståelser og tolkninger både førte til at det ble lettere å snakke med lærerne fordi vi hadde flere felles erfaringer, men også at jeg var nødt til å stille oppklarende spørsmål for å undersøke om mine tolkninger av utsagn var riktige.



### 3.2.7 Utvalget

Jeg hadde allerede bestemt meg for å velge ut fire lærerinformanter som jeg skulle intervju. Antallet ble bestemt på grunn av prosjektets omfang, slik at jeg kunne gå i dybden på temaet i intervjuene og gjøre grundige analyser av intervjuene i ettertid. Grunnen til at jeg valgte å intervju lærere er fordi det allerede foreligger mye teori på hva foreldre til barn med utfordrende atferd opplever som mangelfullt eller vanskelig i kommunikasjonen med skolen, som bakgrunnen for valg av tema viser. Det ble derfor interessant å få belyst lærernes egne opplevelser rundt kommunikasjonen med hjemmet. Lærerne som ble rekruttert til å delta hadde erfaringer fra temaet på barneskolenivå og var derfor relevante informanter for dette prosjektet. Det var ønskelig med ulike representasjoner av kjønn, men på grunn av utfordringer med rekruttering av informanter, ble det ikke mulig å få tak i like mange mannlige informanter som kvinnelige. Jeg fikk derfor tak i en mannlig og tre kvinnelige informanter. Antallet på fire lærere er likevel begrenset og det vil derfor ikke kunne tenkes at svarene vil være de samme for andre lærere. Det blir derfor vanskelig å generalisere. Likevel vil utvalget være stort nok til å gjøre en dyptgående analyse med den tiden som er til rådighet, sammenlikne svar og bidra til å belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.148).

Etter at prosjektet hadde fått godkjenning fra NSD tok jeg umiddelbart kontakt med ledelsen ved ulike skoler i forskjellige kommuner for å få hjelp med rekruttering til intervju. Grunnen til at jeg ville benytte skoleledere til å hjelpe meg med rekruttering, var fordi jeg tenkte at lederne hadde en bedre oversikt enn meg over hvilke informanter som ville passe best til prosjektets tema (Repstad, 2007, s.81). Jeg ringte de først, og avtalte at jeg skulle sende infoskriv på e-post. Flere av lederne var positive til å hjelpe, men det førte likevel ikke til at de klarte å få satt meg i kontakt med noen av deres lærere. Siden jeg har jobbet mange år i skolen og på ulike skoler, ble jeg til slutt nødt til å kontakte bekjente som jeg blant annet har jobbet med tidligere. Da fikk jeg tak i informanter som var positive til å hjelpe meg. En av de måtte trekke seg fordi det ikke var mulig å få tid til intervju i arbeidstiden, men jeg fikk tak i fire informanter. Utvalget består derfor i tre kvinner og en mann.

Lærerne er valgt ut fra fire ulike skoler i tre forskjellige kommuner. Grunnen til at jeg ønsket geografisk spredning er for å få fram ulike praksiser. Internt på skoler kan det utvikle seg egne skolekulturer som kommer til uttrykk gjennom hvordan de ansatte oppfører seg (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan henge sammen med at skolen i dag har en samarbeidskultur hvor både enkeltindivider samarbeider og påvirker hverandre, men som også blir

påvirket av skolekulturen igjen (Caspersen, 2011, s.14). Selv om det kan variere hvilke normer, verdier og virkelighetsoppfatninger lærere innad i en skole har, vil det ofte være at én kultur dominerer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når informantene var fra ulike skoler, kunne det bidra til å avdekke flere innfallsvinkler til temaet.

### 3.2.8 Om å intervju bekjente

Når jeg ikke lyktes med å få tak i informanter gjennom skoleledere slik som den opprinnelige planen var, tok jeg selv kontakt med ulike lærere for å høre om de kunne hjelpe meg å komme videre med prosjektet. Det var altså praktiske rammer, og ikke teoretiske overveielser, som satt premisser for utvalget mitt. Dette er også noe som Repstad (2007, s.83) belyser som en utfordring rundt valg av informanter. 3 av lærerne jeg intervjuet var lærere jeg har jobbet med tidligere i min yrkeskarriere, flere år tilbake i tid. Den siste læreren var en bekjent som jeg visste jobbet som lærer, men som jeg ikke selv har jobbet sammen med. Å ha informanter som man kjenner mer eller mindre fra tidligere kan ha både fordeler og ulemper. På den ene siden, ifølge Repstad (2007, s.82), kan det å intervju bekjente gjøre det lettere for informantene å åpne seg. At jeg satt med litt kunnskap om skolene de jobbet på, kunne også føre til at de ble mer presise og ærlige, fordi de kanskje tenkte at jeg visste hvordan de jobbet. På den andre siden kunne det å intervju bekjente føre til at de formet svarene sine slik at de passet til deres forestillinger om hva jeg allerede satt med av kunnskap eller oppfatning rundt problemstillingen (Repstad, 2007, s.83). For tre av lærerne jeg intervjuet, var avstanden mellom oss så stor, at jeg verken hadde innsikt i deres praksis eller at de visste noe om mine oppfatninger eller kunnskaper om forskningsfeltet. For den ene av lærerne vil det kunne tenkes at svarene jeg fikk bar preg av å være knyttet til mine oppfatninger og kunnskaper, selv om jeg syns at informanten redegjorde både ærlig og nyansert rundt spørsmålene jeg stilte. Fordelen med å intervju bekjente, var at jeg på forhånd visste at de hadde mye kunnskap rundt temaet for prosjektet, og på den måten passet inn i beskrivelsen av "den gode informant" (Repstad, 2007, s.57-58). Alle lærerne hadde lang erfaring som lærere, og alle hadde flere erfaringer med kommunikasjon med foreldre til barn med utfordrende atferd. Dette passer med hovedkriteriet for å komme med i et utvalg, som handler om at informantene i utvalget har relevant informasjon for prosjektets problemstilling (Repstad, 2007, s.81). Det kan også ha bidratt positivt inn i intervjuene at informantene og jeg har hatt en del like erfaringer fordi en del av begrepene og formuleringene til informantene ble lettere for meg å tyde. Oppsummert vil jeg antyde at det å intervju bekjente i dette prosjektet har bidratt mest positivt, ved at de har redegjort åpent, ærlig og nyansert i

intervjuene om et tema som de hadde mye erfaring med. Alle virket dessuten motivert til å hjelpe meg med å komme videre i prosjektet.

### 3.2.9 Anonymisering

Det har vært viktig for meg å oppfylle informantenes rett til privatliv, og derfor har jeg tatt flere valg underveis i prosjektet for å sikre konfidensialitet. Dette handler om at private data som kan identifisere informantene, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2019, s.106). Jeg har derfor anonymisert navn på informantene, og i denne oppgaven har de fått pseudonymer både i transkriberingen og i teksten. Det er et viktig tiltak for å sikre anonymitet ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s.250). Disse pseudonymene er lærer1, lærer2, lærer3 og lærer4, som igjen er forkortet til L1, L2, L3 og L4. Lærerne fikk også beskjed før intervjuene startet om å fortelle om deres erfaringer samtidig som de ivaretok foreldrenes og elevenes rett til privatliv ved å ikke navngi noen av dem underveis. Et annet tiltak jeg har gjort for å sikre best mulig anonymitet, er at jeg ikke har skrevet noe om hvor informantene jobber eller bor. Ut fra disse tiltakene mener jeg det er liten sannsynlighet for at det oppstår brudd i privatlivets fred ved at enkeltpersoner blir identifisert i denne oppgaven.

### 3.2.10 Utførelse av intervjuene

Tre av intervjuene ble utført på skolene der lærerne jobbet, mens ett foregikk hjemme hos informanten. Alle intervjuene foregikk derfor som personlige møter, ansikt til ansikt. Vi hadde avtalt oppmøtested og tidspunkt, og vi var alene på enten kontor, grupperom og stue mens intervjuene pågikk. Jeg benyttet en diktafonapp fra Nettskjema på to enheter, slik at jeg sikret meg dersom noe gikk galt underveis med en av enhetene eller i overføringen til Nettskjema etter intervjuets slutt. Lydopptakene er krypterte på enhetene, og kan ikke lyttes til uten å først logge seg inn på Nettskjema på internett. Informantene fikk en kort forklaring av hvordan lydopptaket fungerte før vi startet intervjuene, i tillegg til at jeg kort presenterte prosjektet og temaet. De fikk også instruksjoner om å anonymisere personer de skulle fortelle om. Intervjuene hadde en varighet fra 40 minutter til 1 time og 5 minutter.

### 3.2.11 Transkriberingen

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg selv alle intervjuene. Transkribering handler om å gjøre tale om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s.137). Underveis i transkriberingen gjorde jeg

flere vurderinger og tok noen beslutninger. I og med at transkribering betyr å transformere (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205), ble det noen endringer fra det opprinnelige muntlige opptaket til det skriftlige. Jeg valgte å transkribere på bokmål slik at ingen dialektmarkører kunne være med på å avsløre informantene i tillegg til at noen formuleringer på dialekt kan være vanskeligere å forstå for andre som ikke deler samme dialekt. Det gir derfor mulighet for bedre leseforståelse. Siden jeg hadde brukt lydopptak, kunne jeg gjengi samtalene ganske nøyaktig, men jeg valgte å ta bort bekreftende “mmm” og “ja” som oppstod mens den ene snakket. Det var for å få bedre flyt og sammenheng i det som ble fortalt. Pauser er markert med tre punktum etter hverandre. Noen ganger ble heller ikke setninger fullførte, og da markerte jeg det også med tre punktum. Jeg synes det var en fordel å gjøre transkriberingen selv, da jeg fikk en ekstra gjennomgang av informantenes svar; en bedre nærhet til fortellingene. Det transkriberte materialet er den empiriske dataen som denne oppgaven bygger på. Totalt ble det transkriberte materialet på rundt 35000 ord.

### **3.3 Forskningens kvalitet og etikk**

I kvalitativ forskning vil forskningens kvalitet vurderes ut fra hvordan kunnskapen er produsert og ikke utelukkende ut fra resultatet forskeren kommer fram til (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). I metodekapitlet har jeg gjennomgående beskrevet hvordan jeg har gått fram i denne studien for å skaffe til veie den empirien som danner grunnlaget for resultatet. Videre vil jeg reflektere rundt forskningens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) og til slutt greie ut om hvilke etiske valg jeg har gjort i forbindelse med studien.

#### **3.3.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er begreper knyttet til en rekke forskningstradisjoner, ofte kvantitative forskningsmetoder, men i kvalitativ forskning er det gjerne begrepene gyldighet og pålitelighet som brukes for å reflektere over forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222). Jeg vil derfor benytte begrepene gyldighet og pålitelighet i dette kapitlet.

Å reflektere over studiens gyldighet handler om å reflektere over hvorvidt metoden som er brukt er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276; Postholm & Jacobsen, 2018, s.229) og hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222). I denne studien har jeg valgt å bruke fire semi-strukturerte intervju for å

undersøke hvordan lærere kommuniserte med foreldre til elever med utfordrende atferd og hvilken betydning kommunikasjonen hadde på samarbeidet. Intervjuet har som formål å utforske og belyse en problemstilling gjennom å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden (Kvale og Brinkmann, 2015, s.20). I denne studien fikk jeg gjennom intervjuene rike og gode beskrivelser av lærernes erfaringer og opplevelser med hvordan de har kommunisert med foreldrene til barn med utfordrende atferd og hvordan dette innvirket på samarbeidet med dem. Fordelen med slike intervju var at det ble mulig for meg å undersøke om jeg har forstått lærerens utsagn riktig ved å stille oppfølgende spørsmål og avklare misoppfatninger. En slik samtale kan forstås som en deltager-validering (Postholm & Jacobsen, 2018, s.230). Jeg har også valgt ut informanter fra fire ulike skoler og tre ulike kommuner. Dette innvirker på hvordan funnene kan overføres til andre kontekster, for eksempel andre lærere på andre skoler. Denne typen overførbarhet er en type ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Jeg tenker at det er stor mulighet, selv med kun fire intervju, for at denne studiens resultater vil kunne være gyldige også for andre lærere på andre skoler, da kommunikasjon er en vesentlig del av det lovpålagte samarbeidet som lærere skal utføre med foreldre til elever med utfordrende atferd. En innvending mot dette kan knyttes til antall intervjupersoner, og at flere intervjupersoner i et større geografisk område ville kunne føre til økt overførbarhet. Begrensninger knyttet til forskningen knytter jeg til oppgavens omfang. Flere viktige temaer kunne vært hentet ut og drøftet fra empirien jeg fikk fra intervjuene, men av hensyn til oppgavens omfang måtte jeg begrense hvilke funn jeg skulle drøfte ut fra hvilke funn som best ville besvare oppgavens problemstilling.

