

«Og da har vi jobba sammen på veien videre»

Om læreres beskrivelser og fortolkninger fra deltagelse i
«Ta Opp Uro» - samtaler

Katharina Johnsen

Veileder

Dagfinn Ulland

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

Den gode samtalen

Den gode samtalen
er å snakke sammen,
høre og bli hørt,
se og bli sett,
bekrefte og bli bekreftet
i gjensidighetens
åpne rytme.

Den gode samtalen
er å gi og få.

Den gode samtalen
tar oss med rundt
i kjente landskap
og møblerer
nye tankerom.

Ragnhild Bakke Waale, 2012.

Førord

Tiden som masterstudent har vært som å legge ut på vandring i ukjent terreng med egen erfaringssekk som hjelpemiddel. Det har bydd på oppover- og nedoverbakker, solskinn og regn, vind og til tider storm. Enkelte ganger har jeg vært sikker på at jeg har gått meg vill, men hver gang har en ny horisont kommet til syne. Dette har vært en tid jeg har lært mer om livets vandring. Det har gitt meg tid til å lytte, og det vågestykke det er å gjøre meg selv sårbar.

Å vandre er et tema som jeg ønsker å ta opp igjen senere i oppgaven. For på samme måte som jeg har gjort en vandring gjennom studietiden, er det den samme opplevelsen jeg sitter igjen med at lærere og foreldre erfarer. De vandrer i ukjent terreng, hvor de jobber sammen om å finne veien. De trenger hverandre for å søke målet. De er medvandrere.

Jeg vil først takke informantene som har deltatt i studien. Det er med ydmykhet jeg nå deler videre tanker og refleksjoner som dere var villige til å dele med meg. Lene Johnsen, takk for den fantastiske jobben du har lagt ned for å tilrettelegge slik at jeg har fått tilgang til «Ta Opp Uro» - prosjektet i Kristiansand kommune. Din pasjon er fantastisk og smitter over på de omkring deg. Aslaug Kristiansen, takk for inspirerende samtale som ga retning på masterarbeidet. Tom Erik Arnkil, takk for at du tok deg tid til å dele dine tanker og refleksjoner rundt «Ta Opp Uro». Min veileder, Dagfinn Ulland, takk for faglig og mellommenneskelig støtte i en «utenom det vanlige» - periode av livet mitt.

Kjære Kim, min hverdagshelt, takk for at du lener deg min vei og skaper stabilitet i livet. Hannah og Mathias, mammas beste heiagjeng, dere lyser opp dagen. Rachel Uriansrud, søstera mi, takk for din ærlighet om livet som mamma når lærere har vist uro for dine barn. Denne oppgaven er til deg.

Uppsala, mai 2014

Katharina Johnsen

Sammendrag:

Bakgrunn: Tidligere forskning rapporterer om sammenhenger mellom barns prestasjonsnivå og trivsel og samarbeidsevne mellom lærere og foreldre. Kristiansand kommune har gjennomført opplæring av blant annet lærere i «Ta Opp Uro» - metoden, en dialog- og nettverksbasert intervensjon. Metoden har til hensikt å styrke de ansattes kompetanse i å ta opp uro med barnets foreldre på et tidligst mulig tidspunkt.

Hensikt og problemstilling: Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, hvor hensikten har vært å beskrive og fortolke informantens opplevelser og holdninger til deres deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler, ved å sette dette i en forståelig kontekst. Fokuset har vært: Hvordan beskriver og fortolker lærere sin deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler?

Metode: Jeg har benyttet fokusgruppe som datainnsamlingsmetode, og kvalitativ innholdsanalyse til bearbeidelse av analyseenheten.

Resultater: Studien viser til tre ulike perspektiv på lærernes posisjon og tilnærming i samtaler. Det første perspektivet tar utgangspunkt i lærernes kontinuerlige dialogiske prosess i forhold til deres uro. Det neste er lærernes behov av tillit og trygghet. Det siste perspektivet er hvordan lærerne fordres til ansvarlighet i relasjon med foreldrene.

Konklusjon: Studiens funn bekreftes av tidligere forskning hvordan holdninger og «ryggmargsrefleks» kan knyttes til læreres tilnærming i «Ta Opp Uro» - samtaler. Videre speiler informantenes beskrivelser og fortolkninger betydningen av dialogiske elementer mellom lærere og foreldre, og hvordan lærernes initiativ kan virke foreldrestøttende.

Nøkkelord: «Ta Opp Uro», fenomenologisk-hermeneutisk, fokusgrupper, dialog, etikk, Michail M. Bakthin, Knud E. Løgstrup.

Abstract:

Background: Previous research reports on the relationship between children`s level of achievement and well-being and ability to cooperate between teachers and parents.

Kristiansand municipality has conducted training including teacher`s «Taking Up Ones Worries» - method, a dialogue and network based intervention. The method aims to enhance employees skills in addressing anxiety with the parents at earliest possible date.

Aim and research question: The study has a phenomenological-hermeneutic approach where the intention was to describe and interpret the participant`s experiences and attitudes towards their participation in «Taking Up Ones Worries» - conversations, by putting this in understandable context. The focus has been: How to describe and interpret teacher`s participation in «Taking Up Ones Worries» - conversations?

Method: I used focusgroup as datacollection method and qualitative content analysis to the processing unit of analysis.

Result: The study shows three different perspectives on teacher`s approach and position in the talks. In the first perspective, the thesis in teacher`s ongoing dialogical process in relation to their worries. The next is the teacher`s needs of trust and confidence. The latter perspective is how teacher`s encouraged to accountability in their relationships with parents.

Conclusion: The study`s findings confirmed earlier research on how attitudes and reflex can be linked to teacher`s approach to «Taking Up Ones Worries» - conversations. Further reflecting the informant`s descriptions and interpretations of the meaning of dialogic elements between teachers and parents, and how teacher`s initiative may seem supportive parents.

Key words: «Taking Up Ones worries», phenomenological-hermeneutic, focus groups, dialogue, ethics, Michail M. Bakthin, Knud E. Løgstrup.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens oppbygning	1
1.3 Psykisk helsefremmende arbeid for barn og unge	2
1.4 Skolen som aktør i psykisk helsefremmende arbeid	3
1.5 «Ta Opp Uro» - et psykisk helsefremmende tiltak	4
1.5.1 «Ta Opp Uro» - prosjektets betoning av begrepet dialog	5
1.6 Studiens hensikt og problemstilling	6
2.0 TEORI	8
2.1 Valg av teoretisk perspektiv	8
2.1.1 Begrepet dialog	8
2.2 Bakhtin og det dialogiske prinsipp	9
2.2.1 Dialog på makroplan	10
2.2.2 Dialog på mikroplan	10
2.2.3 Monologen	11
2.3 Løgstrup og den etiske fordring	11
2.3.1 Fenomenet tillit som suveren livsytring	12
3.0 METODE	14
3.1 Kvalitativ metode og fokusgruppeintervju	14
3.1.1 Utvalg	15

3.1.2 Datainnsamling	16
3.1.3 Transkribering	18
3.1.4 Kvalitativ innholdsanalyse	19
3.2 Mitt ståsted i forskerrollen	20
3.2.1 Forskningsetiske vurderinger	21
3.3 Studiens reliabilitet og validitet	22
4.0 EN PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN	23
4.1 Introduksjon	23
4.2 Stemmer - og deres ulike posisjoner underveis	23
4.2.1 Den personlige dialogiske reise	23
4.2.2 Det ligger mellom linjene – dialogiske spor i samtalene	25
4.2.3 Der stemmer stilner	26
4.3 Tillitens utfordrende trasé	28
4.3.1 Den individuelle trygghet	28
4.3.2 Den profesjonelle trygghet	30
4.4 Medvandrers ansvarlighet	31
4.4.1 Å slå an tonen	31
4.4.2 Å ville den andre vel	33
4.4.3 Makt og konflikt som trussel	35
5.0 DISKUSJON	37
5.1 Introduksjon til diskusjonskapittelet	37
5.2 Hvordan kan lærernes beskrivelser og fortolkninger settes inn i en dialogisk forståelsesramme?	37

5.3 Hvordan påvirker lærernes behov for tillit og trygghet deres tilnærming til foreldrene?	42
5.4 Hvordan kan lærernes fordring til ansvarlighet forstås fra et foreldrestøttende perspektiv?	45
6.0 AVSLUTNING	49
6.1 Oppsummering	49
6.2 Studiens betydning og generaliserbarhet	50
6.3 Forslag til videre forskning	51
LITTERATURLISTE	52
VEDLEGG	
VEDLEGG 1: Informasjon- og samtykkeerklæring	
VEDLEGG 2: Intervjuguide	
VEDLEGG 3: Intervjuguide for oppfølgingssamtale	
VEDLEGG 4: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	

1.0 INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Helt fra starten av mitt masterstudie har forebyggende kommunale tiltak for å bedre barn og unges psykiske helse interessert meg. Gjennom praksisperioder har jeg stiftet nærmere bekjentskap med ulike tiltak i sørlandsregionen. Da jeg ble introdusert for «Ta Opp Uro» - prosjektet som Kristiansand kommune startet opp i 2009, falt brikkene på plass for studiens tema. Jeg valgte å se nærmere på skole-hjem samarbeid, nærmere bestemt den utfordrende samtalen.

Forskning rapporterer om sammenhenger mellom barns prestasjonsnivå og trivsel og samarbeidsevne mellom lærer og foreldre (Drugli og Onsøien, 2010). Statlige retningslinjer, lovverk og teori setter fokus på viktigheten av å styrke skole-hjem samarbeid. Samtidig rapporteres det om at dette viktige samarbeidet har et varierende nedslagsfelt (Drugli og Onsøien, 2010). Som en del av et større prosjekt, «Dialog og samhandling på Agder», har prosjektet «Ta Opp Uro» vært et friskt pust for fagmiljøet. Drivkraften har vært håpet om å komme et skritt nærmere dialogisk rom når uro krever handling.

Min bakgrunn som småbarnspedagog, spesialpedagog, sykehuspedagog og ikke minst mamma har gitt meg erfaring fra begge sider av «samtalebordet». På den ene siden den som må ta opp uro for et barns adferd og utvikling, men også den som får høre om en fagpersons uro for mitt barn. Min erfaring er at større bevissthet rundt kompleksiteten i mellommenneskelige mekanismer i foreldresamtaler er en styrke for meg som fagperson.

1.2 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 rammer studien inn i en større kontekst ved å definere sentrale begreper som psykisk helse, psykisk helsefremmende tiltak for barn og unge og skolen som aktør i psykisk helsefremmende tiltak. I den forbindelse vil «Ta Opp Uro» - prosjektet og dets ideologi bli presentert. Tidligere forskning vil også legges fram her. Avslutningsvis beskrives studiens hensikt, problemstilling og nødvendige avgrensninger.

Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Valg av teori og dets relevans er først og fremst gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet og datamaterialets analyse. Jeg har valgt

følgende teoretiske aspekt: 1. Dialog representert ved Michail Bakhtin og det dialogiske prinsipp. 2. Nærhetsetikk representert ved Knud E. Løgstrup og den etiske fordring.

Kapittel 3 redegjør for valg av kvalitativ metode og fokusgrupper som intervjuform. Studiens fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming blir beskrevet. Videre legger jeg til grunn hvordan kvalitativ innholdsanalyse er anvendt. Mitt ståsted som forsker drøftes samt forskningsetiske betraktninger som ligger til grunn for oppgaven. Kapittelet ser avslutningsvis nærmere på studiens reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 beskriver studiens funn som presenteres i tre hovedtemaer med påfølgende undertemaer.

I kapittel 5 diskuteres studiens funn opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og presentasjon av kapittel 1. Diskusjonen tar utgangspunkt i tre spørsmål.

Kapittel 6 innledes med en oppsummering, og avsluttes ved å se nærmere på studiens betydning og generaliserbarhet samt forslag til videre forskning.

1.3 Psykisk helsefremmende arbeid for barn og unge

Verdens helseorganisasjon velger å definere begrepet psykisk helse som evnen til å mestre tanker og følelser i hverdagens krav og ulike utfordringer (WHO., 2005). For å forstå hvilke mekanismer som settes i sving kan det være nyttig å se nærmere på helsedeterminanter, altså beskyttelses- og risikofaktorer som reduserer eller øker risikoen for sykdom (Folkehelseinstituttet, 2011). Både miljørelaterte og individuelle faktorer spiller inn som en beskyttelse eller som en risiko. Jeg velger å referere til Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (2007) når jeg definerer risikoutsatte barn som barn med utfordringer: på individuelt nivå, i forhold til foresatte/nær familie og i forhold til øvrige nettverk/samfunn. Jo flere faktorer de strever med, desto større er muligheten for at de vil utvikle psykiske vansker. I denne sammenheng vil jeg trekke fram betydningen av social integrasjon. Folkehelseinstituttet (2011) fremmer blant annet skole som en avgjørende arena for sosial integrasjon som kan gi barn og unge muligheter for «utfoldelse, bruk av egne evner og kontroll over egen livssituasjon» (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 18). Samtidig kan skolemiljøet utgjøre en risikofaktor for å utvikle psykisk lidelse hvis barnet utsettes for «mobbing og andre forhold som øker sosial isolasjon og marginalisering» (Folkehelseinstituttet, 2011, s.18). Et godt og helsefremmende skolemiljø bærer preg av

elever som får delta aktivt i sin utfoldelse, som opplever mestring og hvor skolen har et positivt forhold til elevene (Folkehelseinstituttet, 2011). Det hevdes at 15-20 prosent av norske barn til enhver tid sliter med psykiske vansker som går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Strand, 2011). Viktigheten av forebyggende psykisk helsearbeid blant barn og unge med tidlig intervensjon har fått et økt fokus også fra statlig hold. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (Sosial- og helsedirektoratet, 2007), Opptappingsplanen for psykisk helse 1999 - 2008 (Sosial- og helsedirektoratet, 2004) og Regjeringen strategiplan for barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) adresserer et klart ansvar for å samarbeide tett opp mot barn og unges nettverk så tidlig som mulig. Det krever at kommunene må arbeide systematisk og tiltaksrettet med tidlig intervensjon og tilbud om behandling og oppfølging av barn og unge med psykiske vansker og lidelser (Sosial og helsedirektoratet, 2007).

1.4 Skolen som aktør i psykisk helsefremmende arbeid

Studier viser at et negativt foreldresamarbeid er en av flere risikofaktorer som bidrar til opprettholdelse av adferdsvansker hos barn og unge (Drugli og Onsøien, 2010). Kvello (2007) beskriver hvordan barn og unge lider under at foreldre og fagfolk tar tiden til hjelp i håp om at situasjonen vil gå seg til. Det er derfor av stor betydning at et fruktbart foreldresamarbeid opprettes for risikoutsatte barn (Drugli og Onsøien, 2010). Foreldre som vegrer seg for samarbeid når barn sliter er dessverre en kjent problemstilling for lærere. Trolig kan et problemorientert fokus på barnet igjen virke belastende for foreldrene. Nordahl et al. (2005) hevder at foreldresamtalene ikke oppleves som støttende, og fører til at foreldre trekker seg unna for å beskytte seg selv. Det hevdes at profesjonelle har en tendens til å kritisere foreldregruppen for å være uinteresserte og passive. Det viser behovet for dialog og en felles plattform for samarbeid hvor likeverdighet og åpenhet er grunnleggende faktorer. En god dialog mellom skole og hjem viser seg å ha positiv effekt på barns adferd (Drugli og Onsøien, 2010). Drugli og Onsøien (2010) mener det er grunn til å tro at norske pedagoger trenger økt kompetanse i hvordan involvere seg i de risikoutsatte familier/foreldregupper. Backe-Hansen (2009) bekrefter dette med sine funn som viser behovet for økt kompetanse i å snakke med foreldre og barn om vanskelige forhold og temaer.

Flere forskningsresultater hevder at tidlig støtte til foreldre kan forbedre barn og unges psykiske helse (Olsson et al., 2003). Skolen skal samarbeide med elever og foreldre og

eventuelle andre kommunale instanser i utformingen av skolemiljøet. Det overordnede prinsippet i samarbeid med hjemmet bør bære preg av at man betrakter foreldre som fullverdige samarbeidspartnere, og at man har en positiv holdning til foreldrene (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Nordahl et al. (2005) anbefaler videre at man i et gjensidig samarbeid har mer å hente ved å holde fokuset på framtiden og ikke fortiden. Selv om foreldrene har et primæransvar for sine barn er Sosial- og helsedirektoratet (2007) klar i sin tale: «Mange barn og unge med psykiske vansker og lidelser opplever skolehverdagen som vanskelig. Skolen må ta opp bekymring med barnet og foreldrene, og det skal være lett for barn og foreldre å be om bistand» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 32).

1.5 «Ta opp uro» - et psykisk helsefremmende tiltak

Kristiansand kommune har i samarbeid med Sørlandet sykehus HF gjennomført i perioden 2009 – 2012 opplæring av kommunale ansatte i «Ta Opp Uro» - metoden, en dialog- og nettverksbasert intervensjon, utviklet ved National Institute for Health and Welfare i Finland (Nilsen og Bakke, 2012). Metoden «Ta Opp Uro» har til hensikt å blant annet styrke de ansattes kompetanse i å ta opp uro med barnets foreldre på et tidligst mulig tidspunkt. Tanken bak «Ta Opp Uro» er at det aldri er for tidlig å rette seg inn mot et samarbeid eller begynne en dialog. Teorien bak er at fortrolige samtaler, veiledning, rådgivning og oppmuntring virker støttende på foreldrene. Kritikk og mulighet for å begrense det man mener er uønsket adferd vil representere en trussel mot foreldrene (Eriksson og Arnkil, 2012). I den forstand kan vi anse metoden som et psykisk helsefremmende tiltak for barn og unge. Målet er at «tjenesteutøver bruker tid sammen med bruker og eventuell familie for å etablere tillit» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 28). Det åpnes opp for dialog og at foreldre og barn opplever en reel form for brukermedvirkning og respekt (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Evalueringsrapporten fra Nilsen og Bakke (2012) sier at kursdeltagerne i «Ta Opp Uro» opplever større trygghet i det å ta opp uro med foreldre etter å ha vært med i prosjektet. Man kan derimot ikke spore noen betydelige endringer fra opplæringens begynnelse til opplæringens avslutning. Nilsen og Bakke (2012) antar at grunnen til dette er:

Den kunnskapen som erverves gjennom opplæringen er ikke av en slik art at den lett lar seg identifisere i praksis på kort sikt. Det dreier seg snarere om en form for holdningsendring og bevisstgjøring, som mest sannsynlig vil innvirke på praksis på

lengre sikt, i form av en «ryggmargsrefleks» hos bakkebyråkratene (Nilsen og Bakke, 2012, s.v).

