



Bachelorgradsoppgave

Skole-hjem-samarbeid

Cooperation between school and home

«Hvordan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt, ved en eventuell bekymring for barn?»

«How to build relationships with parents or guardians to improve teacher contact in cases of concern for children»

Ida Margrethe Holten

GLB 360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning for
1.-7. trinn

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Ida Margrethe Holten

Norsk tittel: Skole-hjem-samarbeid

Engelsk tittel: Cooperation between school and home

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn

Emnekode og navn: GLB360 Bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 26. mai 2015

Ida Margrethe Holten
underskrift



SAMMENDRAG

Denne oppgaven har skole-hjem-samarbeid som hovedtema, og problemstillingen er: «Hvordan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt, ved en eventuell bekymring for barn?» Å være lærer er nemlig en omfattende rolle, og en av de mange viktige oppgavene er å se hvert enkelt barn. I noen tilfeller kan man oppleve å få en bekymring som må bringes videre til foreldre og foresatte. Dette er noe mange lærere gruer seg til - noen opplever å mangle kompetanse i hvordan man skal snakke med hjemmet, andre er redde for å skape konflikt.

For å finne svar på problemstillingen har jeg gransket teori, og opparbeidet et grunnlag å forankre oppgavens hovedpunkt i. Relasjonsbygging i skole-hjem-samarbeid er et tema som mange teoretikere og forfattere har en formening om, men hva skjer egentlig i praksis? For å få en dypere forståelse for emnet, har jeg valgt å gjennomføre to kvalitative intervjuer av lærere med erfaring innenfor området. Det viser seg at funnene fra intervjuene og teorigranskingen stemmer godt overens. Oppgaven er på ingen måte en fasit for hvordan man skal drive relasjonsbygging med foresatte, men kan ses på som hjelp og støtte. Målet er å se på hvordan man kan ufarliggjøre det å snakke med foresatte om vanskelige emne, og opparbeide en trygghet rundt det å ta kontakt.

Kort oppsummert, kan vi si at man kan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt, ved en eventuell bekymring for barn, ved å sende introduksjonsbrev, SMS'er, ukes- eller månedsbrev, ha jevnlig telefonsamtaler og invitere til aktiviteter som overnatting, sykkelturer eller kveldsmat. Man må vise en interesse og et engasjement, gjennom å alltid ha et positivt fokus som basis. Et positivt fokus er ikke bare med på å etablere gode relasjoner, men vil samtidig være med på å motvirke at samarbeidet blir forbundet med utfordringer og problemer.

INNHold

1.0 INNLEDNING	6
2.0 TEORI	7
2.1.1 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?	9
2.2 Relasjonsbygging	9
2.2.1 Hvorfor bygge relasjoner med foresatte?	10
2.2.2 Hvordan bygge relasjoner med foresatte?	11
3.0 METODE	15
3.1. Utvalg	15
3.2. Intervju	16
3.3. Forforståelse	17
3.4. Analysemetode	18
3.5. Etske betraktninger	18
4.0 RESULTAT	18
4.1 Skole-hjem-samarbeid	19
4.1.1 Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid?	19
4.1.2 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?	19
4.2 Relasjonsbygging	20
4.2.1 Hvordan jobber du som lærer for å styrke relasjonene med foresatte?	20
4.2.2 På hvilken måte kan det være en sammenheng mellom relasjonsbygging med foresatte, og terskelen for å ta kontakt ved bekymring?	20
4.2.3 Hvordan tror du at man kan unngå at en samtale om bekymring, blir vanskelig?	21
5.0 DRØFTING	22
5.1 Skole-hjem-samarbeid	22
5.1.1 Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid?	22
5.1.2 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?	23
5.2 Relasjonsbygging	24
5.2.1 Hvorfor bygge relasjoner med foresatte?	24
5.2.2 Hvordan bygge relasjoner med foresatte?	25
6.0 KONKLUSJON	27
7.0 LITTERATURLISTE	29
8.0 VEDLEGG	30
8.1 Intervjuguide	30

1.0 INNLEDNING

Skole-hjem-samarbeid har i de senere år fått et større fokus, både i skolen og i hjemmet, men også i samfunnet generelt. Dette er noe vi kan høre om på personalrommet i skolen, ved middagsbordet hjemme, eller i ulike oppslag i media. Vi snakker om et samarbeid som er helt avgjørende for barnas utvikling, og ifølge Drugli og Ønsøien (2010), av svært stor betydning for barns tilpasning og læring i skolen. Å samarbeide med hjemmet er altså en av de viktigste oppgavene en lærer har. «Både barnehagen og skolen legger vekt på foreldremøter og faste foreldresamtaler som bærebjelker i foreldresamarbeidet», men i denne oppgaven kan vi se at samarbeidet omhandler mye mer (Drugli, 2008, s. 123).

Som lærer må man ha evnen til å se hvert enkelt barn, og hvordan det har det (Drugli, 2008). I noen tilfeller kan man oppleve å få bekymring. Det kan handle om barnas helse og oppvekstvilkår, eller utvikling på det faglige og sosiale planet. Uansett bekymring, og straks man har en konkret beskrivelse av hva man er bekymret for, bør foreldre og foresatte kontaktes. Vi støter her på en av skole-hjem-samarbeidets mange ulike og omfattende sider. For mange lærere og profesjonelle oppleves nemlig denne situasjonen som svært vanskelig, noe de gruer seg til (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009). De bærer på en følelse av å mangle trening og kompetanse i hvordan de skal snakke med foreldre og foresatte om vanskelige tema, og er redde for å komme i konflikt med dem (Drugli og Ønsøien, 2010). Flere pedagoger hevder at ved å etablere et godt skole-hjem-samarbeid, forebygger man denne følelsen av nervøsitet. Et samarbeid preget av kjennskap, tillit og gode relasjoner gjør at det blir enklere for læreren å ta kontakt med foreldrene ved bekymring (Drugli, 2008).

De ovenfor nevnte punktene er hovedgrunnene til at jeg har valgt skole-hjem-samarbeid som tema. Jeg håper at kunnskapen jeg tilegner meg i arbeidet med bacheloren, vil være matnyttig i min fremtidige rolle som lærer. Målet er å ufarliggjøre det å snakke med foreldre og foresatte om vanskelige emner, og gjøre meg tryggere til å ta kontakt med dem. Innenfor temaet skole-hjem-samarbeid, vil jeg i denne oppgaven ta for meg etableringen av et godt skole-hjem-samarbeid. Man kan fremme et godt samarbeid på mange måter, men jeg har valgt å fokusere på selve grunnmuren, nemlig relasjonene. Problemstillingen min blir derfor: «*Hvordan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt, ved en eventuell bekymring for barn?*».

For å få et svar på problemstillingen har jeg gransket teori. I tillegg har jeg gjort to kvalitative intervjuer, for å styrke det teorien sier. Teorien jeg har funnet relevant, har jeg bearbeidet og justert om til en presentabel tekst i kapittel 2, som er et teorikapittel. Kapittelet er delt inn i ulike deler. Første del omhandler skole-hjem-samarbeid, og hvorfor det er så viktig, andre del tilspisser seg til hovedpoenget som er relasjonsbygging. I kapittel 3 kommer forskningsarbeidet. Kapittelet er delt inn i flere deler som skal gi en beskrivelse av hvilken vei jeg valgte å gå, innenfor forskningen, med sikte på å finne svar på problemstillingen. Med et mål om å belyse læreres erfaringer med relasjoner til foreldre, og samarbeid rundt vanskelige emner, kommer resultatet av intervjuene, i kapittel 4. Neste kapittel er et drøftingskapittel. Her knytter jeg resultatene jeg fant, opp imot teorien i kapittel 2. Jeg vil forsøke å finne et svar på problemstillingen min i denne delen. En konklusjon og et konkret svar på problemstillingen vil komme til slutt, i kapittel 6.