Å reflektere over studiens pålitelighet er knyttet til hvordan jeg som forsker kan ha påvirket forskningen gjennom måten forskningen er gjort på og resultatene jeg har kommet fram til (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222). Med andre ord, er forskningen til å stole på? I kapittel 3.2.6 beskrev jeg hvordan jeg som forsker har påvirket forskningen på flere måter. Det å være transparent i forhold til hvordan mine forkunnskaper og tolkninger innvirker på forskningen er en viktig del av forskningens kvalitet. I kvalitative studier vil intervju være en byggeplass for kunnskap fordi kunnskap skapes mellom intervjuer og intervjuperson i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.76-77). Selv om målet har vært å få fram lærernes erfaringer, vil de erfaringene og kunnskapene som fremkommer av intervjuene følgelig være preget av at det er jeg som har intervjuet dem. I kapittel 3.2.8 har jeg reflektert rundt fordeler og ulemper ved det å intervju bekjente fordi informantene jeg fikk tak i var lærere som jeg enten hadde kjennskap til gjennom andre bekjente

eller via tidligere arbeidsforhold. Informantene jeg valgte ut til å delta på intervju er også med på å tilføre studien kvalitet med henblikk på deres kompetanse. Alle de fire lærerne jeg intervjuet var valgt ut fordi de hadde erfaring med å kommunisere med foreldre til barn som hadde utfordrende atferd og de hadde alle jobbet i mange år som lærere. Jeg fikk ikke anledning til å snakke med foreldre til barn med utfordrende atferd. Det kunne vært interessant å høre deres versjon av kommunikasjonen med skolen for å se om det var samsvar mellom lærernes opplevelser av kommunikasjonen og foreldrenes. På grunn av studiens omfang, valgte jeg heller å bruke tidligere forskning på hvordan foreldre har opplevd samarbeid med skolen når barnet deres har hatt utfordrende atferd, slik at foreldrestemmen også har fått en plass i forskningen. Intervjuene ble gjennomført med lydopptaker, som gjorde at jeg ikke trengte å skrive mye notater eller huske alt som ble sagt. Dette tilfører studien pålitelighet i og med at jeg har kunnet lage en nøyaktig transkribering i forkant av analysen. Min egen subjektivitet har kanskje vært mest fremtredende i analysen av det transkriberte materialet. Jeg valgte en tematisk analysemetode og jeg har beskrevet fremgangsmåten og hvordan jeg som forsker innvirket på prosessen i kapittel 3.4. Siden dette er første gang jeg skriver en masteroppgave, opplevde jeg det som utfordrende å presentere funn uten å fortolke, men jeg fikk til slutt frem det jeg tenker er funn som stammer fra informantenes beskrivelser, mest mulig fri for egne tolkninger. Funnene ble så utforsket opp mot teori som knytter seg opp mot temaene. Hele metodekapitlet bærer preg av en åpenhet rundt forskningens prosesser og hvilke valg jeg har tatt underveis, som igjen innvirker på forskningens pålitelighet.

### 3.3.2 Etske valg

Et etisk prinsipp er at jeg som forsker må vise ansvarlighet ovenfor mine intervjupersoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Når jeg skal studere mennesker, slik som i denne studien, er det å vise ansvarlighet knyttet til det å respektere andre menneskers autonomi. Dette gjøres gjennom et fritt, informert samtykke (Nyeng, 2012, s.160-161). Alle mine intervjupersoner fikk bestemme fritt om de ville delta i forskningsprosjektet, om mulighet til å trekke seg underveis og de fikk også informasjon om hva prosjektet handlet om i et samtykkeskriv som de signerte før intervjuene startet. I informasjonsskrivet og samtykkeskrivet fikk de vite om hvordan opplysninger de delte med meg ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert underveis både i opptakene, transkriberingen og i selve avhandlingen. Anonymiseringen ble ivaretatt ved at lærerne ble gitt pseudonymer, som L1-L4, for å omtale dem uten deres egentlige navn, både i transkriberingen og i

teksten. Før intervjuene begynte, fikk intervjupersonene også beskjed om å anonymisere personer de omtalte, fortløpende. Lærere har taushetsplikt, og dette var viktig at de respekterte under intervjuet. Ved å anonymisere lærerne i avhandlingen, blir også taushetsplikten respektert i lærernes fortellinger. Lydopptakene som ble gjort ble lagret etter USN sine retningslinjer og slettes når prosjektet er ferdig. Lærernes personvern ble også ivaretatt gjennom en søknad til NSD som ble godkjent før prosjektet kunne starte.

## **3.4 Analyse**

### **3.4.1 Tematisk analyse**

For å analysere det transkriberte datamaterialet fra intervjuene, ville jeg benytte tematisk analyse som fremgangsmåte. Det transkriberte datamaterialet var stort i omfang selv om det kun var fire intervju. Det ville være nyttig å gå frem på en systematisk måte for å kunne håndtere den store mengden data. Jeg vil først med å forklare hva tematisk analyse er og hvordan det kunne tilpasses mitt prosjekt. Tematisk analyse er et fleksibelt forskningsverktøy som gir en trinnvis oppskrift på hvordan man kan analysere data, det vil si både å organisere dataene og oppdage mønster (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79). I mitt tilfelle hadde jeg allerede før intervjuene, ved prosjektets begynnelse, utarbeidet en problemstilling og noen forskningsspørsmål som jeg ønsket å finne svar på. Jeg hadde også forberedt intervjuene ved å lage en intervjuguide. Målet med å benytte tematisk analyse i dette prosjektets analysearbeid, var å oppdage ulike temaer i det transkriberte materialet gjennom å gruppere data med viktige fellestrekk i kategorier, som til sammen svarer på forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s, 279). Temaene som dukker opp i analysen er ikke et resultat av en passiv prosess, da forskeren har en aktiv rolle i å identifisere mønster, eller temaer, ved å velge ut hvilke som er mest interessante og så presentere dem (Braun & Clarke, 2006. S.80). Med andre ord ville mine interesseområder og forforståelser spille en rolle i hvilke temaer som blir trukket frem fra dataene selv om metoden benyttes etter en oppskrift. Videre presiserer Braun & Clarke at temaene i analysen ikke er avhengige av å kunne kvantifiseres, men at temaet kan knyttes til noe viktig i forhold til forskningsspørsmålene (2006, s.82). Derfor ville jeg kunne trekke ut viktig informasjon fra ett utsagn gjort av en informant hvis det var viktig informasjon som kunne knyttes til forskningsspørsmålene.

Metoden som blir brukt i tematisk analyse er ikke en egen teori, men heller en nøytral oppskrift for hvordan jeg skulle gå frem for å lete etter svarene på forskningsspørsmålene. Johannessen et al. (2018, s.282) har forenklet og justert versjonen til Braun & Clarke (2006), slik at den består av fire steg eller faser i stedet for seks. Det er denne oppskriften Johannessen et.al jeg ønsket å benytte i min analyse. De fire stegene er 1) en forberedelse hvor jeg skaffer til veie og får oversikt over data, 2) en koding, hvor jeg fremhever og setter ord på viktige poenger i dataene, 3) kategorisering av de kodede dataene i mer generelle temaer og til slutt 4) hvor jeg gjør en rapportering av temaene og deres innhold.

En tematisk analyse er enklest å gjennomføre dersom størsteparten av datamaterialet er i skriftform (Johannessen et al., 2018, s. 283), og jeg hadde allerede et transkribert datamateriale å jobbe med, noe som gjorde jobben lettere. Transkriberingsprosessen tok lang tid, alt fra 8-12 timer per intervju. Jeg hadde fire intervju jeg skulle transkribere, og til sammen utgjorde dette omtrent 35000 ord. Videre i det første steget leste jeg gjennom materialet for få en oversikt og skrev stikkord i venstre marg om det som utsagnet handlet om, for eksempel *tid, empati og kommunikasjonsform*. Det ble mange forskjellige stikkord, men jeg oppdaget at mange av stikkordene gikk igjen i intervjuene.

Det neste steget, kodefase, handlet om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene. Her handler det om å zoome inn på detaljene i dataene. Jeg hadde allerede skrevet ut intervjuene med bred marg slik at jeg kunne lese de på papir, og i kodefase kunne jeg også markere rett på arkene og skrive i marginen der jeg oppdaget noe viktig. Jeg valgte å bruke markeringstusj for å fremheve viktige poenger i utsagnene og skrev i den brede høyremargen hva poengene var. Jeg kodet kun det som var interessant og relevant, og jeg markerte kun ett poeng om gangen.

Det tredje steget handlet om kategorisering. Målet var å kunne zoome ut og få et overblikk over detaljene slik at de kunne settes sammen til en større enhet (Johannessen et al., 2018, s.294). Jeg samlet data i bokser i et eget Word-dokument hvor jeg lagde en tabell med fem kolonner. I den første kolonnen skrev jeg stikkordene jeg hadde funnet i den første gjennomlesingen. I de fire andre kolonnene, som var merket L1, L2, L3 og L4, skrev jeg inn poengene fra utsagnene deres som var knyttet til stikkordene. Som nevnt hadde jeg et stikkord som handlet om tid, og alle svarene fra alle informantene som handlet om tid ble skrevet inn bak tid. Hvis et utsagn var koplet til flere stikkord, så ble utsagnet skrevet inn der også. Denne kategoriseringen og sorteringen ga meg mulighet til å få en oversikt over alle de små temaene i dataene, og samtidig på en enkel måte



kunne sammenlikne ulike svar innenfor samme tema. Stikkordene og tabellen ville også gjøre det enkelt for meg å finne igjen de konkrete sitatene fra informantene i transkriberingen for senere bruk.

Det siste steget, som handler om å skrive fram funnene i de ulike temaene, velger jeg å presentere i det neste avsnittet, som jeg kaller "presentasjon av funn". I dette steget handlet det om å få et overblikk over temaene, lage overordnede temaer som kunne knyttes til forskningsspørsmålene mine og så knytte små tema fra dataene til disse overordnede temaene. Tabellen jeg hadde laget, hjalp meg å få overblikket jeg trengte, og de overordnede temaene jeg har funnet, kan knyttes til flere av de små stikkordene og kodene.

## **4 Presentasjon av funn**

Denne studien omhandler kommunikasjon mellom skole og hjem, og målet med intervjuene var å undersøke hvordan lærere kommuniserte og samarbeidet med foreldrene til barn som viste en utfordrende atferd. I denne delen skal jeg presentere det jeg mener er studiens funn. I kapitlet om mitt vitenskapsteoretiske ståsted skrev jeg om hvordan jeg som forsker tolker informasjon i lys av egne erfaringer, forventninger og den kulturen jeg er en del av blant annet. Dette innvirker også på hvordan jeg har gjort funnene etter analysen. Når jeg skal presentere funn, har jeg vært gjennom en prosess hvor jeg har zoomet ut fra detaljene og funnet ulike sammenhenger til større tema, som jeg igjen har gjort et utvalg av. Jeg sitter da igjen med ett hovedtema som forgreiner seg i to undertema, som jeg mener belyser både studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Presentasjonen vil underbygges av sitater og fortellinger fra lærerne jeg har intervjuet. Et sentralt funn handler om at lærerne kommuniserer med foreldre til barn med utfordrende atferd på ulike måter. Det er også verdt å nevne at selv om funnet handler om ulike måter å kommunisere på, har jeg valgt å dele det opp i to temaer for ordens og strukturens skyld. De to funnene jeg har valgt å presentere i denne oppgaven, og som jeg mener belyser problemstillingen min, har jeg kalt "enveis kommunikasjon" og "gjensidig kommunikasjon".

### **4.1 Enveis kommunikasjon**

Et sentralt funn i denne studien er at lærere kommuniserer med foreldrene på ulike måter. Det gjør noe med samarbeidet. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for enveis kommunikasjon, som er en av måtene lærerne kommuniserer med foreldrene. På bakgrunn av lærernes beskrivelser av en

måte de kommuniserer på har jeg valgt å kalle denne kommunikasjonsmåten for enveis kommunikasjon. Jeg vil først forklare hvordan denne kommunikasjonsformen kjennetegnes, hva som kommuniseres gjennom enveis kommunikasjon, hvordan det kommuniseres og hvorfor det kommuniseres slik.

#### 4.1.1 Begrepet enveis kommunikasjon og digitale meldinger

Når elever har hatt en utfordrende atferd, velger flere lærere å kontakte hjemmet. Det er ulike måter å gjøre det på. Når det som kommuniseres kun er informasjon som går fra skolen til foreldrene, blir det i denne studien omtalt som enveis kommunikasjon. Flere av lærerne forteller at de *ofte* bruker digitale meldinger enten via mail eller apper for å dele informasjon med foreldrene når barna har vist en utfordrende atferd på skolen. L2 og L3 forteller slik om hvordan de tar kontakt med foreldrene når eleven har vist en utfordrende atferd:

*L2: "Ja, som regel så begynner det jo med en melding. Det er ofte der det starter når man på en måte begynner å tenke at her er det noe vi er nødt til å og snakke om å ha tettere oppfølging på enn man vanligvis har på elever. Det starter som regel med at jeg sender bare en tekstmelding der jeg skriver det og det har skjedd. Kanskje vi har sett at det skjer flere og flere ganger."*

og

*L3: "Hadde det vært en helt konkret ting så kan du selvfølgelig bare sende en melding om sånn og sånn. Og noen ganger så rydder vi opp i ting også sender jeg, og det skjer ganske ofte, at vi sender ei melding "de og de, han og han har hatt en konflikt med en annen elev i dag. Det og det skjedde. Vi har ryddet i det. De har bedt hverandre om unnskyldning. Vi ser saken ute av verden". Men det er jo det beste. For da har vi ryddet i saken på skolen, føler vi, da. Men så gir vi bare beskjed hjem. Og da kan vi gjerne sende det i en sånn Vigilomelding."*

L4 forteller om hvordan en digital melding hun sendte en gang ble misforstått av foreldrene. Foreldrene hadde opplevd meldinga som veldig negativ, selv om læreren hadde tenkt at den var ganske nøytral. Også denne meldingen inneholdt informasjon om at barnet deres hadde laget bråk i timen sammen med andre, og lærer 4 ville at foreldrene skulle snakke med barnet hjemme om det. Slik beskriver hun det:

L4: *“Ja. Jeg skrev en gang en melding hjem til noen som hadde en normalt fungerende elev og sånt, men som hadde begynt å bli høyløst sammen med kompiser, med plutselig høyløst roping sånn for morsomhet, så jeg sendte melding om det, at din sønn har vært sammen med kompiser og ropt og lagd lyder og sånn i gangene og i timeskifte, så det ble veldig urolig og vi håper dere kan prate med han om det om å la det være. Og de foreldrene likte overhodet ikke å få den meldinga.”*

Foreldrene L4 forteller om var tydelige ovenfor L4 om at de ikke likte å få meldinga som handlet om noe negativt barnet deres hadde gjort. Hun fortalte at foreldrene måtte ha misforstått intensjonen med meldinga. L2 forteller om en samtale med en forelder som hun møtte etter at barnet hadde gått ut av skolen. Da fikk hun en forklaring på hvorfor samarbeidet rundt elevens utfordrende atferd hadde vært så vanskelig mange år tidligere. Slik forteller hun om møtet med forelderen til sin tidligere elev:

L2: *“Ja, etter at eleven var blitt voksen. Der jeg snakka med den ene forelderen som sa at “du gjorde en god jobb med min unge. Jeg skjønner nå at ungen min var vanskelig og jeg turte ikke å innrømme det”. Og på en måte sa at vi hadde det kjempevanskelig hjemme også, men jeg hadde ikke lyst å si det. Jeg ville ikke fordi jeg følte at det gikk på min evne som forelder.”*

Denne forelderen forteller til L2 at samarbeidet ble vanskelig fordi de negative tilbakemeldingene om barnets utfordrende atferd var vanskelig å innrømme fordi det opplevdes som en kritikk av egne evner til å være forelder.