Ved en nærmere titt på forskningsresultatene fra Eriksson og Arnkil (2012) ser man at ved en av fire tilfeller har lærerne en opplevelse av at foreldrene føler seg truet ved følelsen av å bli kritisert for sine foreldreferdigheter. I halvparten av tilfellene ble det anslått at klienten enten frykter stigmatisering eller kontrollerende handlinger (Eriksson og Arnkil, 2012, s. 52). Fagpersonell ble i samme forskningsrapport spurt om hvorfor de hadde vegret seg for å ta opp ulike problemstillinger med foreldrene. I cirka en tredjedel av tilfellene hvor lærerne ikke hadde tatt opp sin uro var de redd for at dette vil gjøre situasjonen ytterligere forverret (Eriksson og Arnkil, 2012, s. 52). Denne informasjonen fra rapporten forteller om hvor sårbart begge parter kan oppleve samtalsituasjoner når uro krever handling, og hvor lett det er å havne i både forsvarsposisjon eller på defensiven i en uoversiktlig og overveldende situasjon som dette kan oppleves.

1.5.1 «Ta Opp Uro» - prosjektets betoning av begrepet dialog

Eriksson og Arnkil (2012) fremmer i sin grunntenkning behovet for at fagpersonell lytter og tenker mer sammen med foreldrene for å kunne oppnå ny kunnskap og forståelse. Sentrale begrep som relateres til metoden er den subjektive uro, forutsigelser, støtte og kontroll samt dialog. De definerer dialog som å gi slipp på egne fastsatte tankemønstre, slutte å forsvare egne oppfatninger og åpne døren for den andres perspektiv som mulighetens landskap. De antyder dialogen som en kontinuerlig indre og ytre prosess. Tanken er at man i utgangspunktet ikke kjenner til målet med dialogen, men dialogens egenverdi gir fornyende kraft og framtidshåp ved å peke framover.

Det centrala i dialogen består av intresset för at på ett äkta sett se den andra människan som den Andra: som en människa som har egna uppfattningar och mål (Eriksson og Arnkil, 2012, s. 40).

Eriksson og Arnkil (2012) vektlegger at dette krever en nysgjerrighet på andres egenart. Vår holdning preges av at foreldrene er spesialister på egen årsak i urosamtalen. Dette er en rik kilde til kunnskap og samarbeid (Eriksson og Arnkil, 2012).

1.6 Studiens hensikt og problemstilling

Ut fra foregående fremstilling av tidligere forskning og refleksjoner, vil studiens fokus bevege seg fra kursdeltageres evalueringer av «Ta Opp Uro» - kurset til et dypdykk i deres bevissthet og opplevelse. Hensikten med studien har vært å beskrive og fortolke informantens opplevelser og holdninger til deres deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtalene, ved å sette dette i en forståelig kontekst (Malterud, 2011). Studien står i en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon ved å beskrive og fortolke informantenes beskrivelser og fortolkninger gjennom alle oppgavens prosesser. For det første innebærer det at studiens fenomenologiske perspektiv peker på aktørens virkelighetsforståelse gjennom genuin interesse i å avdekke hvordan de navigerer i sin livsverden (Kvale og Brinkman, 2010). For det andre vil den hermeneutiske tilnærmingen innebære tolkning og forståelse av fenomenet. Tolkningen har til hensikt å søke mening til forskningssubjektet som kan virke usammenhengende, uforståelig og kanskje selvmotsigende (Nilssen, 2012). Tolkningen vil farges av de spørsmål jeg stiller, både i intervjusammenheng og datamaterialet, som igjen produserer nye spørsmål i en dialogisk prosess. Dette samstemmer med hermeneutikkens hensikt hvor forsker og informanter i prosess skaper ny kunnskap (Nilssen, 2012).

Studiens hensikt kan på bakgrunn av dette beskrives gjennom følgende punkter:

- Bidra til beskrivelser av læreres tilnærminger i møte med foreldre i «Ta Opp Uro» - samtaler.
- Bidra til en beskrivelse og forståelse av dialogiske elementer mellom lærer og foreldre i samtalene.
- Belyse elementer fra lærernes beskrivelser som kan virke foreldrestøttende.

Som det kommer fram gjennom punktene vil fokuset samtidig søke svar på hvordan læreres tilnærming får praktisk betydning for foreldrene. Med tanke på «Ta Opp Uro» - metodens fokus på dialog er det også av interesse å se nærmere på informantenes betraktninger av begrepet.

På bakgrunn av dette søker studien svar på følgende problemstilling:

Hvordan beskriver og fortolker lærere sin deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler?

Oppgavens avgrensning gir meg kun tilgang til læreres beskrivelser og fortolkninger. Jeg har derfor ikke mulighet til å se nærmere på foreldrene eller barnas opplevelser og reaksjoner av lærernes tilnærming. Dette begrenser mine fortolkninger av funnene samtidig som fokuset i denne omgang har vært viktigheten av lærers tilnærming i et psykisk helsefremmende tiltak.

2.0 TEORI

2.1 Valg av teoretisk perspektiv

Teoretisk ramme for studien er blitt endret underveis i forskningsprosessen. Under analysearbeidet ble dialogens rolle tydeliggjort. I kjølvannet av dette fremsto også viktigheten av det etiske aspektet. Dette er teoretiske rammeverk som står hverandre nær, samtidig komplimenterer de ulike sider av informantenes beskrivelser og fortolkninger. Som en innledning til hovedteoriene defineres begrepet dialog. Årsaken er at Bakhtin bidrar med dialogiske beskrivelser, men har selv ikke gitt en avgrenset definisjon på begrepet.

2.1.1 Begrepet dialog

Linells definisjon av dialog betoner samtalsens åpenhet og ærlighet, som en kontrast til skjult agenda, vaghet og fortielse: «Clarity, symmetry, egalitarianism, openness, consensus- and at the same time supressing vagueness, concealment, power, domination» (Linell, 1998, s. 11). Maktkamp og manipulasjon eier ikke rom i den ekte dialog ifølge Per Linell (1998). Vi kan dermed se en endring i synet på dialog, hvor den klassiske oppfattelsen har vært at de beste argumentene vinner over de dårligere i en samtaleprosess. I nyere tid fremheves symmetri og gjensidig forståelse av hverandres perspektiv som nødvendige ingredienser for å kunne definere om noe er av ekte dialogisk art (Linell, 1998).

En hensiktsmessig distinksjon er forskjellen mellom den konkrete og abstrakte forståelsen av begrepet dialog. I den direkte kommunikasjonsformen inngår nonverbale ytringer og interaksjon som selvsikre komponenter. Indre dialoger er en abstrakt form for dialog, hvor våre tankeprosesser underveis i samtalen er representert. De kan derfor ikke måles, men er en viktig del av hvordan dialogen formes underveis i prosessen (Bøe og Thomassen, 2009). En annen side av dialogen er dialogisme, som en filosofisk betraktning, og den fylles med verdiladede begrep om våre holdninger og det å forstå mennesket i lys av mellommenneskelige relasjoner. I forståelsen av mennesket dreier fokuset i dialogisme seg fra hva som skjer inni mennesket til fokuset på hva som skjer mellom mennesker (Bøe og Thomassen, 2009, s. 248). Jeg anser at dialogisme er en dimensjon som beveger seg både i et konkret og et abstrakt landskap. Det kan derfor være vanskelig å måle graden av dialogiske spor. Mitt verdisyn farger helt klart hvordan jeg definerer andres verdisyn, og hva jeg anser som dialog.

2.2 Bakhtin og det dialogiske prinsipp

Michail Michailovitj Bakhtin (1895-1975) anses å være en av 20. århundres største tenkere innen språk, litteratur og filosofi. Hans filosofiske verk som overordnet blir kalt dialogiske, brukes ofte som henvisning i temaet dialog. Selv gir ikke Bakhtin en klar definisjon på hva han anser som dialogisk, men hele hans tenkning er gjennomsyret av dialogiske prinsipper (Andersen, 2002). Vi kan spore den dialogiske tenkningen tilbake til hans første publiserte artikkel «Kunst og ansvarlighed» (1919):

En helhed kaldes mekanisk hvis dens enkelte elementer kun er forenet i rum og tid ved hjælp af en ydre forbindelse og ikke gennemtrængt af en indre meningsmæssig enhed. Delene i en sådan helhed ligger ved siden af hinanden og kommer i berøring med hinanden, men alligevel er de i sig selv fremmed over for hinanden (Bakhtin, 1998, s. 13).

Bakhtin sin tilnærming sier noe om viktigheten av gjensidighet og ansvarlighet mellom minst to poler (Andersen, 2002). Dialogisk kjerne er åpenhet, bevegelighet og dynamikk. Det krever en fordringsfull tilstand hvor man lar seg berøre av den andre part. En fare ved en mekanisk form for ytringsutveksling vil være tingliggjøring. Bakhtin sin beskrivelse av «dialogiske forhold» åpner opp for en utvidet forståelse av dialog. Han mener vi ikke kan begrense dialog til å handle om dialogiske samtaler, og at enhver ytring er en respons på en annen ytring i rekken av både indre og ytre respons (Andersen, 2002). Dette skaper bevegelse og fører til at det alltid finnes åpning for nye ytringer. Han hevder videre at dialogiske forhold krever at ytringer tilhører et subjekt, en autor, en bevissthet. Kjernen i det dialogiske er intersubjektivitet som det felles territorium som råder mellom deg og meg (Andersen, 2002). Dialogiske relasjoner kan på den måten defineres som et universelt fenomen og som preger all tale, alle relasjoner og manifestasjoner i et menneskets liv (Bakhtin, 2008).

Morson og Emerson (1990) hevder at Bakhtin benytter begrepet dialog i minst tre ulike sammenhenger som her samles i følgende kategorier: som et overordnet syn på menneskelig eksistens (makronivå), hvordan mening og forståelse blir skapt i konkret interaksjon (mikronivå) og dialog som motsetning til monolog (monologen). Jeg anser dette som tre sentrale områder av dialogens vesen og vil derfor presentere dem i følgende avsnitt.

2.2.1 Dialog på makroplan

Dialog kan med dette ses på som et globalt konsept, som menneskets grunnvilkår. Mennesket er dialogisk av natur og fødes inn i dialog med tradisjoner og kulturarv, som Bakhtin kaller stemmer fra fortiden. Mennesket utvikler verdier og tanker i kontakt med de ulike stemmene som gir mening og blir en samhandling mellom mennesker. Vår kulturarv representerer på den måten et fortolkningsfelleskap som vi vanskelig kan løsrive oss fra (Øye, 1999). Ut fra disse rammebetingelsene kan man hevde, at vår dialogiske natur gjør at vi også er i dialog med andre selv om vi ikke er fysisk nærværende. Vi er nærværende med våre stemmer i kraft av vår dialogiske «motor», som er nedarvet i oss fra naturens side. Sannhet oppstår i vår dialogiske kommunikasjon med hverandre. Den oppstår ikke i overbevisende tale, men ved at vi legger fram de forskjellige diskurser (Andersen, 2002). I dette ligger det en klar moralsk oppfordring ved ikke å kamuflere egne verdier i påskuddet om å være verdinøytral. Det krever at man reflektert tilkjenner egne holdninger (Øye, 1999).

2.2.2 Dialog på mikroplan

Bakhtin betoner hvordan mening blir til ved samspillet mellom de som kommuniserer. På den måten er det ikke individet i seg selv som er meningsskaperen. Responsen fra den andre danner en grunn for mening og skaper lenker mellom partene. Lenken kan inneholde spenninger mellom de mange stemmene og de ulike perspektivene, og konfrontasjonene dem imellom skaper ny mening (Andersen, 2002). Bakhtin skildrer på den måten også motsetningene i stemmene som er variasjoner og ulikheter, som en kilde til læring og kunnskap. På den måten kan man hevde at det ikke er divergens mellom motsetningsfylte perspektiver og ekte dialog. Tvert imot. Der motsetninger får slippe til, og man er ærlig på hvem man er og hva man tenker, der får maskene falle og dialog får grobunn. I dette krysningspunktet kan ny mening skapes og vi kan lære av hverandre (Andersen, 2002).

I metaforisk henseende bruker Bakhtin (1999) begrepet polyfoni når han henviser til den flerstemte sannhet (Andersen, 2002; Bøe og Thomassen, 2009). Begrepet er hentet fra musikkens verden og skildrer hvordan hver tone, eller la oss kalle det stemme, er uerstattelig i sin unike væren. Det innebærer at man er avhengig av at hver enkelt innretter seg etter hverandre. Ifølge Andersen (2002) innebærer dette at man «(...) giver afkald på sine monologiske privilegier» (Andersen 2002, s. 42). Man anerkjenner et fremmed jeg fra å være et objekt til et likeverdige subjekt. Det finnes dermed ikke bare én sannhet, men sannheter ut

fra hvilket perspektiv man besitter. En avgjørende faktor vil være om vi evner å skape dialog mellom de ulike stemmene for å kunne forme et felles språk (Bøe og Thomassen, 2009).

2.2.3 Monologen

Motsatt av dialog beskriver Bakhtin (1986) som monolog, der tale hverken er adressert til noen eller hvor man i virkeligheten ikke forventer et gjensvar. Konsekvensen av dette blir at entydighet dytter flertydighet ut på sidelinjen, og døren lukkes for en videre søking. I søkningen er det rom for undring, tvil og motforestillinger. Motsetninger anses ikke som en trussel i det dialogiske landskapet, og man trues ikke av en allvitenhet som skal ha det siste og avgjørende ordet (Andersen, 2002). Monologen representerer et maktkampens spill, hvor stemmene blir som brikker på et brett man strategisk anvender til egen fordel. Bakhtin (1986) appellerer til vår søken etter en kreativ forståelse. En forståelse som hevder at kunnskap er mer enn reproduksjon av tidligere tankemønstre. «Man kan si at enhver replik i sig selv er monologisk (den mindste, mulige monolog), men enhver monolog er en replik i en stor dialog» (Bakhtin, 1995, s. 58).

2.3 Løgstrup og den etiske fordring

Med sin fenomenologisk inspirerte filosofi har Knud Ejler Løgstrup (1905-1981), dansk teolog og filosof, inspirert langt utover sin teologiske kontekst. Hans arbeid har blitt stående som en motsats til Kants moralfilosofi, en tenkning som tar utgangspunkt i menneskets uavhengighet og selvstendighet. Løgstrup (1999) hevder dette blir en individualistisk og subjektiv tenkning som koker etikk og moral ned til å handle om enkeltmenneskets selvdannelse, en personlighetskult (Løgstrup, 1999, s. 44). Uavhengighet som vilkår vil ikke gi grobunn for at noe fordrer oss, men henviser til et verdensbilde bestående av mennesker som kretser uberørt i egen livsbane. Ubetinget av vår eksistensielle overbevisning, mener han at livet er fundamentalt verdifullt, en gave der mennesker er hverandres verden. Vi er viklet i hverandre, i hverandres skjebne. Vi er utlevert til den andre i en slags kontrakt som fordrer ivaretagelse. Vi kan ikke angå hverandre i likegyldighet, i den forstand at grunnfenomenet i vår tilværelse er interdependens; vi angår hverandre (Henriksen og Vetlesen, 2006). Graden av avhengighet strekker seg over et stort spekter, fra det å skape god eller dårlig stemning i en situasjon, til det at jeg holder andres skjebne i min hånd.

Men hur det än är, så betyder det att i varje möte mellan människor ligger ett outtalat krav, oavsett under vilka omständigheter mötet äger rum och vilken karaktär det har. Hur skiftande kommunikationen oss emellan än kan te sig, består den alltid i att våga sig fram för att bli tillmöteskommen. Det är nerven i den och det är det etiska livets grundfenomen (Løgstrup, 2009, s. 50).

Først når vi forstår alvoret i denne erkjennelsen, kan vi også innse hvilken makt vi besitter. Våre holdninger berører derfor vår forvaltningsevne, uten at det med dette følger med et regelsett til den etiske fordring. Løgstrup (1999) mener derimot at vi alltid må handle uselvvisk til den andres beste. Dette er ikke det samme som å oppfylle den andres ønsker, som anses som ettergivenesshet. Ved å ta utgangspunkt i egen livsforståelse, kan man nærme seg den andre. Dette innebærer en risiko og et ansvar om ikke å røre ved menneskets selvstendighet og dets ansvar for eget liv (Løgstrup, 1999).

2.3.1 Fenomenet tillit som suveren livsytring

Løgstrup (1999; 1968) introduserer begrepet de suverene livsytringer i sine skildringer av mellommenneskelige mekanismer. Med dette mener han at fenomener som tillit, barmhjertighet, kjærlighet, ærlighet, troskap og talens åpenhet er definitive, uangripelige, ja rett og slett skapte fenomen som kommer over oss i livet.

Det er nemlig ikke viljen der præsterer de suverene livsytringer, tværtimod, når livsytringen sprænger indesluttetheden, er det fordi det er livsytringen og ikke viljen, der er suveren (Løgstrup, 1968, s. 112).

I boken «Opgør med Kierkegaard» forklarer Løgstrup (1968) videre at grunnfenomenet livsytringer viser at det gode er iboende i vår tilværelse, og at ved vår frie vilje står vi selv til ansvar for hvordan vi forvalter den. De er totalt meningsfylte eksempler på hvordan vår væren allerede er med på å gi mening. Han gjør videre en distinksjon der spontane livsytringer er de ytringer som kommer til uttrykk i vårt møte med andre uten at disse er planlagte. Altså ytringer som ikke er motiverte av en baktanke, som et middel for å oppnå egen vinning (Løgstrup, 1968). Livsytringene virker allerede i oss og er i seg selv etiske, som iboende første mulighet i våre relasjoner til medmennesker (Bøe og Thomassen, 2009). Løgstrup hevder at ondskap lever høyt på godheten. Hvis det ikke fantes godhet som et utgangspunkt,

ville heller ikke ondskap hatt noe å «snylte» på. Forutsetningen for at man kan misbruke vår nestes tillit, er at vi har en grunnleggende tillit som utgangspunkt.