Før selve hoveddelen kommer, ser jeg det verdt å nevne at formuleringer som «foreldresamarbeid», «samarbeid med foresatte», og «skole-hjem-samarbeid» er uttrykk som vil bli brukt om hverandre da de omhandler det samme. Ikke for å forvirre, men for å variere, og tydeliggjøre at samarbeidet med hjemmet er så mangt. Skole-hjem-samarbeid handler blant annet ikke bare om å skulle samarbeide med foreldre, for det er ikke alle barn som har foreldre. Jeg mener derfor det blir mest riktig å skrive «foresatte», men i og med at loven bruker «foreldresamarbeid» i sine formuleringer, ser jeg det ikke naturlig å slå fra meg begrepet helt.

2.0 TEORI

Hensikten med kapittel 2 er å forankre oppgavens hovedpunkt i teori. Kapittelet vil altså ikke gi et svar på problemstillingen, men skape et grunnlag for en videre drøfting mot et svar, i kapittel 5, der teori og resultatet fra intervjuene blir knyttet opp mot hverandre. Jeg innleder dette kapittelet med å beskrive hvilket formål og hensikt et skole-hjem-samarbeid har, hva det innebærer og hvorfor det er så viktig, før jeg videre kommer med teori om relasjonsbygging, og etablering av relasjoner til foreldre og foresatte.

2.1 Skole-hjem-samarbeid

Å samarbeide med foreldre og foresatte er en av de viktigste oppgavene en lærer har. FNs menneskerettighetserklæring omtaler foreldrenes rett til å medvirke i egne barns skolegang,

og til å bestemme hva slags opplæring de skal ha. Lovverk og læreplaner ivaretar disse rettighetene (FN 1948, art. 26 i Lillejord, Manger og Nordahl, 2010, s. 234). Vi finner blant annet det formelle grunnlaget for samarbeidet i opplæringsloven, der det ifølge Olsen og Traavik (2010) står, at foreldrene har hovedansvaret for barneoppdragelsen, og at skolen har ansvaret for opplæringen. «Opplæringsloven § 1-1 første ledd fastsetter at opplæringen i skole og lærebedrift skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet» (Utdanningsdirektoratet, 2010). Formålet med samarbeidet er uttalt i opplæringsloven, kapittel 20 § 4-1:

«Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. privatskolelova § 1-1 og § 7-1d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til god oppfølging av eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring»

(Utdanningsdirektoratet, 2010).

Skolen skal møte foreldre og foresatte med respekt og anerkjennelse for deres meninger og bidrag «selv om disse kanskje ikke samsvarer med våre egne, private oppfatninger» (Olsen og Traavik, 2010, s. 191). Det er nemlig læreren som er den profesjonelle samarbeidsparten (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009). Det er også viktig at man som lærer er bevisst at partene kjenner barna på forskjellige arenaer, og at det er foreldrene som kjenner barna sine aller best. Foreldre og foresatte sitter «inne med sentral informasjon og kompetanse som skolen bør vite å benytte seg av, til beste for barnet» (Olsen og Traavik, 2010, s. 191).

Olsen og Traavik (2010) refererer til kunnskapsløftet som hevder ansvaret for samarbeidet, ligger hos skolen. Dette handler like mye om opprettholdelsen som om etableringen. «Skoler og lærere som ikke legger til rette for et godt samarbeid, bryter med intensjoner i lovverket» (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010, s. 235). Likeså kan vi si at foreldre og foresatte som ikke er engasjerte i barnas skolehverdag, ikke ivaretar sine oppgaver som foreldre. Det er skolen som har hovedansvaret, men det er likevel et felles ansvar. Et felles ansvar for å samarbeide rundt barnas utvikling, sosialt og faglig. Læreren og foreldrenes måte å fremstå på, vil påvirke hvordan samarbeidsrelasjonen faktisk utarter seg (Drugli og Onsøien, 2010).

2.1.1 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?

I de aller fleste tilfeller ønsker skole og hjem det samme for barna. De vil at barna skal ha det bra på skolen, at de «trives i hverdagen, lærer det de skal, og har en positiv sosial utvikling gjennom skolegangen» (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010, s. 233- 234). At hjem og skole drar i samme retning, og har felles mål for barnets utvikling, gir gode forutsetninger for barnas opplevelse av stabilitet (Olsen og Traavik, 2010). Stabilitet fremmer forutsigbarhet og trygghet, noe som gjør det enklere for eleven å utnytte sitt læringspotensial, sosialt og faglig. Et godt skole-hjem-samarbeid blir dermed først og fremst viktig med tanke på elevens utvikling.

En annen viktig grunn til å opparbeide et godt samarbeid mellom skole og hjem, er barnas tilknytning til sine foreldre. Opplever barnet at foreldre og foresatte har et godt samarbeid med den profesjonelle, vil det fremme «barnets vilje til å samarbeide med den profesjonelle» (Webster-Stratton, 1999 i Drugli og Onsøien, 2010, s.16). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) hevder Hattie (2009) «at det er foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner som har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats». Foreldrenes interesse og engasjement påvirker altså elevenes interesse og engasjement. Elevens grad av motivasjon til å «følge skolens regler og avstå fra aggressiv atferd i skolehverdagen» vil også påvirkes (Pomerantz, Moorman og Litwack, 2007, i Drugli og Onsøien, 2010, s. 16). «Forskningsbasert kunnskap om foreldrenes betydning for skoleprestasjoner gir gode argumenter for at skolen bør samarbeide nært og godt med foreldrene i grunnopplæringen» (Udir, 2010).

Barn og unge tilbringer stadig mer tid i skolen. Det vil si at en stadig større del av deres utvikling foregår der. «Skolen og lærerne vil dermed bevege seg lenger inn på området for foreldrenes oppdrageransvar» (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010, s. 235). For foreldrene har derfor samarbeidet en egenverdi som ikke skal undervurderes (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010). Det er godt for foreldrene å vite at barna deres har det bra, og at de blir informert og inkludert hvis dette ikke skulle være tilfellet.

2.2 Relasjonsbygging

Det er ingen tvil om at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig, men det er «mye vanskeligere å få det til å fungere godt» (Drugli og Onsøien, 2010, s. 20). Det finnes en rekke faktorer som

påvirker kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet, men for at det ovenfor nevnte skal være mulig, er det en forutsetning at man har gode relasjoner i bunn - at grunnmuren er solid.

2.2.1 Hvorfor bygge relasjoner med foresatte?

Gode relasjoner er et betydelig kjennetegn på et godt samarbeid mellom foresatte og lærere (Lassen og Breilid, 2012). Det innebærer at partene kjenner hverandre, og har et positivt forhold med preg av aksept, trygghet og tillit (Lassen og Breilid, 2012). Gode relasjoner gjør det med andre ord enklere å forholde seg til hverandre, og det blir enklere å samarbeide.

Den mest sentrale grunnen til å bygge relasjoner til foreldre, med utgangspunkt i problemstillingen, er at en god samarbeidsrelasjon med foreldre, senker terskelen for å ta kontakt, om en eventuell bekymring skulle oppstå (Drugli og Onsøyen, 2010). Man blir ikke redd for å ta opp spørsmål, ideer, eventuelle misforståelser, eller en uenighet, og man kan snakke om det aller meste. Gode relasjoner legger med andre ord «grunnlaget for at noen vanskelige samtaler med enkelte foreldre blir mindre vanskelige enn de ellers ville ha blitt» (Drugli og Onsøyen, 2010, s. 13).

Undersøkelser viser ifølge Røkenes og Hanssen (2002) at relasjonene mellom foreldre og lærere vil påvirke foreldrenes syn på det læreren gjør. Når partene kjenner hverandre opparbeides det lettere forståelse for hvorfor læreren velger å handle på de ulike måtene. Uheldige relasjoner vil mest sannsynlig gjøre foreldre og foresatte mer kritiske. En opparbeidet relasjon vil altså gi partene et større handlingsrom, og i stedet for å tenke på *hvordan* man får fram budskapet, kan man konsentrere seg om selve *innholdet* i budskapet. Man trenger for eksempel ikke være like redd for å virke konfronterende og avvisende ved formidling av bekymring.