Gjennom lærernes fortellinger kommer det fram at det ofte sendes digitale meldinger fra skolen til foreldrene med informasjon om at eleven har vist en utfordrende atferd. L2 beskriver informasjonsdelingen som en innledning til videre samarbeid, mens L3 har gjort en vurdering i forkant av hva slags informasjon som kan sendes på melding til foreldrene. L4 og L2 forteller at de også har sendt digitale meldinger om negativ atferd, men at dette ble tatt dårlig imot av foreldrene. I situatene kommer det tydelig fram at kommunikasjonen i disse tilfellene er enveis, da det er informasjon som deles med foreldrene av lærerne når barnet deres har gjort noe galt på skolen. Å ha enveis kommunikasjon er ikke det samme som å ha en dialog hvor man diskuterer sammen ulike sider av en sak og finner løsninger, men det handler om at informasjon blir delt fra en person (eller aktør) til en annen. Kommunikasjonssituasjonen kan ut fra beskrivelsene virke som om den påvirkes av enveis kommunikasjon slik som L4 forteller, ved at meldingen kan misoppfattes og tolkes mer negativt enn læreren hadde tenkt. Det kan også ha sammenheng med at foreldrene kan oppleve

det som kritikk når de får meldinger om den utfordrende atferden barnet deres viser på skolen, som L2 forteller. Det blir en svikt i kommunikasjonen og i samarbeidet. Ut fra beskrivelsene til lærerne ovenfor, kan det synes som om det gis lite rom for foreldreaktivitet og samarbeid i de meldingene som deles når det skjer gjennom enveis kommunikasjon.

#### 4.1.2 Innholdet i det som kommuniseres

Når det foregår enveis kommunikasjon, er det også interessant å rette et blikk på hva det er som kommuniseres. Slik jeg tolker sitatene over, er det ofte hendelser hvor barnet har gjort noe galt som foreldrene får informasjon om fra skolen. L2 forteller at hun også kan ta med hvor ofte disse hendelsene skjer, mens L3 gjerne tar en ting om gangen og forteller at skolen har ordnet opp mellom de involverte elevene. L4 har også tatt utgangspunkt i en utfordrende atferd og ønsket at foreldrene kunne samarbeide med henne om det gjennom en samtale hjemme. Lærerne forteller også at de kan bruke enveis kommunikasjon gjennom digitale meldinger til å følge opp avtaler eller sende positive meldinger, og dette settes i sammenheng med at de har forståelse for at det må være vanskelig å være forelder å få så mange negative tilbakemeldinger.

*L1: "Da er det jo at jeg har gode observasjoner og at de observasjonene jeg tar med og nevner for dem fra friminutt eller undervisningstid, at den inneholder både de gode og kanskje av og til de uønskede handlingene. Sånn at man får fram både sterke og svake sider i det. For det blir jo så veldig sårt hvis man bare får hjem beskjed om at "poden din er stadig vekk på bærtur".*

L1 bruker digitale meldinger til å sende informasjon hjem med både negativt og positivt innhold fordi hun har omsorg for foreldrene til barn som har en utfordrende atferd. Slik beskriver hun hva hun kommuniserer:

*L1: "Ja, og jeg er veldig snar med når det har gått hjem en beskjed da digitalt om at nå har det vært en slåsskamp eller etc., så så fort jeg har da neste, ved neste korsvei det skjer noe positivt, da er jeg snar å trykke den meldinga sånn at ris og ros kommer i lik mengde, og gjerne mer ros enn ris."*

L2 har samme erfaring som L1, at det å sende meldinger med positivt innhold er viktig når foreldrene ellers erfarer meldinger med negativt innhold. Det er fordi hun forstår at det må være vanskelig for foreldrene. Hun sender meldinger digitalt med både positiv og negativ informasjon etter avtale med foreldrene. Slik forteller hun om det:

L2: *“Og så avtalte jeg med dem at vi skulle sende daglige meldinger, altså på slutten av dagen skulle jeg sende meldinger om hvordan det hadde gått og da bestemte jeg meg for at okei, vi må prøve å snu deres skoleerfaring om at skole er faktisk ikke skit, det kan være kjempebra. Så når jeg sendte meldinger på slutten av hver dag så skreiv jeg, for det var jo vanskelig, han var jo en utfordrende unge som var urolig og som kunne si stygge ting... også sendte jeg til foreldrene hver eneste dag om hva som hadde gått bra og hva som ikke hadde gått bra.”*

Innholdet i kommunikasjonen når det er enveis kommunikasjon beskrives av lærerne som informasjon av observasjoner om hendelser av negativ eller positiv art. Lærerne forteller at negative og positive meldinger blir kommunisert til foreldrene i tilfeller der eleven har en utfordrende atferd på skolen. Negative meldinger kan være sårt for foreldrene å få og det kan gi dem et negativt inntrykk av skolen. Positive meldinger blir av de samme lærerne nevnt som viktig for å unngå at dette skal skje.

#### **4.1.3 Hvorfor lærerne deler informasjon med foreldrene**

Jeg har i avsnittene ovenfor belyst at det kan forekomme enveis kommunikasjon mellom lærere og foreldre når elevene har vist en utfordrende atferd. Denne enveis kommunikasjonen foregår ofte gjennom digitale meldinger og innholdet i de digitale meldingene er informasjon om negative eller positive hendelser og observasjoner på skolen. Jeg har også belyst hvordan det kan påvirke samarbeidet når det er enveis kommunikasjon. Når det gjelder hvorfor de sender denne informasjonen til foreldrene gjennom enveis kommunikasjon, forteller noen av lærerne jeg snakket med at de ønsket å være pliktoppfyllende på to forskjellige måter. En lærer fortalte at det handlet om å gjøre avveininger om hva han delte informasjon om og hvor ofte opp mot en informasjonsplikt. En annen ønsket å gi informasjon skriftlig for å dokumentere at jobben var gjort riktig av henne.

L3 forteller om at han ofte gjør avveininger om hva han skal sende melding om og hvor ofte. Han forteller om noen veldig slitne foreldre som han sannsynligvis hadde fortsatt å sende meldinger med negativt innhold til, men siden han hadde fått vite hvor slitne de var, ville han redusere mengden negative meldinger. Dette kan sees i sammenheng med at læreren ønsket å samarbeide med foreldrene, som var overveldet og slitne av alle de negative meldingene de hadde fått tidligere. Situasjonen som oppstod, kom da i konflikt med det som beskrives som hans

informasjonsplikt, og han hadde ofte følt på en dårlig samvittighet ovenfor denne plikten. Slik beskriver han det:

L3: *“Nei, jeg tror på en måte vi hadde kommet til å bryte på med.. For vi har jo en informasjonsplikt til foreldrene, og det der... jeg har kjent... akkurat der så har jeg kjent at dette burde vi ha tatt kontakt hjem for, ikke sant, fordi at de skal få vite... så kan det jo godt hende eleven forteller noe hjemme så de sånn sett visste om det, men... nei, jeg tror hvertfall det var lurt å gjøre det sånn, men det var litt vanskelig... jeg kjente noen ganger på den der... litt sånn ikke noe sånn god følelse med at jeg ikke hadde informert hjem.”*

L2 vil dele informasjon med foreldrene for å være trygg på at hun har gjort jobben sin, og at ingen kan komme etterpå å si at hun ikke har informert. Hun velger å sende meldinger skriftlig til begge foreldre når de ikke har delt bosted, slik at hun er sikker på at informasjonen kommer frem til alle. Slik forklarer hun hvordan det å informere skriftlig henger sammen med det å gjøre jobben sin riktig:

L2: *“Men det viktige er jo at de får samme informasjonen fra skolen. Sånn at de ikke på en måte kan komme tilbake til meg og si til meg at jeg ikke har gjort jobben min. “Du har ikke sagt noe til meg om det her.” Så det er litt sånn trygghetsfølelse for meg selv også med at ja, da har jeg det svart på hvitt hva jeg skrev og hva de svarte.”*

Hun velger å sende skriftlig informasjon til begge foreldrene slik at det kan dokumenteres at hun har informert, og sånn sett gjort jobben sin.

Å dele informasjon med foreldrene blir av disse to lærerne satt i sammenheng med det å ha en informasjonsplikt og det å ville ha dokumentert at man har gjort jobben sin riktig. Jeg tolker det derfor til at L2 deler informasjon skriftlig fordi det betyr at hun i så fall utfører jobben sin på en pliktoppfyllende måte. L3 ønsker også å være pliktoppfyllende, men sier samtidig at han må bryte den plikten for å få tilpasset informasjonen til foreldre når de er veldig slitne. Han viser til en informasjonsplikt som lærere har. Enveis kommunikasjon kan derfor oppstå både fordi læreren har en informasjonsplikt og fordi læreren er redd for å ikke gjøre jobben sin riktig.

Oppsummert, gjennom lærernes fortellinger, kommer det fram at det forekommer enveis kommunikasjon med foreldrene når lærerne deler informasjon med dem. Fordi foreldrene tolker meldingene, kan informasjonen lærerne deler feiltolkes. Foreldrenes stemmer blir ikke invitert inn i samarbeidet om løsninger når det foregår enveis kommunikasjon. Innholdet i denne enveis

kommunikasjonen, når barnet har utfordrende atferd, er ofte med beskrivelser av hendelser av hva barnet har gjort galt, men det kan være at lærerne velger å fremheve positive situasjoner også, fordi det er vanskelig og sårt for foreldrene at barnet deres hele tiden gjør noe galt. Foreldrene får da en mer positiv innstilling til skolen når de får informasjon som er en blanding av positive og negative meldinger. En av årsakene til at foreldrene får informasjon fra lærerne gjennom enveis kommunikasjon kan ha sammenheng med det lærerne forteller om deres informasjonsplikt og et ønske om å utføre jobben sin riktig. Skriftlig dokumentasjon av informasjonsdelingen trekkes også frem der som viktig for å kunne bevise det.

## 4.2 Gjensidig kommunikasjon

I den første delen av presentasjonen belyste jeg hvordan det forekommer enveis kommunikasjon mellom lærerne og foreldrene. Funnet i denne studien handler om ulike måter lærere kommuniserer med foreldrene på. Denne delen av oppgaven handler om hvordan lærere forteller at de også kommuniserer med foreldrene på måter som bærer preg av å være mer *gjensidig*. De beskriver en kommunikasjonsform som er preget av at foreldrene inviteres inn, slik at deres tanker, opplevelser og meninger blir en del av kommunikasjonen. Denne måten å kommunisere på har jeg derfor valgt å omtale som gjensidig kommunikasjon. Det er ikke lenger enveis kommunikasjon, men en dialog som kan fremme forståelse og felles problemløsning.

### 4.2.1 Gjensidig kommunikasjon handler om å invitere foreldrene inn

Flere lærere forteller at de heller ringer enn å sende meldinger fordi telefonsamtaler kan skape mer gjensidighet i kommunikasjonen. De forteller også om fysiske møter hvor de kan ha samtaler. Samtaler (dialog), til fordel for skriftlige meldinger, vektlegges som viktig av flere av lærerne for å få til en gjensidighet i kommunikasjonen. Gjensidigheten oppnås fordi det gir større mulighet i samtaler til å invitere foreldrene til å dele informasjon. L4 nevner flere ganger at hun helst ringer når en elev har vist utfordrende atferd fordi hun gjennom telefonsamtaler kan spørre foreldrene om å undersøke nærmere hva som har skjedd slik at årsaken til atferden kan komme bedre fram. Foreldrene blir også invitert med på å finne løsninger. Slik forklarer L4 hvordan hun inviterer foreldrene inn i samarbeidet:

*L4: "ja, at de kjenner ungen sin best og at ungen hjemme kan forklare eller uttrykke bedre hva var det egentlig som gjorde at ting ble sånn, kanskje var det noe vi ikke hadde fått med*

*oss? Og kanskje hjemmet også har noen forslag. Hvis vi prøver sånn og sånn, kanskje kan det fungere?”*

L4 anerkjenner foreldrene som en ressurs som kjenner barnet sitt best. Hun forstår også at det kan være vanskelig for barnet å uttrykke seg på skolen og at det kan ligge noe bak atferden som hun enda ikke har sett. Til og med løsningene lar hun foreldrene få ta del i, men ser det som en del av jobben sin å komme med forslag til løsninger.

L1 har også god erfaring med fordelene av at foreldrene blir invitert inn for å dele informasjon med skolen, og hun har gjort det til en fast praksis at hun inviterer foreldrene inn etter hver sommerferie. Dette gjør hun selv om det ikke er noe alle hennes kollegaer gjør eller noe som forventes av ledelsen. Hun kaller de samtalene for oppstartssamtaler. De foregår rett etter sommerferien og læreren gjør dette for å få informasjon fra foreldrene om det har skjedd noe som er viktig for å forstå barnet bedre, for eksempel samlivsbrudd eller noe annet som er av betydning i barnets liv. L1 forteller om hva som er fordelene med en oppstartssamtale, og hvilke muligheter som ligger der med tanke på samarbeid for å forebygge uønsket atferd:

*L1: “Definitivt. Så det er... og av og til så trenger vi å snakke litt løst og fast med foreldrene for å bli godt kjent med dem. Også tenker jeg at når vi møter elevene i august, så er det superviktig å invitere de foresatte inn til en oppstartssamtale. Lenge før vi har de her uønskede episodene.”*

*M: “ja! gjelder det alle foreldre da, eller er det?”*

*L1: “alle foreldre! Ja.”*

*M: “ikke et felles møte?”*

*L1: “nei, jeg vil ha de inn. Første skoleuka så vil jeg invitere dem inn og så vil jeg si: “hva tenker dere er viktig å få lært seg det her skoleåret? Hva har skjedd denne sommeren? Hva er det viktig at jeg vet nå? For av og til må man spørre veldig direkte for at det faktisk skal komme fram at det er et samlivsbrudd eller en stor, viktig ting i et barns liv som skolen trenger å kjenne til. Så det syns jeg har vært... og det er kanskje noe som jeg har begynt med nå for tre år siden.”*

L1 ønsker å bli kjent med foreldrene slik at de kan få fortelle om det som er viktig for å forstå både dem og barnet best. Det kan ifølge henne være med på å forebygge uønskede episoder på skolen.