Till vårt menneskelige liv hör att vi normalt möter varandra med naturlig tillit. Så är inte bara fallet när vi träffar en människa som vi känner väl utan det gäller också när vi möter en vilt främmande människa. Det krävs speciella omständigheter för att vi på förhand skall möta en främmande människa med misstro (Løgstrup, 2009, s. 41).

Vi lever intuitivt allerede i tillit til våre medmennesker. Brudd på dette gjør oss opprørt fordi den grunnleggende tillit gir mening i vår tilværelse. Hadde vi levd med en grunnleggende mistro til hverandre, ville livet visnet og blitt forkrøplet. Menneskets stadige jakt på selvrealisering truer tilliten og kveler dermed muligheten for videre spontane livsytringer i å tre fram (Løgstrup, 2009). Vi blir med andre ord satt i en sårbar situasjon, fordi tilliten så lett kan krenkes, utnytted og på andre måter bryte den naturlige grunntonen vi har til hverandre.

I samtalen ligger tilliten som en elementær mening som fordres av at det «anslås en bestäm d ton» (Løgstrup, 2009, s. 47). På den måten trer jeget fram for så å eksistere i dialogen med den andre, og man ivaretas ved at tonen blir tatt imot. I tillit gir man noe av sitt liv i den andres hånd. Å se forbi den tonen man har anslått, mener Løgstrup (2009) er å se forbi seg selv. Men i talens stund kan våre sinn og verdener støtes mot hverandre, i all vår forskjellighet, selv om det aldri var hensikten. Slike sammenstøt kan føre til moralske beskyldninger som i seg er urimelige i vår søken etter å få våre forventninger oppfylt. Ved å ytre sine forventninger er man prisgitt om den andre oppfyller dem. For Løgstrup (2009) anses det å blottstille seg som verre enn å ikke få oppfylt forventningene. Det kan gi utslag i så sterke emosjonelle uttrykk, at vi velger å kamuflere våre reaksjoner ved å definere det hele som konflikt. Det er en reaksjon som igjen kan hindre den spontane livsytring, tillit, å la seg stadfeste (Løgstrup, 2009).

3.0 METODE

Studiens hensikt har vært å utforske læreres beskrivelser og fortolkninger av deres deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler. Jeg har hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til materialet. Fokuset har ikke vært å evaluere et tiltak eller jakte etter komparative funn, men å få kunnskap om informantens opplevelse og oppfatning. Den kvalitative forskningsmetoden inneholder et fenomenologisk aspekt hvor menneskets oppfatning og erfaring kommer i sentrum. Dette krever virkelighetsnære beskrivelser slik det presiserer seg i informantens bevissthet. Studien inneholder også et hermeneutisk aspekt som innebærer forståelse og fortolkning av fenomenet (Malterud, 2011). Målet er ikke å generalisere, men å gi åpne og nyanserte beskrivelser. Selv om forskning har til hensikt å være kunnskapsutviklende og overførbar utover sin studiesammenheng, er det viktig å presisere at vitenskapelighet ikke er absolutt, men bevegelig og avhengig av både sosial og kulturell innpakning (Malterud, 2011).

3.1 Kvalitativ metode og fokusgruppeintervju

På bakgrunn av ønsket om å utforske lærernes felles opplevelser og holdninger i deres kollegiale miljø, ble fokusgruppeintervju valgt som datainnsamlingsmetode. Gjennom at de utveksler beskrivelser og fortolkninger, får vi en innsikt i deres holdninger og standpunkt som kan gi unik informasjon (Malterud, 2012). Gruppedynamikken som oppstår i slike intervjuer har til hensikt å avdekke en annen form for innsikt enn det vi ville fått ved bruk av individuelle intervjuer (Malterud, 2012). Målet er at det vil oppstå en erfaringsbasert diskusjon over variasjoner, mangfold og gjerne paradokser, hvor man ikke konkluderer enighet og beslutninger. Metoden er derfor systematisk, men åpner samtidig opp for fleksibilitet og gir rom for refleksjoner (Kvale og Brinkmann, 2010). Malterud (2012) referer til at det ikke finnes en rett måte å ta i bruk fokusgruppemetoden på, men at dette må tilpasses problemstillingen og prosjektets hensikt. Studien har en eksplorativ vinkling for å få en helhetlig forståelse av et sosialt fenomen (Kvale og Brinkmann, 2010).

Fokusgruppeintervjuene ledes av en moderator for å gi samtalen progresjon, og for at alle skal oppleve seg inkludert og ivaretatt (Krueger og Casey, 2000). Moderatorrollen ga meg nyttig kunnskap om viktigheten av å skape en trygg og inkluderende stemning. Det krever mot for å gjøre seg selv sårbar ved å dele med de andre i gruppa hva som kan oppleves vanskelig

(Malterud, 2012). Dette utfordret min evne til både å støtte med ord og ikke minst kroppsspråk. Videre vil informantene interaksjon seg imellom mobilisere en form for fantasi og assosiasjoner som driver samtalen framover (Malterud, 2012). Dette er også min erfaring fra gruppeintervjuene. Det kan beskrives som en dominoeffekt. Mine spørsmål til informantene ble fingeren som dyttet til første dominobrikke. Assosiasjoner, historier, refleksjoner kom på løpende bånd. Dette ble også uttrykt gjennom ulike variasjoner av «det fikk meg til å tenke på...».

En klar fordel ved bruk av fokusgrupper, er at man kan oppdage uforutsette forhold på grunn av den spontaniteten som oppstår gjennom dynamikken mellom informantene og eventuelle tilleggsspørsmål som moderator stiller (Krueger og Casey, 2000). Dette ble også min erfaring under datainnsamlingsperioden. Det dukket tidvis opp setninger og uttrykk som jeg tidligere ikke hadde satt i sammenheng med fenomenet. Dette ble en berikelse under intervjuet, men også i analyseperioden. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at den samme spontaniteten begrenser kontrollen en moderator besitter sammenlignet ved bruk av individuelle intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2010). Et annet aspekt er tolkningsutfordringer som kommer i kjølvannet av at informantene kan modifisere sine utsagn. Det kan føre til at de uttaler seg annerledes enn de ville gjort i et individuelt intervju (Krueger og Casey, 2000). I mitt tilfelle hadde jeg ingen forkunnskap om informantene som personer, og jeg hadde derfor ingen forutsetning for å vite om de endrer sin tilnærming på grunn av intervjuets omstendigheter. Det ble derfor viktig for meg å bruke tid i forkant av samtalene for å berolige og forberede i best mulig grad.

3.1.1 Utvalg

Krueger og Casey (2000) hevder at studiens hensikt må være utgangspunktet for valg av informanter. Målet må også være å rekruttere informasjonssterke deltagere som har mest mulig presis relevans for å kunne belyse problemstillingen. Utvelgelsen må ikke være tilfeldig for å hindre skjevheter i utvalget (Malterud, 2012). Studiens utvalg består derfor av lærere som har fullført «Ta Opp Uro» - kurs, og som har erfaring med å ta opp sin uro med foreldre. Utvalgets deltagere er ansatt i ulike typer stillinger: faglærer, kontaktlærer, timelærer, sosiallærer og spesialpedagog i barneskolen. Det betyr at de har skole til felles som praksisarena hvor de utøver sin rolle, men tilfører samtidig ulike perspektiv fra sitt ståsted. Utvelgelsen ble ikke gjort på bakgrunn av at de måtte ha en viss praksistid på området. Jeg ser

det som en styrke at man kommer sammen og samtaler rundt uro med ulik fartstid i bagasjen. Blandingen av lang og kort fartstid ga en berikende effekt inn i samtalen og dannet en bukett av erfaring, kunnskap og undring.

Rekrutteringen av utvalget ble gjort ved hjelp av en portåpner. Personen har tilgang i et læremiljø med en høy andel av ansatte som har fullført det respektive kurset. Informantgruppen bestod av åtte personer som ligger innenfor anbefalt størrelse for å få en god gruppedynamikk i samtalen (Krueger og Casey, 2000). Det er ikke slik at empirisk data blir bedre av at volumet økes. Derfor må antall treff med gruppen avhenge av metningspunktet (Malterud, 2012). Valg av oppfølgingsintervju ble gjort på bakgrunn av interessante spor i første intervju som kom fram under analysearbeidet (Vedlegg 3).

Et karakteristisk trekk ved fokusgruppen er dets form for homogenitet. Likevel er det ikke bestemte regler for hva dette bør innebære fullt og helt. Et særtrekk vil alltid være at gruppen har en form for felles interesse som gir en erfaring vi ønsker å avdekke (Krueger og Casey, 2000). To viktige årsaker til homogenitet i gruppa er analysens formål og gruppas komfort. Muligheten for å fange opp gruppas oppfatninger vil øke om de har en felles referanseramme som styrker assosiasjonseffekten og skaper flyt i interaksjonen, noe som igjen vil øke trygghetsfaktoren. Dette krever moderators våkne blikk og kritiske spørsmål, for at ikke samtalen kjører seg fast i gamle spor som miljøet tidligere nærmest har diskutert ferdig (Malterud, 2012). Min erfaring ble at temaet fortsatt ga nye og friske innspill fra informantene, men at det hele veien lå en fare for at deltagerne refererte til kursets hensikt mer enn å referere til egne erfaringer. Som moderator krevde dette min fulle oppmerksomhet til å lede samtalen mot studiens formål.

3.1.2 Datainnsamling

Informantene fikk i forkant av første intervju tilsendt følgeskriv med informert samtykke. Det inneholdt blant annet prosjektets formål, prosedyrer, om fortrolighet, hvem som ville få tilgang til datamaterialet og anonymisering (Vedlegg 1) som i forkant var godkjent av Fakultetets Etikkomité (FEK) og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 4). Det ble tatt i bruk et rom på arbeidsplassen for å tilrettelegge best mulig for informantene. I forkant av intervjuene skrev deltagerne sine navn på skilt for å skape en atmosfære av nærhet og trygghet under samtalen (Malterud, 2012). Skolen som intervjuarena viste seg å

forsterke stemninger lærerne bar på fra prosesser som pågikk der. Jeg valgt også å ta i bruk en sekretær under første intervju, som gjennomførte observasjoner og holdt rede på tid og det tekniske (Malterud, 2012). Samtalene ble tatt opp på lydfil, hvorpå deltagerne ble informert om når opptaket startet og avsluttet. I etterkant ble det gjort en debriefing sammen med sekretær hvor umiddelbare tanker og essensen i det som kom fram ble drøftet, samt at vi så nærmere på observasjonsnotater (Kvale og Brinkmann, 2010).

Krueger og Caseys (2000) anbefalinger om ivaretagelse av informantene ble mitt utgangspunkt for den innledende, men også kritiske fasen av samtalen. Etter at alle ble hilst velkommen og hadde fått en kort innføring i temaet, spurte jeg deltagerne om ikke å bruke øvrige informanternes utsagn i andre arenaer da dette ble sagt i fortrolighet. Intervjuguiden ble formulert med utgangspunkt i Krueger og Casey (2000) sine retningslinjer for gode spørsmål i fokusgruppeintervjuer (Vedlegg 2). Guiden ble organisert i temaer med utspring i problemstillingen etter traktemodellprinsippet. Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt for samtalen, samtidig som jeg hadde mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål ved behov. Oppfølgingsspørsmål hindrer generelle svar, samt at det gir utdypende kunnskap om fenomenet (Krueger og Casey, 2000; Kvale og Brinkmann, 2010). Kunsten å stille sonderende spørsmål, krever en aktiv lytter som er fleksibel med henhold til svar man får underveis. Samtidig krever det moderators bevissthet på kroppsspråk og hvordan egen respons influerer den andre part. Det ble viktig for meg å finne en god balanse mellom en nøytral og en medfølelse rolle. Enkelte informanter fortalte om sårbare prosesser i sine liv som krevde sympati og støtte. Da informantene reflekterte rundt egne oppfatninger og tilnærminger til temaet, valgte jeg en mer objektiv og drøftende rolle.

Som novice moderator kan man ha en tendens til å fylle stillhet med ord i håp om å få en flyt i samtalen. Små tenkepauser kan likevel ha en forsterkende effekt på ytringer (Krueger og Casey, 2000). Selv opplevde jeg at stemninger i rommet skapte «gylne øyeblikk» som nærmest krevde stillhet for at inntrykkene kunne synke inn og bearbeides. Samtidig er det viktig å være observant for ulike kommunikative roller og strategier informanter tar i bruk som kan trekke samtalen i en uheldig retning. Malterud (2012) nevner blant annet posering og innsmigringsbias. Informanter velger da å si det de tror de andre og moderator helst ønsker å høre av faglige og politisk korrekte utsagn. I fokusgruppeintervju er det ønskelig at man fremmer et klima hvor informantene viser integritet og personlig forankring (Malterud, 2012). Ved hjelp av intervjuguiden har fokuset mitt vært å invitere til personlige opplevelser. Konkrete historier gir mer robuste data, som igjen innehar høy grad av integritet og personlig

forankring. Sjongleringen mellom ulike komponenter som er avgjørende for samtals innhold og utfall, kan være en krevende oppgave for moderator. Men dynamikken, fleksibiliteten og det uforutsette er svært berikende, i det man kjenner at samtalen får den flyten man så gjerne ønsker å oppnå.

3.1.3 Transkribering

Transkribering av fokusgruppeintervjuer er et nyttig verktøy for intersubjektivitet; å gjennomføre og formidle i analysearbeidet. En forpliktende analyse er lettere gjennomførbar ved transkribert tekst enn ved lydbasert direktekodning (Malterud, 2012). Straks etter hvert av intervjuene valgte jeg å transkribere lydfilet selv av flere avgjørende årsaker. For det første ga det meg mulighet til å oppfatte nyanser, fordi jeg hadde vært tilstede under intervjuet. Jeg valgte å skrive adskilte notater underveis i transkriberingsarbeidet som omhandlet blant annet stemninger og kroppslige reaksjoner slik jeg hadde oppfattet dem. For det andre ga det meg mulighet til å lære av min egen moderatorrolle, slik at jeg kunne gjøre eventuelle endringer med henhold til oppfølgingssamtalen. Det ga meg også mulighet til å reflektere over nye problemstillinger og «tråder» jeg ville forfølge i neste samtale. Ikke minst ble tilgangen til lydfilet et første steg i analysen som Malterud (2012) beskriver: «(...) som blant annet består av å skaffe oversikt over materialet og etablere et helhetsinntrykk av data» (Malterud, 2012, s. 97). Av personvern hensyn ble informantenes egentlige navn nummerert. Hver replikk ble markert med informantens nummer, samt at teksten inneholdt nummererte tekstlinjer. Dette ble til stor hjelp under koding og kategorisering i analysearbeidet. Selv om det oppstod støypartier i transkriberingen, ble konteksten til hjelp for å forstå meningen i det som ble sagt. For å få en høy grad av autentisitet og pålitelighet i gjengivelsen av det muntlige språket ble det svært viktig å redigere med varsomhet (Malterud, 2012; Kvale og Brinkmann, 2010). Hva som anses å være en korrekt transkribering vil være umulig å gi et entydig svar på, men å utføre en objektiv transkripsjon viser seg å være en illusjon. Det vil alltid være farget av hvem vi er og hvilket formål vi har med analysearbeidet (Malterud, 2012; Kvale og Brinkmann, 2010).

3.1.4 Kvalitativ innholdsanalyse

På bakgrunn av forskningsstudiens eksplorerende formål, ble datamaterialet analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse etter Lundman og Graneheim (2008) sin modell: *analyseenhet, domene, meningsenhet, kondensering, abstraksjon, koding, kategori og tema*. Kvalitativ innholdsanalyse har en lang tradisjon innen massemediaforskning, men det har etter hvert blitt en etablert metode innen adferd, human- og omsorgsvitenskap (Lundman og Graneheim, 2008). Analysemetoden er vel anvendt ved tolkning av tekster og har til hensikt å klassifisere frekvenser og proporsjoner, altså omfang og hyppighet av ytringer. Formålet er å beskrive variasjoner ved å identifisere likheter og ulikheter i teksten ved en tematisk, tverrgående analyse, der den teoretiske referansen kommer i bakgrunnen (Malterud, 2012). Analyse av fokusgruppeintervjuer krever en systematisk og sekvensiell tilnærming for å avverge mangelfull rapportering (Krueger og Casey, 2000; Lundman og Graneheim, 2008; Krippendorff, 2005). Virkelighet kan oversettes i ulike nyanser og vil betones ulikt av våre subjektive tolkninger. Noen informasjonskomponenter er enklere å kode enn andre. Graden av subjektivitet øker gjerne i takt med vanskelighetsgraden. For å kunne skape verifiserbare kategorier, må teksten ses i sammenheng med sin kontekst. Det innebærer en forståelse av både informantens kontekst, men også teksten som står før og etter den valgte tekstdelen man har kategorisert (Lundman og Graneheim, 2008). Narrative data og observasjoner krever derfor en forståelse og samarbeid mellom forsker og informant for å øke graden av en gjensidig, kontekstuell og verdibundet plattform (Lundman og Graneheim, 2008).

Transkriberte intervjuer som *analyseenhet* ble i første omgang lest igjennom flere ganger som naiv lesning. Under gjennomlesningen var jeg på leting etter hva teksten handlet om, hva var hovedtemaene, uvanlige spor i teksten og om det var utelatt informasjon som jeg hadde forventet å finne. Refleksjoner fram til hovedanalysen ble samlet. Analyseenheten ble deretter sortert etter *domener* som utgjorde en grov inndeling av teksten. Ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden ga de spesifikke områdene meg en hjelp til å identifisere teksten med lav grad av tolkning (Lundman og Graneheim, 2008). I den videre analysen ble ord, setninger eller fraser, altså meningsbærende sekvenser av teksten som hører sammen, systematisert i det Lundman og Graneheim kaller «lagom stora meningsenheter» (Lundman og Graneheim, 2008, s. 161). Å balansere mellom hva som blir sagt, hvordan det blir sagt, symbolske handlinger i det som blir sagt og hvilken betydning det får for meningsinnholdet er en krevende øvelse (Malterud, 2012). Min strategi ble derfor å angripe teksten i flere omganger med ulike intensjoner som for eksempel: relasjonelle meninger, historier, skiftninger i teksten

og nøkkelord. Meningsenhetene ble deretter *kondensert* til en mer kortfattet essens uten at kjernen forsvant. Hver enhet ble videre *kodet* og gitt en «merkelapp» som ga mulighet til å reflektere over mine data på en ny måte. En *kategori* inneholder flere koder som har liknende innhold (Krippendorff, 2005) og kan sammenlignes med å sette samme etiketter i samme hylle. Her er det viktig at ingen koder faller mellom to kategorier eller passer inn i flere enn en kategori (Lundman og Graneheim, 2008). Kategoriene eller de såkalte «hyllene» skal tilsammen være analysens røde tråd og vil svare på spørsmålet «hvorfor». Dette defineres som analysens *tema* og kan også deles inn i ulike undertema (Polit og Beck, 2006).

