

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å få innsikt i foreldre og læreres subjektive syn på samarbeid mellom skole og hjem. I studien vil man se om personutvalget bestående av foreldre til barn med ekstra tilretteleggingsbehov og lærerne til disse barna på barnetrinnet i grunnskolen har felles eller avvikende opplevelser av samarbeidet. Ved å studere likheter og ulikheter i deltakernes subjektive syn på samarbeidet vil man kunne vurdere om studien kan brukes som et utgangspunkt for veiledning av deltakerne. Studien er gjennomført for å få svar på forskningsspørsmålet:

Hvilke subjektive opplevelser har foreldre og lærere av samarbeid mellom skole og hjem?

Q-metodologi er brukt for å samle inn forskningsmaterialet fra et personutvalg bestående av 9 lærere og foreldre. Personutvalget sorterte 36 utsagn fra deres felles kommunikasjonsunivers om samarbeid mellom hjem og skole etter tre sorteringsinstruksjoner:

- 1. Hvordan opplever du samarbeidet i dag?*
- 2. Tidligere erfaringer av samarbeid i skolen?*
- 3. Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?*

Det ble avdekket 2 faktorsyn som var klart avgrenset ved faktoranalysen. Faktor 1 ga uttrykk for at de har et felles fokus på barnets utvikling. De sier at de er trygge på seg selv og på at felles erfaringer, beskrivelser og kunnskap bidrar til gode løsninger og styrker begge kompetanse når de samarbeider. Faktor 2 følte at de ikke klarte å enes om et felles fokus fordi den andre ikke lyttet til deres løsningsforslag. Men de vil gjerne ha et gjensidig samarbeid. Drøftingen tok utgangspunkt i funnene og relevante teorier om relasjon.

Abstract

The purpose of the thesis is to gain insight into parents and teacher's subjective views on cooperation between school and home. The study will show if the selection of people, consisting of parents of children with additional facilitation needs, and teachers of these children at the primary level have common or divergent experiences of cooperation. By studying the similarities and differences in the participants subjective views on cooperation, it will be possible to assess whether the study can be used as a basis for the guidance of participants. The study was conducted to answer the research question:

Which subjective experiences, does parents and teachers have, in cooperation between school and home?

Q-methodology is used to collect research material from selected persons, consisting of 9 teachers and parents. The individuals sorted 36 statements from their joint communication universe of cooperation between home and school, after three sorting instructions:

- 1 How do you experience the cooperation today?
- 2 Previous experience of cooperation with the school?
- 3 How do you want that cooperation to be?

It was revealed 2 factor views which was clearly defined by factor analysis. Factor 1 indicated that they have a common focus on the child's development. They say they are confident in themselves, and that mutual experiences, descriptions and knowledge contributes to good solutions, and strengthens both their competencies when they work together. Factor 2 felt that they were unable to agree on a common focus, because the other did not acknowledge their solutions. But they want to have a mutual relationship. The discussion was based on the findings and relevant theories on the relationship.

Forord

Etter et langt studentliv på vei mot mastergrad i rådgivning ser jeg nå frem mot å bli ferdig med masteroppgaven. Jeg startet opp med studier høsten 2001 på Høgskolen i Lillehammer for å bli “sosionom”, men veien derfra til dit jeg er i dag har gitt meg mye ny kunnskap og nye innfallsvinkler frem i mot dit jeg er nå. Jeg er nå i ferd med å avslutte masteroppgave i rådgivning. Underveis i studiene har jeg blitt kjent med mange medstudenter og forelesere som har formet meg som person med sine tanker og meninger. Jeg retter en stor takk til de som har bidratt på veien gjennom studiene.

Min familie har måtte leve seg gjennom tider med mye frustrasjon og store utfordringer med oppgaveskriving. Jeg retter en stor takk til dem for at de har stilt opp og bidratt til at jeg nå nærmer meg målet om en mastergrad. Takk Tor Arne og Tonny for all støtte.

Jeg håper de som har bidratt til studien gjennom å delta i personutvalget og la meg ta del i deres subjektive følelser rundt samarbeidet mellom hjem og skole setter pris på sluttresultatet og at de kan bruke både masteroppgaven og den refleksjonen de gjennomgikk når studien ble gjennomført.

Helt til slutt vil jeg rette en stor takk til mine veiledere, Eleanor Allgood, Anne-Marie Aubert for deres tålmodighet underveis i prosessen. Og for medstudentene Pia-Liisa Savonius Nystad og Tom Ødegård for deres oppmuntring og hjelp når det trengtes.

Mai 2013

Barbro Skålvik

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppbygning av oppgaven.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3	Tidligere forskning om tema og hensikten med studien.....	3
2	Teori.....	6
2.1	Teorien om personer i relasjon	7
2.1.1	Avhengighet.....	8
2.1.2	Uavhengighet	10
2.1.3	Gjensidighet.....	11
2.2	Honneths anerkjennelsesteori	12
2.2.1	Kjærlighet	13
2.2.2	Selvrespekt	13
2.2.3	Selvverdi	13
2.2.4	Ringakt og krenkelse	14
2.3	Sammendrag teori.....	14
3	Metodisk tilnærming.....	15
3.1	Q-metodologi	15
3.2	Kommunikasjonsunivers	16
3.3	Design og Q-utvalg	17
3.4	Teorier brukt i designen	18

3.5	Instruksjonsbetingelser	18
3.6	Personutvalget	19
3.7	Sorteringsprosessen	20
3.8	Faktoranalyse	22
4	Tolkning av funn og drøfting	24
4.1	Kvaliteten på forskningen.....	25
4.2	Reliabilitet.....	25
4.3	Validitet	25
4.4	Etiske hensyn.....	26
5	Fortolkning av funn	26
5.1	Faktor 1: Vi har et felles fokus på barnets utvikling. Jeg er trygg på meg selv og på at våre erfaringer, beskrivelser og kunnskap bidrar til gode løsninger og styrker vår kompetanse når vi samarbeider.	27
5.2	Faktor 2: Vi klarer ikke å enes om et felles fokus fordi den andre ikke lytter til mine løsningsforslag. Men jeg vil gjerne ha et gjensidig samarbeid.....	31
5.2.1	Tolkning av faktor 2 gjennom situasjonen til Gerd, Pia og Liv	35
5.3	Utsagn som skiller (distinguishing) faktorene	36
5.4	Konsensusutsagn – felles forståelse for begge faktorer?.....	38
6	Drøfting	39
6.1	Føringer for samarbeidet	40
6.2	Personer i relasjon.....	41
6.3	Felles fokus	44

6.4	Anerkjennelse.....	45
7	Sammendrag og tanker om videre forskning.....	47
7.1	Funn i forhold til tidligere forskning.....	47
7.2	Muligheter for bruk i veiledning av foreldre og lærere.....	49
7.3	Forskerrollen	49
7.4	Avsluttende refleksjon.....	50
8	Litteraturliste.....	53
8.1	Bøker og artikler:.....	53
8.2	Andre kilder:.....	55
8.3	Lover og forskrifter - www.lovdata.no :	55
8.4	Stortingsmeldinger og offentlige utredninger:	56
9	Vedlegg.....	57
9.1	Godkjenningsbrev fra NSD	57
9.2	Q-utvalg	59
9.3	Sorteringsintruksjon	60
9.4	Faktor Q-sortering verdier for hvert utsagn.....	61
9.5	Distinguishing statements	63
9.6	Consensus Statements	64

1 Innledning

1.1 Oppbygning av oppgaven

Første del av oppgaven gir leseren bakgrunnen for valg av tema, tidligere forskning og hvorfor problemstillingen er valgt. I kapittel to gis oversikt over den teoretiske plattformen, og utdypning av teorier om anerkjennelse og relasjon. Hovedtrekkene i Q-metode, en nærmere presentasjon av grunnlaget for egen forskningsprosess, samt kvalitet i studien utdypes i kapittel tredje. Tolkning av funnene omtales i kapittel fire, og i kapittel fem gis analyse og drøfting av funnene ut i fra relevant teori. Egne refleksjoner og etiske betraktninger rundt studien trekkes frem i kapittel seks. Kapittel syv vil gi et sammendrag av forskningsprosessen, tanker om videre forskning og hvilken nytte studien har hatt i forhold til eget arbeid. Litteraturliste er vedlagt, og gir muligheter til videre utforskning av teori og metode for leseren. For å gi leseren ytterligere muligheter til å sette seg inn i og gi leseren dypere forståelse av forskningsmetoden og prosessen er en del av bakgrunnsdokumentasjonen lagt ved studien.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Det har vært, og er, et stort fokus på norske skoler og elevers utbytte av skolegangen, og hvordan samarbeid mellom skole og hjem kan brukes til å øke elevers skoleutbytte (St.meld. nr 16 (2006-2007), 31 (2007-2008), 19 (2009–2010), 18 (2010–2011), 22 (2010 – 2011)). Interessen for tema ble vekt av eget arbeid med tverrfaglig samarbeid i en kommune. En av utfordring var å få ansatte til å samarbeide godt med brukerne, det vil si personen det gjelder og pårørende. Arbeidet medførte kontakt med ungdommer og deres foreldre som selv fortalte at samarbeidet mellom foreldre og skolen ikke har fungert ut i fra hva de selv har hatt behov for. Foreldrene fortalte at de ofte har følt at de har vært og er de eneste støttespillerne for sine barn, og at samarbeidet for noen har vært problematisk gjennom hele eller deler av skolegangen til barnet. Noen foreldre fortalte at de har følt seg utslitt av det dårlige samarbeidet med skolen. De har i sin fremstilling av møte med skolen beskrevet en situasjon hvor de har følt at de ikke har blitt lyttet til, anerkjent eller respektert når de har kommet med innspill om barnets behov. Tilsvarende har lærere gjennom veiledningsmøter gitt

tilbakemeldinger på at samarbeid med foreldre har vært og er vanskelig, og at det tar mye tid i en ellers stresset hverdag for lærerne. Historiene blir støttet i blant annet Thomas Nordahls rapport (2003) ”Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole”, hvor han har foretatt undersøkelser blant foreldre, lærere og skoleledere. Konklusjonen i rapporten viser at samarbeidet er viktig spesielt for foreldre til barn med behov for tilrettelegging fordi barna kan ha problemer med trivsel, atferd og faglig utvikling. Han viser til at det er disse foreldrene som ofte har negative erfaringer fra samarbeidet med skole, og dette kan dette føre til at både foreldre og lærere opplever misfornøydhet og konflikter i forsøket på å samarbeide (Nordahl, 2003).

Dette bakteppet skapte interessen for å studere hvordan samarbeidet fungerer mellom foreldre og lærere, og hvordan man kan fange opp hva som er deres subjektive følelser rundt samarbeidet (Thorsen & Allgood 2010). For å belyse ungdommenes og foreldres fortellinger, og se om det er gjort forskning som kan bekrefte eller avkrefte dem, har jeg studert aktuelle lover, forskrifter og forskning om temaet for å få ytterligere kunnskaper.

I barneloven er foreldrene gitt ansvar for barns utdanning (Barnelova), og i forhold til lovverk om opplæring er det klargjort at det er kommunen som skal sørge for samarbeid med foreldrene (Opplæringslova). Samarbeidet med foreldrene skal, i følge ”Forskrift til opplæringslova” kapittel 20 ha elevens faglige og sosiale utvikling i fokus. I § 20-3 er det gjort klart at det er skolen som har ansvar for at samarbeidet gjennomføres i grunnskolen, og det er beskrevet hvordan samarbeidet skal foregå, og gitt føringer for et minimums omfang av samarbeidet. Det vil si at det er lagt noen føringer for hvem som har ansvar for barnas utvikling, og hvordan det skal samarbeides for å få til et godt resultat for hvert enkelt barn. Føringerne kan skape problemer da ansvaret tydelig forutsetter et samarbeid mellom partene, og fungerer ikke samarbeidet, vil dette skape utfordringer for begge parter. I stortingsmelding nr 19 (2009–2010) ”Tid til læring” - fokuseres det på viktigheten av at skolen etablerer gode rutiner for samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole, og at kunnskap om samarbeid må styrkes i utdanningen av lærere. Meldingen har også fokus på hvordan foreldrenes syn på skolen kan føre til økt læringsutbytte for elevene, samtidig som opplevelsen av trygghet og tilhørighet styrkes. Skolen bør utnytte denne kunnskapen og se positivt på foreldrenes deltagelse og involvering i skolen. Via samarbeid vil de kunne dra i

samme retning med barnets beste i fokus. Det vil si at skolen må anerkjenne foreldrenes deltagelse og inkludere dem på en positiv måte, men det forutsetter også at foreldrene anerkjenner lærerens jobb og støtter skolens planer, mål og visjoner.

1.3 Tidligere forskning om tema og hensikten med studien

For å belyse tema ytterligere har jeg søkt for å finne forskning som har tatt for seg samarbeidet mellom foreldre og skole.

Elsa Westergård har skrevet "Parental disillusionment with school" (2010), og her viser hun til at de fleste foreldre synes samarbeidet med skolen er bra. Men viser også til at det er noen foreldre som mener at samarbeidet ikke fungerer, av 1569 forespurte foreldre er det 10 % som var misfornøyd med barnas skole. Hun sier at det har foregått mye forskning rundt samarbeid hjem – skole, men at det har vært lite fokus på de foreldrene som melder om et dårlig fungerende samarbeid. Hun har i sin doktoravhandling sett på hva som kan være bakgrunnen for foreldrenes tilbakemeldinger om et dårlig samarbeid ut i fra blant annet familienes utdannings- og inntekstnivå og forhold ved skolen. Videre har hun sett på om lærere fanger opp tilbakemeldinger fra foreldrene på at samarbeidet er dårlig, og belyst noen av variablene som kan påvirke lærerens arbeidssituasjon og evne til å oppfatte foreldrenes tilbakemeldinger (Westergård, 2010). Det har vist seg i hennes undersøkelse (paper 2) at lærere fanget opp færre desillusjonerte foreldre enn det som var tilfellet, og at grunnene til dette, 42 %, ble forklart ved forhold i klasserommet, skolen og lærerens arbeidssituasjon (Westergård, 2010).