Et godt samarbeid mellom elevenes hjem og skole er preget av likeverd og gjensidighet (Olsen og Traavik, 2010). Lærere og foresatte skal se på hverandre som likeverdige partnere, som er «gjensidig avhengig av hverandre for å kunne være medansvarlig for barnets oppdragelse og opplæring» (Lassen og Breilid, 2012, s. 16). Dette betyr at begge parter skal ha like stor beslutningsmyndighet, og løsninger som fastslås skal aksepteres av begge parter. Røkenes og Hanssen (2002) påstår gode relasjoner har stor betydning for om foreldre og foresatte er villige til å dele sine meninger og synspunkter, og at det gir større sjanse for at

dialogen blir ærlig og åpenhjertet. Gode relasjoner er avgjørende for om samarbeidet kan ses på som gjensidig eller ikke.

2.2.2 Hvordan bygge relasjoner med foresatte?

2.2.2.1 Relasjonskompetanse

For at en som lærer og profesjonell skal kunne bygge gode relasjoner til foreldre og foresatte, er det en forutsetning at en har relasjonskompetanse (Drugli og Onsøyen, 2010).

«Relasjonskompetanse handler kort og godt om vår evne til å møte andre mennesker» (Kinge, 2009, s. 62). Det handler om å være oppmerksom rundt andres reaksjoner, tanker og følelser, og å forstå det som skjer i samhandling mellom seg selv og andre. Samtidig handler det om å kunne tilpasse sin egen atferd ut i fra dette. Sentrale faktorer i relasjonsbyggingen blir derfor empati, forståelse, anerkjennelse, gjensidighet og tillit (Røkenes og Hanssen, 2002).

Det er viktig å kunne skille mellom å være empatisk og sympatisk, selv om disse begrepene er nært beslektet. Der empati handler om å kunne forstå, og sette seg inn i den andres opplevelse av en situasjon, handler sympati om å ha medlidenhet og medfølelse for den andre (Røkenes og Hansen, 2002). Når man viser sympati, har man medlidenhet for noe man ikke nødvendigvis forstår. Man gråter kanskje fordi den andre gjør det, for å vise medfølelse og at en føler det samme. Når man viser empati, har man forståelse for hvorfor den andre reagerer som den gjør, uten at man nødvendigvis trenger å føle det samme. Man forstår hvorfor den andre gråter, men trenger ikke gråte selv. Å føle seg forstått vil ofte være mer ettertraktet enn å være trist sammen. Å føle seg forstått fremmer trygghet, man opplever tillitt, og en opplevelse av troverdighet (Røkenes og Hanssen, 2002). Når den profesjonelle handler ut i fra at hun forstår foreldrene, vil det virke positivt inn på relasjonene.

I tillegg til å vise empati og forståelse, må man også vise anerkjennelse og toleranse. Når man er anerkjennende i møte med foreldre og foresattes opplevelse av en situasjon, og bekrefter at det er greit å føle det sånn, vil det fremme en følelse av å være akseptert og respektert (Røkenes og Hansen, 2002). Det vil hindre at de føler seg skamfulle. Aksept og respekt, er altså sentrale faktorer i en god relasjon. Dersom vi ikke anerkjenner eller bekrefter foresattes opplevelse av en situasjon, kan det i verste fall føre til at de trekker seg tilbake, og at den videre dialogen begrenses (Røkenes og Hansen, 2002), noe som ikke er spesielt hensiktsmessig med tanke på relasjonsbyggingen, og det videre samarbeidet.

Et godt skole-hjem-samarbeid er som sagt preget av gjensidighet, og er ifølge Drugli og Onsjøien (2010) en nødvendig faktor for at det skal kunne utvikles gode relasjoner. «Gjensidighet innebærer likeverd mellom den profesjonelle og foreldrene» (Drugli og Onsjøien, 2010, s. 21). «Foreldre trenger å oppleve at deres engasjement er ønsket, vel tatt imot og faktisk forventet» (Drugli og Onsjøien, 2010, s. 20). Det betyr ikke at partene skal gjøre akkurat det samme, men at det de gjør, er like mye verdt, og at foresattes meninger betyr like mye som den profesjonelles (Drugli, 2008). Den profesjonelles faglige kunnskaper skal altså ikke legges bort, men foreldrene må få plass parallelt (Drugli og Onsjøien, 2010). At foreldrenes meninger etterspørres er ikke bare positivt for foreldrenes følelse av gjensidighet og likeverd, men praktisk talt nødvendig for å oppfylle det felles oppdrageransvar partene har, overfor barna. Foreldrene sitter nemlig med kunnskap om barnet, som den profesjonelle ikke har, og motsatt (Olsen og Traavik, 2010).

Hvis en møter foreldrene med de fire ovenfornevnte faktorene, som signaliserer interesse og respekt, er det store sjanser for at tillit fremmes. Tillit er ifølge Drugli (2008) samarbeidets lim. En må kjenne hverandre, for å skulle kunne bygge relasjoner som er preget av tillit (Drugli, 2008). Tillitt er fortjent, og ikke noe som kommer av seg selv. Kontakt og kommunikasjon blir derfor viktige stikkord.

2.2.2.2 Kommunikasjon og kontakt

Kommunikasjon og kontakt er nødvendig for å etablere gode relasjoner til foreldre og foresatte (Drugli og Onsjøien, 2010). Det er viktig å huske at kommunikasjon er et kompleks fenomen, som foregår gjennom mange kanaler samtidig (Drugli og Onsjøien, 2010). Det handler ikke bare om de ordene en sier, men også faktorer som situasjon, sammenheng, kontekst og kroppsspråk. Måten ting blir sagt på, har ofte større påvirkningskraft, enn det som faktisk sies (Drugli og Onsjøien, 2010). Hvis en sier noe, uten å understøtte med et kroppsspråk som signaliserer det samme, kan det oppstå forvirring. En eventuelt opparbeidet tillit kan reduseres, eller i verste fall ryke. Kommunikasjonen påvirker altså relasjonene, men relasjonene påvirker også som nevnt kommunikasjonen.

Westergård (2012) henviser til Platon, som i sin tid sa at «begynnelsen er den viktigste delen av arbeidet», og understreker viktigheten rundt det å bygge relasjoner i fredstid. Man bør

ifølge Drugli (2008) etablere kontakt så tidlig som mulig, og helst før barnet har begynt i skolen. Da kan man for eksempel sende et lite introduksjonsbrev, der læreren presenterer målet for samarbeidet, hvilke forventninger skolen har til foreldrene, og hvilke forventninger foreldrene kan ha til den profesjonelle og skolen (Drugli, 2008). Hvor mange barn det blir i klassen, når læreren kan kontaktes, dagsrytme, hva slags klær eller utstyr som er nødvendig er også informasjon som kan stå i et slikt brev. Innholdet i brevet vil variere ut i fra hvilket trinn eleven skal begynne på, men vil uansett være med på å gjøre overgangen fra et trinn til et annet, fra barnehage til skolen eller fra småtrinn til mellomtrinn, mer forutsigbar og trygg for både elever og foreldre.

For å opprettholde denne tryggheten er en telefonsamtale like før skolestart hensiktsmessig. Da signaliserer læreren tilgjengelighet, og villighet til å hjelpe, hvis det skulle være behov for det. Man viser en iver over det videre samarbeidet, og grunnlaget for den kommende relasjonen legges. For å opprettholde kontakten er ukesbrev eller månedsbrev heldig. Man kan for eksempel sende med et lite notat i sekken til barnet, i slutten av hver uke eller måned, med forskjellig informasjon om hva klassen har holdt på med, eller hva som skal skje senere. «Det gjør det lettere for foreldrene å støtte opp under det som skjer i barnehagen og skolen» (Drugli, 2008, s. 128).