Gjennom analyseprosessen kom det fram at lærernes bruk av «Ta Opp Uro» - konseptet og uroskjema har endret seg fra tiden mellom gruppeintervjuet til oppfølgingsintervjuet. Dette ble også bekreftet av informantene. Det ble også presisert at «Jeg tenker at alle har det urokurset i bakhånd. Og det er alltid noen av de elementene vi benytter oss av» (Informant 3). Dette kan bety at det er mulig å spore «Ta Opp Uro» - tankegangen i informantenes tilnærming til foreldrene, selv om ikke hele konseptet ble tatt i bruk til enhver tid.

3.2 Mitt ståsted i forskerrollen

Refleksjoner rundt egen livsreise og historie i lys av studiens tema har vært en viktig betraktning underveis i forskningsarbeidet. Min livshistorie kan lukke, men også åpne opp for ny innsikt (Aase og Fossåskaret, 2007). At teoretisk faglige preferanser, livserfaring og menneskesyn vil prege mitt arbeid i større eller mindre grad er uunngåelig. Det krever økt bevissthet rundt hva og hvordan dette farger meg, og at jeg evner å henvise til dette der det er påkrevd i forskningsarbeidet. Gjennomgangstonen har vært å vise sensitivitet med hensyn til egne fordommer og subjektivitet som er kjernen i refleksiv objektivitet. Målet er å reflektere over eget bidrag; «streber etter objektivitet om subjektivitet» (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 247). Det er først når man evner å ta dette i betraktning, at man også er i stand til å sette egne ideer og oppfatning i parentes og opprettholde åpenhet og distanse til informantenes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2010).

Selv har jeg i liten grad erfaring med skolearenaen som praksisfelt og har ikke tråkket i læreres sko. Dette kan ha hjulpet meg til å få en form for avstand til datamaterialet, samtidig som jeg evner å forstå lærernes beskrivelser fra deres erfaringer og opplevelser. Jeg har ikke gjennomført «Ta Opp Uro» - kurset selv, og har kun deltatt på en kurskveld for å få innblikk i

hvordan gjennomføringen kan foregå. Mitt samarbeid med involverte kursholdere kan ha farget mitt bilde av prosjektets betydning, som igjen kan ha skapt innflytelse over mine vurderinger. Oppfølgingssamtalen kan ha forandret helhetsinntrykket mitt, fordi informantene fikk mulighet til å nyansere mine foreløpige oppsummeringer. Forskerloggen ble derfor et hyppig brukt verktøy for å notere ned refleksjoner og for å øke forståelsen av de ulike mekanismene i denne prosessen.

3.2.1 Forskningsetiske vurderinger

Tranøy (1986) fremmer vitenskapsideologisk virksomhet som appellerer til oppriktighet og holdbarhet i et allmenntetisk lys. Han hevder at det alltid vil være en pågående prosess om hva som anses som rett og galt i vitenskapens navn. I krysningpunktet mellom anskaffelse av kunnskap og det å opptre etisk forsvarlig, vil *ideologikritikk* og *ideologiforsvar* skape en nødvendig og kontinuerlig debatt (Tranøy, 1986). Forskningsetiske prinsipper som har ligget til grunn i mitt arbeid har vært det Malterud (2012) beskriver som: «allmenntetiske verdier som respekt, velgjørenhet og rettferdighet (...)» (Malterud, 2012, s. 140). Som nevnt tidligere har jeg gjennomgått regelverk, retningslinjer og søknadsprosedyrer i samsvar med Helsinkideklarasjonen og gjeldende lover og regler for å sikre mitt etiske ansvar under studien (Malterud, 2012). Ved bruk av aksepterte systematiske prosedyrer for datasamling, databehandling og dataanalyse høyner muligheten for en nødvendig distanse og vitenskapelig kvalitet (Krueger og Casey, 2000; Kvale og Brinkmann, 2010).

Under fokusgruppeintervjuer kan det likevel oppstå uforutsette etiske utfordringer på bakgrunn av samhandlingen mellom deltagerne. Etisk dømmekraft blir satt på prøve og krever empatisk og moralsk oppfattelsesevne (Malterud, 2012). Et asymmetrisk maktforhold under intervjuene er av overhengende fare (Kvale og Brinkmann, 2010). Det kan oppstå en maktforskjell mellom moderator og informanter. Informantene kan seg imellom også innvirke på hvordan kommunikasjonen utarter seg og hva gruppa velger å betone underveis. En indre gruppekultur kan ha blitt skapt som framhever en kollektiv mening som ikke representerer alle informantenes oppfatning (Underlid, 1997). På samme måte kan det også formes en unison kritikk over et bestemt fenomen som ikke nødvendigvis representerer gruppa, men som blir stående ubestridt. Informantene kan være farget av ord og uttrykk som går igjen under kurset, ord som har blitt kollektivt akseptert. Dette blir en form for disiplinering, bevisst eller ubevisst, noe som kan være vanskelig for moderator å «avsløre» (Underlid, 1997).

3.3 Studiens reliabilitet og validitet

Reliabilitet vil ifølge Kvale og Brinkmann (2010) innebære studiens konsistens og troverdighet. Det omhandler hvorvidt resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt og av andre forskere. Under studiens forløp har det vært viktig å ta hensyn til om informantene ville endret sine svar dersom en annen forsker hadde gjennomført intervjuene. I den forbindelse har det vært viktig for meg å unngå ledende spørsmål. Valg av ord får utslag i informantenes svar (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg har prøvd å unngå partiskhet ved for eksempel å vise et bredt spekter av informantenes stemmer. Jeg har ikke plukket ut enkelte informanter som har representert helheten, men valgt å se på bredden. Jeg har hele veien valgt å legge fram funnene i henhold til det inntrykk informantene gir. Balansen ligger i hensynet til reliabilitet, samtidig som man som moderator får følge egen intervjuerstil, for eksempel ved å improvisere underveis. Man behøver også å vise muligheten til kreativ tenkning og variasjon (Kvale og Brinkmann, 2010).

Studios validitet forteller noe om forskningens målbarhet og om valg av metode måler det som er antatt det skal måle. Hva man anser som valid kunnskap innlemmer også den mer filosofiske betraktningen hvor man kan spørre seg: *hva er sannhet?* (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 251). Jeg har tatt utgangspunkt i følgende tre sannhetskriterier i vurderingen av studiens validitet: hvorvidt kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden (*Korrespondanse*), utsagns konsistens og logikk (*Koherens*) og forholdet mellom kunnskapsutsagns sannhet og dets praktiske konsekvens (*Pragmatisk nytte*) (Kvale og Brinkmann, 2010). I ønsket om å se nærmere på informantenes beskrivelser og fortolkninger, anser jeg fokusgruppeintervju som relevant metodebruk, siden lærernes ytringer genererer flere refleksjoner og bekrefter fenomenet som øker validiteten. Jeg har en oppfatning av at informantenes beskrivelser og fortolkninger også har bidratt til svar på studiens problemstilling. Gjennom å ha beskrevet hvilken fremgangsmåte studien består av og ved å presentere og diskutere funnene, anser jeg at dette bidrar til å øke arbeidets validitet. Intersubjektiv validitet er å oppnå forståelse og kanskje enighet i det som blir sagt av informantene (Kvale og Brinkmann, 2010). Et kritisk blikk på egne fortolkninger har vært viktig for å motvirke skjev fortolkning av informantenes beskrivelser og fortolkninger. Dette er ivaretatt ved å skille nøye mellom egne tanker, refleksjoner og kommentarer og informantenes utsagn. Videre har min fremstilling av studiens funn blitt understreket med informantenes egne sitater.

4.0 EN PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN

4.1 Introduksjon

Studiens funn blir presentert i tre hovedkategorier på bakgrunn av problemstillingens fokus: informantenes beskrivelser og fortolkninger fra «Ta Opp Uro» - samtaler. Hovedkategoriene: Stemmer – og deres ulike posisjoner underveis, Tillitens utfordrende trasé og Medvandrerens ansvarlighet blir presentert ved hjelp av informantenes sitater og uttrykk for å få en så fenomenær fremstilling som mulig.

4.2 Stemmer – og deres ulike posisjoner underveis

Informantene er i en kontinuerlig dialogisk prosess med tanke på det å ta opp sin uro med foreldrene. De lar seg influere av ulike stemmer i sine vurderinger underveis både ved eller uten personers nærvær. De søker på den måten inn mot den andre part. Jeg velger her å presentere hvordan dialogen kan foregå både på et personlig plan, men også gjennom lærernes skildringer fra samtale. Beskrivelser fra situasjoner der stemmer stilner, representerer et punktum for presentasjonen av den dialogiske prosess.

4.2.1 Den personlige dialogiske reise

Lærernes erfaringer og refleksjoner ble jevnlig presentert gjennom selvopplevde historier som gir et unikt innblikk i deres tankeprosesser. Jeg velger derfor å presentere enkelte av historiene som et utgangspunkt for å vise de individuelle dialogiske prosesser:

Og der er det foreldre som mener at datteren har det veldig vanskelig på skolen og at hun blir mobba og at ja, at ting er veldig galt da. Men vi ser ikke den jenta i det hele tatt. Og vi har fulgt med ganske lenge og hun har nesten alltid noen å leke med i friminuttet. Hun ler og smiler. Hun, ja (...) Da blir ting veldig vanskelig. Og foreldrene føler sikkert at de sitter på svarene og vi føler vi sitte også med svarene. Det er kanskje den mangelen på dialog fordi vi ikke har en felles forståelse. Ja, da blir det ganske utfordrende. Man har ikke det samme utgangspunktet (...). Men så skal man jo samarbeide med foreldrene om å gjøre det godt for barnet. Så der tenker jeg også at her må man jobbe med dialogen (Informant 7).

Informanten gjør seg videre refleksjoner om hvordan man kan nærme seg foreldrene. Hun beskriver om «å åpne opp» og «invitere inn» andre perspektiver. Jeg kan spore både egne tanker, kollegaers vinklinger, foreldre og barns stemme i hennes vurderinger videre i denne uløste saken som så tydelig har skapt uro.

En informant (3) beskriver en situasjon som «alarm, alarm», hvor en elev nektet å gå på skolen. Informanten beskriver situasjonen som kritisk og uoversiktlig. Det har blitt presentert mange ulike teorier fra ulike hold for hvorfor situasjonen har oppstått.

Når vi snakker nede på trinnet på kontoret vårt så har vi også veldig ulike innfallsvinkler til hva som skjer (...) det er jo egentlig eleven som har sannheten. Og så opplever jeg at vi glemmer å spørre henne på den måten som gjør at vi kan forstå henne, da. Og så merker jeg også at dagene går sin gang. Og der etterlyser jo foreldrene: hvorfor gjør dere ingenting? Men alle forholder seg til eleven hele tiden (...). Og så tenker jeg; vil vi noen sinne komme til å møtes? Hvordan skal vi møtes? Og så får jeg litt hastverk og det tror jeg alle har. Med å finne ut hva er dette for noe. Vi må jo finne en løsning (Informant 3).

Informantens hovedfokus gjennom gjengivelsen av sin uro er at svaret ligger hos barnet. Refleksjonen videre dreier seg om hvordan komme i en dialogisk posisjon som gjør at alle parter kan finne et felles utgangspunkt. Informantens vurderinger kommer inn på fagkunnskap, egenerfaringer, hva andre fagpersonell tenker og hva foreldre har sagt om saken tidligere. På den måten åpner informanten opp for ulike stemmer og representer på den måten en personlig dialogisk prosess.

Eleven begynte i første trinn her, og som vi på en måte ikke kjente igjen på beskrivelsene fra barnehagen. Og da ble vi veldig urolig på om det hadde skjedd noe om sommeren eller om det var et annet barn enn dette. Og da tok vi opp det. Og det var også en sånn ting vi grudde oss til egentlig, men da var foreldrene enige. Og sa: Det er godt dere sier det for vi har gått med en litt sånn om det er noe, men hele tiden skal man vente og se. Og så var tilbakemeldingene fra barnehagen såpass positive at vi tenkte: Ja, ja, men det ordner seg sånn så de kjente igjen. *Og da har vi jobba sammen på veien videre.* Og det har vært veldig positivt (Informant 2).

Informanten beskriver usikkerheten i å vurdere de ulike «stemmene» i håndteringen av sin uro. På bakgrunn av faglig tilnærming, tidligere erfaringer og troen på at foreldrene var i behov av deres kunnskap la kollegeteamet fram saken. Det å åpne opp for ulike synsvinkler

får en sentral plass og kan være en kilde til dialog: «Så da blir det mer sånn at jeg prøver å se om det finns en annen synsvinkel. Og ofte så har det roet seg med det» (Informant 8).

4.2.2 Det ligger mellom linjene – dialogiske spor i samtalen

Informantene rapporterer om hvordan de selv opplever varierende grad av dialog i sine urosamtaler med foreldrene.

Det kommer helt an på foreldrene også. For noen er veldig på og du kommer lett i dialog, og man kan på en måte få en løs stemning. Mens med andre følger man mer det som står på papiret. Fordi det lett blir mye utenom prat og litt feil uten at det er noe dårlig stemning nødvendigvis (Informant 1).

Beskrivelsen peker på gjensidighetsperspektivet i samtalen. Lærerne opplever at de i enkelte tilfeller rett og slett ikke kommer i en ønskelig dialogisk posisjon med foreldrene selv hvor hardt de prøver. De antyder at dette krever en gjensidig veksling, hvor partene bygger på hverandres utspill.

Hvis de bare vil ha resultatet på prøver og litt sånn praktisk for det var det de trodde det skulle handle om før de kom, og vi ikke har hatt noe særlig dialog. Da syns jeg at jeg ikke kan se noen endring på eleven, og det er ikke noe særlig å bygge på (Informant 8).

Ulike forventninger til samtalen kan komme på kollisjonskurs med hverandre og hindre dialog. Lærerne antyder at dette også avhenger av foreldrenes ønsker og om de «trer fram» i samtalen. Selv om gode forberedelser fra lærerens side er nyttig, opplever de at det alltid vil ligge et usikkerhetsmoment til hvilken retning samtalen vil ta. En av årsakene som ble tatt opp var innstilling til samtalen og misforståelser som kan komme i kjølvannet av dette.

For jeg kan jo klare å forberede meg på hva den personen som jeg skal møte vil si og bruke de orda i forhold til at jeg vet at jeg må veie de orda på vektskålen. Men det slår meg at selv om jeg opplever at jeg sier en ting, så oppfatter de noe helt annet (Informant 5).

Skildringer av foreldrenes sårbarhet og hvordan dette slår ut i dialogen, tegner et bilde av utfordringen det ligger i å skape dialog: «(...) for jeg kan se for meg at foreldre kan komme i forsvarsposisjon, at det er veldig sår» (Informant 7). Selv om lærernes tilnærming ikke var ment som konkluderende, men beskrivende, kan det likevel vekke såre følelser og reaksjoner hos foreldrene. Det er en situasjon som kan oppleves konfronterende for lærerne. Men tross dette fortsetter informantene med å gi beskrivelser av hvordan de ønsker at foreldrene skal «få føle at her drar vi lasset sammen» (Informant 7), samt at de har troen på at det er en samarbeidsform som «åpner opp» kommunikasjonen. Lærerne søker å invitere foreldrene inn i samtalene med sine perspektiver «så man kan ha den uroen til sammen» (Informant 5). Å eie uroen sammen er et gjennomgående tema i analyse materialet. «Det at foreldrene også får komme med forslag til løsninger på ting. Være med å ja, løse den uroen eller det en vil en skal løse. At man gjør det sammen» (Informant 4).

Samtidig drøfter lærerne deres kontinuerlige vurderingsprosess gjennom samtalene, på leting etter den rette balansen mellom nærhet og distanse til foreldrene. Det gjelder både på det personlige og det profesjonelle plan. Det var bred enighet om at det er umulig å ikke tolke stemning og utsagn fra foreldrenes side, men graden av tolkningene farges av informantenes ulike forståelse.

Jeg blir ofte mye mer urolig av kroppsspråk enn av hva folk sier. Og har fått en mer bevissthet på at det som skjer med det menneske som jeg har samtale med. Det handler ikke om at jeg har gjort noe galt. Det handler om at den reagerer på noe som jeg har sagt. Og det må jo den personen få lov til uten at jeg skal tenke å; vi har gjort noe feil, eller dette blir dumt eller noe sånt (Informant 3).

Ønsket om å imøtekomme foreldrene på en god måte er tydelig å spore, men blir tilnærmingen rett? Spørsmål som; kommer jeg for nær på foreldrene med mine beskrivelser? Tolker jeg signalene i rommet rett? Bør jeg konkludere eller la være? ble i den grad aktuelle problemstillinger. Her anser jeg at informantene har ulik tilnærming som et resultat av egen overbevisning.

4.2.3 Der stemmer stilner

Fra lærernes beskrivelser kommer det også fram opplevelsen av avmakt som oppstår når stemmer stilner. Håpet om oss forties og truer samtals dialog.

Det blir jo en mye bedre samtale hvis alle bidrar. For da blir det en samtale og ikke bare jeg som sitter og forteller og øser ut masse greier som jeg vil få sagt. Men hvis det blir cirka halvparten på hver. Ofte på foreldresamtaler er jo ungene med og at de også får sagt en del. At en prøver å fordele slik at alle får sagt omtrent like mye (Informant 4).