For å utforske funnene sine ytterligere intervjuet hun 16 par med lærere og foreldre for å finne faktorer som bidro til effektiv kommunikasjon eller barrierer som la hindre i veien for kommunikasjonen. Var det barrierer i forhold til samarbeidet, ville hun utforske hvilke strategier de brukte for å overkomme hindringene. Hun så at forskjellige variabler kunne skape barrierer, for eksempel: foreldrenes forventinger til læreren og skolen, læreres arbeidssituasjon, lærers motivasjon til og kunnskap om samarbeid, lærere og foreldres evne til å se den andres perspektiv i forhold til saker de skulle samarbeide om. Hun påviste i sin studie strategier hos foreldre og lærere for å endre situasjonen i form av evne til å se den andres perspektiv, tenke konstruktivt etc. Hun viser til at videre forskning i forhold til tema bør se på

forhold som kan gjøre nye lærere mer sikre på hvordan de skal få til et godt samarbeid med foreldrene, men også forhold ved skolen og læreres arbeidssituasjon (Westergård, 2010).

Thomas Nordahl (2003, s. 30) viser til at begrepet samarbeid må avklares ytterligere, og han har gjort noen avklaringer via andres forskning. Hva er det som må ligge i et samarbeidsbegrep for at samarbeidet skal fungere? Nordahl (2003) viser til at det må være et ”partnerskap”, hvor det er et mer likeverdig forhold mellom partene i form av krav til samarbeidet, og at et samarbeid medfører både rettigheter og plikter. Hvis skolen tar et ensidig ansvar for hvordan samarbeidet skal gjennomføres, kan det være grunnen til at samarbeidet vanskeliggjøres.

Det er ikke bare lærers interesse for samarbeidet som avgjør om det vil fungere, men også foreldrenes oppfølging av skolen og barnet. Gjennomføringsmulighetene avgjøres av foreldrenes vilje og evne til å sette seg inn i skolens intensjoner og oppgaver (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 25; Nordahl, 2007; Lidén, 1997, s. 88). Foreldrene trenger muligheter til å skape og assimilere positive normer og holdninger til skolen både hos seg selv og hos barnet (Heggen, 2004, s. 131), og da helst i et godt samarbeid med lærere og skolen. Foreldrenes egen skolehistorie kan påvirke og prege samarbeidet med skolen (Westergård, 2010, s. 12; Lidén, 1997, s. 88). Det kan være slik at barna viderefører foreldrenes negative opplevelser fra egen skolegang ved at foreldrene bevisst eller ubevisst fremmer egne opplevelser. Fungerer ikke samarbeidet kan det preges av at den andre parten blir gjort til ”motstander”, og kommunikasjonen blir antagonistisk ved at det stilles krav og forventinger til den andre som gjør at partene ikke kommer i en likeverdig og samarbeidende posisjon (Heggen, 2004, s. 131).

Nordahl (2003, s 30) og Davis (i Smith, Moerel, Wolf & Slegers, 1999, s. 5) sier at for at samarbeidet skal fungere er det behov for å øve seg på de ferdigheter som trengs for å tilegne seg gode samarbeidskunnskaper, og i tillegg må lærer være interessert i å få til et slikt samarbeid for at det skal fungere. For at lærere skal få interesse for å utvikle samarbeidet med foreldrene må de få innspillmuligheter i forhold hvordan samarbeidet skal utføres, når det skal foregå og hvordan (Smith, Moerel, Wolf & Slegers, 1999, s. 6). Westergård foreslår at lærerne skal kunne øve seg på samarbeidet i rollespill og ved at en mer erfaren lærer veileder dem i hvordan de skal gjennomføre et møte med foreldre (Westergård, 2010, s.14). Moore og

Lasky (i Smith, Moerel, Wolf & Slegers, 1999, s. 14) sier at samarbeidet må bygge på kunnskaper om hvordan foreldrene oppfatter skolen, hvilke ambisjoner de har på vegne av barnet etc. Nordahl sier her at det er den enkelte foreldres utgangspunkt som må belyses, ikke evt klassekontakt eller andre fora som er oppnevnt for å ivareta foreldrenes interesser i skolen (Nordahl, 2003, s. 30).

Foreldrene må få innspillmuligheter på hvordan, når og hva samarbeidet skal dreie seg om, og sammen med lærerne få tilbud om å øve på samarbeidskunnskaper. På denne måten får de en felles forståelse av hva samarbeidet skal være og hva som skal være tema. Erfaringer fra veiledning er at partene må *ønske* å få utvidet sine kunnskaper om hverandre ved å utforske den andres tanker, følelser og verdier rundt både tema og samarbeidet. Nordahl viser til at oppfatninger og innstillinger er av betydning for hvordan et samarbeid vil kunne utvikles (Nordahl, 2003). Ut i fra ovenstående innspill om at det trengs mer kunnskaper om samarbeid hjem og skole vil studien se om personutvalget bestående av foreldre og lærere har felles eller avvikende opplevelser av samarbeidet dem i mellom med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hvilke subjektive opplevelser har foreldre og lærere av samarbeid mellom skole og hjem?

I studien er fokuset på foreldre til barn med ekstra tilretteleggingsbehov og lærerne til disse barna på barnetrinnet i grunnskolen. Dette for å se hvilket subjektivt syn på samarbeid som kommer frem når de skal sortere utsagn fra et felles kommunikasjonsunivers rundt temaet. Ved å inkludere begge parter kan man fange mulige felles og avvikende holdninger hos de deltakende. Ved å studere likheter og ulikheter i deltakernes subjektive syn på samarbeidet vil man kunne vurdere om studien kan brukes som et utgangspunkt for veiledning av deltakerne.

På grunn av få forskningsdeltakere vil ikke lærere eller foreldre blottstilles ved å dele forskningsmaterialet ut i fra dette kriteriet, men det fokuseres på hele gruppen og deres holdninger til samarbeidet og hva de vektlegger som viktig ut i fra sorteringsinstruksene:

1. Hvordan opplever du samarbeidet i dag?
2. Tidligere erfaringer av samarbeid i skolen?
3. Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?

2 Teori

Med utgangspunkt i at et samarbeid mellom foreldrene og skolen er nødvendig for at barn skal få en god oppfostring er teorien forankret i relasjons- og anerkjennelsesteori (NOU 2010: 8; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 164; Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009, s. 87). Det er mange teorier om relasjoner, og valg av teori har tatt utgangspunkt i temaet som studeres og hvilke teorier som har gitt best dekning i forhold til funn.

Grunnleggende for en relasjon er at man trenger en bekreftelse på seg selv som person fra en annen, dvs at man trenger både et ”jeg” og et ”du”. Buber beskriver møtet med den andre som et vågestykke hvor man må investere seg selv i møtet for å kunne skape noe sammen eller få til endring. For å få til et godt møte må begge være deltakende i en gjensidighet mellom et ”jeg” og et ”du”. Det å møte den andre med forståelse og anerkjennelse av dennes annerledeshet i forhold til en selv, åpner for at man får frem kvaliteter og muligheter hos hverandre (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2009). Når det oppstår en kontakt med en annen vil mottaker, ”jeg”, trekke seg tilbake for å reflektere over innspillet for så enten å ta kontakt tilbake eller la være å gi ny respons (MacMurray, 1999). Kvalsund og Meyer (2005, s. 25) sin definisjon på begrepet relasjon er brukt i studien: En relasjon må inneholde i det minste en kontakt mellom et ”jeg” og et ”du”, og kvaliteten på relasjonen vil omfatte både negative og positive sider av de tre relasjonsdimensjonene: avhengighet, uavhengighet og gjensidighet.

Relasjonen bør i tillegg for å være god uttrykkes i et hvert møte i form av det Sandell kaller ”den varme kunnskapen” (Sandell, 2002). Relasjonen mellom partene vil da være preget av menneskelig visdom, respekt, aksept, tillit og varme (Moe, 1999). Ut i fra disse tankene og fokus på anerkjennelse i kommunikasjonsuniverset og utvalgte utsagn har Honneths anerkjennelsesteori blitt valgt som tilleggsteori. I studien er det derfor valgt to

teorier som utfyller hverandre for å belyse tema, teorien om personer i relasjon og anerkjennelsesteorien. Teorien om personer i relasjoner handler i hovedsak om de tre relasjonsdimensjonene avhengighet, uavhengighet og gjensidighet og en persons bevegelser mellom dimensjonene. Anerkjennelsesteorien har fokus på utviklingen av en persons forutsetninger for å delta i interaksjon med utgangspunkt i hvordan personen opplever sin egenverdi.

2.1 Teorien om personer i relasjon

I utgangspunktet er det den profesjonelle som har ansvar for at samarbeidet fungerer med den andre, og at relasjonskompetansen er god nok til å få til dette samarbeidet. Den profesjonelle skal via egen relasjonskompetanse kunne utløse og forsterke den andres ressurser (Aubert & Bakke, 2008, s. 23). Hvis fagpersonen, gjennom en likeverdig, naturlig og gjensidig dialog er villig til å bruke foreldrenes erfaringer til å få ny innsikt og kunnskaper i forhold til barnets utfordringer, har han ikke behov for å gjemme seg bak strukturelle rammer eller normer (Sandbæk & Tveiten, 1996, s. 243). Hovedmålet med samarbeidet mellom foreldre og lærere må være at det skal være til beste for barnet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 165), men det forutsetter at "den andre" må anerkjennes som et subjekt som er en kompetent og fri aktør i samarbeidet (Aubert & Bakke, 2008, s. 26). Forskning har vist at det er manglende samsvar mellom den etterspurte praksisrettede kompetansen om relasjon, og det fokus dette har i utdanningene (Nilsen, Fauske & Nygren, 2007).

For å samhandle med andre kreves det at vi kjenner oss selv og våre egne forutsetninger, men dette er også den største utfordringen i forhold til vår rolle (Aubert & Bakke, 2008, s. 41). For å lære seg hva som skal til for å utføre relasjonskompetansen på en god måte, er det behov for å få tid til å utforske egne følelser, fordommer, erfaringer, forforståelse etc.. Utvikling av god relasjonskompetanse krever langsomme læringsprosesser for å utvikle kunnskaper om seg selv og samspillskompetanse med "den andre" (Aubert & Bakke, 2008, s. 17). Den profesjonelle må legge sin egen ballast til side, og prøve å møte "den andre" på en mest mulig fordomsfri måte (Aubert & Bakke, 2008, s. 27). Kommer den profesjonelle til møtet med "den andre" med en ballast som ikke er klarlagt, kan dette medføre at "den andre" føler seg krenket ved at ballasten kommer i forgrunnen og opptar plassen i

samhandlingssettingen (Aubert & Bakke, 2008, s. 26).”Paradoksalt nok forandrer vi oss når vi blir den vi er og er oss selv, heller enn når vi prøver å bli den vi ikke er (Besser sitert i Kvalsund & Meyer, 2005, s. 9)”. Gjennom økt bevissthet og evne til å skille ut hva som er ”mitt” og hva som er ”den andres” gjennom avgrensning styrkes relasjonskompetansen (Aubert & Bakke, 2008, s. 29).

En relasjon bygger på både forventninger, følelser og handlinger i forhold til en situasjon. Den som ikke får oppfylt sin forventning vil kunne føle irritasjon og frustrasjon ikke bare over det som ikke skjer, men mot den andre personen som ikke klarer å oppfylle det som var forventet. Det er derfor viktig å avklare begge parters forventninger i begynnelsen av samarbeidet. Forventningen kan komme fra tidligere hendelser, følelser og relasjoner, men vil også oppstå når vi møter et nytt menneske. Følelsen vil her rettes mot et annet menneske og farge relasjonen, følelsen er både relasjonell og subjektiv. Opplever personen manglende forventningsoppfylling gjentatte ganger kan dette medføre en kronisk irritasjonsfølelse (Heggen, 2004; Westergård, 2010; Lidén, 1997).

Allgood og Kvalsund (2003) har gjennom dialog utviklet teorien om personer i relasjoner. For å vise hvordan en relasjon forandres gjennom livet og i forhold til det enkelte samarbeid, vil det tas utgangspunkt i de tre hoveddimensjoner Allgood og Kvalsund har kommet frem til med utgangspunkt i arbeidene til filosofene John MacMurray og Martin Buber (Kvalsund, 1998; Allgood & Kvalsund, 2003). Dimensjonene har de valgt å beskrive med uttrykkene: avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Dimensjonene utgjør ikke et fastlåst mønster, men viser til at mennesker i forskjellige stadier av livet vil ha behov for å være i forskjellige dimensjoner både i forhold til situasjoner som oppstår og i forholdt til personer vi forholder oss til (Kvalsund, 1998; Allgood & Kvalsund, 2003). Nedenfor vil de forskjellige dimensjonene belyses med utgangspunkt i et barns utvikling fra avhengighet til uavhengighet og gjensidighet. Under hver dimensjon vil det gis eksempler ut i fra samarbeid mellom foreldre og lærere med utgangspunkt i Q-utvalget (utsagnene).

2.1.1 Avhengighet

Når et barn fødes er det avhengig av å bli ivaretatt av sin mor (eller annen omsorgsperson) for å kunne holde seg i live. Barnet trenger hjelp til å få i seg mat, bli stelt, få bekreftelse etc. Moren vil få bekreftelse fra barnet ved at det er fornøyd og tar kontakt med

henne i form av for eksempel øyekontakt eller et smil. Avhengigheten er her symmetrisk fordi den er ønsket og nødvendig, og den avhengige relasjonen er her positiv for både mor og barn.

Et avhengighetsforhold fungerer så lenge begge parter erkjenner en felles beskrivelse av hjelpebehovet, og dette forbereder dem til å tre inn i rollen som hjelper og hjelpetrengende (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005). Lengden på avhengighetsrelasjonen kommer an på både "hjelper" og den som trenger hjelp. Dette avgjøres av partene i en erkjennelsesdialog hvor de bedømmer situasjonen for å komme til enighet om det fortsatt er behov for hjelp, eller om den hjelpetrengende har oppnådd nok kompetanse til å takle situasjonen selv. Er ikke partene enige om hjelpebehovet kan dette skape et tillitsbrudd i form av maktovertredelse fra den ene parten (Karlsdottir & Kvalsund, 2009).

Etter hvert som barnet vokser opp vil det forsøke å utfordre denne avhengigheten for å få bekræftelse på hvem det er, som person. Som den andre part kan barnet føle og gjøre opprør mot morens forsøk på å holde det i et uønsket, asymmetrisk, avhengighetsforhold. Barnet kan da føle avvisning, eller oppleve krav om selvstendighet uten at det selv er klar for denne selvstendigheten (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003).