Drugli og Onsøyen (2010) poengterer viktigheten rundt positiv kontakt som basis for all kommunikasjon med foreldre og foresatte. Positiv kontakt vil være med på å etablere en god relasjon mellom lærer og foreldrene, og motvirke at samarbeidet blir forbundet med utfordringer, problemer og det som eventuelt ikke måtte fungere. Drugli beskriver det å gi positiv informasjon om barnet, fra starten av, som en «investering for senere eventuelle påkjenninger i samarbeidet» (2008, s. 127). Når kontakten i tillegg er jevnlig, vil det gjøre det enklere å både ta kontakt og snakke åpent om barnets utvikling og behov, også hvis det skulle være en eventuell bekymring inne i bildet (Drugli og Onsøyen, 2010).

En bør derfor etablere rutiner for å gi positiv informasjon om ting barnet har gjort. Læreren kan for eksempel ringe, sende SMS eller e-post, for å fortelle om en positiv hendelse som barnet har vært med i, straks en situasjon har oppstått. Eller man kan velge å skrive ned og samle opp en rekke hendelser, som blir fortalt om i for eksempel en fast telefonsamtale annenhver uke, eller som et vedlegg i ukes- eller månedsbrevet. Hvis en bare tar kontakt med

foreldrene når det er noe negativt som oppstår, «vil det lett bli stor slitasje i samarbeidsrelasjonen, og den kan låse seg helt» (Drugli, 2008, s. 127). Det kan føre til at foreldrene gruer seg over at læreren tar kontakt.

Det er som nevnt læreren som er den profesjonelle parten i et foreldresamarbeid, og som har ansvaret for å etablere og opprettholde relasjonene. Drugli og Onsøyen (2010) henviser til Sheldon (2005) som hevder at jo mer aktiv den profesjonelle er i å opprettholde et nært samarbeid, jo mer motiverte blir foresatte til å delta. Noen foreldre har motivasjonen inne til å selv sikre seg et godt samarbeid, men vi kan også oppleve at foreldre og foresatte ikke møter ved de ulike tilstelningene som skjer via skolen. Da kan det bli en utfordring å etablere relasjoner som grunnlag for det videre samarbeidet. «Dette kan særlig gjelde foreldre som føler seg ubekvemme på et offentlig kontor, (...) foreldre som har lite energi eller av ulike årsaker har vansker med å organisere seg rent praktisk» (Drugli og Onsøyen, 2010, s. 45).

I slike tilfeller er hjemmebesøk et godt alternativ. «Det er for mange foreldre enklere å ta imot den profesjonelle hjemme enn å skulle dra avgårde til et kontor» (Drugli og Onsøyen, 2010, s. 45). Foreldre som ellers kan føle seg ubekvemme, er nå i sitt eget trygge hjem. Et hjemmebesøk åpner derfor opp for en annen type kontakt enn den som oppstår i skolebygget. Den profesjonelle får større innsikt i familiens privatliv, og dermed mulighet til å opparbeide en forståelse for familiens livssituasjon (Drugli og Onsøyen, 2010, s. 45). I tillegg får foreldrene en opplevelse av at læreren viser interesse for dem, og har lyst til å bli kjent med dem på en annen arena enn skolen. Drugli og Onsøyen (2010) understreker at selv om hjemmebesøket åpner opp for det mer uformelle og trygge, må læreren være bevisst maktubalansen mellom samarbeidspartene, og ansvaret den profesjonelle fortsatt har for at besøket skal gå som det skal. «Hjemmebesøk krever en stor grad av ydmykhet og bevissthet rundt egen yrkesrolle fra den profesjonelles side. En er gjest i foreldrenes hjem, men en gjest i form av den profesjonelle yrkesrollen en har» (Drugli og Onsøyen, 2010, s. 46).

Det å gjøre en aktivitet sammen, og noe annet enn de faste, formelle møtene og samtalene er svært gunstig i relasjonsbygging med foreldre og foresatte (Drugli og Onsøyen, 2010). Dette kan for eksempel handle om foreldrekvelder med god mat og drikke, dugnadsaktiviteter, eller turer i skog og mark, å lage aktiviteter for barna, eller at barna framfører noe for foreldrene. I slike tilstelninger er det hygge som er fokuset, og det er ingen som skal prestere eller bevise

noe for noen. De uformelle rammene vil skape en atmosfære som gjør at partene greier å slappe mer av. Foreldre og lærere blir bedre kjent med hverandre, ved at de får vist frem andre sider ved seg selv. Kanskje har de en egenskap, kompetanse eller kunnskap som den andre parten ikke trodde fantes (Drugli og Onsøyen, 2010). Foreldrenes egenskaper og ferdigheter kan også brukes i slike uformelle arrangement ved skolen. Når foreldrenes kunnskap og engasjement er ønsket, kan foreldrenes selvfølelse i samarbeidet med skolen, styrkes (Drugli og Onsøyen, 2010).

3.0 METODE

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvilken metode jeg brukte for å få svar på problemstillingen min. «Metode, av det greske methodos, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16). Jeg skal altså beskrive hvilken vei jeg gikk, innenfor forskningen, for å finne svar på problemstillingen.

Christoffersen og Johannessen (2012) mener det er et skille innenfor forskningen, og at det ligger mellom kvalitative og kvantitative metoder. Videre hevder de at hovedforskjellen mellom disse er grad av fleksibilitet og åpenhet, samtidig som at Postholm og Jacobsen (2011) mener hovedskillet ligger i at de kvantitative metodene omhandler tall og statistikk, og at de kvalitative sentraliserer ord og tekster. I noen sammenhenger er metodene komplementære, og utfyller hverandre - at for eksempel tall og statistikk gir grunnlag for drøfting, ord og tekst. Man må velge metode ut ifra hvilken problemstilling man vil belyse. Den kvantitative formen er vanligvis i form av spørreskjema, og kvalitative som oftest i form av intervju.

Målet med forskningsarbeidet var læreres opplevelser innen foreldresamarbeid rundt vanskelige emner. Jeg valgte å bruke kvalitativ forskningsmetode, fordi en kvalitativ tilnæringsmåte gir mulighet til å gå dypere inn på stoff en vil fremme forståelse for. Et spørreskjema ville vært hensiktsmessig hvis jeg var ute etter å generalisere.

3.1. Utvalg

Postholm og Jacobsen (2011) sier at man skal prøve å intervju noen man mener best kan belyse problemstillingen, at man skal velge de man tror vil gi best mulig informasjon om det man lurer på. Jeg ville derfor snakke med lærere som jeg visste hadde en del erfaring med å

samarbeide med foresatte - både på godt og på vondt. I den forbindelse fikk jeg anbefalt noen lærere på en barneskole i Nord Trøndelag, og jeg fikk muligheten til å intervju to kvinnelige kontaktlærere på mellomtrinnet. Intervjuobjektene blir senere i oppgaven presentert som informant eller lærer, 1 og 2.

To intervju er et antall som verken gjør det for krevende eller for enkelt, å gjennomføre. Jeg fikk mye informasjon, og et godt innblikk, samtidig som at hvert enkelt intervju ikke tok så alt for lang tid. Fordelen med å intervju flere lærere hadde vært at det hadde gitt et enda bredere innblikk, og en enda dypere forståelse rundt emnet. Tidsmessige årsaker gjorde at dette ikke var et alternativ for meg.

3.2. Intervju

Problemstillingen min omhandler foreldresamarbeid, relasjonsbygging og terskelen for å ta kontakt ved bekymring. Jeg var ute etter lærernes erfaringer, og ville derfor benytte kvalitative intervju, av nettopp lærere. Samtidig ville jeg møte intervjuobjektene mine, ansikt til ansikt, fordi da er muligheten større for at det utvikles en personlig relasjon. Fordelen med personlige relasjoner er at det er større sjans for at dialogen blir ærlig og åpenhert. «Hvis intervjuer ikke klarer å etablere et tillitsforhold, kan dette føre til at den intervjuede i slike sammenhenger blir mer forsiktig i sine uttalelser» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 69).