Sitatet ble gitt under en sekvens hvor informanter beskrev ubehaget det er når ikke alles stemmer kommer fram «uansett hvor mye man lirker» (Informant 4). «Men jeg blir mye mer fornøyd når de får sagt mye. Jeg blir mye mer avslappet etterpå. Jeg blir mye mer sliten av å holde samtalen i gang hele tiden» (Informant 4).

Og så opplever jeg en viss tomhet når jeg er ferdig med en sånn (samtale) og jeg har ikke fått vite noe som helst. Og jeg lurte veldig på om den andre gikk ut av rommet med noe nytt (Informant 3).

En av informantene fortalte hvordan hun selv som mor hadde opplevd at hun ikke ble hørt i en urosamtale. Denne egenerfaringen opplevde hun som nyttig for å utvide eget perspektiv når egen stemme forties. Det å ikke ta opp sin egen uro kan også oppleves som en form for opprettholdelse av monolog, i den grad at foreldrenes stemme i uroen ikke får slippe fram. Det kan føre til at «ting blir mye verre hvis jeg ikke tar opp den uroen» (Informant 2) som gjør at «det bygger seg opp» (Informant 2).

Informantene skildrer situasjoner hvor de har kommet til et punkt, der de vurderer å be om ekstern hjelp. Det er en hjelp foreldrene ikke nødvendigvis ønsker: «Har det faktisk vært grei dialog her på skolen, eller vil eleven få det bedre ved at vi, ja - går videre med det?» (Informant 1). Vurderingen om dialogen vil opphøre hvis lærerne velger å trosse foreldrenes ønske blir beskrevet som en vanskelig balansegang.

Jeg tenker også at det er lettere hvis man har et litt likt utgangspunkt, man trenger ikke være enig, men at man har et litt likt syn på situasjonen når man går der ifra og ønsker å gjøre noe mer. Altså hjelpe eleven inn i et bedre mønster (Informant 1).

Tanken om at et felles utgangspunkt kan opprettholde dialogen er et gjennomgående trekk hos flertallet av informantene.

Det som jeg merker er viktig etter samtalen, er at det er litt inspirasjon der. Så kan det godt være at man diskuterer en del ting, men at foreldrene er så trygge på at læreren vil mitt barn vel. Og derfor kommer det forslaget eller sånn og at de kan si: «dette forslaget syns vi ikke er en god ide eller det har vi lyst å være med å prøve». At det gjerne kan være diskusjon, men at det må være et grunnlag hvor vi vil det beste for barnet. Og hvis det er sånn da blir jeg inspirert etterpå. Mer enn før vi begynte å snakke sammen. Og da har jeg fått mer å bygge på enn før samtalen og da føler jeg det er vellykka (Informant 8).

Sitatet representerer flere av informantenes betraktninger av hvordan partenes ønske om felles mål virker inspirerende for videre samarbeid med foreldrene. Råder det trygghet mellom partene, antyder informantene at utgangspunktet for videre samarbeid vil styrkes.

Informantene diskuterte også viktigheten av partenes velvillighet om å nærme seg en større og felles enighet om hva uroen handler om, og hvilken retning de sammen skal velge for barnet.

4.3 Tillitens utfordrende trasé

Et gjennomgående trekk i intervjuene er lærernes behov for opplevelse av trygghet både på et individuelt og profesjonelt plan. De er i behov av tillitsfulle relasjoner til foreldrene hvor de opplever anerkjennelse for sin tilnærming. Veien til tillit utfordrer informantene i å navigere fram i et tidvis krevende mellommenneskelig landskap. Flere av informantene antyder at tillit og trygghet er en nødvendig grunn for å kunne komme i en dialogisk posisjon.

4.3.1 Den individuelle trygghet

Beskrivelser fra urosamtalene knyttes opp mot usikkerheten rundt hvordan foreldrene kommer til å reagere på informantenes tilnærming. Lærerne beskriver spenningen i forkant av samtalene:

Jeg tenker at det er en samtale som man kanskje gruer seg litt til. Man er litt spent på utfallet. Litt spent på mottakeren. I vår sammenheng så blir det jo foreldrene (...) usikker på hvordan de mottar samtalen. Hvordan de vil reagere (Informant 1).

Informantene velger en tillitsfull innstilling selv om dette oppleves som et vågestykke: «for man har jo ingen garanti for hvordan det går, men man må tørre å tro på det selv» (Informant 1). En konsekvens ved dette kan være brist på tillit mellom partene. En annen informant beskriver smerten i opplevelsen av ikke å ha oppnådd en tillitsfull relasjon:

(...) Da lukker det seg litt, og da mister jeg litt kontrollen. Og det er vanskelig. Det syns jeg er veldig vanskelig (...) Da føler jeg på en følelse av at jeg har tapt. At dette klarte jeg ikke (Informant 3).

Til tross for vonde opplevelser av tillitsbrudd i samtaler, kommer det fram at flere opplever større trygghet i samtaler enn tidligere og «utstråler mer trygghet» (Informant 3). De tror den trygge utstrålingen også kommer foreldre og barn til gode. De opplever de står bedre rustet enn tidligere ved å styrke egen trygghet og tillit til foreldrene. Ut fra informantenes utsagn kan man antyde at årsaken til dette blant annet kan komme gjennom opplæringen i urokonseptet. En annen årsak som nevnes er opparbeidet faglig erfaring som kan gi større ballast og trygghet.

I en refleksjon mellom informantene angående trygghet i utfordrende samtaler ble det også kommentert at det er viktig å la foreldrene få reagere som de gjør uten at dette bør true tilliten. Utfordringen kan ligge i vår forforståelse som farger vår tolkning av situasjonen:

Vi må passe på at vi ikke tar en rolle vi ikke har heller. Altså det å tolke hvordan han sitter eller hvordan noen holder hendene sine. Det kan fort slå ut slik at...ja, men jeg pleier jo bare å sitte sånn. Slik at vi ikke lager det til noe mer enn det det egentlig er. Det kan fort være en fare at jeg syns jeg ser noe som egentlig ikke er tilfelle (Informant 8).

Informantene hadde ulik tilnærming til fortolkning av situasjoner som oppstod under samtaler. Enkelte la mye vekt på det å forstå kroppsspråk, reaksjoner og tilbakemeldinger fra foreldrene, mens andre mente dette var et såpass vanskelig område, at de valgte å tone ned fortolkninger. Det var en felles enighet om at denne stadige vurderingen er anstrengende, men en nødvendig øvelse for å kunne nærme seg foreldrene i en tillitsfull relasjon.

4.3.2 Den profesjonelle trygghet

Det framkom som en del av informantenes søken etter trygghet under analysearbeidet, at det profesjonelle elementet er av betydning: «Det var akkurat som jeg fikk en bredere forståelse av hele situasjonen rundt det barnet og den problemstillingen som jeg hadde tatt opp» (Informant 8). Informanten oppsummerer her inntrykket flere av informantene beskriver. Metoden har gitt dem et redskap som skaper bredere forståelse og flere innfallsvinkler til situasjonen. Ikke bare forståelse, men også en større trygghet i hvordan nærme seg uroen og foreldrene på en åpen og respektfull måte. Flere reflekterte over hvordan kunnskapen de nå hadde fått ville ha hjulpet dem i tidligere vanskelige foreldresamtaler. Noen informanter undret seg over og andre konkluderte med, at tillit ville mest sannsynlig blitt opprettet i saker som de opplevde tok en uheldig retning hvis de hadde visst det de vet i dag.

Når jeg satt på urokurs satt jeg med den følelsen av at; tenk om jeg hadde vært igjennom dette før, da ville jeg ha møtt de foreldrene på en helt annen måte (Informant 1).

Å møte foreldrene på en helt annen måte kan innebære at når informantene selv opplever trygghet på egne refleksjoner og faglige innspill, vil dette påvirke deres fremtoning som igjen virker tryggere. En informant hevdet at man da blir mer reflektert og avslappet. De har opplevd det positivt å strekke seg faglig på dette område og mener dette vil ha en positiv effekt for begge parter. En informant som jobbet med barn med spesielle behov, hadde opplevd at foreldrene som var utrygge angående hvordan det ville gå med barna i framtiden kunne bruke egen faglig trygghet ved å berolige foreldrene: «Men om man som fagperson har den tryggheten som trengs for å kunne hjelpe foreldrene til å se at elevene må havne der de passer inn» (Informant 1). Erfaringen og egen kunnskap skapte en trygg ballast som kunne formidles til foreldrene.

Støtte fra øvrige kollegaer ble også nevnt som en trygghetsskapende faktor. De beskriver styrken i det å se helheten ved hjelp av annet fagpersonell i forkant av samtaler. En informant beskriver den kollegiale støtte som «(...) en styrke for meg før konferanser. Fordi jeg har hatt et mer reflektert syn på elevene» (Informant 1). Andres innspill skaper et nyansert bilde av saken og kan oppleves som en betryggende grunn i foreldresamtalene. Det ble også vurdert hvilken effekt et større spekter av fagkompetanse kunne bidratt med inn i skolen. Det ble spesifikt etterspurt en kompetanse som er ulik den pedagogiske vinklingen. En informant

savnet «noen med kompetanse som ikke fokuserer på læringa, men på ungene» (Informant 1), og mente dette ville berike skolemiljøet.

4.4 Medvandrerenes ansvarlighet

(...) så kommer den der følelsen av at dette må jeg gjøre noe med. Hvordan skal jeg gjøre det? Og fra jeg tenker det til det har skjedd noe, så går det ofte litt lang tid. Fordi det må involveres flere som må ha tid til å komme å se og observere. Og snakke med meg og sånn. Og den der kjenner jeg. Den der er vanskelig syns jeg. Og da kjenner jeg det presset at jeg har et stort ansvar. At dette er et stort ansvar (Informant 3).

Informantenes relasjon til foreldrene kan beskrives som en medvandrer som fordrer informantene til ansvarlighet. Gjennom lærernes beskrivelser og fortolkninger, skildres deres tilnærming som en form for kompleks ansvarlighet farget av alle vurderinger og beslutninger gjort overfor foreldrene.

4.4.1 Å slå an tonen

Et gjennomgående trekk i flere av historiene lærerne presenterte under intervjuene var viktigheten av stemningen i samtale med foreldrene. Informantene gjør seg mange tanker og refleksjoner om hvordan de kan slå an en «god tone» eller «den rette stemningen». Tonen inneholder både hvilket budskap lærerne ønsker skal komme fram, men også ønsket om at foreldrene skal oppleve seg ivaretatt. Ved å ha tenkt gjennom valg av ord i forkant av en samtale opplevde en av informantene at dette fikk innvirkning på foreldrepåret som var inne til samtale. Det ble tydelig for informanten at valg av fremtoning fikk en sammenheng med foreldrenes følelser:

Og så prøvde jeg det litt ut, og jeg kunne egentlig se at skuldre som var litt opp i her, de liksom sank i løpet av samtalen. Det syns jeg var veldig godt å se (...) Og så skjønnte jeg at det hadde sammenheng med hva jeg hadde tenkt på før (Informant 8).

God stemning virker betryggende og blir presentert som en forebyggende effekt mot mulig konflikt og misforståelser. «Hvis stemningen er god, så er det mye lettere å snakke om ting selv om det er vanskelig» (Informant 4). Det kan også fungere som en buffer mot de

uoverveide ord som kan virke sårende og skade relasjonen. En informant beskrev konsekvensen slik:

Og da kommer jo gjerne de tingene som man ikke har tenkt igjennom så nøye, og slike tolkninger og oppfatninger man har. Sånne såkalte sannheter man har, men som da ikke er det (Informant 3).

Informanten beskriver videre en form for streben etter god rytme i sin fremtoning:

(...) og så har jeg på en måte en plan på det jeg skal gjøre. Og hvis jeg da går ut over den planen fordi jeg skal prøve å imøtekomme personens kroppsspråk eller sånn da. Prøve å være i takt med den, så går jeg litt fortere fram enn jeg hadde tenkt og planlagt. Og så blir det egentlig litt rot, og så får jeg ikke til den stemningen som jeg er ute etter (Informant 3).

Flere opplever av at dette er en krevende øvelse, og at utfallet kan være svært varierende.

Utfallet avhenger også av foreldrenes opplevelse av rytmen i samtalen.

Jeg burde sikkert ha gjort det på en annen måte, men, ja. Det var ikke så lett å rette opp det når hun først hadde fått en sånn – ja, utrygghet - eller at hun følte at hun måtte forsvare seg (Informant 5).

Informanten kunne beskrive hvordan hun i etterkant hadde reflektert over om hun i samtalen hadde en fremtoning som kunne virke truende på grunn av mors livssituasjon. Selv om dette ikke var informantens intensjon forstod hun at noe i stemningen i rommet gjorde mor usikker, hvorpå hun gikk i forsvar. «Stemningen kan fort bli annerledes enn man har tenkt seg» (Informant 4). Når man opplever at man ikke har slått an en tone som virker beroligende på den andre part, beskriver informantene utfordringen i å «rette opp» stemningen. Lærerne velger å ta et ansvar for å gjøre dette. De beskriver også hvordan stemninger kan «henge igjen» i rommet og skape utfordringer i å sette en god tone på nytt. Særlig hvis man har flere foreldresamtaler etter hverandre:

For det har jo også med hvilket kroppsspråk vi har i det neste foreldrepar kommer inn. For det har jo litt med at du avslutter en samtale (...) Så der kan det også være litt sånn fort at det kan være vanskelig for oss å svitsje og at det kan henge igjen når neste samtale starter (Informant 1).

Uansett hvordan samtalen har foregått, etterstreber informanten å få avsluttet samtalen i en god tone. «Så det er en fordel at det er god stemning når et foreldrepar går fra en samtale» (Informant 4). Det er en støtte for foreldrene man nettopp har snakket med, men også for eventuelle kommende foreldresamtaler.

4.4.2 Å ville den andre vel

(...) så hadde jeg en følelse av at mor gikk ut med en opplevelse av sin egen dyktighet. Ja, det har vært en god følelse for meg. At de satt på en måte med en kunnskap som jeg hadde bruk for. Det har egentlig vært det viktigste synes jeg. For det er jo ofte noe negativt vi skal ta opp, sant? Så det er ofte at den uroen jeg har ikke er noe foreldrene som regel synes er godt å høre. Så det har blitt veldig viktig for meg å gjøre det riktig. Gjøre det på en måte som gjør at vi får den kommunikasjonen (Informant 6).

Her treffer informanten en nerve som flertallet av informantene beskriver - jakten etter en god måte å vise foreldrene at de ønsker dem det beste. Lærerne har ulike tilnæringer til det «å gjøre det riktige» for å komme i den posisjon de ønsker til å formidle at de har gode hensikter i sitt møte med foreldrene. De beskriver en større bevissthet rundt deres holdninger etter å ha tatt i bruk urometoden. De ønsker å vise en imøtekommenhet, hvor alle er akseptert for den de er og det de kan. Flere beskriver dette som krevende, fordi de opplever at de må være svært bevisst til enhver tid i en hektisk skolehverdag, men også i et samfunn som legger vekt på prestasjon:

For jeg skjønnte plutselig at jeg er jo oppdratt til å sette folk i bås. Det handler jo om forståelse og å forstå samfunnet (...). At man har klasseskille og noen er flink til det og noen til det. Og noe er som samfunn generelt sett på som viktigere enn andre ting. Og når jeg tar med det inn i klasserommet, så blir det egentlig litt feil. Og det var egentlig uroen som gjorde at jeg skjønnte at, her må jeg være mye mer bevisst på akkurat det (...). Så handler det litt om hva andre sier og hva som blir sagt og hvilke ord vi bruker når vi snakker om elevene (Informant 3).

Men så er det jo litt det vi egentlig skal lære de i praksis, og det går jo på akkurat det der med hvilke holdninger har vi og hva gjør foreldrene og hva de gjør de selv. Er det mest viktig å være flink i fotball eller mest viktig å regne matte? Hvis jeg ikke kan regne matte da er jeg kanskje ikke like tøff som Ola. Det er jo veldig mye av det som

skjer i de åra på barneskolen, ja sikkert hele tiden. Men de er jo veldig opptatt av det (Informant 8).

Informanten beskriver sin frustrasjon i hvordan hennes ord skal ha virkning i samtalene med foreldre, hvis holdningen i rommet handler om menneskets prestasjonsevne. Men «hvis de innser at du faktisk ser egenverdien til det barnet og at du bryr deg om den for akkurat det den er, så har du et helt annet utgangspunkt i samtalen» (Informant 1). Det er derfor viktig for informantene å vise et menneskesyn som representerer individets egenverd både i ord og handling. For å kunne navigere rett i forhold til egne holdninger og menneskesyn, bruker informantene sine egenopplevelser i møte med foreldrene. De prøver å sette seg inn i hvordan situasjonen ville oppleves for dem selv, og bruker dermed seg selv som et måleinstrument for hvordan de skal imøtekomme foreldrene.

Jeg tenker, som forelder selv også det der å bli møtt med en respekt, et samarbeid, invitasjon til samarbeid. At det ikke blir tredd nedover hodet et problem, men at vi faktisk har et felles mål med eleven i fokus (Informant 1).

Informantene beskrev ved flere anledninger utfordringen det ligger ved å fortolke situasjonen rundt barnet. Man kan antyde at fortolkninger kan virke hemmende i ønsket om å ivareta foreldrene. Konkrete beskrivelser blir ansett som et mer håndfast utgangspunkt i samtalene. Informant 7 beskriver det som en utstrakt hånd til foreldrene til en «inviterende samtale». Man kan antyde at fortolkninger låser samtalen i ett spor. Informantene drøfter også betydningen av å formidle beskrivelser til foreldrene som kan gi et nyansert bilde av barnets skolesituasjon. De anser det som en ivaretagelse å gi foreldrene tilgang til skolehverdagen, siden foreldrene ikke har mulighet til å observere situasjonen selv. Følgende er beskrevet av en informant, som i en urosammenheng oppdaget hvordan det oppstod svært ulike tanker om situasjonen:

De (foreldrene) ser jo ikke eleven selv så godt. Og så det å prøve å presentere det. Slik at det ikke skal bli et problem for mor at barnet sier en ting og vi sier en annen ting (Informant 5).

Det å gi beskrivelser av barnet og urosituasjonen på en måte som foreldrene kjenner seg igjen i, hevder informantene gir en positiv effekt på foreldrene. Foreldrene opplever da at de selv og deres barn blir ivaretatt og sett.