L1 er opptatt av at personlige forhold i familien kan påvirke elevens atferd, og at det derfor er viktig for henne å få denne informasjonen. Det blir også fremhevet av L1 hvor viktig det er å invitere foreldrene inn til fysiske møter når eleven har vist en utfordrende atferd. Jeg vil gå inn på dette i det neste avsnittet.

Å invitere foreldrene inn i samarbeidet gjennom gjensidig kommunikasjon er viktig for at læreren skal kunne forstå hva som ligger bak et barns atferd og forstå foreldrenes situasjon. Det kan enten være noe som har med private forhold å gjøre eller noe som kan ha skjedd på skolen uten at læreren har sett det. Foreldrene får en stemme i gjensidig kommunikasjon som de ikke får i enveis kommunikasjon, og det oppnås gjennom å invitere de inn. De inviteres inn når de får anledning til å fortelle om viktige hendelser i deres eller i barnets liv, om hva som kan ligge bak atferden til barnet, om hva de mener kan være forslag til løsninger eller hva de tenker om lærerens forslag til løsninger.

#### 4.2.2 Betydningen av fysiske møter

Flere av lærerne presiserer at det er lettest å få til en god og gjensidig kommunikasjon i fysiske møter, når man er ansikt til ansikt. Slike møter kan ifølge dem skape gjensidighet i kommunikasjonen fordi ansiktsuttrykk og tonefall hjelper dem å tolke foreldrene. Lærerne forteller at fysiske møter har fordeler med tanke på kommunikasjon og samarbeid fordi man i tillegg til å få fram ansiktsuttrykk også tør å være mer ærlig og man kan få stilt flere direkte spørsmål. Det fører til mer tillit og bedre forståelse for barnet. L1 beskriver det slik:

*L1: "det er ikke så langt tilbake i tid, der det var krevende å lande et godt skole/hjem samarbeid med foresatt. Og det her var en elev som kunne være i slåsskamp, trekke seg veldig inn i seg selv, ikke ha lyst til å prate med kontaktlærer og forsvinne fra skolens område. Så det var mange moment. Og så var det vanskelig for foresatt å forstå at disse tingene skjedde. Og da måtte vi bruke litt tid på å bygge en litt bedre relasjon sånn at vi var trygge på at hjemmet hadde tillit til den jobben jeg gjorde. Og det gjør man jo ved å invitere foresatt inn i skolen, at man har et **fysisk møte**. For det kan jo være lettere å få til god kommunikasjon når man er ansikt til ansikt."*

*M: "og fordelene med å ha de ansikt til ansikt, hva tenker du om det da?"*

*L1: "det er jo at man... du får jo med alle ansiktsuttrykkene da. Det er kanskje lettere å være helt bønn ærlig da. Og kanskje få... at foresatte deler informasjon med deg, litt sånn som jeg sa "vi baler vi har det så strevsomt på hjemmebane nå, vi har sykdom." Altså alle de her*

*tingene som også spiller inn, som skolen ikke har visst før. Så den ekstrainformasjonen er jo superviktig å ha for at vi skal forstå barnet så godt som mulig.”*

L1 forteller om en elev som viste en utfordrende atferd, og hvor viktig det var å ha et fysisk møte i den sammenhengen. Fordelen av å ha et fysisk møte mener L1 er fordi ansiktsuttrykk er viktig i en kommunikasjonssituasjon, og at fysiske møter åpner opp for mer ærlighet og at foreldrene får fortelle om det de mener er relevant i situasjonen.

L4 er også opptatt av hvor viktig fysiske møter er. I fysiske møter kan du lese ansiktsuttrykk, høre tonen og unngå at noe blir oppfattet mer negativt enn det var ment. Slik beskriver hun hvorfor hun helst ikke bruker sms, men heller møter foreldrene når barnet har en utfordrende atferd og man må finne ut hvordan man best kan samarbeide om det:

*L4: “Jeg tror ikke sms, den kan lett misforstås. Det er så mye som går bort i en sms. Du kan ikke lese ansiktsuttrykk, høre tonen eller liksom, ting kan lett tas verre enn det egentlig kanskje er ment.”*

L3 og L2 nevner også hvor viktige fysiske møter kan være. Begge forteller at noen foreldre kontaktet dem fordi de skulle starte som lærer for deres barn. Foreldrene tok initiativ til å kontakte lærerne for å fortelle om deres erfaringer og negative tilbakemeldinger fra foreldre og skolen barnet hadde gått på tidligere. Informasjonen som L2 og L3 fikk i de møtene ga en bedre forståelse for foreldrenes situasjon, som igjen førte til bedre tiltak for å fremme samarbeid. L3 beskriver hvordan han i møtet med foreldrene fikk en god forståelse for deres følelser og opplevelser slik:

*L3: “ja, det er kanskje mest i det første møtet der vi så at de bare du spurte om ting så rant tårene, ikke sant. De var veldig sånn kjørt. Det var egentlig der vi så at “okei, det er sånn... veldig vanskelig, det er tungt for dem. Og det er det jo, det kan man jo skjønne som forelder, det er jo fælt, ikke sant, å få så mye negativt. Og du blir veldig sliten av det. Det er ofte du ikke kan gjøre så mye med det og... altså du kan ikke gjøre så mye når du sitter hjemme og ting skjer på skolen, ikke sant.”*

Fysiske møter er den kommunikasjonsformen som åpner mest for gjensidig kommunikasjon fordi det i samtaler kan bli en mindre grad av misforståelser enn for eksempel ved digitale meldinger og fordi man kan lese av blant annet ansiktsuttrykkene hvordan informasjonen tolkes. Direkte spørsmål kan være lettere å stille i fysiske møter, og det blir lettere å være ærlig.

### 4.2.3 Informasjonen foreldrene sitter med er viktig og nyttig

Gjensidig kommunikasjon handler som ovenfor nevnt om at foreldre får anledning til å bli invitert inn og dele informasjon med skolen. Alle lærerne forteller at informasjonen foreldrene kan bidra med om sin egen situasjon eller om barnet, er viktig for samarbeidet. I dette avsnittet vil jeg belyse hvordan lærerne opplever at informasjonen de får fra foreldrene er viktig og nyttig. De beskriver at etter å ha fått informasjon fra foreldrene kunne de gjøre ulike tilpasninger ovenfor foreldrene som bedret samarbeidet. Informasjonen de får kan de bruke til å tilpasse tiltak på ulike måter. Tidligere er det beskrevet hvordan informasjon fra foreldrene kan forebygge uønsket atferd hos eleven, forstå hva som ligger bak atferden og la foreldrene ta del i løsninger rundt problemer som oppstår. I dette avsnittet vil jeg se mer på ulike tilpasninger, men som er rettet mer mot kommunikasjonen med foreldrene.

L2 og L3 har begge fortellinger om foreldre som tok kontakt med dem når de skulle bli den nye læreren til deres barn. Fortellingene ble trukket fram som eksempler hvor kommunikasjonen mellom foreldrene og dem hadde blitt bra. Disse foreldrene hadde erfaringer fra tidligere hvor de hadde fått mange negative tilbakemeldinger, og ville nå være i forkant med sine egne beskrivelser av barnet. De tok derfor kontakt med skolen, og det ble invitert til møte med foreldrene og lærerne. Informasjonen som lærerne fikk i disse møtene, ble viktig for lærernes beslutninger om videre samarbeid. L2 kunne ut ifra informasjonen hun fikk, gjøre avtaler med foreldrene om den videre kommunikasjonen, og hun så hvor viktig det var for disse foreldrene å få positive tilbakemeldinger, og ikke bare negative. Slik beskriver hun det:

*L2: "Også tenkte jeg at "okei, da må han få en ny start her også avtalte jeg med de foreldrene at vi må ha tett kontakt hele tiden fra han starter og liksom prøve å få det til å gå bra. Og så avtalte jeg med dem at vi skulle sende daglige meldinger, altså på slutten av dagen skulle jeg sende meldinger om hvordan det hadde gått og da bestemte jeg meg for at okei, vi må prøve å snu deres skoleerfaring om at skole er faktisk ikke skit, det kan være kjempebra. Så når jeg sendte meldinger på slutten av hver dag så skreiv jeg, for det var jo vanskelig, han var jo en utfordrende unge som var urolig og som kunne si stygge ting... også sendte jeg mail til foreldrene hver eneste dag om hva som hadde gått bra og hva som ikke hadde gått bra."*

L3 forteller også om foreldre som var helt nedbrutt og slitne av å få mange negative tilbakemeldinger, og det gjorde at han kunne gjøre bedre avveininger av hvordan den videre

kontakten med foreldrene skulle foregå. Slik forteller L3 om hvordan han og rektoren vurderte den videre kontakten med foreldrene etter møtet med dem:

*L3: "Men vi var enige at vi følte at trykket var så stort på de foreldrene, det var liksom veldig tungt for dem. De skulle slippe å få den der tilbakemeldinga hele tiden. Så det tror jeg gjorde at vi kom litt mer i posisjon også jobba vi veldig mye med den eleven på skolen. Det er jo sånn... det er jo det som er hovedgreia her, det er jo at man klarer å få til ting, få han til å fungere annerledes, ikke sant, som var ganske vanskelig i den situasjonen der. Så det var jo... men for at foreldrene fikk litt ro, rett og slett, ikke måtte få den tilbakemeldinga hele tiden."*

Som beskrivelsene til L2 og L3 viser, gjorde de ulike tilpasninger etter møtene for å unngå at foreldrene skulle fortsette å oppleve det samme som de hadde gjort før. L3 ble videre spurt om hva han hadde gjort dersom foreldrene ikke hadde tatt kontakt, og han trodde at han hadde kommet til å fortsette i samme spor med å gi beskjed om det barnet gjorde galt på skolen. Både L2 og L3 forteller at det gikk veldig bra med barnet på skolen etter hvert, og at de tilpasningene de gjorde fungerte godt. Informasjonen foreldrene kom med var derfor av avgjørende betydning for samarbeidet ved at lærerne kunne gjøre ulike tilpasninger. L2 valgte å ha tett kontakt med både det som var bra og det som ikke var bra i løpet av dagen, mens L3 løste opp i en del situasjoner på skolen istedenfor å belaste foreldrene så ofte.

Oppsummert kan gjennom lærernes fortellinger tyde på at fysiske møter er den kommunikasjonsformen som åpner mest for gjensidig kommunikasjon fordi det i samtaler kan bli en mindre grad av misforståelser enn for eksempel ved digitale meldinger og fordi man kan lese av blant annet ansiktsuttrykkene hvordan informasjonen tolkes. Direkte spørsmål kan være lettere å stille i fysiske møter, og det blir lettere å være ærlig. Kommunikasjonen kan også påvirkes av valg læreren tar om hvordan det inviteres til samarbeid. Læreren kan gjennom samtaler invitere foreldrene inn i samarbeidet. Det kan handle om at lærerne etterspør mer informasjon som kan hjelpe dem i å tilpasse videre kommunikasjon med foreldrene eller gjør andre tilpasninger som kan hjelpe barnet på skolen. Hvordan lærere kommuniserer med foreldrene innvirker på samarbeidet. Funnene har belyst at lærerne gjør valg om hvordan de tilpasser kommunikasjonen på måter som de mener innvirker positivt på samarbeidet. I diskusjonen vil dette med kommunikasjonens betydning for samarbeidet bli ytterligere utforsket og belyst.

## 5 Diskusjon

Som beskrevet i kapittel fire viser funnene at lærerne i min studie både bruker enveis og gjensidig kommunikasjon med foreldre når barn har utfordrende atferd. Jeg vil i dette kapitlet utforske og diskutere hvordan disse kommunikasjonsmåtene kan ha innvirkning på samarbeidet. Dette vil jeg gjøre gjennom å anvende teori om kommunikasjon, litteratur om foreldresamarbeid, opplæringsloven og teori om anerkjennelse som jeg har redegjort for i kapittel 2.

### 5.1 Hvordan kan enveis kommunikasjon innvirke på samarbeid?

Som ett av funnene viser, er en av kommunikasjonsmåtene lærerne bruker for å samarbeide med foreldrene det jeg har valgt å omtale som enveis kommunikasjon. Enveis kommunikasjon foregår når lærerne deler informasjon med foreldrene, uten at foreldrene får en reell mulighet til å respondere. Det skjer ofte gjennom digitale meldinger, som SMS, mail eller digitale apper for å sende meldinger og lagring av meldinger.

I de neste kapitlene vil jeg utforske hvorvidt denne informasjonsdelingen som lærerne beskriver, og som jeg har omtalt som enveis kommunikasjon, kan innvirke på samarbeidet med foreldrene til barna som har utfordrende atferd.

#### 5.1.1 Virkningen av hva som blir kommunisert blir “borte” i enveis kommunikasjon

Funnet om enveis kommunikasjon, hvor informasjon blir delt av lærerne til foreldrene, har vist seg å kunne føre til misforståelser fordi informasjonen tolkes annerledes enn det som var tiltenkt, med det resultatet at foreldrene blir kritiske.