Postholm og Jacobsen (2011) hevder det er knyttet sterke og svake sider, til både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Før jeg bestemte meg for hva som var mest gunstig for mitt forskningsprosjekt, måtte jeg ta for meg disse sterke og svake sidene, for så å knytte argumentene jeg fant, opp mot det jeg faktisk ønsker informasjon om. Emnet i oppgaven min kan, for noen, oppleves som et sterkt eller sårt tema, noe som var hovedgrunnen til at jeg endte opp med å velge individuelle intervjuer. Uheldige gruppeprosesser var heller ikke noe jeg ville risikere. I tillegg sier Postholm og Jacobsen (2011) at individuelle intervjuer øker sjansen for at intervjuobjektene er ærlige – de trenger ikke ta hensyn til, og tenke på, hvordan de andre tolker det som sies.

Jeg så det mest hensiktsmessig å gjennomføre et halvstrukturert intervju, som er et mer eller mindre åpent intervju. Det vil si at jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd, som inneholdt noen relevante spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke. Intervjuet kan sies

å være halvstrukturert fordi jeg var åpen for å få svar på mer enn det jeg hadde planlagt. Spørsmålene som jeg hadde laget på forhånd måtte ikke følges til punkt og prikke, hvis jeg fikk svar på det jeg lurte på. Jeg kunne også legge til flere, hvis det var nødvendig. Jeg var med andre ord åpen for at samtalen kunne dreie i en litt annen retning, men for å forsikre meg om at vi kom inn på de viktigste emnene, var det nyttig å ha en intervjuguide (vedlegg 1).

Intervjuobjektene fikk ikke spørsmålene på forhånd. Dette var det ingen spesiell grunn til, og jeg ser ikke på det som en stor ulempe. I etterkant ser jeg likevel at det kunne påvirket oppgaven min i positiv retning. Lærerne hadde da fått mulighet til å tenke litt gjennom spørsmålene, og forberedt seg. Fordelen med at de ikke fikk forberedt seg, er at lærerne snakket om det som falt dem inn der og da. Dialogen ble da, etter mitt syn, mer uforberedt, åpen og ekte.

3.3. Forforståelse

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven stilte jeg ikke helt uten forventninger. Jeg hadde fått for meg at skole-hjem-samarbeid faktisk er noe en del lærere gruer seg for, når det kommer til ulike emner, og teori jeg leste kunne bekrefte det. Drugli og Onsøyen (2010) hevder, som nevnt tidligere, at mange profesjonelle opplever å mangle trening og kompetanse i hvordan de skal snakke med foresatte om vanskelige tema, og er ofte redde for å komme i konflikt med dem. Mine forforståelser bar i tillegg preg av at hvis man har opparbeidet en god nok relasjon med foresatte, så vil denne nervøsiteten avta. Gode relasjoner kan være med på å senke terskelen for å ta kontakt ved en eventuell bekymring for barn. Det blir ikke skummelt å snakke med foresatte om vanskelige emner, og man vil ikke gå å være redd for å komme i konflikt med dem. Dette var noe jeg ville finne ut mer om.

Slik vil jeg si at jeg gikk ut i arbeidet ved å være en mellomting av induktiv og deduktiv, altså med en pragmatisk tilnærming. Induktiv tilnærming innebærer at en «går ut i feltet med et helt åpent sinn» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40), mens deduktiv tilnærming innebærer at man på forhånd har en mening og et avgrenset fokus, som man vil forsøke å få bekreftet eller avkreftet. En pragmatisk tilnærming innebærer at forskeren går ut i feltet med antakelser, som man likevel er åpen for å enten få bekreftet eller avkreftet. Jeg hadde min forforståelse da jeg gikk ut i forskningsarbeidet, men var samtidig åpen for å få den avkreftet, bekreftet, men også utviklet.

3.4. Analysemetode

Da jeg var ferdig med å intervju lærerne, var det tid for å transkribere lydopptakene om til skriftlig tekst. Jeg tok for meg ett intervju av gangen, og lyttet til det opptil flere ganger. Atkinson og Heritage (1984) i Postholm og Jacobsen (2011) hevder at dette er en forskningsaktivitet i seg selv, fordi hver lyttesekevens kan føre til en oppdagelse av noe nytt. Jeg skrev ned alt informantene sa, etter hvert som jeg hørte på intervjuene. Etterpå samlet jeg notatene fra begge transkripsjonene, og satte de sammen til en presentabel tekst i resultatkapittelet. Dette er noe Postholm og Jacobsen (2011) hevder fremmer forståelse.

3.5. Etske betraktninger

«Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). Disse retningslinjene omhandler tre typer hensyn. Først og fremst må forskeren tenke gjennom informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Videre, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen og Johannessen, 2012). Det vil kort sagt si, at informanten har mulighet til å trekke seg når som helst, kan nekte forskeren adgang til informasjon, og til slutt, ikke utsettes for belastning. På metodekurs 21. januar 2015 hevdet Hege Myhre at hensynet til den enkelte, alltid må gå foran samfunnets interesser. Dette var noe jeg hadde i tankene under intervjuene.

Som nevnt tidligere skal intervjuobjektene senere i oppgaven presenteres som informant 1 og 2. Verken navn på skole eller deltakere skal benyttes, og anonymisering skal gjennomføres i høyest mulig grad. I tillegg er, og var, jeg klar over min taushetsplikt, og opptak etter intervju vil bli slettet så fort transkribering er gjennomført, og bachelor levert. Dette var også noe informantene var innforstått med.

4.0 RESULTAT

Med et mål om læreres erfaringer med relasjoner til foreldre, og samarbeid rundt vanskelige emner, kommer resultatet av intervjuene, her. Kapittelet vil altså ikke være teoretisk forankret, men kun omhandle læreres personlige erfaringer. Jeg vil presentere både likheter og ulikheter ved det informantene har sagt.

Slik som kapittel 2, vil heller ikke dette være et svar på problemstillingen, men et grunnlag for en videre drøfting i kapittel 5. Jeg har valgt å dele resultatet i to deler, der første del handler om skole-hjem-samarbeid, og neste del om relasjonsbygging. Videre har jeg valgt å dele delkapitlene inn etter de mest sentrale spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1).

4.1 Skole-hjem-samarbeid

4.1.1 Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid?

Både informant 1 og 2 ser på god kommunikasjon som et sentralt kjennetegn på et godt skole-hjem-samarbeid. Informant 1 legger vekt på åpenhet, og synes det er godt når foreldrene kjenner at de har mulighet til å kunne komme til henne som lærer, samtidig som at hun kan gi beskjed hvis det skulle være noe. Informant 2 mener det er god kommunikasjon når både lærer og foreldre tar seg tid til å svare, når den andre parten tar kontakt.

Det informant 1 nevner, som ikke informant 2 gjør, er viktigheten av et positivt fokus. Med et positivt fokus vil det bli lettere å opparbeide det gode samarbeidet, med gjennomgående gode samtaler. Videre understreker hun at partene i et godt skole-hjem-samarbeid, har klare forventninger til hverandre. At det i det første møtet med foreldrene avklares hvilke forventninger læreren har til foresatte, og hvilke forventninger foresatte kan ha til skolen. Det informant 2 nevner, som ikke informant 1 gjør, er at et godt samarbeid er preget av at partene klarer å bli enige om for eksempel lekser, og mål som eleven skal nå.

Ellers kan vi se at begge partene er innom stort sett det samme, og det er for eksempel stor enighet i at et godt skole-hjem-samarbeid innebærer at foreldre stiller opp, at de deltar når det er noe spesielt som skal skje, og at de har ansvar for forskjellige arrangement. At det er de som er ansvarlig for blant annet påskefrokost, at de ordner avslutninger, kommer inn i skolen før jul og så videre.

4.1.2 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?

Begge sier at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig med tanke på elevens utvikling, både sosialt og faglig. Informant 2 tror det har mye å si for eleven at foreldre og lærer kjører samme linje og har samme syn på skolen og viktigheten av den. Hvis en ikke er ute etter det samme, kan det bli vanskelig å nå de ulike målene som en har med elevene. Her tilføyer

informant 1 at hvis partene samarbeider godt, vil det være enklere å komme videre hvis det skulle være noe som oppstår.