Men hvis de opplever at det er samme barnet som jeg ser på skolen og som de ser hjemme, så føler jeg at grunnlaget er et helt annet. Hvis de kan slappe litt av og senke skuldrene og «ja, akkurat det har vi problemer med hjemme også». At jeg ikke bare bestemmer at han er alltid urolig, at han er alltid sånn. (...) Slik at de kjenner igjen litt av dynamikken, da føler jeg de er veldig med og at det har mye å si (Informant 8).

4.4.3 Makt og konflikt som trussel

Refleksjoner rundt begreper som makt, konflikt og harmoni ble en naturlig følge av informantenes tanker angående urosamtaler. De erkjenner at de i kraft av sin stilling besitter makt under samtalene:

Jeg tenker at vi har mye makt. Vi har utrolig mye makt på hvordan den samtalen skal bli i de fleste tilfellene. Men noen ganger er det slik at: hva skjer nå? At den mor eller far som du snakker med har en agenda som gjør at jeg ikke har kontrollen. Men jeg tenker at jeg har utrolig mye makt til å slippe de til eller la være (Informant 3).

Gjennom sin erkjennelse, fordres lærerne samtidig til å ta et ansvar for å ivareta denne makten på best mulig måte. To av informantene beskriver en samtale som de i forkant antok kunne bli «ganske tøff» (Informant 4 og 5). Ved å jobbe på lag med foreldrene og ikke benytte sin posisjon til å trumfe gjennom egne ideer, kunne de konstatere at «alle gikk ut med en god følelse» (Informant 4). Informantene beskriver et behov for harmoni i samtalen i ønsket om å beskytte foreldrene: «Men vi er nok vant til denne harmonien om at alt skal være så greit» (Informant 1). Det kan nok også føre til at man i noen tilfeller unngår konflikt for å opprettholde harmoni og en slags maktbalanse.

For nå blir det litt sånn at vi prøver å blidgjøre foreldrene ved å etterkomme forespørselen de kommer med, bare for å få ting litt på gli. Men egentlig vet vi ikke om det er riktige måten å ta tak i det på (Informant 7).

Dette er hvordan informanten konkluderer en situasjon hun står overfor som utfordrer harmonien med foreldrene. Dette blir en form for beskyttelse av foreldrene med det for øye: «Ja, og sånn at man har ett mål; vi skal være på parti» (Informant 8). Dette innebærer både å være sin makt bevisst, men også hvordan konflikt kan virke overskyggende. I samtalen rundt emnet forklarte en av informantene, at det er viktig å forebygge opplevelsen av maktovertredelser fra lærernes side, særlig hvis foreldrene opplever seg underlegen av personlige årsaker:

For foreldre så kan det jo være de har negative opplevelser fra skolen selv, og det kan være vanskelig nok å bare komme og møte opp på skolen. Og hvis de skal få en konflikt når de kommer dit, så gjør ikke det saken noe bedre (Informant 4).

Informantene begrunner dette med at konflikt i utgangspunktet ikke er produktiv og gir ikke avkastning i urosamtalene. De gir uttrykk for at de unngår konflikt så langt det lar seg gjøre, og skildrer hvordan konfliktfylte samtaler kan ha dårlig påvirkning på elevene i ytterste konsekvens. De forklarer hvordan elevene merker om skole-hjem samarbeidet er konfliktfylt.

Jeg hadde for noen år siden en elev hvor jeg, lærerteamet og foreldrene hadde et veldig ulikt syn om eleven. Der var vi uenige og de skyldte på skolen og vi var frustrert over at foreldrene ikke kunne se hvordan skolen og hvordan vi hadde det. Og når jeg gikk på urokurs så tenkte jeg at; å, tenk om jeg hadde hatt dette med meg i bagasjen den gangen i den foreldresamtalen der. Så kunne man kanskje ha visst litt mer hva man ønsket å komme fram til. For uenigheten hadde vært der uansett, men kanskje man kunne ha kommet litt annerledes ut av det (Informant 1).

Uansett om harmonien trues og konflikter oppstår, kommer det fram gjennom samtalene at det alltid finnes positive kvaliteter å si om barnet og det er derfor viktig å holde fokuset på det positive, ifølge flere av informantene. «For det er jo heller ikke skolens ønske å slå beina under familiene» (Informant 1).

5.0 DISKUSJON

5.1 Introduksjon til diskusjonskapittelet

Presentasjonen av studiens funn har hatt til hensikt å søke svar på problemstillingen; hvordan beskriver og fortolker lærere sin deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler? Sentrale fenomener som dialog, tillit og ansvarlighet vil på bakgrunn av dette bli diskutert i lys av kapittel 1 og teori. Under analysearbeidet har jeg latt meg inspirere til å formulere følgende spørsmål som et utgangspunkt for studiens diskusjon:

1. Hvordan kan lærernes beskrivelser og fortolkninger settes inn i en dialogisk forståelsesramme?
2. Hvordan påvirker læreres behov for tillit og trygghet deres tilnærming til foreldrene?
3. Hvordan kan lærernes fordring til ansvarlighet forstås fra et foreldrestøttende perspektiv?

På denne måten velger jeg å se nærmere på lærernes forståelse av fenomenet i en større kontekst. Jeg ønsker å diskutere mulige effekter av informantens tilnærming til foreldrene i samtalene. Dette vil kun ligge på et drøftende plan uten hensikt om å konkludere med sannheter.

5.2 Hvordan kan lærernes beskrivelser og fortolkninger settes inn i en dialogisk forståelsesramme?

Informantenes beskrivelser og fortolkninger farges av alle pågående prosesser som de i større eller mindre grad forholder seg til, bevisst eller ubevisst. Jeg anser disse prosesser som dialogiske hos informantene, der de dras inn i en kontinuerlig vurdering av hvilke «stemmer» som skal være med i den helhetlige vurderingen. Det kan også innebære at det vil oppstå tilfeldige dialoger, som jeg velger å kalle det. Informantene bestemmer seg for hvilke stemmer de ønsker å inviterer inn i sine prosesser. Dette får naturligvis en konsekvens for foreldrene også. «Ta Opp Uro» - metoden er basert på en dialogisk tilnærming som innebærer viktigheten av holdninger og verdier om medmenneskelighet og menneskers egenverdi. Målet om å opprettholde nysgjerrigheten på menneskets egenart er en sentral drivkraft (Eriksson og Arnkil, 2012). Tidligere forskning gjort på prosjektet har ikke klart å spore betydelig endring fra opplæringens begynnelse til dens slutt. En årsak er at det har vært vanskelig å identifisere holdningsendring og bevisstgjøring på kort tid (Nilsen og Bakke,

2012). Det er ikke enkelt å spore holdningsendringer basert på at dialog innebærer en virkelighetsforståelse som fylles av verdiladete begrep om våre holdninger til mennesker i lys av mellommenneskelige relasjoner. Betrakningen er gjort på bakgrunn av at jeg nå skal se nærmere på lærernes beskrivelser og fortolkninger sett i lys av en dialogisk forståelsesramme.

Informantenes deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler beskriver også en form for bevegelighet mellom partene hvor det oppstår en dynamikk og åpenhet. Situasjonen krever en fordringsfull tilstand, der de lar seg berøre av den annen part (Løgstrup, 1999). Bakhtin beskriver det dialogiske prinsipp som en grunnholdning preget av åpenhet, bevegelighet og dynamikk. Og nærmer seg begrepet dialog ved å hevde at det ikke kan begrenses til å handle om dialogiske samtaler, men at enhver ytring er en respons på en annen ytring i raden av ytringer - både indre og ytre responser (Andersen, 2002). Denne form for bevegelighet mellom ytringer kan man spore i informantenes beskrivelser og fortolkninger. Bevegelsen åpner alltid opp for nye ytringer fra et subjekt, en bevissthet. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) kan tolkes som en oppmuntring til å opprette et samarbeid preget av åpenhet, bevegelighet og dynamikk med foreldre og barn som et psykisk helsefremmende tiltak. Det å bli ansvarliggjort til ett tettere samarbeid så tidlig som mulig viser oss vei til en dialogisk praksis. Viktigheten ligger i sosial integrasjon, der skolen legger til rette for et helsefremmende miljø, gjennom at elever får delta aktivt i sin utfoldelse, og hvor man jobber for å redusere barns opplevelse av sosial isolasjon og marginalisering (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Lærerne beskriver indre dialoger, men også det som skjer mellom foreldre og lærere. En mulig tolkning av Bakhtin sin dialogiske tilnærming, vil være at dette er en relasjon som er universell og preger hele vår væren i en kontinuerlig dialog som aldri opphører (Andersen, 2002).

Informantene forholder seg til ulike stemmer, for eksempel ved at de har diskutert sin uro med en kollega eller gjennom tidligere erfaringer. Informantene tenker gjennom hvordan foreldrene vil reagere på deres vurdering og tilnærming. Foreldrene representerer dermed sin stemme i informantens indre dialogiske prosess. Også Bakhtin (1998), Linell (1998) og Løgstrup (2009) setter gjensidighetsprinsippet på agendaen. Det handler om hvordan vi nærmer oss i vårt forhold til andre, og hvordan vi må forholde oss til de som berører oss i vår sfære som et menneskelig grunnvilkår helt fra fødsel av. Det betyr at både den arv og den tradisjon vi kommer fra, de erfaringene vi har gjort oss, de skoleringer vi har i livet og de mennesker som berører oss er alle stemmer som vi forholder oss til i en eller annen grad. Det er stemmer som representerer våre fortolkninger gjennom de betraktninger vi gjør oss av

livets utfordringer. De kan vi ikke løsrive oss fra (Øye, 1999). Det krever ikke nødvendigvis at vi er avhengig av å snakke med et menneske for at deres stemmer tas med i våre dialogiske prosesser og vurderinger.

Informantenes relasjonelle strategi kan representere et menneskesyn som reflekterer en imøtekommende holdning. Jeg anser at de representerer en åpenhet som tillater partene å være ærlig med egne tanker, holdninger og tilnærming til uroen. Øye (1999) maner også til at man ikke skal kamuflere egne verdier og dets stemme i et påskudd om å være verdinøytral. Det krever åpenhet rundt holdninger og hvordan man navigerer ut fra dette når man kommuniserer både på et ytre og indre plan (Øye, 1999). Dette gjelder selv om egne meninger kan komme på kollisjonskurs med andres holdninger og perspektiv. Det er viktig å la disse dialogiske prosessene være åpne og fleksible (Lindell, 1998). Det ser ut til at informantene velger åpenhet for å la seg influere underveis i uroen som oppstår. Dermed har de funnet en måte å håndtere saken på som ikke låser kommunikasjonen og hvilken tilnærming de ønsker seg. Den kontinuerlige dialogiske prosess kan tolkes som at lærerne velger å være i bevegelse og strekke seg. Det utfordrer dem i et ønske om å fremme et godt skolemiljø for barnet gjennom sin tilgang til foreldrene som en ressurs.

Responsen og vekslingen mellom lærere og foreldre er det som er meningsskapende og gir grunnlag for samtals dialog. Individet er ikke meningsskapende i seg selv, men i samspill med andre (Andersen, 2002). Informantene selv erkjenner hvordan de i varierende grad opplever å komme i denne gjensidigheten. En av årsakene som nevnes er spenninger som kan oppstå mellom de ulike stemmene og perspektivene som skaper konfrontasjoner. Lærerne beskriver foreldrenes sårbare situasjon, som kan føre til at foreldrene forventer å bli mottatt på en bestemt måte. Hvis ikke lærerne klarer å innfri deres forventinger kan det skape motsetninger som kan oppleves utfordrende. Der det å bevege seg ut i dette landskapet er som å bevege seg ut på tynn is, det kan ryste ved et trygt fundament. Kilden til nye perspektiver, en flerstemthet, kan istedenfor lukke kommunikasjonen. Å invitere foreldre inn og eie uroen sammen kan oppleves som en krevende øvelse for lærerne, selv om de har «verktøyet» som er nødvendig, og selv om de gir uttrykk for trygghet. Utfordringen kan ligge i å få foreldrene til å kjenne på den samme tryggheten informantene kjenner på. Bakhtin hevder at det ikke er noen motsetning mellom ekte dialog og motsetningsfylte perspektiv. Dette skaper en flerstemthet som er uerstattelig og krever sin plass. Informantene har ikke til hensikt å fortie stemmer eller være vage. Slik jeg fortolker deres beskrivelser, står de tidvis i et dilemma om å få foreldrene på banen i samtalen. Samtidig viser de respekt for at foreldrene kanskje ikke har

det samme perspektivet. Jeg kan spore at dette anses som en motsetningsfylt situasjon hvor de selv opplever seg utrustet til dialog, samtidig som de er avhengig av foreldrenes initiativ. Det som kan virke for meg at tilgang på tid kan være en utfordring. Det tar tid å la uroen få synke og modnes fram i foreldrene. Det har gjerne vært en lengre vurdering fra lærernes side før de til slutt velger å ta opp sin uro. Foreldrene har ikke hatt den samme forberedelsestiden og det krever respekt for at det kan ta tid å bearbeide informasjonen. Jeg anser det som at lærerne viser velvilje ved å ønske å dra lasset sammen med foreldrene. Å finne balansen mellom nærhet og distanse kan vi se at Løgstrup (2009) beskriver gjennom viktigheten av å ikke trække over individets egne grenser. Ønsket om gjensidighet, klarhet og symmetri kommer til uttrykk i beskrivelsene.

Bakhtin (1986) beskriver monolog som ytringer uten noen bestemt mottaker, der man heller ikke krever et gjensvar. I dette rom åpnes det ikke opp for undring, tvil eller motforestillinger, men man fremmer egen allvitenskap. Dette kan føre til autoritære ord, makt og manipulasjon. Informantenes beskrivelser omhandler uroligheten de kjenner på nå foreldrenes stemmer ikke kommer fram. Informantene ønsker at foreldrenes stemmer skal fremmes, samtidig som de må erkjenne at dette ikke alltid inntreffer. Informantene reagerer med tomhet og fortvilelse. Et annet moment som kan føre til monolog, er når lærerne ser seg nødt til å trekke inn ekstern hjelp mot foreldrenes ønske. Det kan oppleves som å bli fratatt brukervedvirkning. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) fremmer nettopp ønsket om foreldrenes medborgerskap for å hindre monolog og øke det gode foreldresamarbeidet. Informantene skildrer hvordan de tidvis står overfor dilemmaer der de må trosse foreldrenes ønsker. Som forskningen viser kan det føre til at foreldrene trekker seg unna og at de kan føle seg mistenkeliggjort (Eriksson og Arnkil, 2012). I kraft av informantenes faglige posisjon er de pliktet til å trekke inn nødvendige instanser for barnets beste. De beskriver selv når de nok en gang står overfor valget: er dialogen god nok eller må vi ha ytterlig hjelp? Valget kan oppleves som om man lukker døren for flere stemmer, selv om det aldri var ment slik. Det virker som det ikke alltid er nok at man åpner opp for tvil og motforestillinger som en kilde til kunnskap. Det kan også oppleves som et overtramp, fordi foreldrene har vanskeligheter med å forholde seg til situasjonen. Gjennom forskning og statlige føringer fordres man til å ta opp uro tidlig. Man kan derfor anse at monolog kan oppstå dersom lærerne venter med å ta opp sin uro. Ved at lærerne ikke trer fram med sine stemmer åpnes det heller ikke opp for at foreldrenes stemmer skal komme fram. Informantene beskriver at situasjonen forverrer seg. På bakgrunn av dette virker det som at informantene

har en drivkraft til å opprette dialog framfor å opprettholde monolog. Man kan antyde at det ligger en kontrast mellom Bakhtin sine betraktninger som hevder at motsetninger opprettholder dialog, mens lærerne sier noe om at uenighet kan stille stemmer. Informantene ønsker at samtale skal føre til dialog, men de må erkjenne at det er ingen selvfølge at det er det som hender.

Som en mulig tilnærming til spørsmålet om hvordan lærernes beskrivelser og fortolkninger kan settes i en dialogisk forståelsesramme vil jeg først peke på deres refleksjoner rundt egen tilnærming til foreldrene. De åpner opp for ulike stemmer i prosessen, og deres beslutninger farges av dette. Informantene lar ulike perspektiver og synsvinkler tre fram i indre og ytre dialogiske prosesser. Man kan spore gjensidighet mellom foreldre og lærerne av beskrivelsene og fortolkningene som ligger til grunn. Det kan se ut til at informantene underveis i «Ta Opp Uro» - samtale vurderer hvordan de kan komme i dialogisk posisjon med foreldrene. Et annet moment som preger informantenes tilnærming, er deres behov for ikke å konkludere barnets situasjon til sannheter i forkant av samtale. Det virker som de anser det som en nødvendighet å ha et åpent sinn for nye perspektiver når de skal ta opp sin uro med foreldrene. De beskriver det som en øvelse å lære seg kunsten å ikke konkludere. Årsaken til at dette tar tid å lære seg virker å komme av at man i utgangspunktet er opplært til å finne svar som skal presenteres for foreldrene. De velger på den måten å invitere inn foreldrenes stemmer som skaper dynamikk og bevegelse i samtale. Samtidig er informantene opptatt av å reflektere rundt begreper som makt og avmakt. Det viser innstillingen om at de selv er i en kontinuerlig prosess, hvor de må ta stilling til egen posisjon ovenfor andre i samtale og hvilken effekt ulik tilnærming vil få.

Samtidig som informantene beskriver hvordan de tar hensyn til de ulike stemmene i sine vurderinger, kan man spørre seg hvilke stemmer som får telle i deres vurdering. Er det enkelte stemmer som har sterkere innvirkning på informantene, i så fall hvilke? Kan enkelte stemmer spille på følelsesmessige strenger hos informantene og dermed farge deres vurderinger sterkere enn andre stemmer? Siden vi har ulike erfaringer og bakgrunn, vil jeg anta at det er enkelte stemmer som preger oss mer enn andre. Dette kan også handle om kjemi og hvilke stemmer som «faller i god jord» i forhold til hvor vi står holdningsmessig. Det er heller ikke til å stikke under en stol at tilfeldigheter kan bli avgjørende for hvilke stemmer som får prege ulike perspektiver i en dialogisk prosess. Lærerne kan komme i ikke-planlagte samtaler med mennesker som gjør at de ser situasjonen annerledes enn de gjorde tidligere, og som igjen får betydning i møte med foreldrene. Blanding av alle disse uforutsette aspektene gjør

dialogiske prosesser bevegelige og fører lærerne inn i dynamiske prosesser. Jeg anser at det viktigste er at man lar seg være bevegelig, og at man stadig lærer nye former for tilnærming til foreldrene. En buffer mot statisk og monologisk tilstand er informantenes tydelige ønske og evne til ikke å konkludere, men slippe inn nye innfallsvinkler med et åpent sinn. At tilsynelatende tilfeldige stemmer kan virke avgjørende på informantenes tilnærming er en tilstand man må ta innover seg og lære av. Det kan også være en kilde til kunnskap å se hva som spiller inn og hvilke utfall det får i «Ta Opp Uro» - samtaler.