For å koble avhengighetsdimensjonen til studiens tema gir følgende utsagn et eksempel på en avhengighetssituasjon:

31. Jeg er avhengig av at vi samarbeider, ellers klarer jeg ikke å stå i situasjonen.

Personen føler her behov for hjelp, og ser samarbeidet som et positivt avhengighetsforhold. Uten hjelp fra andre vil de ikke klare å stå i situasjonen. Denne situasjonen kan også oppstå når vi er i uavhengighetsdimensjonen, ved at vi ikke klarer å løse utfordringen vi står overfor, og derfor trenger hjelp fra andre i form av et avhengighetsforhold.

2. Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det.

- Utsagnet viser til en situasjon hvor personen synes det egentlig er mer krav om samarbeid enn reelt utbytte av situasjonen. En slik situasjon gir personen en negativ reaksjon på avhengighetsdimensjonen, og det kan skape et dårlig utgangspunkt for samarbeidet.

2.1.2 Uavhengighet

Uavhengigheten handler om at barnet etter hvert griper sin egen selvstendighet gjennom en løsrivelsesprosess hvor omsorgspersonene gir det muligheter til å prøve seg på egenhånd. De styrker barnet ved å gi anerkjennelse for det barnet får til (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003). Barnet må nå tåle å stå i en mer usikker og mindre kontrollerbar situasjon enn tidligere, og må selv venne seg til å ta de avgjørelsene andre har tatt på vegne av barnet tidligere. Barnet vil, når det kommer i situasjoner det ikke forstår, gå inn i seg selv for å finne løsninger på utfordringer fra andre. Det kreves kompetanse og refleksjon for å forstå at en selv ikke er ansvarlig for alle disse utfordringene og ha selvtillit nok til å takle slike situasjoner (Allgood & Kvalsund, 2003). Det positive aspektet gir rom for at begge parter føler seg beriket av hverandres selvstendighet og kompetanse gjennom prosessen. Gis ikke slikt rom for løsrivelse, vil det kunne oppstå en situasjon hvor barnet etter hvert kan velge å bryte kontakten for å oppnå uavhengighet, og muligheten for ny gjensidig relasjon vil vanskeliggjøres (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003). Allgood og Kvalsund (2003; Kvalsund, 2005) viser til at uavhengighet og individualitet settes høyt i de moderne vestlige samfunn, og at fokuset går på bekostning av gjensidighetsdimensjonen. Dette kan føre til at personer mangler kunnskaper om hvordan de skal skape balanse i eget liv gjennom felleskap med andre, og dette kan skape negative følger i form av isolasjon, oppgitthet og manglende relasjoner med andre.

20. Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem.

- Utsagnet viser til en person som er trygg på egen kompetanse, men også kan se at det er mye å lære av å samarbeide med andre. Utsagnet kan også vise til at man er i en gjensidighetsdimensjon hvor man er så trygg at man kan gå til og fra uavhengighetsdimensjonen ved behov.

23. Selv om vi har blitt enige om hvordan vi skal gjøre det, blir det endret etter møtet.

– viser til at personen ikke føler at de andre viser respekt for det som er bestemt i felleskap, og samarbeidet her vil lett føre til at personen trekker seg unna et videre samarbeid. Personen kan enten gå over i uavhengighetsdimensjonen å ordne opp selv, eller gå

inn i en avhengighetsdimensjon som er uønsket fra personens side. Dette kan videre føre til opprør mot samarbeidspartneren slik at samarbeidet blir skadelidende.

2.1.3 Gjensidighet

Gjensidigheten er en symmetrisk relasjon hvor personene velger å gi rom for hverandres kompetanse og selvstendighet. Personen er på vakt mot å føre den andre inn i en avhengighets- eller uavhengighetsdimensjon som de selv ikke ønsker. Personens bevegelse mellom de tre dimensjonene er til dels flytende, ut i fra behov som oppstår i forhold til forskjellige utfordringer de møter. Gjensidighetsdimensjonen krever at personene gjennom erkjennelse og anerkjennelse av egne tanker, reaksjoner, følelser og uttrykk blir klar over eget ståsted slik at de ikke fyller hele rommet i relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003).

Utviklingsprosessen for en person bør gå fra den asymmetriske relasjonen i et avhengighetsforhold til uavhengighet hvor selvstendigheten og troen på egen kompetanse gir personen muligheter til å gå til og fra den symmetriske gjensidighetsdimensjonen. Personen vil når han har fått muligheter til å innhente nok kompetanse flyte mellom dimensjonene ved behov for støtte fra andre (Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Et gjensidig avhengighetsforhold fungerer som en pendel hvor begge tilfører og gjør bruk av hverandres kompetanse for å komme videre i forhold til utvikling av egen selvstendighet og ekspertise (Karlsdottir & Kvalsund, 2009).

8. Når jeg etterspør hjelp for å finne gode løsninger kommer de andre meg i møte og vi finner nye måter å gjøre ting på.

- er et utsagn som viser til at i dette samarbeidet støtter de hverandre og deler kompetanse med hverandre og at personen er trygg på å få støtte til dette. For at et samarbeid skal fungere godt, er det denne situasjonen som ettertraktes, og som vil styrke relasjonen mellom partene ytterligere.

I relasjonsteorien ovenfor er det gitt føringer for et behov om anerkjennelse fra andre for at personen fritt kan bevege seg mellom dimensjonene. Honneths anerkjennelsesteori brukes

for å belyse hvordan anerkjennelse kan styrke eller svekke vår tro på egen person og ut i fra troen på egenverdi kunne ta del i relasjoner med andre.

2.2 Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth har med utgangspunkt i blant annet Meads sosialpsykologi og Hegels "Jena-skrifter" utviklet sin egen anerkjennelsesteori. Honneth har i senere skrifter gått mer bort i fra Meads sosialpsykologi som utgangspunkt for å forklare sin egen teori (Honneth, 2007). Honneth (2007, s. 101) skriver *"hensikten med denne teorien er å forklare de sosiale endringsprosessene i lys av de normative fordringene som er strukturelt nedfelt i den gjensidige anerkjennelsesrelasjonen"*.

Forståelsen vi har av oss selv, egenverdien, vil gi oss tilgang til intersubjektive forhold ut i fra en forståelse om at vi er gjensidig avhengig av "den andre" for å få bekreftet vår egenverdi (Honneth, 2007). Anerkjennelse gjør at vi som mennesker bruker våre potensialer og ferdigheter på en fri og utvungen måte ved utvikling av vår personlighet (Honneth, 2007, s. 244). Honneth har satt fokus på tre områder: kjærlighet, selvverdi og selvrespekt, som alle er gjensidig avhengig av hverandre, og hvor kjærligheten utgjør det grunnleggende utgangspunktet.

Honneth mener at hverken Hegel eller Mead har foretatt "en systematisk drøfting av de formene for ringakt, som i kraft av å være negative ekvivalenter til de tilsvarende anerkjennelsesforholdene, som kan gi de sosiale aktørene en sosial erfaring av ikke å være anerkjent (Honneth, 2007, s. 102). Teorien bygger på at vi er avhengig av å få dekket behovene innen de tre sfærene for å ha det bra, og kan derved også sees på som et begrep på makt vi kan ha overfor andre. Utsettes vi i vår interaksjon med andre for ulike former for fornedrelse og krenkelse ved at vi ikke oppnår anerkjennelse kan dette medføre forskjellige negative psykiske reaksjoner (Honneth, 2007, s. 102). Sfærene vil sammen bidra til vår forståelse av egen verdi, og er en forutsetning for at vi skal kunne få tilgang til et intersubjektivt forhold ved at en ser at man er gjensidig avhengig av "den andre" (Honneth, 2007). De tre anerkjennesssfærene belyses nedenfor.

2.2.1 Kjærlighet

Når vi fødes blir vår egenverdi skapt gjennom den første anerkjennelsen vi får oppleve i interaksjonen mellom mor og barn i et symmetrisk og gjensidig emosjonelt avhengighetsforhold. Moren gir barnet anerkjennelse i form av kjærlighet ved at hun dekker barnets behov og krav gjennom et symmetrisk og gjensidig emosjonelt avhengighetsforhold (Honneth, 2007). Når barnet blir eldre vil det utfordre moren for å teste ut og frigjøre seg, og morens reaksjon på handlingen i form av anerkjennelse eller krenkelse er med på å forme barnets tanker om egenverdi (Honneth, 2007). Kjærligheten omfatter etter hvert flere parter, slik som far, søsken, venner, kjæreste og ektefeller. Kjærligheten danner fundamentet for vår deltagelse i intersubjektive forhold, samtidig som den bidrar til å vedlikeholde den fundamentale selvtilliten (Honneth, 2007). Tilbakemeldinger fra personer i nære relasjoner i form av anerkjennelse av eller negative reaksjoner på våre handlinger, følelser og tanker danner kjærligheten. Mangler vi denne støtten kan dette få følger for hvordan vi klarer å forholde oss til andre personer i intersubjektive forhold, og for hvordan vi ser på oss selv i forhold til selvrespekt og selvverdi som er de to neste sfærene (Honneth, 2007). I kjærlighetssfæren trekkes linjer som samsvarer med avhengighetsdimensjonen i relasjonsteorien som er omtalt tidligere

2.2.2 Selvrespekt

Den andre anerkjennelsessfæren, selvrespekt, får vi som medlemmer av samfunnet gjennom universelle rettigheter til goder i velferdsstaten. Eksempler på goder kan være en jobb, og respekt og aktelse i forhold til jobben vi gjør. Vi trenger å føle at vi godtas som ”fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner (Honneth, 2007, s. 142)”. Selvrespekten forsterkes gjennom de muligheter vi har som selvstendige borgere med juridisk forankrede rettigheter og plikter i samfunnet, blant annet muligheter til selvstendige valg (Honneth, 2007). Får vi ikke respekt og anerkjennelse fra våre interaksjonspartnere vil dette medføre alt fra mistriivsel i jobben til større påvirkninger av vår psykiske helse.

2.2.3 Selvverdi

Den tredje sfæren, selvverdi, utvikles og tildeles oss gjennom sosial solidaritet ved deltagelse i et eller flere felleskap med andre, grupper og samfunnet. Det er her vi får tilgang til felles verdier og normer som dannes i fellesskapet. Vår selvverdi dannes og utvikles

gjennom fellesskapets verdsettelse av oss ut i fra våre spesielle evner, kvaliteter og bidrag som vi gir i form av handlinger, funksjoner vi har eller prestasjoner vi gjør (Honneth, 2007). Hvis vi ikke får delta eller bare delta inntil en viss grense i fellesskapet krenkes vår selvverdi, og dette kan påføre oss forskjellig grad av psykiske utfordringer (Honneth, 2007).

For en nyutdannet lærer som er ny på arbeidsplassen og ikke føler seg som en del av fellesskapet, kan konsekvensen av dette være manglende anerkjennelsesarenaer på arbeidsplassen. Er det familier som flytter til et nytt sted kan deltagelse i fellesskapet kreve at de bruker tid til å få innpass i nye fellesskap, og i denne perioden er selvverdien ofte lavere enn ellers. En person som tidligere har opplevd at de ikke fikk delta i fellesskapet kan være prege av dette i forhold til samarbeid med andre.

For begrepene selvrespekt og selvverdi kan det trekkes linjer til uavhengighets- og gjensidighetsdimensjonen i teorien om personer i relasjon.

2.2.4 Ringakt og krenkelse

Honneth har vist til forskjellige former for ringakt og krenkelse, og det kan dreie seg om forhold som gir små eller kortvarige negative følger for personen til mer omfattende psykiske skader. Noen av formene blir det vist til under hver omtale av anerkjennelsessfærene. Noe av det som kan skape mest dyptgående skade er når en person kroppslige identitet blir utsatt for forsøk fra andre på å bemektige seg deres kropp. Dette kan være i form av for eksempel tortur, fysisk mishandling eller voldtekt. Personens tillit til seg selv og verden skades i form av problemer med praktisk og kroppslig omgang med andre subjekter (Honneth 2007).

2.3 Sammendrag teori

I dette kapittelet er teoriene om personer i relasjon og anerkjennelse kort belyst. For at en relasjon skal fungere godt, må mange faktorer falle på plass. Teoriene som er valgt belyser grunnlaget for hvordan man allerede fra fødselen blir påvirket av den andre i en relasjon. Har man ikke fått anerkjennelse fra andre, er det ikke grunnlag for interaksjon, og hvis den andre ikke sjekker ut relasjonspartens behov for hjelp i en relasjon, kan dette føre til konflikt, opprør og maktovergrep. De fleste er vant med at de relasjonssituasjoner de deltar i fungerer godt. Utfordringen er å ha klare refleksjoner rundt egne relasjoner når de ikke ser ut til å fungere.

Metoden som er valgt for å studere samarbeidet mellom foreldre og lærere og deres relasjon, Q-metode, vil fange personenes subjektive mening om hvordan relasjonene fungerer. I neste kapittel vil det gis en kort innføring i Q-metodologi.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjøres det for de metodiske valgene i forskningsprosessen med refleksjoner rundt metode for datainnsamlingen, gjennomføringen og egen bevisstgjøringsprosess i arbeidet med studien.

Temaet for denne studien er foreldre og læreres subjektive holdninger og tanker rundt samarbeidet om barnet. Q-metode er derfor funnet hensiktsmessig for å fange den enkeltes subjektivitet.

Q-metodologi ble utviklet av Stephenson i 1935, med det mål å innhente hver enkelt persons subjektive kommunikasjon av eget standpunkt om valgt tema. Metoden egner seg til studier av små personutvalg og dybdestudier av enkelt personer (McKeown & Thomas, 1988). Gjennom analyse av dataene og den fenomenologisk-hermeneutiske orienterte tolkningen (Thorsen & Allgood, 2010, s. 54) er det mulig å oppdage hvilke perspektiver som ligger i kommunikasjonen rundt temaet og derfor også tanker og holdninger rundt samarbeidet.

3.1 Q-metodologi

Q-metoden ble utviklet av William Stephenson med utgangspunkt i metoder som allerede var i bruk, og som fortsatt brukes i dag - kvalitativ og kvantitativ metode (Kvalsund, 2005; McKeown & Thomas, 1988). I motsetning til andre metoder er variablene i Q-metode personenes Q-sorteringer, og ikke Q-utvalget som forskeren har valgt å bruke som utgangspunkt for sorteringene eller enkeltsvarene de har gitt på spørsmål (McKeown & Thomas, 1988). Stephenson ville videreutvikle metodene for å kunne fange personenes helhetlige syn rundt et valgt tema (Kvalsund, 2005). Han ville korrelere hele Q-sorteringer å finne ut hvorfor de mente det de gjorde, han var ikke interessert i å finne ut hvor mange som delte det bestemt syn på et enkelt spørsmål eller tema (McKeown & Thomas, 1988).