4.2 Relasjonsbygging

4.2.1 Hvordan jobber du som lærer for å styrke relasjonene med foresatte?

Informant 1 mener det er viktig å møte foreldrene når de har spørsmål eller kommentarer i forhold til eget barn, eller noe generelt på skolen. Den saken de bringer fram, er en opplevelse de sitter med. Det er noe som gjør at de kommer. Dette er det veldig viktig at de blir møtt på, uansett om vi som lærere er enig i det de sier eller ikke, understreker hun. Hun tilføyer at vi som lærere må vise at vi er villige til å gjøre det beste ut av det som kommer fram, at vi vil jobbe sammen med dem, for å komme fram til noe som blir bra til slutt. Informant 2 har for eksempel avtale med en familie om å sende mail hver fredag, om hvordan det har gått med eleven denne uken. Med en annen familie har hun avtale om å ringe jevnlig, både på godt og på vondt. I tillegg vet foreldrene at de kan ta kontakt hvis at det er noe, uansett tid på dagen. Dette er noe begge har presisert for foreldrene, og at det ikke er sånn at de ikke er tilgjengelig utenom kontortid. Begge vet at hvis foreldre trenger å nå dem, så er det en grunn til det.

Informant 1 mener det sosiale utenfor skolen er veldig viktig med tanke på relasjonsbyggingen. Hun legger til at når vi kommer utenfor skolen, er det noe som skjer med oss alle sammen – både lærere, elever og foreldre. Det er veldig viktig at foreldrene blir dratt med, at de får litt ansvar, og kan bidra og medvirke. Dette kan for eksempel handle om grilling, turer av ulike slag, sykkelturer, overnatting, rappellering og så videre.

4.2.2 På hvilken måte kan det være en sammenheng mellom relasjonsbygging med foresatte, og terskelen for å ta kontakt ved bekymring?

Informant 1 og 2 er veldig enige i at relasjoner er viktig, og at gode relasjoner er med på å gjøre det meste enklere. Likevel understreker de begge at relasjonene ikke setter stopper for om de tar kontakt ved bekymring. Informant 1 gjentar ofte vår plikt som lærer, til å bringe videre og ta vår bekymring på alvor, uavhengig relasjonen til foreldre og foresatte. I tillegg tror hun at foreldre og foresatte vil takle det bra, uansett relasjon, så lenge det kommer fram at intensjonen er å hjelpe barnet, at læreren ikke er ute etter å beskyldre, og at fokuset ligger på

framtiden.

Informant 2 sier at når man tar over en ny klasse, tar det en stund før en blir kjent med elevene, før ting oppdages og før elevene tør å betro seg til læreren. Hvis at det oppstår noe, og en som lærer enda ikke har rukket å opparbeide en relasjon med verken foreldre eller barn, så tenker hun at det er mest naturlig at den læreren som fulgte eleven før, tar saken. Hvis ikke læreren kjenner familien enda, kan det jo også være naturlig at administrasjonen tar det. Det viktigste er at det blir utviklet et best mulig samarbeid som er til det beste for både familien og eleven.

4.2.3 Hvordan tror du at man kan unngå at en samtale om bekymring, blir vanskelig?

Informant 2 har opplevd å ha bekymring for barn, mange ganger. Derfor har hun, flere ganger, hatt det som kan defineres som vanskelig samtale. Likevel er hun like nervøs i forkant av hver og en av dem. Hun mener at slike samtaler er vanskelig uansett, men at det selvfølgelig kommer litt an på hva det handler om. Hvis samtalen er basert på noe eleven har gjort, er ikke det like vanskelig som hvis det går på noe familien har gjort, eller kan ha skyld i. Uansett, må man som lærer være ærlig med sine bekymringer, i tillegg til at man alltid må sette eleven i fokus. Hun tror det, at så lenge foreldrene hele tiden føler at du som lærer er på deres og elevens side, og at du vil finne en løsning sammen med dem, så går det som oftest bra. Foresatte må få inntrykk av at en som lærer vil dem alt godt, og at en virkelig bryr seg om eleven.

Informant 1 hevder at hun sjelden er nervøs før en samtale om et vanskelig emne, men at hun må forberede seg. Hvordan presentere uten å såre, eller eventuelt krisemaksimere. «Det er det jeg er redd. Hvordan jeg skal legge det fram», sier hun. Videre understreker hun at det er nødvendig at en som lærer har i bakhodet at foreldrenes barn, er de viktigste i deres verden, og at noen emner derfor kan være veldig såre. Derfor mener hun, nok en gang, at det er viktig å møte dem. Man trenger ikke «ruse» på med alt av hendelser, men heller fortelle at det har vært episoder og at vi nå må se framover. «Hva skal vi gjøre med det, er det noe vi kan gjøre på skolen, er det noe vi kan gjøre hjemme, er det noe vi kan gjøre parallelt, er det noe som kan påvirke det andre, er det noen konsekvenser?» er spørsmål hun mener det er lurt å stille. Både informant 1 og 2 mener det er viktig at man finner ut av ting sammen. Det er lettere å få

framgang hvis samarbeidet bærer preg av at man vil spille på lag. Hvis man spiller på lag, og foreldrene vet at læreren i utgangspunktet ser eleven og har mye positivt å si om han, vil det være lettere å ta opp det som er vanskelig.

5.0 DRØFTING

Kapittel 5 er et drøftingskapittel, hvor jeg skal forsøke å bruke teorien i kapittel 2, slik jeg har forstått den, og knytte den opp imot resultatet i kapittel 4. Dette ser jeg på som avgjørende for at oppgaven skal komme i mål. Kapittelet blir delt slik jeg har delt både teori- og resultatkapittelet - først vil jeg ta for meg skole-hjem-samarbeidet, før jeg i etterkant vil ta for meg relasjonsbygging.

Jeg kommer til å ta utgangspunkt i resultatkapittelet, og sammenligne lærernes erfaringer og opplevelser, med det teorien sier. Det vil si at punkter som lærerne har tatt for seg under spørsmål om skole-hjem-samarbeid, av og til kan passe bedre og drøfte under delen om relasjonsbyggingen, og motsatt. Dette er bevisste valg tatt underveis. Hensikten er å forsøke å finne et svar på hvordan man kan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt ved en eventuell bekymring for barn. En konklusjon og et konkret svar blir presentert i neste kapittel.

5.1 Skole-hjem-samarbeid

5.1.1 Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid?

Både informant 1 og 2 ser, som nevnt, på god kommunikasjon som et sentralt kjennetegn på et godt skole-hjem-samarbeid. Der informant 1 legger vekt på åpenhet, legger informant 2 vekt på respons fra begge sider. Informantene tar begge for seg noe teorien sier, for som Olsen og Traavik (2010) hevdet, er et godt samarbeid preget av likeverd og gjensidighet. Dette betyr at partene skal se på hverandre som likeverdige, som er gjensidig avhengig av hverandre, med like stor beslutningsmyndighet.

Grunnen til at punktene som de intervjuede tar opp kan knyttes opp imot teorien, er fordi de på mange måter utfyller hverandre. Åpenhet og respons er to faktorer som faktisk er avgjørende for at samarbeidet kan ses på som gjensidig, og at partene kan ses på som likeverdige. For at det praktisk talt skal være mulig at både lærer og foresatte har like stor beslutningsmyndighet, må begge parter være villige til å være åpne. Her kan Røkenes og

Hannsens (2002) argument om viktigheten av gode relasjoner trekkes inn som et sentralt ledd. Gode relasjoner har nemlig stor betydning for om samarbeidspartene faktisk vil si seg villige til å dele sine meninger og synspunkter, og være ærlig og åpenhert. Samtidig kan vi si at når partene tar mot til seg til å være åpen og oppriktig, må man også respondere. Hvis partene aldri opplever å få respons på det å være åpen, vil det kanskje føre til tilbaketrekking, noe som verken er særlig heldig for det videre samarbeidet, eller for etableringen av gode relasjoner.

5.1.2 Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?