5.3 Hvordan påvirker lærernes behov for tillit og trygghet deres tilnærming til foreldrene?

Basert på formuleringen av forskningsspørsmålet, tar jeg høyde for at lærernes behov for tillit og trygghet har effekt på informantenes tilnærming til foreldrene. Løgstrup (1999; 1968) bekrefter dette gjennom beskrivelser av hvordan mennesker navigerer i forhold til andre gjennom tillit som en livsyttring. Informantene beskriver sin egen sårbarhet i interaksjon med foreldrene. Jeg oppfatter at de er i behov av å beskytte både seg selv og foreldrene mot ubehagelige opplevelser som for eksempel konfrontasjon. Mennesket er grunnleggende tillitsfullt som en spontan handling. Den samme form for interaksjon kan spores i informantenes beskrivelser fra urosamtalene. De beskriver hvordan det kan skape usikkerhet og urolighet når mistilliten kommer inn som en kile i samtalene. Det skaper en form for kaos i den orden som informantene har innrettet seg på. Utgangspunktet er lærernes spontane tillitsfulle innstilling med et ønske om å vise tillit og få tillit fra foreldrene. Tilliten er fundamental. Den ligger allerede latent i livet, og den virker gjennom oss på en bestemt måte. Det at mennesket orienterer seg ut fra tillitsfulle relasjoner, gjør at man berøres dersom mennesker velger å undergrave tilliten (Løgstrup, 1999). Med tanke på tillitens spontanitet kan det antydes at det ikke ligger en baktanke for å oppnå egen vinning som motiverer lærerne.

Brudd på tillit kan komme av erfaringer som foreldrene sitter med, og som gjør at de kommer inn i samtalen med en grunnleggende mistro om at de ikke vil bli hørt, sett og ivaretatt (Eriksson og Arnkil, 2012; Drugli og Onsøien, 2010; Nordahl et al., 2005). Lærerne kan også ha slike erfaringer, hvor de har blitt møtt av foreldre med mistro og som har reagert med å gå i forsvar. Lærerne beskriver sin uro for at kontakten med foreldrene kan forverres eller brytes hvis de ikke imøtekommer dem godt nok. Dette sammenfaller med tidligere forskning

(Eriksson og Arnkil, 2012; Drugli og Onsjøen, 2010; Nordahl et al., 2005). Lærerne beskriver hvordan de tilpasser sin tilnærming for at kontakten skal opprettholdes. De beskriver egen sårbarhet i møte med foreldrenes mulige mistillit i samtalene. Med andre ord kan man beskrive det som å balanserer på en line som skaper bevegelse. Lærerne må mestre kunsten å balansere mellom trygghet i seg selv og tillit til foreldrene. Det må samtidig gjøres på en slik måte at man ikke krenker hverandre og ikke bryter den naturlige grunntonen som Løgstrup hevder vi har til hverandre. Løgstrup (1999) sier vi står i fare for å true tilliten gjennom behovet for egen selvrealisering. Informantene nevner også hvordan dette er en tanke vi lever med i vårt samfunn, hvor innstillingen om at det viktigste er oss selv og våre egne mål i en uendelig måling opp mot andres prestasjoner. Spørsmålet blir da hvordan lærerne kan skape tillit og virke overbevisende med sitt budskap om likeverd. De gir beskrivelser av at dette er utfordrende å oppnå.

På samme måte som Løgstrup (2009) og Bakthin (1999) fordrer oss til å slippe frem menneskets stemme eller tone gir også lærerne lignende beskrivelser av sine handlinger. De beskriver hvordan de slår an tonen og lytter til de ulike stemmene, og åpner dermed opp for nye perspektiver og virkelighetsforståelse (Bakthin, 1999). En sammensmelting av egen og hverandres tone blir en kilde til kunnskap. Løgstrup (2009) hevder at hvis man velger å overhøre egen tone, ser man forbi seg selv. Da vil man også stå i reel fare for å kunne se forbi den andres tone. På den måten kan man antyde at ved lærernes tro mot egen grunntone, og at de anslår en bestemt tone i samtalene, evner de i den grad å ivareta foreldrenes tone. Samtidig beskriver lærerne spenninger mellom samtalepartenes verdener og hverandres tanker, hvor misforståelser og forsvar kan dukke opp. Virkelighetsforståelsen er så ulik, at det kan bli et sammenstøt. Dette sammenfaller med Løgstrup (2009) sine beskrivelser av hvordan våre sinn og verdener støtes mot hverandre. Informantene beskriver opplevelsen som vanskelig. Det har smertet dem at det kommer slike sammenstøt. Det virker som det har gitt dem en forståelse av at de ikke når igjennom, og at de ikke klarer å få til den ønskelige tillitsfulle relasjonen hvor alle stemmer er representert. Egne forventinger som ikke blir oppfylt kan bli kamuflert ved å definere det hele som en konflikt (Løgstrup, 2009). Gjennom informantenes fortolkninger kan vi anse at deres tilnærming ikke alltid fører til et ønsket samarbeid, men hvor kritikk eller konflikt blir den emosjonelle reaksjonen på at enkelte ikke opplever å få oppfylt sine forventninger. Dette er en tilstand som kan hindre den spontane livsytringen tillit i å få manifestere seg.

Basert på dette vil jeg si at lærernes behov for tillit og trygghet i deres tilnærming til foreldrene kan ha en positiv effekt i den forstand at innstillingen blir retningsgivende for samtalen. Det setter en standard for foreldrene. Informantene vet at foreldrene kan ha en tendens til å trekke seg unna i urosamtalene fordi de frykter stigmatisering, kontroll og at de kan oppleve det truende mot foreldreskapet. Når lærerne velger å imøtekomme dem med spontan og iboende søken etter tillit og trygghet, setter de en ramme for samtalen som kan virke tillitsvekkende for foreldrene. Jeg antar at innstillingen kan være en buffer mot foreldrenes forsvarsreaksjoner. Samtidig kan man anse behovet for opplevelsen av tillit som en form for invitasjon til samarbeid. Informantenes søken kan også skape trygghet hos foreldrene. Om denne form for trygghet opprettes vil sjansen også være større for at det gir rom for uenighet. I en åpen og trygg atmosfære, øker muligheten for at foreldrene senker skuldrene og tør å åpne opp en side av livet som de ellers vil holdt for seg selv. En tolkning av informantenes beskrivelse, er at trygghet opprettes gjennom å lære seg metoden og ved å bruke uroskjemaet. Det virker som økt trygghet kan skape en bredere forståelse av urosituasjonen. Det skaper en smidighet som kan virke tillitsvekkende på foreldrene. Man kan antyde at trygghet skaper tillit og respekt til foreldrene, i den forstand at interaksjonen preges av at den enkelte slapper bedre av og får mindre behov for å gå i forsvar for å oppnå egen agenda. Informantene fremmer holdningen om at foreldrene er bevisst på egen posisjon i samtalen om uroen. Tryggheten på at barnet må få være i egen utvikling går igjen som en rød tråd i informantenes beskrivelser og fortolkninger. Det virker til at denne tillitsfulle innstillingen gjør at informantene i større grad kan beholde roen i urosituasjonen. Informantene bekrefter at holdningen kan ha effekt på deres tilnærmingen til foreldrene.

Man kan samtidig spørre seg om informantenes behov for tillit og trygghet kan virke påtrengende på foreldrene. Det vi ikke får svar på er hvordan foreldrene mottar lærernes tilnærming, og hvordan alt kommer til uttrykk gjennom ytringer, kroppsspråk og stemning i rommet. Man kan bare anta at det avhenger av foreldrene som mottaker og hvordan det oppleves i sin helhet. Det kan ligge en form for kompleksitet i at informantene både er budbringer av uro for barnet, samtidig som de søker tillit fra foreldrene. Fra å være en autoritet til å vise sin avmakt kan lærerne komme til å skape forvirring som en ekstra belastning for foreldrene. Jeg anser at denne form for dynamikk vil avgjøres av den enkeltes innstilling til samtalen. En tolkning av funnene er at informantene viser behov for bekreftelse i deres faglige tilnærming til uroen. Det er naturlig og helt menneskelig at man ønsker å lykkes i sitt arbeid. Hvis motoren i samtalene blir selvrealisering, kan det by på utfordringer.

Med utgangspunkt i foreldrenes sårbarhet og avhengighet av lærenes velvilje, ligger det en mulighet for at de vil gi den responsen som «ligger i lufta» og forventes av dem. «Som man roper i skogen får man svar» er et uttrykk som kan forklare noe av en mulig effekt ved å søke denne form for anerkjennelse. Selv om dette ikke nødvendigvis er en bevisst makt, er den like reel. Konsekvensen kan være at man mister verdifulle perspektiver og stemmer som ikke kommer fram når foreldrene bruker tiden på å vise sin anerkjennelse til fagpersonell, samtidig som de skal fordøye alle inntrykk underveis i samtalen. Viser læreren seg tilfreds med samtalen, kan foreldrene velge å gi etter for signalene, selv om de har mer på hjerte. Tillit som livsytring er en nødvendighet, men det krever et våkent blikk for de mellommenneskelige mekanismer som kommer i kjølvannet.

5.4 Hvordan kan lærernes fordring til ansvarlighet forstås fra et foreldrestøttende perspektiv?

Når jeg nå ser nærmere på foreldrestøttende perspektiv, innebærer det tilnærminger som støtter opp under foreldrenes evne og ressurser til å kunne stå i uroen angående barnet og tilnærme seg barnet på en måte som har en psykisk helsefremmende effekt. Spørsmålet er hvordan kan ansvarsfølelsen lærerne drives av virke foreldrestøttende? Utgangspunktet for Løgstrup (1999) er at det liv vi lever blant andre mennesker berører oss og betyr i en eller annen grad noe for oss, og konkluderer med at våre liv er viklet inn i hverandre og ut fra dette springer det fram en fordring, den etiske fordring, om å ivareta hverandre. Derfor kan man hevde at vi ikke kan ha noe med hverandre å gjøre uten at vi holder noe av hverandres liv i vår hånd. Fordringen til ansvarlighet kan spores i informantenes beskrivelser. De strever etter å ville foreldrene vel. Det å gjøre det rette. Nordahl et al. (2005) utfordrer fagpersonell til å spørre seg hva er til det beste for foreldre, og hva virker støttende i deres foreldreskap? Samtidig kan man spørre seg om det valget man tar er et rett valg for foreldrene og i ytterste konsekvens rett for barnet. Men fordring til ansvarlighet overfor foreldrene virker som en iboende del av informantene. Eriksson og Arnkil (2012), personene bak «Ta Opp Uro» - metoden, fordrer også til ansvarlighet ved å hevde at det aldri er for sent å komme i dialog. Det er aldri for sent å vise respekt og ansvarlighet for risikoutsatte barn og deres familier. Tanken om å rette seg inn mot et samarbeid og være støttende mot foreldrene, kan vi spore både i metoden, forskningen og gjennom teorien. Det er også det vi kan antyde skjer i lærenes tilnærming til foreldrene.

Lærernes kontakt med foreldrene kan antyde at det involverer et maktperspektiv. Det kan ligge en form for makt i måten de sørger for den andre part, for eksempel med hvordan relasjonen skal kunne lykkes. Vi må ta vare på det av den andres liv som ligger i vår hånd som en følge av at vi besitter makt overfor vår neste (Løgstrup, 1999). Hånden kan på den måten symbolisere makten vi besitter. Billedlig talt kan vi holde hånden under eller over noen, i vår hule hånd, eller være håndfast overfor noen. Hånden er som en metafor på den makt som vi fordres til å forvalte rett. Ansvarligheten er et vilkår for å kunne leve godt sammen som mennesker. Enkelte vil nok med rette hevde at det ligger en naturlig form for ubalanse i en lærer-foreldre relasjon. Foreldrene er i en spesiell sårbar posisjon, i den forstand at de får informasjon og en tilnærming fra lærere som kan virke overveldende. Det kan sette mange følelser i sving. Informantene beskriver også hvordan de erkjenner besittelse av makt i kraft av sin posisjon. Lærerne har et støtteapparat som ikke foreldrene har, hvor de kan diskutere ulike aspekter ved uroen med kollegaer. De har også en faglig tilgang gjennom skolering og erfaring som foreldrene i utgangspunktet ikke har. Det kan være med å skape en ubalanse som antyder informantenes opplevelse av ansvar. De beskriver det som krevende å kjenne på ansvaret ved å besitte en form for makt gjennom deres faglige posisjon og ressurstilgang. Det gjør at de blir opptatt av å opprette og opprettholde balanse og harmoni i samtalene. Beskrivelsene av makt og avmaktforholdet forteller oss at foreldrenes sårbarhet kan få brudd på tillit til å virke ekstra belastende. Forskning (Eriksson og Arnkil, 2012; Drugli og Onsøien, 2010) bekrefter foreldrenes uro for å bli møtt med lukkethet og kritikk. Ved at man holder foreldrene i sin «hånd» kan det virke truende hvis lærerne haster mot beslutninger. Informantene beskriver at tidsaspektet kan være en utfordring, når målet om å komme til raske beslutninger trues. Lærerne hevder at de ikke har noe ønske om å legge press på foreldrene for å finne løsninger, men omstendigheter kan bli ytre faktorer som belaster deres fordring til ivaretagelse av foreldrene på en god måte.

Behovet for uavhengighet vil gjøre at man kretser uberørt av den andre i egen livsbane (Løgstrup, 1999; Andersen, 2002). Jeg tolker lærernes beskrivelser og fortolkninger slik, at hvis de ikke får opprettet kontakt, hvor man anerkjenner avhengigheten til hverandre, skaper det en uro som truer dialogisk posisjon. Vi må våge å tre fram for å kunne bli imøtekommet. Jeg vil anse at nettopp der ligger den etiske nerven i livets grunnfenomen. Lærerne tolker at de ved sin deltagelse i samtalene våger de å strekke seg ut til foreldrene og la seg berøre i større grad enn tidligere. Metoden har gitt dem trygghet til å la seg berøre og berøre foreldrene, i den forstand at de kan skape en interdependens – en gjensidig avhengighet.

Nordahl et al. (2005) kan fortelle at holdningen til foreldre i risikogruppen, har vært at de ikke ønsker å involvere seg. At de trekker seg tilbake i samarbeidet. Men Løgstrup (2009) hevder at våre holdninger til hvordan vi ser på et annet menneske også berører vår forvaltningsevne. Funnene peker på at informantene også er opptatt av sine holdninger til foreldrene. Begreper som menneskets egenverdi og det å akseptere annerledeshet nevnes som sentrale momenter i hvordan vise ansvarlighet ved å verne menneskets unikhhet. På den måten får deres holdninger en effekt på om tilnærmingen virker foreldrestøttende, og dermed hvordan informantene imøtekomme foreldrene. Løgstrup (2009) ser viktigheten av at vi ikke ser på imøtekommenhet som en form for oppfyllelse av andres ønsker. Det vil anses som ettergivenhet. Dette aspektet nevner informantene, og antyder at hvis de ikke er trygg i sin tilnærming, kan ansvarlighet for foreldrene slå ut i ettergivenhet. Dette bekreftes av forskning gjort i kjølvannet av «Ta Opp Uro» -metoden (Eriksson og Arnkil, 2012). Men i informantens fordring til ansvarlighet kan det ligge en risiko og dermed et ansvar i å ikke røre ved menneskers selvstendighet og dets ansvar for eget liv (Løgstrup, 2009). Ut fra beskrivelsene kan vi anta at lærerne ikke har noe ønske om å frata foreldrenes selvstendighet. Samtidig er det viktig å poengtere at ettergivenhet kan også frarøve menneskers selvstendighet. Det handler om at begge parter har et ansvar til å berøre og la seg berøre.

Ut fra dette vil jeg si at lærernes fordring til ansvarlighet kan oppleves som foreldrestøttende, i den forstand at det kan føre til ivaretagelse av foreldrene. Gjennom at informantene navigerer ut fra holdninger, overbevisninger og verdier som farges av menneskets egenverdi, kan innstillingen skape en opplevelse av imøtekommenhet. Responsen informantene opplever kan gi dem mot til å vise ansvarlighet som igjen kan få positive ringvirkninger på samarbeidet. Ansvarlighet kan forebygge konflikt og misforståelser som gjør at man lettere kan holde fokus på å støtte opp under foreldreskapet. På den måten blir det ikke fokus på problem og uro, men løsninger. Videre viser informantene viktigheten av å ta ansvar for en god rytme i samtalen, som igjen bygger opp under tanken om foreldrenes betydning. Det kan gi en opplevelse av aksept ved å slå an tonen som farges av å ville dem vel. Lærernes opptatthet av å ikke fortolke barnets situasjon, men kun gi beskrivelser kan fremme foreldrenes røst og virke støttende. Det kan føre til at man gir et mer nyansert bilde av saken fra skolens side. Informantene beskrev hvordan de kjente på ansvaret for å gi foreldrene utfyllende beskrivelser fra skolemiljøet. De mente dette vil gi foreldrene tilgang på flere perspektiv. Lærernes fordring til ansvarlighet kan skape harmoni og ro i samtalen som foreldrene kan nyte godt av, ved at de kan senke skuldrene. Perspektiver foreldrene legger

fram kan formidles i rolige former. På den måten kan man hevde at ansvarligheten ivaretar risikoutsatte foreldre.