Ved å korrelere de subjektive Q-sorteringene med hverandre i faktoranalysen kunne han fange opp den operante subjektiviteten i form av faktorer som samlet opp tilnærmet like subjektive syn fra kommunikasjonsuniverset. Q-metode blir kategorisert som en abduktiv metode. Det vil si at forskeren kan få en ny oppdagelse eller forståelse for tema som blir studert ved hjelp av operant subjektivitet, heller enn å teste ut forhåndsbestemte hypoteser (Kvalsund, 2005).

3.2 Kommunikasjonsunivers

Forskeren velger et tema for så å undersøke subjektiviteten som er knyttet til tema. Deretter definerer og fanger man inn kommunikasjonsuniverset som består av en uendelig mengde utsagn rundt det definerte temaet. Det bør tas utgangspunkt i ca 200 – 300 utsagn, som reduseres ned til mellom 28 – 60 utsagn (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19).

For å fange kommunikasjonsuniverset (*concourse*) rundt et tema må forskeren ivareta den uendelige bredden av utsagn som naturlig tilhører kulturen (Kvalsund, 2005), og ikke utelate eller favorisere synspunkter eller parter (Kvalsund, 2005). Det er flere metoder for å samle inn utsagn fra kommunikasjonsuniverset: naturlige, ferdiglagde eller en kombinasjon av disse. Naturlige utsagn samles inn via intervju eller personlige skriftlige dokumenter fra personer som tilhører kulturen, mens ferdiglagde kan hentes fra for eksempel forskning, litteratur, film som omhandler temaet (McKeown & Thomas, 1998). Når man skal velge metode bør forskeren ta i betraktning at det vil ta tid for både forsker og intervjuobjekt å gjennomføre de nødvendige intervjuene. For å forenkle innsamlingen av utsagn fra kulturen forskeren vil studere bør studien begrenses slik at det blir overkommelig å dekke kulturens utsagnsunivers (Thorsen & Allgood, 2010, s. 27). Det er allikevel en stor mengde utsagn, mellom 200 – 300 utsagn, som samles i begynnelsen av studien for å få et bredest mulig grunnlag for kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010, s. 20).

Innhenting av utsagn fra kommunikasjonsuniverset i denne studien ble gjort via tidligere forskning og litteratur om temaet, dvs ”ferdiglagde” utsagn (Thorsen & Allgood, 2010, s. 28; McKeown & Thomas, 1988, s. 25). Det er tatt utgangspunkt i forskning foretatt av Nordahl (2007) med temaet: ”Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?” I tillegg er det

brukt litteratur av Helgeland (1996), Sandbæk & Tveiten (1996) og Kinge (2009) for å sikre at bredden i kommunikasjonsuniverset ivaretas.

3.3 Design og Q-utvalg

Med hjelp av for eksempel ”Fishers balanced block design” får forskeren hjelp til å balansere utsagnene i Q-utvalget (utvalg av utsagn) som dekker tema som skal belyses (Thorsen & Allgood, 2010, s. 50) ved å ta utgangspunkt i en teoretisk eller hypotetisk vinkling rundt tema (McKeown & Thomas, 1998, s. 28). Dette tar ikke bort forskerens påvirkning ved utvelgelse av utsagn (Thorsen & Allgood, 2010, s. 42), men sikrer et balansert og representativt utvalg (Thorsen & Allgood, 2010, s. 49). Forskeren får et strukturert hjelpemiddel til å ivareta bredden av meningsstimuli eller oppfatninger i kommunikasjonsuniverset når utsagnene skal begrenses til Q-utvalget som skal brukes (Thorsen & Allgood, 2010, s. 20 og 49). Når Q-utvalget er valgt med hjelp av designen foretas en vilkårlig sortering av utsagnene før de nummereres av forskeren.

Figur 1				
Effekt	Nivå			Celler
Anerkjennelsesteori	A) Privat sfære/ kjærlighet	B) Rettslig sfære/ selvrespekt	C) Solidarisk sfære/ selvverdi	3
Læringsbehov	D) Konstant	E) Vekst		2
Relasjon	F) “Jeg-du” møte	G) “Jeg-det” møte		2
Sum				12

Fra et utvalg på 329 utsagn ble ”Fishers block design” og teoriene om anerkjennelse, læringsbehov og relasjon brukt til å skape et balansert utvalg bestående av 36 utsagn (Kvalsund, 2005, s. 132). Se figur 1. Nedenfor gis en kort oversikt over teoriene. I tillegg til å bruke teorien i utvelgelse av utsagnene er det viktig å balansere utsagnene slik at de skaper en bredde av positivt og negativt ladede utsagn som uttrykker noe av det samme i forskjellige nyanser under det enkelte cellealternativ. Se eksempel celle AEF i figur 2:

Figur 2		
AEF Privat sfære/kjærlighet – Vekst – Jeg-du møte		
Når jeg må samarbeide med andre føler jeg meg liten, selv om de prøver å få meg med.	Den tryggheten jeg har gjennom støtte av familie og venner gjør at jeg kan lytte og forstå hvordan andre har det i hverdagen.	Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem.

3.4 Teorier brukt i designen

Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2007) er brukt fordi et samarbeid må bygge på anerkjennelse av den andre på flere nivåer for at samarbeidet skal fungere. De tre anerkjennelsesområdene, kjærlighet, selvverdi og selvrespekt, er gjensidig avhengig av hverandre og bidrar sammen til vår forståelse av egen verdi som menneske. De danner grunnlaget for en gjensidig erkjennelse av at man er avhengig av den andre i et intersubjektivt forhold (Honneth, 2007). Denne teorien er fyldigere beskrevet i teoriedelen på side 12.

Læringsbehov er neste effekt, og utgjøres av to nivåer, og i følge Dweck (2007) vil de to nivåene, konstant og vekst, gi svært forskjellige resultater for erkjennelse av muligheten til endring innen kommunikasjonsfeltet (Thorsen & Allgood, 2010, s. 51). Siden denne teorien ikke er sentral for designen eller for den videre studien er den på grunn av plass hensyn ikke omtalt nærmere.

Den tredje effekten er relasjonsteori, der utgangspunktet for denne effekten opprinnelig var møtet mellom to personer slik det er beskrevet av Buber som et vågestykke hvor vi har to muligheter, enten et jeg-du eller et jeg-det-møte (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2009; Aubert & Bakke, 2008). For bedre å ivareta relasjonsdimensjonene i videre arbeid med studien er relasjonsteorien utdypet med teorien om personer i relasjoner, se side syv.

3.5 Instruksjonsbetingelser

Når man har fastsatt Q-utvalget, velges sorteringsinstruksjonen (-e) som gir retning til sorteringen, og her gjøres et valg ut i fra tema, antall personer (personutvalg) og hva man vil belyse. Vil man ha en dybdestudie av få personer, kan man bruke flere sorteringsinstruksjoner for å fange inn bredden rundt et tema (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19).

Instruksjonsbetingelser er en veiledning fra forskeren til personutvalget for hvordan de skal

”fokusere oppmerksomheten” til utsagnene ved sortering i sorteringsmønsteret (Thorsen & Allgood, 2010, s. 30). Det kan være en eller flere instruksjonsbetingelser i en studie avhengig av hva forskeren vil studere. Ved å bruke flere instruksjonsbetingelser kan forskeren få dybde forståelse av en enkelt persons eller små personutvalgs subjektive holdninger, tanker og følelser gjennom analyse av sorteringene og videre abduksjon for å finne nye innfallsvinkler til tolkning og drøfting. Instruksjons-betingelsene kan være hypotetiske retningslinjer som: *Du skal forestille deg at du er rektor ved en skole, og sortere ut i fra hva du vil prioritere hvis du var rektor.* Eller instruksjonsbetingelsene kan utformes ut i fra opplevelser personen selv kan ha i forhold til et tema, slik som i denne studien.

I studien ble det gjennomført 3 sorteringer for å belyse personutvalgets subjektive syn rundt samarbeidet. Personutvalget fikk råd om å la det gå noe tid mellom hver sortering for at de skulle få ”nullstilt” seg fra forrige instruksjon. Tilbakemelding fra personutvalget ble gitt på at de fleste hadde latt det gå minimum ett døgn mellom hver sortering.

Sorteringsinstruksene var:

1. Hvordan opplever du samarbeidet i dag?
2. Tidligere erfaringer av samarbeid i skolen?
3. Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?

3.6 Personutvalget

McKeown og Thomas (1998, s. 37) skriver at et personutvalg på mellom 50 – 100 personer som sorterer ut i fra samme forutsetning og instruksjon er et passende antall ved gjennomføring av en Q-studie. Men Q-metode, slik som kvalitativ metode, egner seg også til studier av små personutvalg og til dybdestudier av enkelt personer når de sorterer etter flere sorteringsinstruksjoner (McKeown & Thomas, 1988, s. 37). Studien skal ikke generaliseres til en stor populasjon, men vise mønstre i personutvalgets subjektive syn rundt temaet, og trenger derfor ikke omfatte mange deltagere (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19). Forskjellen fra kvalitativ metode, blir at man i Q-metode er interessert i mønstrene for det subjektive synet som faktorene fanger inn om et tema, og ikke i hvor mange som deler et enkelt syn om hver enkelt variabel. Det er i Q-metode, som i all annen forskning hva forskeren vil ha svar på og

hva resultatet skal brukes til videre som avgjør størrelsen på personutvalget og antall sorteringsinstrukser (McKeown & Thomas, 1998, s. 37). Det viktigste med personutvalget er at de deler det samme kommunikasjonsuniverset slik at utsagnene gir den enkelte en mulighet til å gi sin subjektive respondering ut i fra egne tanker, erfaringer og følelser om temaet ved sortering. Personutvalget kan gjennom å bli konfrontert med ulike synspunkter og perspektiv i form av utsagn innenfor kulturen oppdage bevisste og ubevisste sider ved seg selv i forhold til temaet for studien (Brown, 1992).

Studier av Nordahl (2007, s. 115) og Westergård (2010) har pekt på at samarbeidsproblematikken rundt barn med ekstra behov kan være vanskelig. Ved utvelgelse av personutvalg var det derfor en forutsetning at det skulle bestå av foreldre og lærere i et aktivt samarbeid rundt barn med behov for ekstra tilrettelegging.

For å få en god utvalgsbredde var ønsket å få med 8 lærere og 8 foreldre i studien. Det ble inngått samarbeid med en middels stor kommune i Hedmark, og skolesjefen tok kontakt med aktuelle skoler. Ut i fra kriterier ble personutvalget kontaktet via den enkelte skole. Rektor og rådgiver tok kontakt med aktuelle kandidater til studien, og meldte tilbake kontaklinformasjon når personen hadde samtykket til å delta. Informasjon om hvorfor det enkelte barn trengte tettere samarbeid ble ikke innhentet, men fokuserte på at det var et utvidet behov for samarbeid mellom foreldre og lærere. Målet var å fordele personutvalget over både barne- og ungdomsskolen, men på grunn av tidspunktet for gjennomføringen (våren 2012) ble dette vanskelig på grunn av avholdelse av tentamener og eksamener i ungdomsskolen. Personutvalget besto derfor til slutt av fire foreldre og fem lærere fra barneskoler.

3.7 Sorteringsprosessen

Når personutvalget er på plass, skal utsagnene sorteres inn i en sorteringsmatrise eller mønster ut i fra en rangering av utsagn mellom kriteriene ”mest lik/mest enig (+5)” og ”mest ulik/mest uenig (-5)”. Personutvalget mottar nødvendig sorteringsmateriale for sorteringsgjennomførelsen. Personutvalget trenger de nummererte utsagnene, et sorteringsmønster, en sorteringsbeskrivelse og instruksjonsbetingelser for sorteringen.

Personutvalget sorterer utsagnene i et oppsatt sorteringsmønster eller -matrise, se figur 3, etter sorteringsbeskrivelsen og instruksjonsbetingelser gitt fra forskeren. Sorteringsmønsteret

brukes for å sikre at alle utfører sorteringene etter samme mal, noe som sikrer videre bearbeiding av data. Det har ingen betydning for resultatet hvor på mønsteret utsagnet legges under for eksempel -3, da alle utsagn under samme verdi behandles likt ved analysen. Det er selve verdien som utgjør en forskjell ved sorteringen. Etter utført sortering noteres numrene på utsagnene i et merket sorteringsmønsteret. Når personen utfører sorteringen, utvikles et relativt konstant bilde av deres implisitte kjennskap til tema, noe som baserer seg på personens opplevde erfaringer (Thorsen & Allgood, 2010, s. 31). Mønsteret som dannes, gjør kunnskapen eksplisitt og synlig for forskeren (Thorsen & Allgood, 2010, s. 40) og preges av personens sinnstilstand og ståsted i forhold til tema og utsagnene som er sortert (Thorsen & Allgood, 2010, s. 31). Ved denne tydeliggjøringen av personens ståsted kan forskeren få kjennskap til personutvalgets subjektive kunnskaper og videre bruke dette til å få egen refleksjon og oppdagelse av noe nytt i sin forskning rundt tema (Thorsen & Allgood, 2010, s. 20).

Figur 3

Sorteringsmønster:										
TEMA : Samarbeid foreldre og lærere.								Gjennomført: 2012		
MEST UENIG / MINST LIKT MEG								MEST ENIG / MEST LIKT MEG		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
Navn:										

Alle i personutvalget fortalte at det hadde gått greit å plassere utsagnene som de var mest enig eller uenig i, men når de kom til utsagnene i midten av sorteringsmønsteret, hadde de brukt mye lenger tid for å avgjøre plasseringene. Ved at personen bruker tid på å reflektere over hvor utsagnene skal plasseres, skapes endring hos både personen og utsagnet ved at de vil legge utsagnet etter egne følelser, tanker og kroppslig bevissthet. På denne måten fanges personens subjektivitet opp i sorteringen og vil ligge i forgrunnen ved gjennomført sortering (Thorsen & Allgood, 2010, s. 43).