Når det oppstår misforståelser i enveis kommunikasjon og foreldrene blir kritiske, kan det ha en sammenheng med at alle leddene i grunnformelen for kommunikasjon ikke er besvart, og det blir en svikt i kommunikasjonen. I kommunikasjonsteorien beskrives kommunikasjon som noe som skjer mellom mennesker når det forhandles om mening (Dahl, 2015, s.28). Grunnformelen for kommunikasjon handler om hvem som sier hva, med hvilke midler til hvem og med hvilken virkning. Kommunikasjonsprosessen som skjer mellom to mennesker, er avhengig av at *alle* leddene i formelen er besvart (Jordheim, 2008, s.199). Første ledd i grunnformelen handler om hvem som sier hva. I funnet mitt er det læreren som forteller at han/hun informerer foreldre om noe som har skjedd. Det andre leddet handler om hvilke midler som er brukt. I enveis kommunikasjon er det ofte

brukt skriftlige, digitale meldinger enten på SMS, mail eller gjennom en app som lagrer all skriftlig kommunikasjon. Det siste leddet handler om hvilken virkning kommunikasjonen har hatt på mottakeren. I enveis kommunikasjon, hvor lærere deler informasjon med foreldrene, kan det som funnet viser, være utfordrende for læreren å være sikker på hvilken virkning meldingen har hatt på foreldrene. Alle leddene i grunnformelen for kommunikasjon er dermed ikke besvart, og det mangler noe i kommunikasjonsprosessen. Det skjer heller ingen forhandling om mening, noe som kan tyde på at meningen og hvordan foreldrene har tolket informasjonsdelingen, blir uklar for læreren.

Det er derfor god grunn til å mene at enveis kommunikasjon ikke oppfyller alle leddene i grunnformelen for kommunikasjon og at den kommunikasjonsmåten kanskje ikke er en egnet kommunikasjonsform når lærere skal samarbeide med foreldrene. Det er fordi tolkningen av meldingen kan bli uklar for læreren. Samarbeid når elever har utfordrende atferd krever at man oppnår en felles forståelse av utfordringene gjennom å utforske og drøfte elevens vansker sammen og at det skjer gjennom en toveis kommunikasjon (Drugli, 2012, s.35). Gjennom enveis kommunikasjon kan det bli vanskelig å oppnå en felles forståelse av utfordringene fordi det er uklart om meningen av innholdet i meldingen er tolket likt av den som har sendt meldingen og den/de som har mottatt den.

### **5.1.2 Konteksten og tidligere erfaringer påvirker kommunikasjonens mening og samarbeid med foreldrene**

I dette kapitlet vil jeg utforske hvordan konteksten påvirker kommunikasjonens mening og se det i sammenheng med hvordan dette innvirker på samarbeidet med foreldrene til elever som har en utfordrende atferd. Det er en viktig del av konteksten til foreldrene når barna deres har en utfordrende atferd, at de er i en sårbar situasjon. Videre vil jeg vise hvordan det innvirker på kommunikasjonen med lærerne.

I enveis kommunikasjon viser funnet at innholdet i meldingene som lærerne sender til foreldrene når barnet deres etter skolens mening har hatt en utfordrende atferd, handler om noe negativt eller positivt som har skjedd på skolen. Man kan si at det foregår en informasjonsdeling fra en aktør til en annen. Når foreldrene får slik informasjon fra skolen, kan meldingen tolkes på ulike måter. Det kan være fordi de har en annen situasjonsopplevelse og har erfaringer som de tar med seg inn i tolkninga. Denne situasjonsopplevelsen og tidligere erfaringer foreldrene har, kan kalles

konteksten. I den klassiske kommunikasjonsmodellen (Dahl, 2015, s.57) blir konteksten pekt på som avgjørende for meningsdannelsen. Situasjonen og sammenhengen rundt det som blir tolket, samt tolkerens tidligere erfaringer, påvirker hvordan meningen i kommunikasjonen blir forstått (Dahl, 2015, s.57).

Når foreldrene får informasjon om negative hendelser på skolen, blir konteksten preget av at foreldrene ikke er til stede på skolen når hendelsene oppstår. Foreldrene har ikke opplevd hendelsen med barnet selv, og da må det være etablert tillit til at det lærerne sier stemmer. Dette kan bli utfordrende dersom foreldrene har *helt andre erfaringer* med tilsvarende situasjoner hjemme. Hvis atferden barnet viser på skolen, ikke viser seg i samme grad hjemme, kan det bli vanskelig for foreldrene å stole på lærernes observasjoner og beskrivelser av barnet. Barn kan ha ulik atferd hjemme og på skolen fordi rammebetingelsene er ulike (Drugli & Nordahl, 2016). Det kan handle om at det stilles ulike krav til barnet på ulike arenaer. Skolen stiller høyere krav enn hjemmet både når det gjelder sosial fungering og faglige ferdigheter. Det kan tenkes at disse ulike rammebetingelsene skaper ulike uttrykk hos barnet fordi atferdsvansker ikke oppstår i et vakuum (Drugli, 2012, s.33). Dette kan forklare hvorfor foreldrene har ulike erfaringer med barnet enn det skolen har, noe som innvirker på konteksten. Konteksten innvirker derfor på samarbeidet ved at foreldrene kan bli kritiske og miste tillit til læreren. Tillit er en viktig byggestein i samarbeidet med lærere. Når foreldre ikke får medvirke i samarbeidet, kan det føre til at de mister tillit til læreren (Lund & Helgeland, 2020, s.149). Enveis kommunikasjon er en kommunikasjonsform som ikke åpner for medvirkning og samarbeid rundt konteksten, og det kan føre til at foreldrene blir kritiske til læreren og miste tillit.

Det kan også være en del av konteksten at foreldrene opplever *de samme* vanskene hjemme som skolen beskriver. Det kan være veldig sårt for foreldrene. I funnet om enveis kommunikasjon belyste jeg også hvordan foreldre kunne oppleve negative tilbakemeldinger som kritikk på deres oppdragerevne, og hvordan det innvirket på samarbeidet. Forelderer trakk seg unna, og samarbeidet ble vanskelig. Forskningen samsvarer med en slik forklaring. Både Drugli (2012, s.34) og Nordahl et al. (2005, s.168) beskriver hvordan negative tilbakemeldinger vil kunne innvirke på samarbeidet. Foreldrene vil kunne føle at de ikke mestrer samarbeidet med skolen og det igjen kan føre til at de vil kunne trekke seg unna samarbeidet (Drugli, 2012, s.34). Det å ha barn med utfordrende atferd hjemme kan også gjøre foreldrene utslitte (Drugli, 2012, s.34). Når lærere retter oppmerksomheten rundt den negative atferden barnet viser på skolen ovenfor medelever og lærere gjennom negative tilbakemeldinger, kan dette oppleves som en ekstra byrde som foreldrene

ikke makter å forholde seg til (Drugli, 2012, s.34). Negative tilbakemeldinger fra læreren kan tilføre foreldrene ytterligere bekymringer og den sårbare livssituasjonen blir enda sårere (Drugli, 2012, s.34). Dette kan tyde på at forelderens sårbarhet er en viktig del av konteksten, som læreren har nytte av å vite noe om. Når læreren har kunnskap om foreldrenes sårbare livssituasjon, vil det kunne føre til anerkjennelse. Læreren vil kunne "være seg selv i en fremmed", som er en viktig del av anerkjennelsesformen kjærlighet (Honneth, 2008, s.104). Det vil igjen kunne føre til et ønske om å hjelpe, fordi læreren kan sette seg selv inn i foreldrenes livssituasjon og forestille seg hvordan de selv ville bli møtt hvis de opplevde det samme. I enveis kommunikasjon blir denne muligheten for anerkjennelse redusert, ved at foreldrene kan komme til å trekke seg unna samarbeidet og man får ikke den verdifulle informasjonen som foreldrene sitter med.

Resultatet, uansett om konteksten for foreldrene er at situasjonen på skolen og hjemme er lik eller ulik, vil kunne innvirke på samarbeidet med lærerne. Enten fordi foreldrene mister tillit til læreren eller fordi de er i en livssituasjon som gjør dem sårbare for kritikk, utslitte og maktesløse.

Enveis kommunikasjon med negative tilbakemeldinger, kan føre til at foreldrene trekker seg unna samarbeidet, som ovenfor vist. Forskning viser også at når foreldrene trekker seg unna samarbeidet, slutter læreren å anstrenge seg for å samarbeide videre med foreldrene (Drugli, 2012, s.34). Det kan derfor virke av betydning for samarbeidet at kommunikasjonen foregår på en måte som gir rom for at konteksten, inkludert foreldrenes erfaringer med barnet, får en plass. Dette kan også føre til at elevens vansker blir bedre forstått, fordi konteksten også innvirker på elevens atferd. Det gir muligheter for at læreren og foreldrene bedre kan forstå hvor tiltak bør settes inn for å hjelpe eleven.

Hittil i dette kapitlet har oppmerksomheten vært rettet mot enveis kommunikasjon hvor informasjonen som deles fra læreren til foreldrene er negativ. Funnet om enveis kommunikasjon viser at lærerne også sender informasjon til foreldrene om positive beskrivelser av barnet. Flere av lærerne er opptatt av å skape en balanse i negative og positive tilbakemeldinger, og det er fordi de skjønner at det må være sårt for foreldrene å få bare negative meldinger eller fordi det er en bevisst strategi for å snu et negativt bilde av skolen. I enveis kommunikasjon kan positive meldinger ha en annen innvirkning på samarbeidet enn negative meldinger. Det er fordi positive meldinger kan virke relasjonsfremmende og tilføre samarbeidet energi, som igjen gjør at foreldrene får mer tillit til skolen og de blir mer innstilt på å samarbeide om elevens vansker (Drugli, 2012, s.35). Når foreldre får positive meldinger fra læreren, kan dette også styrke foreldrenes sosiale verdsetting,



som er en av de tre anerkjennelsesformene Honneth beskriver (2008, s.130). Dette igjen kan føre til økt selvtillit hos foreldrene fordi de får troen på at de har som er verdifulle for andre når barnet deres gjør noe bra. Å bygge selvtillit hos foreldre er viktig for at de skal oppleve myndiggjøring og at de får troen på at de mestrer situasjonen de er i (Nordahl et al., 2005, s.24-27). Positive meldinger i enveis kommunikasjon kan derfor innvirke positivt på samarbeidet med foreldrene til barn med utfordrende atferd. Det kan også tyde på at konteksten er av mindre betydning for samarbeidet når det som kommuniseres er med positivt innhold. Dette kan ha med å gjøre at barnet, uavhengig av kontekst, har sterke sider, og at foreldrene har tillit til at barnet har ferdigheter til å lykkes.

I dette kapitlet har jeg vist at når lærerne bruker enveis kommunikasjon med negativt innhold, vil konteksten ha betydning for hvordan foreldrene forstår informasjonen og det kan innvirke på samarbeidet. Unntaket er når enveis kommunikasjon har et positivt innhold. Da kan det virke som om samarbeidet blir bedre uavhengig av konteksten. Videre vil jeg tydeliggjøre hvordan enveis kommunikasjon innvirker på samarbeidet når lærerne har reaktiv og proaktiv kontakt med foreldrene.

### 5.1.3 Reaktiv og proaktiv kontakt i enveis kommunikasjon kan gjøre foreldre usikre

Et sentralt funn i denne studien handler om at det deles informasjon fra lærer til foreldre i enveis kommunikasjon, og ofte handler denne informasjonen om negativ atferd som barnet har vist på skolen. Informasjonen som deles kan også være positiv.

Når læreren sender informasjon om noe som har skjedd på skolen, spesielt negative hendelser, kan det sees i sammenheng med det som Drugli og Nordahl (2016) beskriver som en reaktiv kontakt. Reaktiv kontakt er når læreren reagerer på en negativ hendelse med å sende en tilbakemelding til foreldrene om dette. Det kan føre til at foreldrene ikke vet hva de skal gjøre med informasjonen og hva læreren forventer av dem. Jeg ser dette i sammenheng med at foreldrene kan ha en ulik tolkning av informasjonen enn det læreren hadde og at dette kan skyldes ulik forståelse av konteksten. Jeg ser det også i sammenheng med at det kan mangle noe i informasjonen om hva hensikten er med at foreldrene får denne informasjonen fra læreren. Det er viktig at foreldrene får vite hva som er hensikten med informasjonsdelingen fordi, som jeg ovenfor har belyst, at læreren ikke blir bevisst hvilken virkning meldingen har i enveis kommunikasjon. Resultatet er at kommunikasjonen har vært så upresis at foreldrene kan bli usikre. Enveis kommunikasjon, når den utføres som en reaktiv kontakt, kan altså føre til at foreldrene blir usikre på hva de skal gjøre med informasjonen og hva som forventes av dem.

Samarbeidet vil kunne påvirkes av en slik reaktiv kontakt i enveis kommunikasjon. Drugli og Nordahl (2016) skriver at en reaktiv kontakt kan føre til at foreldrene trekker seg unna samarbeidet. Drugli (2012, s.36) kommenterer også hvordan enveis kommunikasjon ikke fremmer samarbeid. Hun skriver at dersom læreren skal ta opp elevens negative atferd med foreldrene, bør *ikke* dette gjøres gjennom en melding hjem til dem eller å ringe en travel ettermiddag. Når foreldrene henvises til å kun lese en skriftlig melding uten mulighet for å respondere, får ikke foreldrene komme til orde med spørsmål og kommentarer, noe Drugli ser på som veldig vesentlig i et godt samarbeid. En reaktiv kontakt på bakgrunn av elevens negative og utfordrende atferd på skolen, vil kunne påvirke samarbeidet negativt når det gjøres gjennom enveis kommunikasjon. Det blir en svikt i kommunikasjonen. Grunnen til det er at foreldrene ikke får mulighet til å stille oppklarende spørsmål og kommentere, de kan bli usikre på hva de skal gjøre med informasjonen og foreldrenes tolkning av meldingen blir uklar for læreren. Nordahl et al. (2005, s.168) skriver om prinsipper for foreldresamarbeid rundt elever som viser utfordrende atferd, og her blir det trukket fram som viktig for samarbeidet at kommunikasjonen foregår med en tydelig hensikt og med et fokus på fremtiden. I enveis kommunikasjon kan dette være ekstra viktig, fordi mulighetene for misforståelser og tolkninger blir større.