Samtidig kan man undre seg over om lærernes fordring til ansvarlighet kan sette begrensninger for hva som blir meningsbærende for samtalene. Et ansvarsskapende aspekt som ble nevnt, var viktigheten av å skjerme foreldrene fra konflikt. Informantenes behov av harmoni i rommet kan antyde at brytninger som kan oppstå mellom ytringer begrenses, ytringer som kan ha en positiv virkning i samtalen. Lærerne selv hevder at det er viktig å skjerme foreldrene, men andre vil kunne hevde at dette kan oppleves som en form for harmonyranni (Skole i praksis). Et vakuum av gode hensikter som får en disiplinerende effekt som enkelte vil oppleve ubehagelig og begrensende. Man kan spørre seg om behovet for å dempe brytninger kan være kulturelt betinget, der konflikt ikke er en akseptabel form for kommunikasjon i det offentlige rom. Et annet aspekt er om informantenes personlighetstyper representerer en holdning om at harmoni og konflikt truer et godt foreldresamarbeid. Det skal være sagt at informantene ikke avfeier all form for brytning. De anser at uenighet er noe man kan stå for og stå i hvis det kommer noe produktivt ut av det. Samarbeidet med foreldrene preges av et betingelsesløst ønske om å ivareta dem på best mulig måte. De ønsker å verne foreldrene mot det ubehagelige på ulike måter ved å tilrettelegge for samarbeid. Det man kan undre seg over er om det på et tidspunkt kan virke mot sin hensikt når man ønsker å forsterke foreldreskapet. Hvordan skal foreldrenes stemmer tre fram, og hvem former perspektivet i rommet hvis informantene setter agendaen for hvordan dette skal foregå? Hindrer man foreldrene i å ta deres ansvar i samtalen ved å verne om dem i egen utrygghet? Jeg vil anta at dette avhenger av hvilke behov foreldrene besitter. Man må spørre seg hvor de befinner seg i prosessen rundt uroen for barnet. Det vil være naturlig om enkelte foreldre kommer i en form for sorgprosess som en konsekvens av barnets utfordringer. Enkelte foreldre kan kjenne på fornektelse og behøver tid til å bearbeide situasjonen som preger hvordan de trer fram i sine ytringer i urosamtalene. Jeg antar dette krever en kontinuerlig vurdering fra lærernes side, slik at de jobber sammen på veien videre mot målet om en bedre hverdag for barnet.

6.0 AVSLUTNING

6.1 Oppsummering

Gjennom kvalitativ forskning har studien vist vei til læreres beskrivelser og fortolkninger av deres deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler. Studien samsvarer med tidligere forskning som løfter fram hvordan «Ta Opp Uro» - metoden utvikler en holdningsendring og bevisstgjøring hos deltagerne, som gir utslag i en form for «ryggmargsrefleks» (Nilsen og Bakke, 2012). Sett i lys av Bakhtin og Løgstrup sine teorier kan man knytte informantenes beskrivelser og fortolkninger til en indre kommunikasjonsprosess som lærerne navigerer ut fra i sitt møte med foreldrene.

Studien viser til tre ulike perspektiv på lærernes posisjon og tilnærming i samtalene:

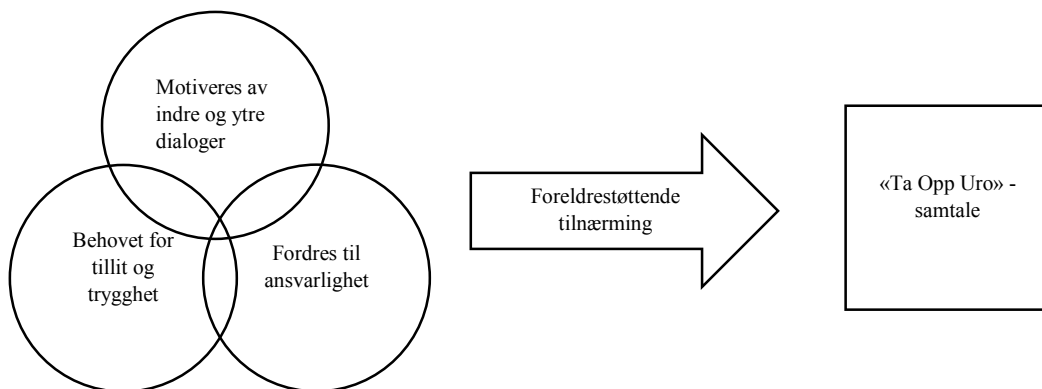
- De navigerer ut fra en dialogisk bearbeidelse - motiveres av en indre og ytre dialog
- De navigerer ut fra behov og motivasjon - kjenne tillit og trygghet
- De navigerer ut fra holdninger og verdier - fordres til ansvarlighet

I det første perspektivet tar studien utgangspunkt i lærernes kontinuerlige dialogiske prosess i forhold til deres uro. De lar ulike stemmer prege deres beslutninger og prosesser, både før, i og etter samtalene. De inviterer foreldre inn og åpner opp for nye synsvinkler i ønsket om en gjensidig veksling. På leting etter et felles utgangspunkt med foreldrene er de opptatt av å ikke konkludere, men holde samtalen åpen ved kun å gi beskrivelser av deres uro.

Det neste perspektivet omhandler informantens behov av tillit og trygghet. Studien diskuterer hvordan lærerens behov for tillit og trygghet påvirker deres tilnærming til foreldrene. En mulig effekt av dette behovet kan være økt trygghet i relasjonen. Informantene signaliserer en holdning om å ønske å skape trygghet som kan ha positiv effekt på foreldrene.

I det siste perspektivet rettes oppmerksomheten på hvordan lærerne fordres til ansvarlighet i relasjon med foreldrene. Vi kan anta at dette handler om en holdning og et verdigrunnlag som slår ut i en tilnærming til foreldrene. Avhengighetsforholdet og gjensidighetsprinsippet blir tydeliggjort gjennom beskrivelsene, og viser hvordan lærerne ønsker å ivareta foreldrene på best mulig måte gjennom ulike tilnærminger. Det ser ut til at lærerne ønsker å styrke foreldrenes selvstendighet ved å invitere foreldrene til å tre fram i samtalen og vise deres egenverd. Man kan anta at dette virker foreldrestøttende.

Sammenfattet beskriver studien mulige sammenhenger mellom lærernes behov, motivasjon og dialogisk bearbeidelse og deres tilnærming til foreldrene. Dette kan illustreres i følgende figur:



Figur 1. Informantenes posisjon og tilnærming i «Ta Opp Uro» - samtaler.

Som jeg har tydeliggjort underveis har det aldri vært til hensikt å evaluere en metode, men det vil likevel ligge et element av evaluering tilstede. Jeg anser det som uunngåelig med tanke på at studien har sitt utspring i «Ta Opp Uro» - prosjektet. Studien tar hensyn til balansegangen mellom å evaluere informantenes tilnærming og la deres beskrivelser stå for seg selv.

6.2 Studiens betydning og generaliserbarhet

Selv om fokuset i forskningen ikke har vært å se etter en bestemt sannhet, er det viktig å stille spørsmål om hvilken overførbarhet studien eventuelt kan innebære (Malterud, 2011). Av hensyn til studiens analysegrunnlag vil ikke fokuset være å generalisere på et globalt nivå, men heller spørre seg hvordan kunnskapen som erverves kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 267). Inspirert av Bakhtin sine betraktninger kan man si at studien fremmer dialogiske prosesser både hos meg som forsker, men også hos leserne (Andersen, 2002). Her finnes betraktninger som kan nyttiggjøres i møte med mennesker og som ytringer representert i våre indre og ytre dialoger. Det er sannsynlig at andre lærere med samme opplæring kan ha lignende erfaringer som mine informanter. Lærernes beskrivelser kan være gjenkjennbare og bekrefte andres opplevelser av liknende

karakter, og på den måten kan studien være av en allmenn interesse. Det betyr ikke nødvendigvis at beskrivelsene kan generaliseres. De mellommenneskelige mekanismer som beskrives er noe alle kan gjenkjenne. Det kan være til hjelp for å forstå mer av hva som oppstår i møte mellom fagpersonell og foreldre i de utfordrende samtale. Beskrivelsene kan på den måten være nyttig i ulike fagtradisjoner hvor man jobber med foreldresamarbeid. Studiens fremstilling av funn kan være nyttig også med tanke på psykisk helsefremmende tiltak for barn og unge. Det gir innsikt i sårbarheten i samarbeidet mellom foreldre og fagpersonell, og peker på momenter som kan være nyttig når man jobber med det som angår dette området.

6.3 Forslag til videre forskning

Under forskningsprosessen har det slått meg hvilken betydning læreres ulike personlighetstyper kan virke inn på kommunikasjonen med foreldrene. Under samtale med lærerne kom det fram at selv om de hadde samme form for opplæring i «Ta Opp Uro» - konseptet, satt de med ulik oppfatning av enkelte begreper. For eksempel hadde informantene ulik tilnærming til begrepet stemning. Hvordan man skal forholde seg til motsetninger i samtale ble også angrepet med ulike hånd. Helhetsinntrykket fortalte meg at uansett målet om felles fokus og tilnærming, er alle bærer av ulike kulturer og personlighet. Dette antar jeg vil naturlig slå ut i hvordan informantene forvalter den lærdommen de har tilegnet seg gjennom «Ta Opp Uro» - opplæringen. Det kunne derfor vært av betydning å se nærmere på:

Hvordan spiller læreres personlighetstyper inn på deres tilnærming til foreldrene i «Ta Opp Uro» - samtaler?

Det ville vært interessant å forsket videre på hva de enkelte personlighetstypene velger å fokusere på i samtaler med foreldrene. Samtidig vil foreldrenes personlighetstyper også ha innvirkning på samtale. Dette kompliserer helhetsbildet ytterligere og ville også vært spennende å ha sett nærmere på.

LITTERATURLISTE

Aase, T.H. og Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, N.M. (2002). *I en verden af fremmede ord - Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Danmark: Akademisk Forlag.

Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende bekymringsmelding- eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. (nr. 6). Oslo: NOVA.

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. Forsøg på en filosofisk analyse. *Kultur & Klasse* 79, 23. årgang (nr. 1), s. 43-71. København: Medusa.

Bakhtin, M.M. (1998). Bachtin. *Kultur og klasse* 86, 26. årgang (nr. 2), s.13-14. København: Medusa.

Bakhtin, M.M. (1999). Problems of Dostoevsky's Poetics. *Theory and History of Literature*, 8 (8. utg.), London-Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. (2008). *Latter og dialog*. (2. utg.). Oslo: J.W. Cappelen Forlag.

- Bøe, D.B. og Thomassen, A. (2009). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid. Om etikk, relasjoner og nettverk*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. og Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eriksson, E. og Arnkil, T.E. (2012). *Ta opp oron. En handbok i tidige dialoger*. (7. utg.). Helsingfors: Stakes, Forsknings- och utvecklingscentralen för social och hälsovården.
- Folkehelseinstituttet (2011). *Rapport 2011:1 Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. ... sammen om psykisk helse*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Henriksen, J.O. og Vetlesen, A.J. (2006). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeidet med mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krippendorff, K. (2005). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R.A. og Casey, M.A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research* (3.utg.) Newbury/Park/London/New Dehli: Sage Publications.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lundman, B. og Graneheim, U.H. (2008). Kvalitativ innhållsanalys. I: Granskär, M. og Höglund-Nielsen, B. (Red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 159-172). Lund: Studentlitteratur.

Løgstrup, K.E. (1968). *Opgør med Kierkegaard*. København: Gyldendal.

Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.

Løgstrup, K.E. (2009). *Det etiske kravet*. Uddevalla: Daidalos.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morson, G.S. og Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin*. Stanford: Stanford University Press.

Nilsen, A.C.E. og Bakke, K. (2012). *Fra uro til trygghet. Evaluering av opplæringen i "Ta opp uro"- prosjektet i Kristiansand*. (nr.7). Kristiansand: Agderforskning.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den Skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Olsson et al. (2003). *Stöd till föräldrar för att främja barns och ungdomars psykiska hälsa. En systematisk forskningsöversikt. Rapport nr 2003:20*. Sverige: Statens folkhälsoinstitut.

Polit, D.F. og Beck, C.T. (2006). *Essential of nursing research. Appraising evidence for nursing practice* (7.utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Sosial- og helsedirektoratet, (2004). *Opptappingsplanen for psykisk helse 1999 – 2008*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Skole i praksis (n.d.). Hentet 30. april 2014, fra <http://www.skoleipraksis.no/hjem-skole/filmer/nar-tilliten-blir-borte/>

Strand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. I: Strand, S. (Red.). *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. (s. 17-42). Oslo: Kommuneforlaget.

Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Underlid, K. (1997). *Gruppepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Waale, R.B. (2012). *Slipp livet til!* Greåker: Inspirasjon Forlag.

WHO. (2005). *Promoting Mental Health. Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organisation.

Øye, S. (1999). *Ragnar Rommetveit: Eg samtalar, altså er eg*. Hentet 14. april 2014, fra <http://www.apollon.uio.no/portretter/1999/ragnar-rommetveit.html>

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Hvordan beskriver og fortolker lærere sin deltagelse i «Ta Opp Uro» - samtaler?

Bakgrunn og hensikt

Mitt navn er Katharina Johnsen og jeg er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg er nå student ved masterstudiet i psykisk helsearbeid ved UIA.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie der formålet er å få en beskrivelse av hvilke erfaringer lærere har med urosamtaler. Du blir spurt fordi du har gjennomført kurset «Ta opp Uro» i regi av Kristiansand kommune. Studien handler om å få en bredere kunnskap om lærere sin erfaring og oppfatning av dialogens plass i foreldresamtaler når de må ta opp bekymringer de bærer på i forhold til et barn. Forhåpentligvis vil dette bringe frem kunnskap som er til nytte for de som jobber med foreldresamarbeid og de som legger til rette for slikt arbeid.

Hva innebærer studien?

I studiet ønsker jeg å benytte fokusgruppeintervju med lærere som har gjennomført «Ta Opp Uro» – kurset. Det innebærer at ca. 5-8 personer blir intervjuet samtidig hvor vi samtaler rundt erfaringene med urosamtaler. Hvis nødvendig kan det være du blir spurt om du ønsker å stille til en andre intervjurunde. Dette avhenger av om informasjonen som kommer frem fordrer nye samtaler eller om vi når et metningspunkt hvor det ikke fremkommer ny informasjon. Intervjuene vil vare fra en til to timer og blir tatt opp på lydfil. Det planlegges å gjøre intervjuene på din arbeidsplass. Jeg vil ta utgangspunkt i en intervjuguide slik at samtalen holder seg innenfor prosjektets problemstilling. Samtidig vil det være åpning for å samtale om det som ligger gruppa på hjertet i forhold til temaet. Det vil i tillegg til undertegnede

være med en assistent under intervjuene. Datainnsamlingen er ment å foregå i tidsperioden mellom 15.01.13 til 01.05.13.

Mulige fordeler og ulemper

Studien ønsker å bidra til kunnskap og bevissthet rundt foreldresamarbeid. Dette er en unik mulighet til å sette av tid til refleksjon sammen med andre som også har erfaringer fra urosamtaler. Muligheten ligger til rette for å løfte opp perspektiv og innfallsvinkler som engasjerer innen temaet. Det kan være en ulempe å sette av tid for gjennomføring av intervjuet som varer fra en til to timer. Og eventuelt et oppfølgingsintervju ved interesse. For noen kan det oppleves ubehagelig at intervjuet blir tatt opp på lydfil. Det er viktig at intervjuet tas opp slik at all informasjon registreres. Noen kan oppleve intervjuformen for lite anonymt og eller at man mistrives med å bli eksponert for ønske om å dele tanker for en hel gruppe.

Hva skjer med prøvene og informasjonen om deg?

Alle opplysningene og datamaterialet vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. Lydfilene og datamaterialet avidentifiseres ved at en kode knytter deg til dine opplysninger. All innsamlet datamateriell vil bli slettet 15.01.14.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Ved direkte sitatbruk i publikasjoner vil jeg spørre om samtykke fra den aktuelle informant.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte: Katharina Johnsen, tlf: 41235236.

Min veileder er førsteamanuensis Dagfinn Ulland, ansatt ved UIA. Han kan ved evt. spørsmål kontaktes på tlf: 93498749 eller email: dagfinn.ulland@uia.no.

Dersom dere ønsker å være med kan dere returnere dette underskrevet i vedlagt frankerte konvolutt. Dersom dere ikke ønsker å være med i studien trenger dere ikke svare på denne henvendelsen.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

INTERVJUGUIDE

Spørsmål som utgangspunkt til samtale:

- Hva legger dere i begrepet urosamtale?
- Beskriv gode erfaringer fra urosamtaler
- Beskriv dårlige erfaringer fra urosamtaler
- Hvordan kan man styrke dialogen i samtalene?
- Hva bidrar til å svekke dialogen?
- Hvordan opplever dere maktforholdet i urosamtalene?
- I hvilken grad finner man en felles forståelse og utgangspunkt for videre samarbeid?
- Foreldrestøttende faktorer i samtalene
- Kan dere si noe om hvordan dere opplever det å spørre foreldrene om hjelp med deres uro.
- Er det noe annet du vil ta opp som du er blitt opptatt av om dette temaet?

Er det mulig at vi treffes, ved behov, en gang til? Evt. de som kan, eller at jeg kan ta kontakt med enkelte?

INTERVJUGUIDE FOR OPPFØLGINGSAMTALE

Støttepunkter:

- Kroppsspråk - hvilken betydning har kroppsspråk, hvordan forholder man seg til det, er det bare en indirekte faktor?
- Holdning – hvilken betydning har holdninger til den andre, hvor bevisst tenker man på det?
- Å gjøre det rett – hva menes med det?
- Å invitere inn i samtalen – hva legger dere i det?
- Hvordan påvirker foreldrenes respons deg?
- Hvordan ser du på foreldrenes ansvar i samtalen?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Dagfinn Ulland
Institutt for psykososial helse
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 21.11.2012

Vår ref: 32165 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

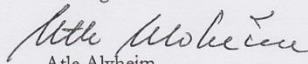
32165	<i>Dialogisk praksis i foreldresamtaler</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dagfinn Ulland</i>
Student	<i>Katharina Johnsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Katharina Johnsen, Vikheia 2, 4885 GRIMSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32165

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Det er videre lagt til grunn at skolens ledelse har gitt sin tillatelse, samt at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og foresatte og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Lyddopptak slettes innen 15.01.2014.