I etterkant av sorteringen kan det være ønskelig å snakke med den enkelte for å fange inn tanker og følelser rundt sorteringen og den enkelte plassering av utsagn. Man kan eventuelt få sortereren til å notere ned kommentarer etter sorteringen på sorteringsmønsteret i et eget

kommentarfelt. (Thorsen & Allgood, 2010, s. 19). I denne studien ble det gjennomført samtaler med alle sortererne for å høre hva de hadde lagt vekt på og hvorfor de hadde plassert utsagnene slik de hadde, dette vil man komme tilbake til under funn og drøfting.

3.8 Faktoranalyse

Forskeren samler så inn alle sorteringene som er gjennomført og legger dataene inn i et faktoranalyseprogram. I denne studien ble PQMethod 2.11 brukt som analyseprogram (Schmolck, 2002). De subjektive Q-sorteringene til hver enkelt deltaker i personutvalget, som her utgjør variablene, plottes inn i programmet. Deretter brukes *Centroid faktor analyse* for å lage en rådatamatrixfil med korreleringer (.cor), og en urotert faktorladingsfil (.unr). Den uroterte faktorladingsfilen danner grunnlaget for videre bearbeiding av dataene ved å bruke *QVarimax-funksjonen* for å rotere variablene for å finne korrelasjoner mellom de enkelte Q-sorteringene. Forskeren vil ved å bruke *QVarimax* få frem et reneest mulig resultat ved at det samles mest mulig varians i tydeligst mulig struktur i form av faktorer (Brown, 1980). Deretter kjøres *QAnalyze faktoranalyse* for å gjøre de analyserte dataene tilgjengelig for forskeren i form av en utskriftbar liste (.lis) (Brown, 1980). Analysen fanger inn den operante subjektiviteten i form av faktorene som utgjøres av sorteringer som har korrelert med hverandre i større eller mindre grad (Thorsen & Allgood, 2010, s. 60). Programmet viser antall faktorer som har kommet frem etter gjennomføringen, korreleringsgraden mellom faktorene og korreleringsgraden innad i den enkelte faktor mellom de enkelte sorteringene, og dette resultatet danner utgangspunkt for videre tolkning av forskeren (Thorsen & Allgood, 2010).

Utsagnenes plassering, faktorskår under hver faktor, vil ut i fra hvilken plassering de har fått gi forskeren muligheter til å tolke betydningen av hver enkelt faktors tankebilde rundt tema. Den operant subjektivitet vil ut i fra de individuelle sorteringene som er utført danne et grunnlag for videre bearbeiding av dataene når det videre legges vekt på faktorskårene og meningene hver faktor fanger inn (Thorsen & Allgood, 2010, s. 60). For å tolke funnene må forskeren se på likheter (*consensus*) og ulikheter (*distinguishing*) i de forskjellige faktorene. *Distinguishing* (D) utsagn er med på å markere den enkelte faktor fordi de er sortert signifikant forskjellig. *Consensus* (C) utsagn er utsagn som er plassert på samme verdi i de to faktorene. Konsensusutsagn kan gi forskeren ny innsikt ved å vurdere om disse viser det

samme synet, eller om de må forstås i den sammenhengen de utgjør sammen med utsagnene rundt (Thorsen & Allgood, 2010).

Det er her viktig å huske på at tolkningen av faktoranalysen ikke er den enkelte deltakers tolkning, men forskerens egen (Thorsen & Allgood, 2010, s. 34). Som nevnt ovenfor gjennomføres intervju med de som korrelerer høyest i hver enkelt faktor for å gi informantene muligheter til å komme med tilbakemeldinger på hvordan både gjennomføringen, tolkningen og sluttresultatet oppleves av deltagerne i forskningsprosessen (Thorsen & Allgood, 2010, s. 119; Brown, 1980).

Det er i Q-metode utsagn som er plassert i hver ytterkant (-5 og +5) som gir sterkest betydning, og de som plasseres lengre inn mot 0 og under 0, som betyr mindre eller minst for sortereren (Brown, 1980). Plassering av utsagn under verdien 0 gir lav eller ingen psykologisk signifikans, men kan gi støtte til de meningsbærende plasseringene til faktoren (Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Sorteringer som utgjør en miks, vil sorteres bort av programmet og vil ikke komme med i faktorene. Det vil si at enkelte deltagers sorteringer kan bli utelukket fra videre analyse og tolkning (Thorsen & Allgood, 2010, s. 59).

Nedenfor vil resultatene som kom frem etter gjennomføringen av prosessene i PQMetode-programmet beskrives. Studie besto av 9 personer, 2 menn og 7 kvinner, som gjennomførte 3 sorteringer, det vil si 27 sorteringer. Det kom frem to faktorer etter gjennomføring av analysen. Faktor 1 defineres av 23 sorteringer, og faktor 2 defineres av 4 sorteringer (se definerende ladninger merket med X i tabell 1). Som en kan se i tabell 2 ligger også ladningene for de som definerer faktorene høyt i begge faktorer, og dette indikerer at det er to adskilte faktorer. Korrelasjonene mellom de 2 faktorene vises i tabell 2 og en ser at det er middels stor forskjell mellom de to faktorene, 0,4288 i korrelasjon. Dette indikerer at meningene som ligger i faktorene er ganske forskjellige.

Tabell 1			
Tabellen viser faktorlading i forhold til faktor, som defineres av sorteringer merket X. Alle sortere er anonymisert i studien ved at navnene er endret.			
Factor Matrix with an X Indicating a Defining Sort			
		Loadings	
Nr innlegg	QSORT	Faktor 1	Faktor 2
1	Anne1	0.6749X	0.4494
2	Anne2	0.8005X	0.3404
3	Anne3	0.8248X	0.3106
5	Hanne1	0.5804X	0.2771
6	Hanne2	0.7310X	0.2563
4	Hanne3	0.8163X	0.1597
7	Pia1	0.7058X	0.5825
8	Pia2	0.5879	0.6341X
9	Pia3	0.7228X	0.5566
10	Oda1	0.7926X	0.4236
11	Oda2	0.7990X	0.3713
12	Oda3	0.7910X	0.4206
13	Gry1	0.8211X	0.1538
26	Gry2	0.8427X	0.1145
14	Gry3	0.8666X	0.0746
15	Liv1	0.4613	0.6586X
27	Liv2	-0.1284	0.8849X
25	Liv3	0.6436X	0.3286
16	Gerd1	0.7039X	0.5509
23	Gerd2	0.0705	0.8292X
24	Gerd3	0.7995X	0.4230
17	Inger1	0.7131X	0.2840
18	Inger2	0.6939X	0.3002
19	Inger3	0.5959X	0.4203
20	Liss1	0.7869X	0.0704
21	Liss2	0.5693X	0.0326
22	Liss3	0.8563X	0.0699
% expl.Var.		50	19

Tabell 2		
Correlations Between Factor Scores		
Faktor	1	2
1	1.0000	0.4288
2	0.4288	1.0000

4 *Tolkning av funn og drøfting*

Forskeren tolker nå resultatene ut i fra hva som karakteriserer og skiller utsagn for hver enkelt faktor fra de andre faktorene. Det er ønskelig at det gjennomføres et intervju med den/de personene som skårer høyest i hver faktor for å innhente tilleggsinformasjon og få en bekreftelse/avkreftelse på om forskeren har tolket data i samsvar med personen (Thorsen & Allgood, 2010). Etter denne prosessen har forskeren, i følge Stephenson (Thorsen & Allgood, 2010), kommet til den viktigste steget å forstå dataene, det subjektive synet, som den enkelte faktoren har fanget inn. Drøftingen av funnene belyses gjennom bruk av relevant teori.

4.1 Kvaliteten på forskningen

For å sikre kvaliteten på forskning brukes reliabilitet, validitet og etiske betraktninger, og forsker sjekker resultatene slik at det ikke fremkommer tilfeldigheter som feil sorteringer, misforståelser eller forskerfeil (Postholm, 2005). Nedenfor belyses studiens kvalitet i forhold til disse punktene.

4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om en ved gjentatte målinger ut i fra de samme forutsetningene vil få det samme resultatet av forskningen (Ringdal, 2007). Brown (1980) har gjennomført replikasjonsstudier av Q-sorteringer som har vist at gjennomsnittlig 80% av sorteringene gjentas. Ut i fra dette kan det vises til at personenes helhetlig subjektivt syn ikke så lett lar seg forandre i forhold til et tema forutsatt at de tilhører kommunikasjonsuniverset.

Som tabell 3 viser er reliabiliteten 0,8 (Average Rel. Coef.) i denne studien.

Tabell 3		
Factor Characteristics	Factors	
	1	2
No. of Defining Variables	23	4
Average Rel. Coef.	0,800	0,800
Composite Reliability	0,989	0,941
S.E. of Factor Scores	0,104	0,243

4.3 Validitet

Validiteten skal gi et mål på om vi måler det vi vil måle (Ringdal, 2007). I studien var målet å finne personenes subjektive forhold til valgt tema ved å la dem sortere utsagn trukket ut fra kommunikasjonsuniverset. Validitet kan her si noe om personene som var med i studien tilhørte kommunikasjonsuniverset, og om de var dedikert til oppgaven med å sortere utsagnene i Q-utvalget (Kvalsund, 1998). I gruppesamtalene etter sorteringene kom det frem hvilket forhold de hadde til sorteringene og hvor lang tid de hadde brukt på å bestemme seg for plassering av utsagn. Det er den enkeltes subjektive forhold til utsagnene og temaet man er

ute etter å fange inn, og ut i fra tilbakemeldinger fra personutvalget var de meget interessert i temaet og ville få frem sitt syn på en best mulig måte.

4.4 Etiske hensyn

Etiske forhold med studien er vurdert ut i fra hvilket tema som er valgt og hvordan studien er gjennomført for å sikre at den enkelte deltager ikke blir utsatt for følger etter offentliggjøring av resultater (Postholm, 2005). I utgangspunktet var man interessert i å dybdestudere personutvalgets subjektive følelser rundt tema samarbeid mellom foreldre og lærere for å få tak i eventuelle likheter eller ulikheter. For å sikre at personutvalget i studien, eller tredje part – barnet, ikke blir utsatt for gjenkjenning eller ”forfølgelse” i forhold til standpunkt personen har tatt ved sin sortering, er alle personene anonymisert. Av samme grunn har man valgt å ikke oppgi navn på samarbeidende kommune eller skoler, da små samfunn lett gjenkjenner hverandre eller tror at de gjør det og kan reagere på resultater. På grunn av personutvalgets størrelse valgte man ikke å dele inn i faktorer etter status som lærer, foreldre, kvinne eller mann, men lot PQMethod-programmet finne faktorer uavhengig av personstatus.

5 Fortolkning av funn

Fortolkningen av dataene som har blitt synliggjort for forskeren handler om å trekke ut og forstå meninga i faktorene, den operante subjektiviteten (Kvalsund, 1998). Den abduktive forskningsprosessen gir forskeren muligheter til å oppdage nyanser og tolke utsagnene fra kommunikasjonsuniverset, både i lys av helheten og i deler av bildet som kommer frem i form av faktorenes meningsmønstre. For å tolke faktorene må forskeren se både på det enkelte utsagns plassering, men også sammenhengen med de andre utsagnene, for å skape seg et bilde av meningsytringene (Thorsen & Allgood, 2010, s. 34).

Som nevnt i metodekapittelet, gir utsagnenes plassering sterkest betydning for faktoren når de er plassert i ytterkantene (-5/+5), mens utsagn som plasseres under 0 kan være med på å underbygge de utsagnene som gir sterkest mening. Når faktorbildet tolkes vil et utsagn kunne ha forskjellig betydning ut i fra de utsagnene som er plassert rundt slik at betydningen kan være forskjellig i de to faktorene.

Under tolkningen er det lagt størst fokus på faktorens meningsbærende utsagn fra +/-5 til og med +/-3, men det vises til resten av skåreverdiene der dette underbygger eller gir nye innspill til funn. Den gjennomsnittlige sorteringen på hver faktor kan sees på vedlegg 9.4 sidene 59 og 60. Under faktorene er utsagnenes plassering nummerert slik at plassering under omtalt faktor er uthevet. I tillegg er utsagnene merket med C (*consensus*) eller D (*distinguishing*) for å få frem hvilke utsagn som har vært med å definere faktoren og hvilke som ikke har gitt signifikant forskjell mellom faktorene. Dette omtales ytterligere på sidene 36 og 38. Eksempel:

Utsagn "28. Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeidet er viktig." (+3,+1, D). Utsagnet er plassert under verdi +3 hos faktor 1, og under verdi +1 hos faktor 2, og utsagnet skiller de to faktorene fra hverandre, distinguishing statement.

Faktoranalysen kom frem til to faktorer. Faktor 1 defineres av 23 sorteringer, mens faktor 2 defineres av fire sorteringer, se tabell 1 s 24. Det er viktig å merke seg at det ikke er noen som har sortert slik at de bare tilhører faktor 2, men at sorteringsinstruksene har gitt forskjellen som kommer frem. Personens verdi ved definering av faktoren avgjøres av i hvor stor grad denne personens sortering sammenfaller med faktoren. For de 23 deltakerne som definerer på faktor 1, ligger ladningene ligger mellom 0,5693 – 0,8666. Gry, som lader høyest på faktor 1, definerer denne faktoren med alle sine sorteringer. De 3 personene som definerer faktor 2 med noen av sine sorteringer, er også med på å definere faktor 1. Faktor 2 ladningene ligger mellom 0,6341 – 0,8849. Liv, som lader høyest i faktor 2, har definert denne faktoren med 2 av sine sorteringer. Dette utdypes ytterligere under tolkning av faktor 2.

5.1 Faktor 1: Vi har et felles fokus på barnets utvikling. Jeg er trygg på meg selv og på at våre erfaringer, beskrivelser og kunnskap bidrar til gode løsninger og styrker vår kompetanse når vi samarbeider.

Først tar man utgangspunkt i de utsagnene som utgjør den positive siden, det vil si fra +5 og +4, av sorteringsmønsteret.