Unntaket, når det gjelder enveis kommunikasjon, kan være når lærerne deler positiv informasjon med foreldrene. Dette var jeg også innom i kapitlet ovenfor, hvor jeg skrev at positive meldinger kan fremme samarbeid. Når lærerne deler positiv informasjon om barnet kan det forstås som det Nordahl og Drugli omtaler som en proaktiv kontakt om forhold som ikke bare handler om elevens utfordrende atferd. Dette kan bidra til at samarbeidet med foreldrene blir bedre fordi relasjonen til dem blir bedre (Drugli & Nordahl, 2016). I lys av Honneths anerkjennelsesteori og anerkjennelsesformen sosial verdsetting (Honneth, 2008, s.130), kan en proaktiv kontakt med fokus på det positive som eleven gjør, føre til at foreldrene får mer tro på seg selv og deres rolle som foreldre fordi de vil kunne føle seg verdifulle.

Selv om enveis kommunikasjon med positivt innhold kan være med på å styrke samarbeidet med foreldrene, vil det likevel kunne være utfordringer knyttet til hvordan foreldrene tolker innholdet og hvordan de forstår hensikten med informasjonen. Læreren vil heller ikke kunne være sikker på om den positive virkningen som potensielt kan oppnås faktisk er oppnådd, dersom det skjer gjennom enveis kommunikasjon. Det er fordi, som ovenfor nevnt, at læreren ikke får tilgang til foreldrenes tolkning og forståelse av informasjonen.

I kapittel 5.1.2 stilte jeg spørsmål om hvorvidt foreldrenes tolkning av informasjonen er like viktig når innholdet er positivt. Konteksten er kanskje ikke like viktig, men det er fortsatt et viktig moment at foreldrene ikke bør være usikre på hva de skal gjøre med informasjonen. Selv om kontakten er proaktiv og informasjonen som deles er positiv, vil det kunne styrke samarbeidet dersom læreren og foreldrene samarbeider om å finne ut hvilken hensikt det er med å sende denne positive meldingen. I denne sammenhengen kan det være nyttig at læreren tenker over hva som er hensikten med å dele informasjon med foreldrene før meldingen sendes. Er hensikten med meldingen å styrke foreldrenes selvværd, kan det forsterkes ved å rette oppmerksomheten mot dem ved å gi de direkte, positive tilbakemeldinger. Er hensikten at foreldrene skal skryte av barnet hjemme, som en positiv forsterkning, er det ikke sikkert at foreldrene oppfatter dette dersom innholdet i meldingen kun handler om det positive eleven har gjort. Det kan være mange grunner til at lærere vil dele informasjon med foreldrene. Dersom læreren i forkant har tenkt gjennom hva hensikten, eller målet, med informasjonsdelingen er, blir kanskje også kommunikasjonen mer presis. Det kan føre til at foreldrene ikke blir like usikre på informasjonen som læreren deler med dem.

Dersom kommunikasjonen ikke skal føre til at foreldrene blir usikre på hvorfor de får informasjon fra skolen, kan det virke som en fordel at det samarbeides om en hensikt med kommunikasjonen. Samarbeidet om hensikten med informasjonsdelingen bør ikke foregå som enveis kommunikasjon, slik Drugli skriver (Drugli, 2012, s.36). Det er fordi, som jeg har skrevet om ovenfor, at enveis kommunikasjon har utfordringer knyttet til tolkning og virkning av det som kommuniseres. Når hensikten med meldingene ikke lenger er uklar for foreldrene, vil det kunne være bra for samarbeidet med foreldrene å ha en proaktiv kontakt slik som både Nordahl og Drugli (2016) antyder. Det er mye som tyder på at enveis kommunikasjon kan benyttes når den er proaktiv og hensikten med kontakten er etablert gjennom et samarbeid i forkant.

I enveis kommunikasjon foregår det både reaktiv og proaktiv kontakt. Uansett form for kontakt, når den foregår som enveis kommunikasjon, kan føre til at foreldrene blir usikre på hva de skal gjøre med informasjonen som deles med dem av læreren. Det blir viktig at læreren sikrer seg at foreldrene forstår hensikten med kontakten, uansett om den er reaktiv eller proaktiv. Dette vil kunne gjøre foreldrene mindre usikre, kommunikasjonen blir tydeligere og samarbeidet med foreldrene kan bli bedre.

Jeg har til nå i diskusjonen belyst hvordan enveis kommunikasjon innvirker på samarbeidet. Når lærere kommuniserer med foreldrene gjennom enveis kommunikasjon, vil det kunne være uklart for læreren hvordan foreldrene tolker meldingen. Dette kan ha sammenheng med at konteksten er med på å skape mening og forståelse, og det kan være vanskelig å få kommunisert konteksten gjennom enveis kommunikasjon. Ulike kontekster kan føre til at foreldrene kan oppleve negative meldinger som kritikk av deres oppdragerevne eller de kan føle seg overvældet av utfordrende atferd hjemme og på skolen. I begge tilfeller kan de trekke seg unna samarbeidet med læreren. Positive meldinger kan ha motsatt effekt på samarbeidet, da konteksten muligens blir mindre viktig eller fordi foreldrene blir anerkjent for sine positive egenskaper som foreldre. En reaktiv kontakt, hvor læreren sender negative meldinger som en reaksjon på en uønsket hendelse på skolen, kan gjøre foreldrene usikre på hva de skal gjøre med informasjonen. Det kan også være usikkert for foreldrene hva de skal gjøre med informasjonen hvis den er positiv. For å unngå at foreldrene skal være usikre, kan mye tyde på at det innvirker positivt på samarbeidet dersom læreren går i en dialog med foreldrene om å avklare hensikten med informasjonen som deles gjennom enveis kommunikasjon. I det neste kapitlet vil jeg utforske hvordan det andre sentrale funnet mitt om gjensidig kommunikasjon innvirker på samarbeidet.

## **5.2 Hvordan kan gjensidig kommunikasjon innvirke på samarbeid?**

Lærerne forteller at de kommuniserer med foreldrene på ulike måter. De både ringer og inviterer til møter når barna viser en utfordrende atferd, og denne måten å kommunisere på har jeg valgt å omtale som gjensidig kommunikasjon. I de neste kapitlene vil jeg utforske hvordan gjensidig kommunikasjon innvirker på kommunikasjonen med foreldrene til barn med utfordrende atferd og videre, hvordan denne kommunikasjonsmåten innvirker på samarbeidet med dem.

### **5.2.1 Fysiske møter gir muligheter for god kommunikasjon**

Et sentralt funn i denne studien handler om at lærerne snakker med foreldrene både gjennom telefonsamtaler og i fysiske møter når elevene har utfordrende atferd. Jeg har valgt å kalle dette for gjensidig kommunikasjon. I gjensidig kommunikasjon er det rom for at både lærerne og foreldrene får uttale seg. Kommunikasjonen foregår da som en samtale og det åpnes for at foreldrene kan stille spørsmål og kommentere på det som læreren sier. Dersom kommunikasjonen er gjensidig er det derfor mulighet til å få innsikt i hva som skulle formidles fordi fortolkninga skjer gjennom en

samtale med mulighet for å stille spørsmål og svar (Jordheim, 2008, s.202). I diskusjonen om enveis kommunikasjon belyste jeg hvordan leddet om virkning var borte i grunnformelen for kommunikasjon og derfor var ikke alle leddene i kommunikasjonen til stede. Det gjorde noe med kommunikasjonen og samarbeidet. I gjensidig kommunikasjon er alle leddene i grunnformelen til stede fordi det er mulig for de som samtaler å tolke det som blir sagt og se hvordan virkningen av det blir, noe som kan føre til at utgangspunktet for å ha en god kommunikasjon blir bedre (Jordheim, 2008, s.199). Det er likevel noen forskjeller i kommunikasjonen når den foregår per telefon og i fysiske møter. I dette kapitlet vil jeg utforske hvordan fysiske møter kan skille seg fra telefonsamtaler og hvordan dette kan innvirke på kommunikasjonen.

Lærerne forteller at det med ansiktsuttrykk er en av grunnene til at det er viktig å møtes fysisk, og de forteller også at det er lettere å tolke det som blir sagt. I kommunikasjonsteorien kalles ansiktsuttrykk for nonverbale tegn (Dahl, 2015, s.57). Dette kan være sukking, risting på hodet, bekræftende nikk og armer i kors som vil kunne styre samtalen i ulike retninger fordi det tydeliggjør hvilken virkning det som blir sagt har på den som lytter, fordi slike nonverbale tegn inneholder koder som man bruker i kommunikasjonen for å skape mening. Kodene er kulturbestemte og inneholder regler for hva tegnene skal bety (Dahl, 2015, s.57). Det er derfor også med på å unngå misforståelser. En forelder som rister på hodet og legger armene i kors vil kunne oppfattes som kritisk til det som blir sagt. Denne virkningen kan føre til at den som snakker justerer innholdet og legger en annen strategi for samtalen. I fysiske møter kan man altså tolke nonverbale tegn som blant annet å se ansiktsuttrykk, kroppsspråk og høre tonefall, noe som gjør virkningen enda mer tydelig for deltagerne av samtalen. Fordi virkningen av kommunikasjonen blir tydeligere ansikt til ansikt, kan fysiske møter virke som et bedre alternativ enn telefonsamtaler når lærere skal gå i en dialog med foreldrene. I telefonsamtaler mister man muligheten til å oppfatte mange av de nonverbale tegnene som man kan bruke for å skape mening i fysiske møter.

Lærerne forteller også at fysiske møter med foreldrene gir mulighet til å stille direkte spørsmål og de tør å være mer ærlige når eleven har vist en utfordrende atferd. De forteller videre at informasjonen de får fra foreldrene i de fysiske møtene er viktig for å forstå barnet best mulig, men de får også bedre forståelse av foreldrene. Denne forståelsen bruker lærerne til å gjøre tilpasninger i kommunikasjonen for å bedre samarbeidet. Dette kan sees i sammenheng med å få kunnskap om konteksten, som påvirker hvordan meningen blir forstått (Dahl, 2015, s.57). Gjennom gjensidig kommunikasjon vil det være mulig å få tilgang til hverandres kontekster gjennom en forhandling om mening. En slik forhandling om mening skjer når det legges til rette for en kommunikasjon hvor man

kan stille spørsmål for å undersøke om forståelsen er riktig (Dahl, 2015, s.63). Konteksten lærerne forteller om i funnet om gjensidig kommunikasjon, handler om hvordan foreldrene tidligere har opplevd kontakten med lærerne og hvor belastende det har vært for dem. Deres følelser som uttrykkes gjennom nonverbale tegn og deres fortellinger om tidligere erfaringer gjør det mulig for lærerne å både forstå og hjelpe dem når de får vite om denne konteksten. Til forskjell fra enveis kommunikasjon, vil gjensidig kommunikasjon i form av fysiske møter, åpne for muligheten til å kommunisere bedre gjennom å forstå hverandres kontekst og stille oppklarende spørsmål hvis noe er utydelig, og slik vil lærerne kunne tolke det foreldrene forteller på en måte som innvirker på samarbeidet. Det å legge til rette for fysiske møter hvor kommunikasjonen kan bli god mellom foreldrene og lærerne er ikke nødvendigvis nok for at samarbeidet skal utvikle seg knirkefritt. Dette vil jeg belyse i de neste kapitlene.

Jeg har i dette kapitlet belyst at fysiske møter kan være en god måte å oppnå god kommunikasjon med foreldrene, både på grunn av nonverbale tegn, mulighet til å forstå foreldrenes kontekst og forhandle om mening. Når elever har utfordrende atferd, kreves det noe mer for å oppnå et godt samarbeid, og dette vil jeg gå inn på i de neste kapitlene.

### **5.2.2 Anerkjennelse i gjensidig kommunikasjon kan innvirke positivt på samarbeidet**

Lærerne forteller at de får informasjon fra foreldrene gjennom gjensidig kommunikasjon og at dette kan føre til at de får en forståelse for foreldrenes følelser og erfaringer, spesielt i fysiske møter.

Lærerne i denne studien bruker forståelsen av foreldrenes situasjon som de oppnår gjennom gjensidig kommunikasjon til å gjøre tilpasninger som de tenker skal være til hjelp for foreldrene. Dette kan handle om å begrense kontakten hvis foreldrene er slitne eller å ha hyppig kommunikasjon med observasjoner av både positive og negative hendelser. Når lærerne får medfølelse for foreldrene og ønsker at de skal oppleve et bedre samarbeid, kan dette ses i lys av teorien om anerkjennelse. I anerkjennelsesteorien til Honneth er kjærlighet den første anerkjennelsesformen, og det handler om at mennesker har behov for å anerkjennes gjennom følelsesmessig tilslutning eller oppmuntring. Honneth knytter også denne anerkjennelsesformen til det "å være seg selv i en fremmed" (Honneth, 2008, s.104). Flere av lærerne forteller at når de har gjensidig kommunikasjon med foreldrene, skjønner de hvordan det må være for foreldrene å ha et barn med utfordrende atferd. I fysiske møter har de sett foreldrenes følelser og hørt om deres erfaringer, som har ført til at de har fått medfølelse for dem. De har da "vært seg selv i en fremmed" og de har anerkjent foreldrenes behov for å bli utsatt for færre belastninger ved å endre

måten de har kommunisert med dem. Denne anerkjennelsen er viktig for at foreldrene ikke skal oppleve å bli krenket. Manglende anerkjennelse går på bekostning av den positive selvforståelsen deres og oppleves som krenkende (Honneth, 2008, s.140). Når læreren derimot er nysgjerrig og interessert i å forstå foreldrene, kan dette føre til at foreldrene opplever medvirkning, trygghet og det kan bidra til tillit (Lund & Helgeland, 2020, s.153). Dette er ingredienser som er viktige for å få til et godt samarbeid. Mye tyder derfor på at fysiske møter gir mulighet for god kommunikasjon og at dersom lærerne kan anerkjenne foreldrenes situasjon og gjøre nødvendige tilpasninger, kan det innvirke positivt på samarbeid med foreldrene.

Til nå har jeg vist at god kommunikasjon og anerkjennelse fra lærerens side kan bidra til et godt samarbeid med foreldre til utfordrende barn. Videre vil jeg likevel utforske om situasjoner hvor barna har utfordrende atferd krever noe mer av hvordan læreren kommuniserer for å lykkes med foreldresamarbeidet.