Både informantene og teorien er tydelige på at et godt skole-hjem-samarbeid først og fremst er viktig for elevens sosiale og faglige utvikling. Dette kommer for eksempel fram under spørsmålet om *kjennetegn* ved et godt skole-hjem-samarbeid, der informant 2 svarer at et godt samarbeid blant annet er preget av at partene klarer å bli enige om for eksempel lekser og mål som eleven skal nå. Under spørsmålet om *viktigheten* av et godt skole-hjem-samarbeid tilføyer den samme informanten, at lærere og foresatte som ikke er ute etter det samme, kan få vansker med å nå de ulike målene som en har med elevene.

Dette kan vi forankre i det Olsen og Traavik (2010) sa om at når hjem og skole drar i samme retning, og har felles mål for barnets utvikling, gir det gode forutsetninger for barnas opplevelse av stabilitet. Stabilitet er positivt for barnas sosiale og faglige utvikling - stabilitet fremmer forutsigbarhet, som igjen fremmer trygghet. Det blir enklere for barna og konsentrere seg om læring, under trygge rammer og vilkår, som er av lik karakter både i hjemmet og på skolen. Hvis barna skulle forholdt seg til et mål på skolen, og et annet hjemme, og samtidig fått av oppfatning av at det partene ønsker av deres utvikling, er helt ulikt, vil det mest sannsynlig gjøre barna svært forvirret. I stedet for å få mulighet til å fokusere på egen sosial og faglig utvikling, blir barnet opptatt av å tilpasse seg de ulike målene som de forskjellige partene har for dem.

Informant 1 sier at hvis partene samarbeider godt, vil det være enklere å komme videre hvis det skulle være noe som oppstår. Foreldrene sitter nemlig, som nevnt tidligere, med kunnskap om barnet, som den profesjonelle ikke har, og motsatt (Olsen og Traavik, 2010). Et godt samarbeid preget av gode relasjoner, gjensidighet, likeverd, åpenhet og respons, gjør det enklere for partene å forholde seg til hverandre, og oppfylle det felles oppdrageransvar partene har overfor barna. Kort oppsummert kan vi slik si at gode samarbeidsrelasjoner senker

partenes terskel rundt det å være åpen for ulike synsvinkler og meninger, noe som gjør det enklere å ta kontakt ved en eventuell bekymring for barn, og finne fram til en løsning som er til det beste for alle.

5.2 Relasjonsbygging

5.2.1 Hvorfor bygge relasjoner med foresatte?

I svaret under spørsmålet om hvordan man kan unngå at en samtale om bekymring blir vanskelig, innleder informant 2 med at hun har opplevd å ha bekymring for barn mange ganger, og at hun dermed, flere ganger, har hatt det som kan defineres som vanskelig samtale. Til tross for all erfaringen, anser hun likevel samtale om bekymring som veldig vanskelig, og påstår hun er like nervøs i forkant av hver og en av dem. En god samarbeidsrelasjon senker, som sagt, denne terskelen for å ta kontakt om en eventuell bekymring skulle oppstå (Drugli og Onsøien, 2010). En god relasjon innebærer at partene kjenner hverandres premisser, og har et positivt forhold med preg av aksept, trygghet og tillit. Man trenger altså ikke bli like nervøs, fordi den opparbeidede relasjonen gjør at man mer eller mindre kjenner hverandres forutsetninger og vilkår. Den uroen som ofte utvikles i forkant av en slik situasjon kan med andre ord komme av at man ikke føler at man kjenner hverandre, og ikke klarer å sette fingeren på hvordan den andre parten kan komme til å reagere. Har man en opparbeidet relasjon kan man lettere spå denne reaksjonen.

Begge informantene er enige i at gode relasjoner vil være med på å gjøre det meste enklere, og at det er viktig i et foreldresamarbeid, men de understreker samtidig at dårlige relasjoner aldri må sette en stopper for å ta kontakt. Samtidig kan det virke som at informantene mener det er andre faktorer enn relasjonene som vil påvirke om samtale blir vanskelig eller ei, uten at de nevner at det hele kan ha en sammenheng. Informant 2 går for eksempel ut ifra at så lenge foreldrene føler du som lærer er på deres og elevenes side, så går de vanskelige samtale som oftest bra. Samtidig påstår informant 1 at foreldre og foresatte vil takle lærerens bekymring bra, så lenge intensjonen er å hjelpe barnet. Mitt poeng er: for at foreldre og foresatte skal kunne føle at læreren er på deres side, og at intensjonen er å hjelpe barnet, *må* det faktisk ligge en form for relasjon inne i bildet. De *må* kjenne hverandre *så* godt at de *vet* at læreren er på deres side, og at deres intensjon er å hjelpe barnet.

Videre sa informant 1 at hun sjelden er nervøs før en samtale om et vanskelig emne, men at

det hun er mest nervøs for, er hvordan hun skal presentere sin problemstilling uten å såre eller eventuelt krisemaksimere. Barnet er tross alt det viktigste i foreldrenes verden, og noen emner kan derfor oppleves som veldig såre. Hvis foreldre opplever at noen en ikke har en relasjon til, er bekymret for barnet sitt, vil man mest sannsynlig bli litt skeptisk, og kanskje gå i forsvar. Man kan ikke helt uten videre gå inn for at læreren er der for å hjelpe. Drugli og Onsøyen (2010) hevdet for eksempel at uheldige relasjoner kan gjøre foreldre og foresatte mer kritiske til lærerens intensjoner. Mens gode relasjoner legger grunnlaget for at det som ellers kunne vært en vanskelig samtale, ikke trenger å bli det. En opparbeidet relasjon vil nemlig gi partene et større handlingsrom – man trenger for eksempel ikke være like redd for å virke konfronterende og avvisende, eller å såre eller krisemaksimere. For når partene kjenner hverandre, er det lettere å forstå.

5.2.2 Hvordan bygge relasjoner med foresatte?

Ut ifra informantenes svar, er relasjonskompetanse tydelig innarbeidet. De uttrykker bevissthet rundt det å være oppmerksomme rundt andres reaksjoner, tanker og følelser, og at empati, forståelse og tillit er sentrale faktorer i relasjonsbyggingen. Informant 1 understreker for eksempel viktigheten av å møte foreldrene, både når de har spørsmål i forhold til eget barn, eller kommentarer angående skolen. Når en bekymret, nysgjerrig eller engasjert forelder blir møtt i sin opplevelse av en situasjon, og at det de kommer med, er greit å kjenne på, vil det fremme en følelse av å være respektert og forstått. Aksept og respekt er svært sentralt i en gjensidig og likeverdig samarbeidsrelasjon. Det vil blant annet ikke føre til at de føler skam, eller vegrer seg over å ta kontakt i senere anledninger, men fremme en følelse av å bli tatt på alvor, og at deres synspunkter er betydningsfulle – like betydningsfulle som lærerens. Dersom vi ikke anerkjenner eller bekrefter deres opplevelse av den situasjonen de bringer fram, kan det som Røkenes og Hanssen (2002) påsto, i verste fall føre til at de trekker seg tilbake - noe som verken er særlig heldig med tanke på skole-hjem-samarbeidet generelt, eller relasjonsbyggingen spesielt.

Både informant 1 og 2 mener det er viktig at vi som lærere synliggjør at vi vil jobbe sammen med foreldrene, at vi sammen skal finne løsninger og framgangsmåter som er til det beste for barna deres. Når foreldrene opplever at deres engasjement er ønsket, vil det styrke følelsen av at foreldrenes arbeid er minst like viktig som lærernes, og gjøre dem mer motiverte til å delta. Jo mer de deltar, desto enklere blir det å utvikle og etablere gode relasjoner til dem. Hvorfor

skal man for eksempel samarbeide med noen man føler ikke vil? Eller gi mye av seg selv i et samarbeid, dersom man ikke føler at det man gjør er av lik stor betydning som det den andre gjør? Det vil nok være svært vanskelig å bygge relasjoner med disse oppfatningene inne i bildet. I tillegg vil det være lettere å oppnå framgang og finne løsninger, dersom samarbeidspartene sitter med opplevelsen av at de spiller på lag, at de blir tatt på alvor og at deres synspunkter og forslag blir ivaretatt og respektert.