9. Barnets utvikling står i fokus og vi ser at når vi bruker hverandres erfaringer i samarbeidet finner vi nye måter å løse utfordringer på. (+5, +2, D)

6. Vi må anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for å få et godt samarbeide. (+4, +4, C)

20. Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem. (+4, +2, D)

Gjensidigheten i samarbeidets styrke kommer klart frem ved at faktor 1 her har et felles fokus på barnets utvikling, og dette sikrer at alle parter vet hva samarbeidet dreier seg om. Det å få en avklaring på hva samarbeidet skal dreie seg om gjør det lettere for personene å være trygge på hva som skal stå på dagsorden når de møtes. De blir trygge på seg selv i forhold til det fokuset som er avklart, og åpner seg derfor for både å gi og ta i bruk hverandres erfaringer for å finne nye løsninger. Gjensidigheten det åpner for, gjør at man i samarbeidet tør å dele og de vet at de sammen kan bidra for å ivareta barnets utvikling på en best mulig måte. Samtidig sier de at de lærer mye av å delta i samarbeidet med den andre, noe som igjen styrker dem i forhold til de utfordringene de står ovenfor. For å delta i en slik gjensidighet må personene som skal delta ha en tro på egen verdi og en trygghet på at de blir ivaretatt av den andre parten. Da tør de å bevege seg til og fra både avhengighets- og uavhengighetsdimensjonene når de samarbeider i en gjensidighetsdimensjon.

Under +4 verdien legger faktor 1 vekt på troen på egen verdi som et utgangspunkt for at de har trygghet nok til å gi anerkjennelsen til andre selv om den andre ikke har samme beskrivelse av utfordringene som de selv. Den tryggheten faktor 1 gir uttrykk for å ha, kommer av troen på egen verdi som grunnleggende utgangspunkt for å kunne delta på forskjellige relasjonsarenaer. Denne troen vil utvikles fra man er barn og videre mot rollen som foreldre eller lærer. Personer som er trygge på seg selv har opplevd eller opplever anerkjennelse i alle de tre anerkjennelsessfærene, kjærlighet, selvrespekt og selvverdi. Gjennom å gi anerkjennelse til andre er man med på å styrke den andres tro på seg selv. Anerkjennelsen kan gis i form av respekt for den andres utførelse av sin del av ivaretakelsen av barnet som lærer eller foreldre, eller ved å vise at man stoler på at den andre gjør en god jobb, spesielt i forhold til det man sammen har bestemt skal gjøres. Man kan gi den andre

anerkjennelse ved å inkludere de inn i fellesskapet ved å lytte og dele dennes erfaringer, beskrivelse av situasjonen, og ikke minst la den andre få komme med løsningsforslag og ta del i valg av løsninger. Faktor 1 står sterkt i egen person og klarer fint å gi andre anerkjennelse når de skal samarbeide. De kan pendle mellom relasjonsdimensjonene ved behov uten at dette går utover deres trygghet. Dette kommer av at de blir hørt når de ber om hjelp, og den andre stiller opp og styrker deres kompetanse uten å holde dem i et uønsket avhengighetsforhold. Begge parter nyter godt av en felles deling av erfaringer og kompetanse for å finne løsninger.

8. Når jeg etterspør hjelp for å finne gode løsninger kommer de andre meg i møte og vi finner nye måter å gjøre ting på. (+3, -1, D)

28. Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeid er viktig. (+3, +1, D)

30. Det vi har blitt enige om følges godt opp, og det gjør at vi kan få til endringer. (+3, -2, D)

Utsagnene under +3 gir støtte til utsagnene under +5 og +4. Gjensidigheten de føler ved samarbeid med den andre parten og tryggheten på at de er anerkjent, gjør at de spør etter hjelp når de har behov. Alt i alt er de glade for at de har den andre å støtte seg til. Faktor 1 har stor tiltro til den andre, og når de sammen har blitt enige om endringer følges dette godt opp av begge parter slik at de får til endringer. De kommer styrket ut av det gjensidige samarbeidet, og trenger dette for å klare utfordringene rundt barnet og skolen. Dette styrker det som er skrevet ovenfor om at faktor 1 har den grunnleggende tryggheten og troen på seg selv, men også at de har tro på at den andre ivaretar barnets behov. Faktor 1 gir uttrykk for at de blir hørt når de ber om støtte og hjelp til å finne nye løsninger.

Utsagnet som skårer høyest på den negative siden av faktoren har følgende innhold:

16. Samarbeidet fungerer dårlig da alle avgjørelser er gjort før vi møtes og jeg får bare informasjon om hva som skal gjøres. (-5, -4, C)

14. Jeg blir ikke hørt på når jeg kommer med innspill ut i fra erfaringer jeg har gjort meg om hva som skal til for at det skal fungere bedre. (-4, -2, C)

29. Jeg går lett i forsvar når jeg møter andre personer, og dette gjør at det er vanskelig å samarbeide med andre.(-4,-4, C)

Disse utsagnene viser at det er en sammenheng mellom positive og negative syn i faktoren. Faktor 1 er så trygg på seg selv og på at fokuset for samarbeidet er avklart, at de ikke trenger å være med på alle avgjørelser som tas. De stoler på at den andre parten ivaretar barnets beste uansett om de er til stede eller ikke, og at det ikke går på at den andre ikke anerkjenner deres kompetanse eller mulige valg.

Motsetningene mellom positiv og negativ skåreverdier underbygger det positive synet på samarbeid og anerkjennelse av den andre. Faktor 1 er trygg på seg selv, utsagn 20 (+4), at de har sagt seg uenig med utsagn 29 (-4) som viser til en person som lett går i forsvar. For faktor 1 underbygger utsagn 29 at de liker å samarbeide med andre, og at de ikke trenger å gå i forsvar overfor andre.

I samarbeidet har de hele tiden fokus på barnet, og føler at de blir hørt og anerkjent når de kommer med innspill ut i fra egne erfaringer om hva som skal til for at barnet skal ha det bra.

4. Det er vanskelig å bli hørt når jeg prøver å legge frem løsningsforslag.(-3,+3,D)

10. Når jeg må samarbeide med andre føler jeg meg liten, selv om de prøver å få meg med.(-3,-2, C)

35. Jeg liker ikke å snakke så mye når vi møtes, men lytter til de andre og lar dem ta avgjørelser om hvordan vi skal gjøre det.(-3,-3, C)

Trekker man inn utsagn som er plassert på -3 i sorteringsmønsteret, ser man at alle understreker at personen er trygg på seg selv. De tør å si det de mener fordi de har et gjensidig samarbeidsforhold med den andre, og opplever å bli hørt og anerkjent av den andre for sine bidrag.

2. *Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det. (0, +3, D)*
3. *Læreren bestemmer hvordan det skal være på skolen. Foreldrene bestemmer hvordan det skal være hjemme.(0, 0, C)*
23. *Selv om vi har blitt enige om hvordan vi skal gjøre det, blir det endret etter møtet. (0, -1, C)*
27. *Det er slitsomt å stå alene om å løse problemene, det hadde hjulpet hvis de andre kunne se det samme som meg. (0, -1, C)*
33. *Jeg er vant med at vi står sammen når det skal tas avgjørelser, men godtar at de ikke bestandig spør meg om hva jeg synes. (0, -5, D)*
34. *Første inntrykket er viktig for meg. Det sier mye om hvordan samarbeidet blir. (0, -1, C)*

Som nevnt ovenfor, er utsagn som har lav eller ingen psykologisk signifikans plassert i 0-området. Utsagn 3 som går på hvem som bestemmer hva i forhold til barnet er plassert her, og det underbygger at faktor 1 er trygg på hvem som bestemmer over barnet. For dem betyr det ikke noe om det er læreren som bestemmer på skolen og foreldrene som bestemmer hjemme, for via det gjensidige samarbeidet er de enige om hvordan de skal forholde seg for å ivareta barnets beste på begge arenaer. De fleste utsagn under 0 går ellers på beskrivelse av et dårlig samarbeid, og dette har jo faktor 1 tydelig vist ikke er relevant for dem.

5.2 Faktor 2: Vi klarer ikke å enes om et felles fokus fordi den andre ikke lytter til mine løsningsforslag. Men jeg vil gjerne ha et gjensidig samarbeid.

Faktor 2 er definert av 4 sorteringer og til sammen 3 personer, for å vise til hva som har vært mest styrende for faktoren viser jeg til sorteringsinstruksjonene som har formet faktoren:

1. *Hvordan opplever du samarbeidet i dag?*
2. *Tidligere erfaringer av samarbeid i skolen?*

Den siste sorteringsinstruksjonen, ”3. Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?”, er ikke med i faktor 2.

Personen Liv har med begge sorteringene i faktor 2, og det er hun som har den høyeste verdien, 0,8849. Ut i fra tabell 4 ser man at det er tidligere erfaringer med samarbeidet som skårer høyest, mens erfaringer fra samarbeidet i dag er noe lavere. De to andre, Pia og Gerd, har med kun en sortering i forhold til tidligere erfaringer.

Tabell 4			
Tabellen viser faktorlading i forhold til de personene som definerer faktor 2.			
Alle deres sorteringer er vist for å vise forskjellen som utgjøres av sorteringsinstruksjon. Også sorteringene som definerer faktor 1 vises, og de er merket *.			
		Loadings	
Nr innlegg	QSORT	Faktor 1	Faktor 2
7	Pia1	0.7058*	0.5825
8	Pia2	0.5879	0.6341X
9	Pia3	0.7228*	0.5566
15	Liv1	0.4613	0.6586X
27	Liv2	-0.1284	0.8849X
25	Liv3	0.6436*	0.3286
16	Gerd1	0.7039*	0.5509
23	Gerd2	0.0705	0.8292X
24	Gerd3	0.7995*	0.4230

Dette viser et bilde av faktor 2 hvor 3 personer har hatt dårlige erfaringer fra tidligere samarbeidssituasjoner mellom foreldre og lærere. Liv har i tillegg gitt uttrykk for at hun føler at samarbeidet fungerer dårlig i dagens situasjon. For å belyse faktor 2 sitt syn på samarbeid vil jeg vise til denne situasjonen til slutt i tolkningen av funnene. Nedenfor belyses faktor 2 sitt sorteringsmønster gjennom først å se på den positive siden:

32. Fokuset blir på hvorfor ting skjer, ikke hvordan vi skal klare å bryte uønskede hendelser. (-1, +5, D)

1. Jeg mener at vi alle har behov for anerkjennelse, bekreftelse og støtte for arbeidet vi legger ned. (-2, +4, C)

6. Vi må anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for å få et godt samarbeide. (+4, +4, C)

4. Det er vanskelig å bli hørt når jeg prøver å legge frem løsningsforslag. (-3, +3, D)

Faktor 2 er opptatt av at man må anerkjenne hverandre i samarbeidet. De ønsker at de sammen skal klare å få flyttet fokuset til hvordan de skal kunne bryte uønskede hendelser, istedenfor å fokusere på hva som har skjedd. Samtidig gir de uttrykk for at de føler det er vanskelig å bli hørt når de legger frem forslag til løsninger. Dette gjør at de ikke synes de har det likeverdige gjensidige samarbeidet de ønsker å ha. Dette underbygges også av de neste utsagnene:

2. Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det. (0, +3, D)

12. Noen ganger har vi så forskjellige ståsteder for hva som skal være utgangspunktet at det ikke er mulig å bli enige. (-2, +3, D)

Det forventede samarbeidet gir ikke de resultatene de ønsker fordi de ikke har klart å enes om fokuset for samarbeidet, og dette kommer av at de har så forskjellige ståsteder at de ikke klarer å bli enige. De er fokusert på løsninger, og vil ha resultater av samarbeidet. Dette gjør at faktor 2, som ønsker et gjensidig samarbeid, føler at den andre prøver å holde dem i en avhengighetsdimensjon hvor hjelpebehovet og fokuset ikke har fått den avklaringen det skulle ha hatt.

33. Jeg er vant med at vi står sammen når det skal tas avgjørelser, men godtar at de ikke bestandig spør meg om hva jeg synes. (0,-5, D)

16. Samarbeidet fungerer dårlig da alle avgjørelser er gjort før vi møtes og jeg får bare informasjon om hva som skal gjøres. (-5, -4, C)

29. Jeg går lett i forsvar når jeg møter andre personer, og dette gjør at det er vanskelig å samarbeide med andre. (-4, -4, C)

Ser man utsagnene på negativ side mot de på positiv side sier faktor 2 at selv om det ikke er et felles fokus, tar de avgjørelser sammen. Det kan virke som om de ikke er helt enige i alle avgjørelsene, på grunn av det manglende felles fokus (utsagn 32 +5) og det faktum at de føler de ikke blir hørt av den andre parten (utsagn4 +3). Plassering av utsagn 29, at de ikke har vansker for å samarbeide med andre, og underbygger deres ønske om å oppnå et gjensidig samarbeid.

22. *Usikkerhet gjør at jeg ikke lytter åpent til det andre beskriver. (-2, -3, C)*

35. *Jeg liker ikke å snakke så mye når vi møtes, men lytter til de andre og lar dem ta avgjørelser om hvordan vi skal gjøre det. (-3, -3, C)*

36. *Jeg føler ikke at jeg kan si det jeg mener uten at det får følger senere. (-2, -3, D)*

20. *Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem. (+4, +2, D)*

31. *Jeg er avhengig av at vi samarbeider, ellers klarer jeg ikke å stå i situasjonen. (+1, +2, C)*

11. *I forhold til samarbeidet rundt barnet sliter jeg med dårlig samvittighet, da jeg ikke har kunnskaper nok til å klare og hjelpe. (-1, +1, D)*

26. *Jeg har stor tro på og tillit til at jeg lykkes med det jeg gjør. (+2, +1, C)*

28. *Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeid er viktig. (+3, +1, D)*

21. *Den tryggheten jeg har gjennom støtte av familie og venner gjør at jeg kan lytte og forstå hvordan andre har det i hverdagen. (+1, +1, C)*

Faktor 2 har plassert ovenstående utsagn så langt inn i mønsteret at de tydelig viser at de føler seg trygge i samarbeid med andre og på seg selv. Dette kan tolkes som at de allerede har en tryggheten på egenverdi, og denne tryggheten gjør at de ikke har problemer med å lytte til det andre beskriver, eller selv å ta ordet. De ønsker et gjensidig samarbeid, men er trygge på at de nok skal få til dette med eller uten støtte fra den andre. Det vil si at de er uavhengige, men de ser også hvilke endringer et gjensidig samarbeid kan gi. Når de ikke klarer å få til den

smidige overgangen mellom dimensjonene som de ønsker slik at samarbeidet fungerer bedre, velger de å samarbeide ut i fra de muligheter de har. Selv om de føler at den andre forsøker å holde dem i en uønsket avhengighetssituasjon ved at de ikke lytter til dem.