### **5.2.3 Samarbeid med foreldre til elever med utfordrende atferd krever noe mer**

Funnet om gjensidig kommunikasjon har vist at lærerne gjennom spesielt fysiske møter gir mulighet for en god kommunikasjon der foreldrene får fortalt om sin livssituasjon. Lærerne forteller også at de bruker denne informasjonen til å gjøre tilpasninger. Det har likevel vist seg at samarbeid rundt disse tilpasningene skjer på ulike måter. En lærer forteller at tilpasningene blir drøftet med rektoren, mens en annen lærer forteller at det gjøres avtaler direkte med foreldrene. I det ene tilfellet blir foreldrene holdt utenfor samarbeidet om å finne løsninger som kan passe for dem, mens i det andre tilfellet blir foreldrene invitert inn i samarbeidet for å finne løsninger både om seg selv og barnet sitt. Det å invitere foreldrene inn i samarbeidet om å finne løsninger på utfordringer som har direkte med dem selv og deres barn å gjøre, kan sees i sammenheng med at læreren utfører kommunikativ makt. Ifølge Nordahl et al. (2005, s.26) er kommunikativ makt noe som kan føre til myndiggjøring av foreldrene. Kommunikativ makt handler om å ha en dialog hvor alle parter søker etter og kommer fram til en enighet (Nordahl et al., 2005, s.26). Gjensidig kommunikasjon åpner for at foreldrene får oppleve reell medvirkning og de blir myndiggjort ved at de kan være med å søke etter og skape enighet om tiltakene som handler om dem selv og barnet sitt. Myndiggjøring av foreldrene kan bidra positivt til samarbeidet fordi det gir foreldrene styrket selvfølelse og tro på at de kan mestre utfordringene sammen med læreren (Nordahl et al., 2005, s.167).

Gjensidig kommunikasjon handler også om at lærere ringer til foreldrene, som belyst i kapittel 4.2.1, for å få hjelp til å undersøke hva som kan være årsak til at barnet har hatt en utfordrende atferd. Barn med en utfordrende atferd kan ha vansker med å snakke med lærerne akkurat når noe har skjedd, eller så kan det hende at noe ligger bak atferden som læreren ikke har sett. Når lærerne ringer foreldrene for å undersøke hva som ligger bak atferden, blir de anerkjent som ressurser inn i samarbeidet fordi de kjenner barnet sitt best og de får være med på å medvirke rundt løsninger. Å se på foreldrene som en ressurs fører til at foreldrene kan oppleve at de er likeverdige parter, og at et slikt symmetrisk samarbeid kan være med på å endre barns atferd i positiv retning (Nordahl et al., 2005, s.166). Når foreldrene får være ressurspersoner i samarbeidet er det også gode muligheter for at foreldrene får økt tillit til læreren fordi de blir hørt og læreren opptre på en ydmyk måte hvor det ikke handler om å være den som vet best (Lund & Helgeland, 2020, s.149). Når foreldrene opplever at de blir sett på som viktige parter i problemløsinger, vil dette kunne knyttes til Honneths anerkjennelsesteori, både rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (Honneth, 2008). Foreldre er rettslig ansvarlige for barna sine og deres oppdragelse (Barneloven, 1981, § 30), og dersom foreldrene får delta i problemløsning rundt deres eget barn, vil de anerkjennes som foreldre med rettigheter knyttet til dette. Dersom alle avgjørelser om barnet når det er på skolen tas fra foreldrene, vil foreldrene kunne oppleve dette som krenkelse av egne rettigheter og maktmisbruk. Det er kanskje mest hensiktsmessig at lærere derfor er opptatt av å samarbeide om problemene heller enn å skyve ansvaret og skylden over på foreldrene. Da kan den tredje anerkjennelsesformen, sosial verdsetting, oppnås. Sosial verdsetting skjer når foreldrene opplever at man har felles verdier og mål og at deres personsegenskaper har betydning for eller bidrar til den andres liv (Honneth, 2008, s.130). Når foreldrenes meninger og forslag inviteres inn i problemløsninga, vil den sosiale verdsettinga kunne føre til økt selvtillit hos foreldrene (Honneth, 2008, s.138).

I kapitlet ovenfor ble anerkjennelse trukket fram som en faktor som kan innvirke positivt på samarbeidet. Likevel viser funnet om gjensidig kommunikasjon at anerkjennelse som oppstår og som fører til hjelpetiltak rundt en familie, ikke alltid inkluderer et samarbeid med foreldrene. Ifølge funnet kan være fordi læreren vurderer hjelpetiltakene sammen med andre enn foreldrene selv. Da tenker jeg at foreldrene ikke blir sett på som ressurspersoner og det kan innvirke på samarbeidet ved at foreldrene ikke får medvirke i løsninger rundt utfordringer som handler om dem selv. Dersom foreldrene blir utelatt fra å delta i å finne løsninger, kan det i verste fall føre til at foreldrene føler seg underlagt en overmakt og føle seg mindreverdige (Dahl, 2015, s.77). Å



samarbeide med foreldrene kan derfor se ut for å handle mye om hvilke holdninger læreren har til foreldrene. Nordahl et al. (2005, s.166) skriver at det er viktig med positive holdninger til foreldrene og at foreldrene må sees på som ressurspersoner i forhold til sine barns utvikling. Holdninger kan oppdages gjennom atferd, og lærere som samarbeider med foreldrene på måter som inkluderer foreldrene både til å dele av sine erfaringer, men også til å inkluderes i tiltak og mulige løsninger på problemer, viser positive holdninger til foreldrene.

Som nevnt tidligere i dette kapitlet, og med henvisning til funnet i kapittel 4.2.1, velger lærere å ringe foreldre når barnet deres har vist en utfordrende atferd. Når gjensidig kommunikasjon foregår i telefonsamtaler, har samtalen læreren forteller om hatt preg av å være undersøkende og med en nysgjerrighet på hva som kan ligge bak atferden. Dette kan være en måte å ta kontakt på som ikke legger all skyld på barnet eller foreldrene og som innbyr til samarbeid. Ifølge Drugli er det viktig å ha en bevisst tanke bak hvordan kommunikasjonen foregår når eleven har vist utfordrende atferd. Det betyr at noen strategier bør velges foran andre i samtaler med foreldrene, som igjen kan påvirke samarbeidet til det bedre. Drugli (2012, s.36) anbefaler at når lærere skal ta opp negativ atferd med foreldrene, så bør det benyttes "jeg-budskap" istedenfor "du-budskap". Med det mener hun at læreren kan legge vekt på hva som er observert uten å legge all skylden på eleven med utfordrende atferd. Dette kan gjøres ved å si at "Jeg har i det siste sett at det lett kan bli konflikter mellom Ronny og noen av de andre elevene" heller enn å si at "Ronny er veldig aggressiv ovenfor de andre elevene." Det siste vil kunne gi foreldrene et inntrykk av en ferdig vurdering, og således ikke innby til samarbeid rundt atferden. Det vil også være hensiktsmessig å ikke bruke for mye tid på å fokusere på vanskene i seg selv, men heller på hvordan man kan forstå og hva man kan gjøre med utfordringene (Drugli, 2012, s.36). Det kan tyde på at noen formuleringer er viktig å være bevisst på når man skal snakke med foreldrene om den utfordrende atferden, uansett om det skjer gjennom telefonsamtaler eller fysiske møter.

Et siste punkt jeg vil belyse, er hyppigheten for kommunikasjonen i samarbeidet med foreldrene. Funnet om gjensidig kommunikasjon har også vist at lærerne har hyppigere kontakt med foreldrene til barn med utfordrende atferd enn det lovpålagte samarbeidet som lærerne er forpliktet til, nemlig å holde ett foreldremøte og minst to ganger i året ha utviklingssamtaler med foreldrene (Opplæringsloven §20-3). Når lærere opplever at de har elever som har utfordrende atferd, kan det derfor tyde på at det vil innebære hyppigere kontakt med foreldrene og mer samarbeid, slik at foreldrene ikke blir satt på sidelinjen. Dette betyr ikke at foreldrene skal bestemme hva som skal skje på skolen, men at deres meninger og synspunkter bør sees på som verdifulle i samarbeidet

(Drugli, 2012, s.36). For at foreldre skal kunne utøve sin rett og plikt til å oppdra sine barn og å ta avgjørelser til barnets beste, er det viktig at de både får informasjon om hvordan barnet har det på skolen, men også at de får ta del i problemløsning når utfordringer oppstår. Foreldrenes rettigheter og plikter kan sees i sammenheng med formålsparagrafen til opplæringsloven hvor betydninga av samarbeidet med hjemmet blir understreket i §1-1. Her blir det fastsatt at opplæringa skal skje “i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”. Det vil altså være en grad av hyppighet i kommunikasjonen som står i forhold til barnets utfordringer for å få til dette samarbeidet og forståelsen som opplæringsloven legger føringer for. Ut fra lærernes fortellinger kan det tyde på at jo mer utfordringer eleven har, desto mer kommunikasjon og samarbeid kreves det med foreldrene.

For å oppsummere dette kapitlet om hva som kreves ekstra av læreren i et foreldresamarbeid når eleven har utfordrende atferd, kan det settes opp som 3 hovedpunkter. Det første punktet handler om at dersom samarbeidet med foreldrene skal bli best mulig kan det synes som om *både* læreren og foreldrene bør delta i å utforme tiltak og finne løsninger på utfordringene når de kommuniserer. Dette krever at læreren har en positiv holdning til foreldrene som ressurspersoner i et samarbeid. Det andre punktet handler om hvilke strategier som er lurt å velge i kommunikasjonen med foreldrene. Her har jeg belyst hvordan en ydmyk, nysgjerrig og jeg-orientert tilnærming til kommunikasjonen kan innvirke positivt på samarbeidet. Det tredje og siste punktet handler om at kontakten med foreldrene til elever med utfordringer krever en hyppig kommunikasjon for å få til et godt samarbeid. Det handler om at foreldrene har rettigheter og plikter til å oppdra sine egne barn og at avgjørelser om barnet ikke bør tas av skolen alene.

Gjensidig kommunikasjon handler om måter å kommunisere på som gir mulighet for dialog og felles forståelse. Gjennom denne diskusjonen har jeg belyst at det er mulig å få til en god kommunikasjon i fysiske møter fordi man kan tolke de nonverbale tegnene, som ansiktsuttrykk, følelsesuttrykk, tonefall og kroppsspråk. Gjensidig kommunikasjon i fysiske møter er også et godt utgangspunkt for å få til et godt samarbeid med foreldrene til barn som har utfordrende atferd, men som diskusjonen har belyst, er ikke det å møtes fysisk nødvendigvis nok. Å møte foreldrene med anerkjennelse er også et skritt på veien for å kunne skape tillit og få en god relasjon til foreldrene. Likevel krever det noe mer av læreren når elever har en utfordrende atferd. Gjennom diskusjonen har jeg også belyst andre faktorer som kan innvirke positivt på samarbeidet. Det handler om at foreldrene får mulighet til å medvirke i løsninger på utfordringene og at lærerne ser på foreldrene som en positiv ressurs

inn i samarbeidet og inngår i en kommunikasjon med dem som er åpen, nysgjerrig og jeg-orientert. Det vil også kunne innvirke positivt på samarbeidet at det er hyppig kontakt med foreldrene til barn som har utfordrende atferd fordi samarbeidet skal skje i forståelse med foreldrene, som har hovedansvaret for barnet. Det er derfor mye som tyder på at en gjensidig kommunikasjon med foreldrene har stor betydning for hvordan samarbeidet med foreldrene til barn som har utfordrende atferd utvikler seg.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering av diskusjonen og studiens bidrag

Innledningsvis i denne oppgaven skrev jeg om bakgrunnen for valg av tema, forskning på feltet, hva som var formålet med oppgaven og hvilken problemstilling jeg har valgt for å undersøke temaet. Jeg ønsket med denne studien å undersøke hvordan et samarbeid med foreldre til barn med utfordrende atferd kan gjøres på en best mulig måte ved å se på hvordan lærere kommuniserer med disse foreldrene. Bakgrunnen for dette var begrunnet med egne erfaringer gjennom å ha jobbet i skolen i flere år og at jeg gjennom studiet ikke følte at jeg hadde fått nok konkrete måter å jobbe på når jeg skal samarbeide med foreldre senere. Forskningen har vist at det ikke alltid er samsvar mellom foreldrenes opplevelser av samarbeidet og lærernes. Foreldrene til barn med utfordrende atferd opplever ofte at samarbeidet med skolen blir vanskelig (Olsen, 2016; Gunnþórsdóttir, 2016; Nordahl et.al, 2005; Kinge, 2020), og de begrunner dette blant annet med at de ikke blir hørt, de kommer i en avmaktsposisjon og de opplevde lite ros og oppmuntring fra skolen. Lærerne på sin side rapporterer at de støtter foreldrene på en positiv måte (Nordahl et al., 2005, s.26-27). Denne todelte forståelsen av samarbeidet førte til at jeg ville undersøke nærmere hvordan lærerne faktisk samarbeidet med foreldrene, og jeg rettet oppmerksomheten mot hvordan lærerne kommuniserer med foreldrene. Problemstillingen jeg tok utgangspunkt i for å belyse og utforske dette var: Hvordan kan kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet bidra til et bedre samarbeid rundt elever med utfordrende atferd?

Gjennom flere ulike steg som inneholdt intervjuer med lærere, transkribering, analysering av funn og drøfting av funnene, har jeg kommet nærmere en forståelse av hvordan kommunikasjonen

bidrar til samarbeid med foreldrene til barn med utfordrende atferd. De sentrale funnene i studien viser at lærerne kommuniserer med foreldrene på flere måter. Drøftingen har belyst at disse kommunikasjonsmåtene innvirker på samarbeidet. Det ene funnet har jeg omtalt som enveis kommunikasjon. Dette er en kommunikasjonsform hvor lærerne kommuniserer med foreldrene på en måte som ikke legger til rette for en toveis kommunikasjon og handler ofte om at lærerne sender digitale meldinger til foreldrene om hendelser på skolen. Det andre funnet har jeg omtalt som gjensidig kommunikasjon og denne måten å kommunisere på fører til at foreldrene får bidra med sine egne erfaringer inn i samarbeidet enten gjennom telefonsamtaler eller fysiske møter. Ved å sammenlikne disse måtene å kommunisere på, er det mye som tyder på at enveis kommunikasjon og gjensidig kommunikasjon innvirker ulikt på samarbeidet.