Informant 2 understreker viktigheten av å ha klare forventninger til hverandre, og at det i første møtet bør avklares hvilke forventninger læreren har til foresatte, og hvilke forventninger foresatte kan ha til skolen. Dette kan man også gjøre i et introduksjonsbrev som man sender like før skolestart. Platon sa i sin tid, at det er begynnelsen som er den viktigste delen av arbeidet. Å avklare forventninger kan gjøre denne begynnelsen enklere. Man unngår at foreldrene sitter med unødvendige spørsmål, og gjør overgangen fra trinn til trinn eller barnehage til skole, mer forutsigbar og trygg. Man sender et førsteinntrykk som lærer, og uttrykker forhåpentligvis et engasjement og iver over det videre samarbeidet. Kanskje etableres det allerede her, en form for relasjon? Her kan vi trekke inn Westergårds (2012) argument om å bygge relasjoner i fredstid - å bygge relasjoner før en eventuell misforståelse, bekymring eller uheldig hendelse har oppstått, slik at man har relasjonene som grunnmur når man eventuelt må ta opp noe utfordrende.

Begynnelsen er altså veldig viktig, men man må som nevnt ikke glemme fortsettelsen. Fortsettelsen bør bære preg av jevn kontakt med positivt fokus, noe både informantene og teorien kan sies å være enige i. Informant 1 sa at ved å ha et positivt fokus, vil det bli lettere og opparbeide det gode samarbeidet, med gjennomgående gode samtaler. Samtidig har informant 2 avtale med en familie om å sende mail hver fredag, og en annen familie om å ringe jevnlig. I tillegg vet alle foreldrene i begge klassene, at de kan ta kontakt hvis det er noe, uansett tid på dagen. Teorien sier at jevn kontakt, vil gjøre det enklere å snakke åpent om barnets utvikling. Jevn kontakt vil gjøre at partene blir bedre kjent, og opparbeider en relasjon som gjør terskelen for å snakke med hverandre, lavere. Hvis lærere og foresatte bare kommuniserer i negative sammenhenger kan det føre til at samarbeidet blir forbundet med problemer, og gjøre at partene gruer seg over å ta kontakt. Det kan med andre ord bli en stor påkjenning for relasjonene.

Informant 1 påstår det sosiale utenfor skolen er veldig viktig med tanke på relasjonsbyggingen. Dette kan for eksempel handle om grilling, turer av ulike slag, overnatting, rappelling og så videre. Hun legger til at når vi kommer utenfor skolen, er det noe som skjer med oss alle sammen. Drugli og Onsøyen (2010) mener også det å gjøre en aktivitet utenom de faste, formelle møtene og samtalene, er svært gunstig. Informantens argument samsvarer altså godt med det teorien sier. De understreker begge viktigheten rundt det å tråkke utenfor de faste og formelle rammene, og tre inn i en mer uformell rolle. Man blir mer avslappet, og får kanskje slik vist fram andre sider av seg selv, som den andre parten ikke trodde fantes. De formelle rammene kan gjøre mange foreldre ubekvemme, og føre til at de viser seg fra sider som de ellers ikke er så stolte over. Derfor kan disse uformelle sammenkomstene være til stor nytte i etableringen av trygge, gjensidige og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og foresatte.

6.0 KONKLUSJON

Så, hvordan bygge relasjoner med foresatte, slik at det blir enklere for læreren å ta kontakt ved en eventuell bekymring for barn?

Skal man bygge gode relasjoner til foreldre og foresatte, er det en forutsetning at man som lærer har relasjonskompetanse. En slik kompetanse innebærer en bevissthet om hvordan man bør møte foreldre og foresatte, og kunne tilpasse egen atferd ut ifra deres reaksjoner, tanker og følelser. Det omhandler evnen til å vise empati, forståelse, gjensidighet og tillit. Disse faktorer er sentrale kjennetegn på et godt skole-hjem-samarbeid, og vesentlig både i etableringen og opprettholdelsen av samarbeidsrelasjonene.

Kommunikasjon og kontakt er en nødvendighet i relasjonsbyggingen med foreldre og foresatte. Det er svært viktig at all kontakt bærer preg av et positivt fokus. Et positivt fokus vil være med på å etablere gode relasjoner, og samtidig motvirke at samarbeidet blir forbundet med utfordringer og problemer. Man bør etablere kontakt så tidlig som mulig, ved å enten ringe eller sende introduksjonsbrev. Platon sa i sin tid at «begynnelsen er den viktigste delen av arbeidet», men man må likevel ikke glemme fortsettelsen. Her kan det være snakk om alt fra telefonsamtaler til små SMS, ukes- eller månedsbrev. Når kontakten er jevnlig, vil det bli lettere og opparbeide det gode samarbeidet, men gjennomgående gode samtaler.

Å gjøre noe utenfor skolen er nærmest avgjørende for å bygge relasjoner til foreldre og foresatte. Vi tar et skritt bort fra de formelle rammene, og trer inn i en mer avslappet rolle. Det kan handle om alt fra grilling og sykkelturet til kveldsmat eller overnatting. Når vi kommer utenfor skolen, er det noe som skjer med oss alle sammen. Foreldre og lærere blir bedre kjent med hverandre, ved at de får vist frem andre sider ved seg selv. Kanskje har de en kompetanse som kan brukes i arrangement ved skolen. Det er viktig at foreldrene blir tatt på alvor, får medvirke, ha ansvar og bidra på egen måte.

I et av intervjuene kommer det fram at informanten har hatt det som kan defineres som en vanskelig samtale, mange ganger. Til tross for stor erfaringen, er hun like nervøs i forkant av hver og en av dem. «Når en investerer generelt i relasjonsetablering med foreldrene før en kommer i den situasjonen at en må ta opp en eventuell bekymring med dem, vil den profesjonelle ha relasjonen som grunnmur den dagen en mulig utfordrende samtale må gjennomføres» (Drugli og Onsjøen, 2010, s. 33). En slik grunnmur bærer preg av at læreren og foreldrene kjenner hverandre, og er bevisste på hverandres intensjon om å hjelpe barnet. Partene får slik et større handlingsrom, og i stedet for å være nervøs over formidlingsmåten, kan man konsentrere seg om selve innholdet.

Selv om informantene mener vår plikt til å videreformidle bekymring skal overgå foreldresamarbeidets relasjoner, er de bevisste at gode relasjoner vil være med på å gjøre det meste enklere. «Greier en å etablere et godt samarbeid rundt de såkalte ufarlige temaene, er sjansen vesentlig større for at det en trodde var «farlig» å snakke om, også kan tas tak i uten at det fører til vansker eller konflikter» (Drugli og Onsjøen, 2010, s. 12).

7.0 LITTERATURLISTE

- Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. og Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M. og Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. Manger, T. og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. og K. M. Traavik, (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 25. 03. 2015, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I Krumsvik, R. (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157 – 181). Kristiansand: Cappelen Damm AS.

8.0 VEDLEGG

8.1 Intervjuguide

Emner	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Skole-hjem-samarbeid	1. Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid?	Hvorfor er det viktig med et godt skole-hjem-samarbeid?
Relasjonsbygging mellom lærere og foresatte	1. Hvordan jobber du som lærer, for å styrke relasjonene med foresatte? 2. På hvilken måte kan det være en sammenheng mellom relasjonsbygging med foresatte, og terskelen for å ta kontakt ved bekymring?	Hvorfor er det viktig å styrke relasjonene mellom lærer og foresatte? Kan du si litt mer om det?
Vanskelig samtale	1. Hva tenker du når du hører «vanskelig samtale med foresatte»? 2. Kan du fortelle om den siste samtalen du hadde med foresatte, som du tenkte ville være vanskelig/krevende? 3. Hvordan tror du at man kan unngå at en samtale om bekymring, blir vanskelig?	Hva kjennetegnet denne samtalen?
Bekymring	1. Hva gjør du når du opplever å være bekymret for et barns læring/atferd?	Hvilke bekymringer for barn har du opplevd?