3. Læreren bestemmer hvordan det skal være på skolen. Foreldrene bestemmer hvordan det skal være hjemme. (0, 0, C)

5. Å få anerkjennelse for det jeg har fått til er ikke lett. (-1, 0, D)

7. Jeg føler meg ensom i møtet med de andre, når de tydelig viser at de kan mer enn meg. (-1, 0, D)

18. Tror ikke at det er lett å få til noe godt samarbeid, for vi er så forskjellig. (-2, 0, D)

24. Vi har laget en samarbeidsavtale, og dette letter samarbeidet oss i mellom. (+1, 0, C)

25. Møter hvor andre er interessert i hva jeg mener gjør meg godt. Da er det lettere å godta at ikke alt kan gjennomføres, på grunn av systemet rundt. (+1, 0, C)

Utsagnene faktor 2 har lagt under 0, det som har lav eller ingen psykologisk signifikans for dem. Utsagn 3 om hvem som bestemmer på skolen og hjemme har ingen mening for dem, det vil si det samme som hos faktor 1. De er klar over hvem som bestemmer hvor, og føler ikke at dette er noe utfordrende å forholde seg til. Utsagn 5 viser at de tross alt må ha følt at de har fått anerkjennelse for det de har fått til, men at dette ikke har betydd så mye for dem. De ønsker heller at den andre parten lytter når de legger frem løsningsforslag. Ellers underbygger plasseringene at de meningsbærende plasseringene av utsagn har vist hva de har ment, og disse utsagnene gir ikke noen sterkere ytringer som kunne brukes for å uttrykke deres mening om samarbeidet.

5.2.1 Tolkning av faktor 2 gjennom situasjonen til Gerd, Pia og Liv

For de tre personene som har definert faktor 2 er situasjonen for Gerd og Pia at de har opplevd tidligere situasjoner hvor samarbeidet har fungert dårlig, men i dag føler de at samarbeidet fungerer bra, og er dermed med på å definere faktor 1 når de sorterte etter sorteringsinstruksjoner som går på nåtid og ønsket situasjon. Gerd og Pia har oppnådd anerkjennelse i sitt nåværende samarbeid, og har ikke opplevd at de negative opplevelsene av

et dårlig samarbeid blir videreført i det nye samarbeidet. Dette viser at de har kommet ut av en avhengighetssituasjon som de ikke ønsket og gått over i en gjensidighetsdimensjon, se faktor 1.

For Liv er situasjonen annerledes, hun definerer faktor 2 med sorteringsinstruksjonene både for tidligere erfaringer og nåtid. For ønsket situasjon er hun med å definere faktor 1. For Liv har ikke det nye samarbeidet blitt bedre enn det forrige. Hennes tidligere erfaringer kan prege også nåværende samarbeid. Hun savner at løsninger og barnets utvikling blir satt i fokus. Liv ønsker seg en samarbeidssituasjon preget av gjensidighet, men føler at hun står alene i en uavhengighetsdimensjon. Hun virker trygg på seg selv, og det virker som hun har oppnådd mye kompetanse slik at hun er sikker på seg selv i forhold til situasjonen. Hun vil gjerne dele denne med den andre, men føler ikke at hun blir hørt. Dette kan ha preget både tidligere samarbeid og nåværende samarbeid, men det kan også være at Liv har blitt tryggere på seg selv og gått fra avhengighet til uavhengighet. Tryggheten kan hun ha fått via samarbeid med andre rundt barnets utfordringer, eksempelvis lege og helsestasjon.

5.3 Utsagn som skiller (*distinguishing*) faktorene

Distinguishing (D) utsagn er med på å markere den enkelte faktor fordi de er sortert signifikant forskjellig. Ser man på hvilke utsagn som markerer faktor 1 er det 18 utsagn, og av disse er det 6 utsagn med verdier i ytterkantene av sorteringsmønsteret (≥ 3). Se vedlegg 9.5 side 61. Alle utsagnene har et signifikansnivå <0.05 , og 16 av utsagnene har et signifikansnivå $<0.01^*$, disse er merket *. Ser man nå på de utsagnene som skiller faktor 1 fra den andre faktoren, får man ytterligere forståelse av forskjellen mellom faktorene og hva som særpreger faktor 1. Det vil si at faktor 1 er forskjellig fra faktor 2 i forhold til syn på samarbeidet.

Tabell 5					
Distinguishing statements faktor 1		Factors			
		1		2	
Statement	No.	RNK	SCORE	RNK	SCORE
9. Barnets utvikling står i fokus og vi ser at når vi bruker hverandres erfaringer i samarbeidet finner vi nye måter å løse utfordringer på.	9	5	2.00*	2	0.64

Utsagn 9 som er sortert på +5 for faktor 1 og på +2 for faktor 2 er det utsagnet som utgjør det utsagnet med høyest skåret verdi. Se tabell 5. Faktor 1 har dette som sitt mest meningsbærende, og de synes at det gode samarbeidet styres av det felles fokuset de har om at barnets utvikling. Det at faktor 2 hadde lagt utsagn 9 som omhandler barnets beste på +2, kan komme av sammensetningen i utsagnet. Fordi de ikke syntes at samarbeidet fungerer tilfredsstillende kan de ikke legge dette utsagnet på en høyere plassering, og det var andre utsagn som var mer meningsbærende i forhold til samarbeidet de skulle beskrive. De er også opptatt av at fokuset burde vært på barnets utvikling, men utsagnets andre del, - om at de bruker hverandres erfaringer for å finne nye løsninger, passer ikke inn i faktor 2 sine erfaringer med samarbeidet.

Tabell 6						
Distinguishing statements faktor 1		Factors				
		1			2	
Statement	No.	RNK	SCORE	RNK	SCORE	
32. Fokuset blir på hvorfor ting skjer, ikke hvordan vi skal klare å bryte uønskede hendelser.	32	-1	-0.70*	5	1,91	

Faktor 2 har valgt utsagn 32 som sitt mest meningsbærende utsagn, og dette viser til at fokuset er feilplassert i forhold til deres ønske. Se tabell 6. Derfor finner de ikke de gode løsningene som kan sette barnets utvikling i fokus. Faktor 1 hadde lagt dette på -1, for de har jo allerede sagt at partene har et felles fokus. Ved samtaler med personutvalget i etterkant av sorteringene ga de uttrykk for at de alle var opptatt av at barnets utvikling skulle prege samarbeidet, dette gjaldt både foreldre og lærere. Det viser seg allikevel at dette i enkelte tilfeller ikke lar seg gjennomføre på grunn av manglende avklaring av et felles fokus for samarbeidet.

Tabell 7						
Distinguishing statements faktor 1		Factors				
		1			2	
Statement	No.	RNK	SCORE	RNK	SCORE	
20. Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem.	20	4	1.46*	2	0.77	

Utsagn 20 har for faktor 1 plassering +4, mens faktor 2 har det på +2. Se tabell 7. For faktor 1 hvor de har et felles fokus, og får anerkjennelse for sin egen beskrivelse av utfordringen, er tryggheten lett å oppnå i dette samarbeidet. For faktor 2 som sliter med å bli hørt av den andre, er ikke utsagnet like meningsbærende. Faktor 2 er trygg på seg selv og at de skal klare å stå i situasjonen, men ønsker et gjensidig samarbeid med den andre ut i fra et felles fokus på løsninger og har satt dette i fokus for sine meninger.

Tabell 8						
Distinguishing statements faktor 1		Factors				
		1			2	
Statement	No.	RNK	SCORE	RNK	SCORE	
2. Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det.	2	0	-0.24*	3	1,42	

Utsagn 2 viser til forventinger om samarbeid, men for faktor 2 virker samarbeidet som en pålagt oppgave som ikke gir de resultatene de ønsker. Se tabell 8. Faktor 1 synes ikke dette utsagnet har noen signifikant betydning i forhold til det samarbeidet de har; dette fungerer jo godt og gir gode løsninger til barnets utvikling.

5.4 Konsensusutsagn – felles forståelse for begge faktorer?

Consensus (C) utsagn er ikke sortert signifikant forskjellig i de to faktorene, og definerer derfor ikke forskjellen mellom faktorene. Se vedlegg 9.6 side 62. Når det gjelder konsensusutsagn kan det vurderes om disse viser det samme synet, eller om disse må forstås i den sammenhengen de utgjør sammen med utsagnene rundt. Noen konsensusutsagn er sortert likt i begge faktorer, og eksempler er:

6. *Vi må anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for å få et godt samarbeide.*
(+4)

3. *Læreren bestemmer hvordan det skal være på skolen. Foreldrene bestemmer hvordan det skal være hjemme.* (0)

29. *Jeg går lett i forsvar når jeg møter andre personer, og dette gjør at det er vanskelig å samarbeide med andre.* (-4)

Når det gjelder utsagn 6, som er plassert blant de meningsbærende utsagnene på +4, gir det forskjell i tolkningen. Faktor 1 har det med som en bekreftelse på at selv om samarbeidet fungerer godt, er det viktig å anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene. De ser dette som et moment som styrker gjensidigheten i samarbeidet. For faktor 2 som ikke føler de har oppnådd et gjensidig samarbeid er det å gi og få anerkjennelse viktig for å klare å oppnå dette.

Når det gjelder utsagn 3, viser det for begge til at de er klar over hvem som bestemmer over barnet, og at de derfor ikke har lagt det inn på meningsbærende plassering.

For utsagn 29 som er plassert på -4, tolkes det som at utsagnet betyr mye av det samme for begge faktorer. De får til relasjoner med andre, men for faktor 2 gir det i tillegg en pekepinn om at de får til andre relasjoner; - men at de ikke har det gjensidige samarbeidet de ønsker mellom foreldre og lærere.

6 Drøfting

Samarbeid mellom lærere og foreldre er viktig for å ivareta barnets beste i forhold til deres utvikling. Store deler av barnets våkne tid tilbringes på skolen, og det som skjer på skolen er med å forme barnet. Personutvalget bestående av foreldre og lærere til barn med behov for ekstra tilrettelegging, har via sine sorteringer vist hvilke subjektive syn som finnes om samarbeidet i deres felles kommunikasjonsunivers. Det utpekte seg to godt adskilte faktorer i studien, og nedenfor vil de drøftes i lys av teori ved hjelp av det abduktive prinsippet. Den abduktive forskningsprosessen gir forskeren muligheter til å oppdage nyanser og tolke utsagnene fra kommunikasjonsuniverset, både i lys av helheten og i deler av bildet som kommer frem i form av faktorenes meningsmønstre. På denne måten er det mulig å se nærmere på faktorsynene og se om de støtter allerede tidligere forskning, eller om det eventuelt kommer frem nye vinklinger som ikke har vært fremme tidligere. Ut i fra faktorsynenes fokusområder er drøftingen delt opp i forskjellige områder som har utpekt seg som viktig for faktorene.

I drøftingen vil det vises til personutvalgets tilbakemeldinger i samtaler etter sortering for å belyse deres følelser ytterligere sett opp i mot det som kom frem i faktorsynene.

6.1 Føringer for samarbeidet

Selv om Barneloven gir foreldrene ansvar for barns utdanning, er det likevel grunnskolen som har fått ansvar for at samarbeide mellom foreldrene og skolen kommer i stand og gjennomføres ut i fra føringer som er gitt (Barnelova, Opplæringslova, Forskrift til opplæringslova, St.meld. nr 19, 2009-2010.) Samarbeid mellom foreldre og skolen kan påvirke barnets læringsutbytte, og skolen blir pålagt å anerkjenne foreldrenes deltagelse og inkludere dem på en positiv måte. Foreldrene må anerkjenne lærerens jobb og skolens visjoner, mål og planer for at barnets skal møte en felles front (St.meld. nr 19, 2009-2010). Forventinger fra foreldrene, læreres motivasjon, og partenes evne til å se den andres perspektiv i forhold til situasjonen rundt barnet kan skape hindringer for samarbeidet (Westergård, 2010). Når ansvaret for å få til samarbeidet ensidig pålegges skolen kan det føre til vanskelig samarbeidsklima. Derfor må det brukes tid til å avklare hva samarbeidet skal være og hvem som har ansvar for å få det til (Nordahl, 2003).

Faktor 1 sier at samarbeidet fungerer godt, og at de har avklart forventinger til hva det skal dreie seg om – barnets utvikling. De sier at de får hjelp når de spør om det, og føler at samarbeidet tilfører dem ny kunnskap. Det er tydelig her at de har blitt enige om hva som skal være fokus, og at de samarbeider som et team for å få til gode løsninger for barnet.

For faktor 2 som føler at de mangler et felles fokus og sier at de ikke blir hørt, blir dette samarbeidet oppfattet som noe som er forventet, men ikke gir ønskede resultater. Faktor 2 har på +3 utsagnet om at det er forventinger til at man skal samarbeide, mens faktor 1 har lagt dette under 0. Partene burde her bruke tid til å avklare forventninger til og fokus for samarbeidet. De oppfatninger og innstillinger personene har til samarbeidet får betydning for hvordan samarbeidet utvikles, og både lærere og foreldre bør få innspillmuligheter til hvordan, når og hva samarbeidet skal dreie seg om (Nordahl, 2003). For læreren er det viktig å merke seg at når et samarbeid ikke fungerer kan det være at foreldrene har tidligere opplevelser av egen skolegang eller tidligere samarbeid som gjør at samarbeidet blir vanskelig (Westergård, 2010; Lidén, 1997). Dette vil sette krav til lærerens relasjons- og kommunikasjonskompetanse (Opplæringslova, Forskrift til opplæringslova, St.meld. nr 19; Nilsen, Fauske & Nygren, 2007). Læreren bør få tid til å utforske sin egen ballast og utforske denne i forhold til følelser, erfaringer, forforståelser etc. (Aubert & Bakke, 2008). Læreren

kan trene på relasjons- og kommunikasjonskompetanse i fora med andre kollegaer. Der kan de øve seg på nødvendig kompetanse i form av rollespill på hvordan de skal møte foreldre på en god måte (Westergård, 2010). I tillegg bør foreldre og lærere sammen utforske hverandres utgangspunkt, erfaringer, kompetanse, forventinger og følelser rundt skolen og barnets situasjon slik at de kan avklare hva som skal være fokus og utgangspunkt for samarbeidet (Nordahl, 2003).