For å tydeliggjøre forskjellene mellom enveis- og gjensidig kommunikasjon velger jeg å sette de opp mot hverandre. I realiteten vil virkeligheten aldri være fullstendig preget av enten eller, men både og. På den ene siden, skaper enveis kommunikasjon utfordringer når foreldrene får meldinger om negative hendelser som barnet deres har vært involvert i på skolen. Disse utfordringene er knyttet til kommunikasjon ved at virkningen av meldingene vil være utilgjengelig for den som har sendt meldinga og misforståelser rundt budskapet kan oppstå. Dette innvirker på samarbeidet ved at mangel på dialog rundt den utfordrende atferden kan føre til at foreldrene blir usikre, de kan føle seg devaluert som foreldre og de kan bli utslitte. Dette kan føre til at de trekker seg unna samarbeidet. Positive meldinger kan på den andre siden styrke foreldrenes tro på seg selv og egne ferdigheter. Uansett om meldingen inneholder informasjon om negative eller positive hendelser, vil likevel virkningen av meldingene være utilgjengelig for den som har sendt meldinga, og et reelt samarbeid om utfordringene hvor foreldrene får medvirke er ikke til stede i enveis kommunikasjon. Å ha blitt enige med foreldrene på forhånd om hensikten med meldingene kan være ekstra viktig når kommunikasjonen foregår som enveis kommunikasjon, slik at foreldrene vet hva som forventes at de skal gjøre med informasjonen.

På den andre siden, dersom kommunikasjonen foregår på en gjensidig måte, åpner det for at kommunikasjonen blir bedre. Foreldrene kan få anerkjennelse når de deler sine erfaringer, det blir mulig å oppklare misforståelser og de kan få medvirke til løsninger om utfordringer. Fysiske møter kan være den måten å kommunisere på som gir flest fordeler rundt kommunikasjonen, blant annet fordi det er lettere å tolke det som kommuniseres når nonverbale tegn blir synlige og det blir

lettere å være ærlige med hverandre. Når elever har utfordrende atferd, kan det også synes som at dette krever noe ekstra av læreren, som har det formelle ansvaret for at samarbeidet skal lykkes. Dette handler om hvilke holdninger læreren har til foreldrene, som har hovedansvaret for barnet sitt og som kjenner barnet godt. En positiv holdning ovenfor foreldrene som ressurspersoner i samarbeidet, kan bidra positivt til samarbeidet fordi foreldrene blir anerkjent og myndiggjort. Det handler også om å ha hyppigere fysiske møter enn det som styringsdokumentene legger opp til og hyppig kommunikasjon gjennom hele året. I denne kommunikasjonen kan det at læreren er nysgjerrig og ordlegger seg på en måte som ikke er en ferdig vurdering av eleven basert på dens negative atferd føre til et bedre samarbeid med foreldrene.

For å oppsummere studiens bidrag, er det helt tydelig at kommunikasjonen *har* betydning for samarbeidet mellom skole og hjem rundt elever med utfordrende atferd. Mye tyder på at gjensidig kommunikasjon har flest fordeler og gir best muligheter for et godt samarbeid. Foreldre som får gjentatte, negative meldinger fra lærere gjennom enveis kommunikasjon, vil mest sannsynlig også i fremtiden kunne oppleve kommunikasjonen som dårlig, de vil fortsette å føle at de ikke blir hørt og føle seg devaluert som foreldre. Dette innvirker negativt på samarbeidet ved at de kan bli kritiske og trekke seg unna, som igjen kan føre til at læreren også trekker seg unna. I enveis kommunikasjon kan det derfor virke som mest mulig hensiktsmessig for samarbeidet at innholdet som kommuniseres er positivt og at man på forhånd har blitt enige om en hensikt med kommunikasjonen.

## **6.2 Egne refleksjoner og forslag til videre forskning**

Studios bidrag kan være viktig for lærere i skolen og for meg som skal jobbe som lærer i fremtiden. Sannsynligheten er stor både for at jeg kommer til å være kontaktlærer og få elever som utfordrer på forskjellige måter. Studien kan i beste fall gi både en forståelse av og verktøy for å kommunisere med foreldrene, og selv om studien har rettet søkelyset mot elever med en utfordrende atferd, tror jeg at dette er nyttige måter å jobbe på uansett hvilke foreldre jeg møter.

Å skrive en master har vært en ny erfaring for meg, og jeg var ikke forberedt på hvor mye informasjon jeg kom til å få fra mine informanter. Datagrunnlaget mitt i denne studien var stort, og mange, spennende temaer kunne vært plukket ut derfra. Jeg ønsker å belyse noen av de temaene,

da jeg tenker at noen av de kunne vært spennende å reflektere rundt eller forske videre på, enten for meg eller andre som interesserer seg for foreldresamarbeid.

For det første fortalte lærerne jeg snakket med at de hadde lært lite om hvordan de skal kommunisere med foreldrene gjennom sine studier, og at de hadde lært mest gjennom egne erfaringer og å få tips direkte eller indirekte fra kollegaer. Denne studien har vist meg at det kan være viktig å ha et kritisk blikk på de praksisene man har, men som kanskje ikke alltid er teoretisk forankret. Det å ta utgangspunkt i min egen praksis senere, stille meg undrende til det jeg gjør, hvorfor jeg gjør det og ta en titt på litteraturen, mener jeg er viktig for å få til et utviklingsarbeid gjennom hele min yrkeskarriere. Jeg ønsker heller ikke å bli en del av en kultur som ikke er interessert i å utvikle seg i tråd med hva ny forskning sier. Jeg retter derfor ikke studien kun utover, men også innover, til de prosesser jeg trenger kunnskap om for å kunne utvikle meg som lærer i fremtiden. Jeg tror denne masteroppgaven og hvordan jeg gjennom den får erfaring som forsker, kan bidra til akkurat dette.

For det andre var det flere av lærerne jeg intervjuet som trakk fram viktigheten av å bygge relasjoner til elevene og å samarbeide med elevene for å lykkes med foreldresamarbeidet. De hadde erfaringer med at barn som hadde gode opplevelser på skolen, ofte formidlet dette til foreldrene, som da ble påvirket av barnas fortellinger. Dette synes jeg var et interessant og viktig poeng, som kunne vært utforsket videre.

For det tredje og siste, fortalte flere av lærerne at de opplevde at kommunikasjonen med foreldre til barn med utfordrende atferd ble vanskelig dersom de ble presentert med bekymringer, for eksempel i bekymringssamtaler eller etter at bekymringer var blitt meldt til barnevernet av skolen. En av lærerne synes det ville vært bra dersom det var en plan for hvordan samarbeidet med foreldrene kunne bli bedre i etterkant av bekymringene for å gjenopprette tilliten til skolen. I denne sammenheng synes jeg det både er viktig å se på to områder. For det første, om skolen melder foreldre til barnevernet av de riktige, lovmessige grunnene og for det andre, om hva foreldrene opplever som utfordrende i slike situasjoner. Hvis samarbeidet blir vanskelig, eller til og med umulig i slike situasjoner, er det ifølge læreren barnet som taper mest på det. Jeg er enig i at det hadde vært nyttig med en strategisk plan for situasjoner der man er bekymret for eleven. I beste fall vil et godt samarbeid, som denne studien har belyst, kunne bidra til å redusere bekymringer fordi man jobber sammen om utfordringene som barnet viser, og at foreldrene har tillit til at informasjonen

som deles av dem blir brukt til å anerkjenne og forstå istedenfor å moralisere og dømme. Det er likevel et viktig tema å utforske syns jeg.

## Referanser/litteraturliste

Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra [Lov om barn og foreldre \(barnelova\) - Lovdata](#)

Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater*. (NIFU rapport 34/2011). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. [Skolekultur og elevresultater. Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen? \(unit.no\)](#)

Clarke, V. & Braun, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Dahl, Ø. (2015). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. 2. oppl. Gyldendal akademisk.

Drugli, M. B. (2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole* 2012(4), 32-37. [ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e \(ntnu.no\)](#)

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra [Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole \(udir.no\)](#)

Gunnþórsdóttir, H. (2016). "Jeg er mitt barns ombudsmann" - erfaringen til mødre hvis barn trenger utvidet støtte i skolen. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken* (s. 113-130). Universitetsforlaget.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax forlag A/S.

Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen – det er alt for mange elever som strever. *Bedre skole* 2020(3), 50-56. [BS0320-WEB.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)



- Jordheim, H. (2008). Fortolkning. I H. Jordheim, A. B. Rønning, E. Sandmo & M. Skoie (Red.), *Humaniora: en innføring* (s. 198-219). Universitetsforlaget.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Nye perspektiver. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørlie, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:2 (2015). Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet fra [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou20152/id2570003/)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M.H. (2016). Skolens menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken* (s. 77-97). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (3.utg.). Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

## Innledning

- Takke for at respondentene stiller opp.
- Fortelle om formålet med intervjuet og temaet for forskningen; at jeg ønsker å undersøke det kommunikative aspektet ved foreldresamarbeidet når eleven har utfordrende atferd. Spesielt hvordan praksisen har vært rundt kommunikasjon med disse foreldrene.
- Fortelle om anonymitet og avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Tidsramme for intervjuet.
- Jeg ønsker at du forteller om elever og opplevelser uten å navngi eller gi informasjon som kan bidra til at de blir gjenkjent.

## Tre temaer: **KOMMUNIKASJONSFORMEN, ERFARINGER, BETYDNING FOR SAMARBEID**

### Kommunikasjonsformen:

- Du er jo valgt ut fordi du har vært kontaktlærer for en eller flere elever med utfordrende atferd. I denne sammenhengen handler det om utfordrende atferd hvor uro, forstyrrelse av undervisning, utagering eller mobbing mot andre har vært utfordringene. Kan du fortelle om hvordan du kommuniserer med elevens foresatte?
- Hvorfor gjør du det sånn? Hva får du ut av det? Hvor har du fått opplæring om hvordan du skal gjøre det?
- Digitale meldinger?
- Hyppighet? Spesielle avtaler?
  - Hvilken type korrespondanse foretrekker du og hvorfor?

### Erfaringer:

- Jeg vil snakke med deg om erfaringer du har hatt med kommunikasjon med foreldrene. Kan du fortelle en positiv erfaring du har hatt?
- Hvordan tror du foreldrene opplevde denne erfaringen med deg?
  - Kan du fortelle hva kommunikasjonen med deg og elevens foreldre oftest har handlet om?
- Hvorfor tror du at fokuset på kommunikasjonen har handlet om dette?
  - Hvordan vil du beskrive forskjellene i ulike typer kommunikasjon, for eksempel innholdet i en digital melding og en telefonsamtale?

### Betydning

- På hvilken måte tror du kommunikasjonen kan ha innvirket på samarbeidet med foreldrene?
- Hvorfor
- betydning for eleven? Ikke spørre direkte om dette, kun hvis læreren kommer inn på det?

### **Avslutning**

- Kan du trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om?
- Er det noe mer du vil legge til?
- Takke for intervjuet.

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD (Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Kommunikasjonens betydning i skole/hjem samarbeidet rundt elever...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

530674

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

07.12.2022

**Prosjekttittel**

Kommunikasjonens betydning i skole/hjem samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Ann Kristin Larsgaard

**Student**

Marie Nitteberg Dalhaug

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 01.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene

- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Kommunikasjonens betydning i skole/hjem samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kommunikasjonens betydning i skole/hjem samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan kommunikasjonen mellom skole og hjem foregår når barn har utfordrende atferd. Utfordrende atferd i denne sammenhengen vil bli begrenset til å handle om uro, forstyrrelser, mobbing eller utagering, og vil ikke omhandle elever som har utfordrende atferd på andre måter.

Problemstillingen som vil hjelpe meg å finne svarene jeg søker blir:

*Hvordan kan kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet bidra til et bedre samarbeid rundt elever med utfordrende atferd?*

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave som skal leveres våren 2023. Prosjektet har et omfang på 30 studiepoeng. Opplysningene som hentes inn til dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål enn det ovenfor nevnte.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer og har eller har hatt erfaring med foreldresamarbeid når eleven har hatt utfordrende atferd ut fra definisjonen beskrevet ovenfor.

Jeg har i hovedsak ønsket å snakke med både mannlige og kvinnelige lærere i et geografisk område som jeg vil kunne besøke fysisk uten å måtte reise med fly, men uten å velge nærskolene i min hjemkommune. Det er ønskelig med fire respondenter, så det er fire lærere som blir spurt.

Jeg har ønsket hjelp fra skolens ledelse til å sende ut denne informasjonen til deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil stille opp til et semi-strukturert intervju som vil ta mellom 45-60 minutter. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle kommunikasjon/korrespondanse mellom deg og foreldre, herunder hvilke måter det har foregått på, formål med korrespondansen, innhold eller tema i korrespondansen og andre refleksjoner rundt denne delen av foreldresamarbeidet. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og senere transkribert.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt, skolens navn og geografisk område blir anonymisert og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil kun være meg og veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge, Ann-Kristin Larsgaard som vil ha tilgang til opplysningene. Lydopptaket vil lagres etter retningslinjene for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN og lagringsguiden til NSD.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 1.juni 2023, evt. når sensur foreligger etter denne datoen. Etter prosjektslutt vil lydopptak og datamaterialet innhentet under intervjuet slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Ann-Kristin Larsgaard som er min veileder kan kontaktes på e-post: [ann.k.larsgaard@usn.no](mailto:ann.k.larsgaard@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ved USN kan kontaktes på e-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Ann-Kristin Larsgaard

Marie Nitteberg Dalhaug

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunikasjonens betydning i skole/hjem samarbeidet rundt elever med utfordrende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et semi-strukturert intervju
- At mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, til denne masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)