I samtale med deltakerne i etterkant av sorteringene var det enighet om at forventningene til samarbeid lå der i bunnen, men de hadde for liten tid til å sette seg ned i fellesskap og ha en dialog om hvordan samarbeidet skulle foregå, når de skulle møtes og hva de forventet av samarbeidet (Opplæringslova, Forskrift til opplæringslova, St.meld. nr 19). Det var stort sett lærer som tok kontakt for å avtale møtepunkter ut i fra føringer ved skolen. Når de snakket sammen var det allerede lagt føringer for hvor mye tid de hadde til rådighet. Barnet skulle være med i 20 minutter, og foreldre og lærer hadde 10 minutter til samtale uten barnet. Ofte gikk den første tiden til å gå igjennom en rapport om hvordan barnet lå an i forhold til hva som var forventet av barnet. Foreldrene hadde ikke på forhånd fått den skriftlige dokumentasjonen til gjennomlesing og fått muligheter til å komme med tilbakemeldinger til lærer. Foreldrene skulle etter møte signere på dokumentet for å vise om de var enige i rapporten eller om de hadde bemerkninger til den. Utover de faste møtepunktene var det åpning for å møtes, men dette ble sjelden brukt av partene på grunn av andre oppgaver som tok tid. Var det behov for ytterligere kommunikasjon kunne denne også foregå pr telefon eller skriftlig, men dette følte vanskelig fordi man ikke kunne se hvordan mottaker reagerte på det som ble sagt. Alle ønsket seg mer tid til dialog med hverandre, men så at dette var vanskelig i forhold til både lærere og foreldres arbeidstid.

6.2 Personer i relasjon

Som bakgrunn for samarbeidet er det viktig å se for seg Kvalsund & Meyer (2005) definisjonen som sier at relasjonen må inneholde minst en kontakt mellom et ”jeg” og et ”du”, i denne studien vil det være lærer og foreldre. For å beskrive relasjonen har de brukt de tre relasjonsdimensjonene, avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Utover dimensjonene består relasjonen av både negative og positive sider som gir en beskrivelse av kvaliteten på relasjonen. For at personen ikke skal føle seg holdt i en avhengighetsdimensjon mot sitt ønske

må man avklare hjelpebehov, hva de ønsker hjelp til, hvordan hjelpen skal gis og når de ønsker hjelp. Personen må føle seg rede til å prøve ut egen kapasitet til å takle "livet" på egenhånd, og når personen føler seg trygg vil de innta en uavhengighetsdimensjon hvor de kan prøve ut egne ferdigheter. Den andre parten må godta at personen ønsker å klare noe selv, selv om personen feiler i gjennomføringen, og de må trekke seg tilbake inntil de blir forespurt om å hjelpe. Går denne overgangen til uavhengighet på en god måte vil personen etter hvert oppnå selvtilitt nok til å be om hjelp ved behov, og kunne bevege seg mellom de tre relasjonsdimensjonene (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005; Karlsdottir & Kvalsund, 2009; Allgood & Kvalsund, 2003).

Når faktor 1 gir uttrykk for at de føler at den andre anerkjenner deres beskrivelse av utfordringer, og at de sier at de er trygge på seg selv i møte med andre, gir de klare ytringer om at de har den troen på egenverdi som skal til for å delta i et gjensidig samarbeid (Honneth, 2007; Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003). Denne tryggheten viser at faktoren har løsrevet seg fra avhengighetsdimensjonen på en god måte, og nå føler seg selvstendig og har nok selvtilitt til at de kan klare å ta avgjørelser på egenhånd. De har klart å gripe uavhengighetsdimensjonen. Det at de er trygge på seg selv gjør at de ved behov kan flytte seg mellom dimensjonene, spesielt når de blir stilt overfor utfordringer de ikke klarer å løse alene (Allgood & Kvalsund, 2003). Derfor kan de når de sier at de ikke klarer situasjonen alene, men trenger hjelp fra den andre til å finne løsninger, gå fra en gjensidighetsdimensjon til avhengighetsdimensjon (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Allgood, 2003; Kvalsund & Meyer, 2005; Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Klarer den andre parten å ivareta deres behov for hjelp, og gi dem det ved å dele av sin kompetanse og erfaring, vil faktor 1 igjen gå over i en gjensidig samarbeidsdimensjon (Karlsdottir & Kvalsund, 2009; Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005).

For faktor 2 er det mangelen på et felles fokus som er hovedgrunnen til at samarbeidet ikke fungerer slik de ønsker (Westergård, 2010; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Faktoren ønsker et gjensidig samarbeid, men sier at dette er vanskelig å oppnå fordi de ikke blir hørt når de prøver å legge frem løsningsforslag. Når den andre parten ikke tar seg nok tid til å høre på den andre og innlede en dialog for å få en beskrivelse av ønsket hjelpebehov og omfang (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005), vil dette skape et tillitsbrudd i form av

maktovretredelse (Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Partene har, i følge faktor 2, noen ganger veldig forskjellig ståsted, og klarer ikke å møtes i en dialog for å finne ut hva som skal danne utgangspunktet for samarbeidet. Hvis partene hadde tatt seg tid til å avklare forventinger til samarbeidet ville det være en mulighet for å skape dialog for å avklare forskjellene i beskrivelsene og verdisynene slik at de kunne oppnå et felles fokus (Karlsdottir & Kvalsund, 2009; Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005).

Faktor 2 er i en uavhengighetsdimensjon ut i fra sin sortering av utsagnene, og føler selv at de kan klare utfordringene de står overfor med barnet. Når de på grunn av manglende avklaringer i samarbeidet føler at den andre forsøker å presse dem inn i en uønsket avhengighetsdimensjon, blir samarbeidet skadelidende. Det kan bero på at de ikke har tatt seg nødvendig tid til å avklare hverandres forventninger, holdninger og følelser rundt samarbeidet (Lidén, 1997; Heggen, 2004; Westergård, 2010). Det kan også bero på at uavhengighet og individualitet settes høyt det moderne samfunnet i vesten i dag, og dette kan gå på bekostning av muligheten til å oppnå et gjensidigsamarbeid med den andre (Allgood & Kvalsund, 2003; Kvalsund, 2005). Faktor 2 gir her allikevel uttrykk for at de ønsker å få til et gjensidig samarbeid, men de ønsker ikke å presses inn i en avhengighetssituasjon av den andre parten på grunn av manglende felles fokus og dialog. De ønsker at den andre skal begynne å lytte til det de sier, og anerkjenne deres arbeid og beskrivelse av utfordringene (Allgood & Kvalsund, 2003; Kvalsund, 1998; Honneth 2007).

Gjensidighetsdimensjonen vil ivareta partene ved at de inngår i et symmetrisk samarbeid hvor de klarer å bruke hverandres kompetanse og selvstendighet til å fremme en felles front overfor barnet (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003). Faktor 1 har oppnådd denne dimensjonen hvor de utnytter hverandres kunnskaper. Faktor 2 har opplevd at dette er vanskelig å oppnå, og for Liv er dette fortsatt vanskelig. Dette kan bero på tidligere opplevelser av dårlig samarbeid, men kan også gå så langt tilbake som til oppvekst eller opplevelser av dårlig samarbeid fra egne foreldre under egen skoletid (Heggen, 2004; Westergård, 2010; Lidén, 1997). For Liv kan det være at ved tidligere forsøk på samarbeid ble ikke hjelpebehovet avklart slik at det skapte et tillitsbrudd mellom partene (Karlsdottir & Kvalsund, 2009).

Ved samtale med personutvalget satte de sterkt fokus på det faktum at de hadde for liten tid til å ivareta samarbeidet på en god måte, og de ønsket seg tid til en avklaring både ved oppstart av samarbeidet, men også tid underveis ved behov for ytterligere avklaringer når de opplevde utfordrende situasjoner.

6.3 Felles fokus

I teorien om personer i relasjon vises det til at hjelpebehovet må avklares mellom hjelper og hjelpetrequende, og de må være enig om hva som er passe hjelp og hvilken måte de ønsker at dette skal gis på (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Meyer, 2005). Hvis ikke partene tar seg tid til å avklare hva den andre parten har av forventninger vil ikke samarbeidet fungere ut i fra manglende fokus på hva de trenger hjelp til (Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Nordahl (2007) mener at målet for samarbeidet primært skal være barnets faglige, personlige og sosiale utvikling. I St.meld. nr 19 (2009 – 2010) vises det til at partene gjennom et felles fokus på barnets beste gjennom kommunikasjon og samarbeid vil kunne øke barnets læringsutbytte, trygghet og tilhørighet til skolen. Dette fokuset må forhandles frem gjennom samarbeid med det enkeltes barns foreldre, og ikke gjennom andre fora som oppnevnes for å ivareta foreldrenes interesser i skolen (Nordahl, 2003). Dette er spesielt viktig for foreldrene til de barna som har behov for ekstra tilrettelegging for å få et godt utbytte av skolehverdagen.

Faktor 1 viser at de har et felles fokus på barnets utvikling. De har gjennom dialog avklart hvilket hjelpebehov og fokus de vil ha i samarbeidet. Den symmetriske relasjonen de oppnår i et gjensidig samarbeid gjør at de kan ivareta og utnytte hverandres kompetanse, erfaring og selvstendighet, og bruke dette til å ivareta barnets utvikling (Kvalsund & Meyer, 2005; Kvalsund, 2005; Allgood & Kvalsund, 2003).

Faktor 2 ønsker den samme gjensidigheten, men har ikke klart å oppnå dette fordi de ikke føler seg hørt når de kommer med sine løsningsforslag. De sier også at partene innimellom har så forskjellige beskrivelser av situasjonen at det ikke er mulig å komme frem til enighet om noen løsning. Medvirkning og medbestemmelse over hva som skal skje for å ivareta barnets utvikling er et felles ansvar for lærer og foreldre (Nordahl, 2007). Når de ikke klarer å finne frem til et felles fokus kan dette komme av at de har avvikende syn på oppdragelse og verdier, og dette kan skape utfordringer i situasjoner hvor begge parter må oppgi noe av sin

autonomi (Nordahl, 2007). Det bør settes av tid til å utforske både egen og den andres forutsetninger og forventninger til samarbeidet. Det viktigste er allikevel at partene utforsker egen "bagasje" slik at de kan få reflektert over hvorfor de reagerer slik de gjør i enkelte situasjoner i forhold til samarbeidet (Aubert & Bakke, 2008). For noen kan det å oppgi, for dem viktige verdier eller syn, virke som en trussel og gi utrygghet, men ved å gjøre det kan de sammen få det felles fokuset som trengs for et godt samarbeid (Nordahl, 2007). Det vil da ofte kreve mer tid og kunnskap om hva som skal til for å få et godt samarbeid, både av lærer og foreldre, og de må være villig til å utforske hverandres utgangspunkt for å klare å skape et felles verdi- og oppdragsstandpunkt. For å klare dette trengs vilje til å møte den andre med respekt, aksept, tillit, varme og menneskelig visdom (Moe, 1999), og forståelse og anerkjennelse for den andres annerledeshet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2009).

Under samtale med personutvalget i etterkant av sorteringene var alle enige om at fokuset bør være på at de sammen skal bruke felles erfaringer på å finne nye mulige løsninger på utfordringer for å sikre barnet en god utvikling. Det at faktor 2 har dette utsagnet på +2 kom av at samarbeidet ikke fungerte slik de ønsket, og at partenes ståsted var for langt fra hverandre til at de klarte å bli enige om utgangspunkt for samarbeidet.

6.4 Anerkjennelse

Ut i fra Honneths (2007) anerkjennelsesteori vil behovet for å få bekreftet vår egenverdi gjøre at vi gjennom intersubjektive forhold til andre får bekreftet eller avkreftet oss selv som person. Får vi anerkjennelse brukes våre ferdigheter og potensialer til å utvikle vår personlighet på en positiv måte, og får vi ikke positiv bekreftelse i form av anerkjennelse vil vår tro på oss selv påføres forskjellig grad av psykiske reaksjoner (Honneth, 2007).

Faktor 1 viser i sitt sorteringsmønster at de har med seg en sterk tro på sin egenverdi, og de har i samarbeidet oppnådd anerkjennelse nok til å kunne løsrive seg fra en avhengighetsdimensjon og gå over i en uavhengighetsdimensjon. De har i tillegg oppnådd så stor tro på egen kompetanse og selvstendighet at de kan flytte seg mellom alle tre relasjonsdimensjoner ved behov. Tryggheten de føler gjør at de ved behov kan be den andre om hjelp, og tilsvarende tilby hjelp til den andre når den andre har behov for det (Kvalsund,

1998; Kvalsund & Meyer, 2005; Karlsdottir & Kvalsund, 2009). Samarbeidet vil gjøre at barnets utvikling blir satt i fokus, og deres samarbeid kan utgjøre en stor forskjell for hvordan barnets faglige, sosiale og personlige utvikling blir (Nordahl, 2007).

For faktor 2 er bildet noe annerledes ved at de har en grunnleggende trygghet på sin egenverdi, men fordi de ikke føler at den andre hører på det de beskriver og lytter til det som blir sagt, oppnår de ikke den anerkjennelse de føler behov for i forhold til sfærene selvverdi og selvrespekt. Dette fører til at de ikke oppnår den tryggheten på egenverdi som trengs for å kunne bevege seg fritt mellom relasjonsdimensjonene i dette samarbeidet. Så selv om de er trygge på sin egenverdi i andre settinger og også i forhold til barnets behov skaper det en barriere for et godt samarbeid med den andre parten (Honneth, 2007). De gir inntrykk av å ha kommet i uavhengighetsdimensjonen, og være klar til å innta gjensidighetsdimensjonen (Allgood & Kvalsund, 2003), men mangler den andres anerkjennelse i form av å bli hørt og anerkjent i forhold til sine forsøk på å bidra med løsninger og beskrivelser av utfordringer slik at de kan innta gjensidighetsdimensjonen (Honneth, 2007).

For å løse den ”fastlåste” situasjonen faktor 2 beskriver, må partene våge å investere seg selv i møtet med den andre, og gjennom å anerkjenne og gi forståelse for den andres beskrivelse av situasjonen og forslag til løsninger forhandle seg frem til et felles ståsted for videre samarbeid (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2009). Det å avklare hva som er forventningene til samarbeidet hos begge parter bør være en av de første oppgavene de tar tak i (Heggen, 2004; Westergård, 2010; Lidén, 1997). I prosessen med å få et bedre samarbeid må partene vise interesse for å utforske både egen og hverandres erfaringer, kunnskaper, følelser, fordommer, forforståelse etc. Det kan ta tid å finne ut av hva man har med seg i sin egen ”ryggsekk”, og å se at for eksempel tidligere erfaringer og holdninger må legges vekk i møtet med den andre for å kunne være fordomsfri og åpen i møtet (Aubert & Bakke, 2008).

Her bør læreren, som fagperson og representant for skolen, ta et spesielt ansvar for at partene fortsetter og møtes inntil de har klart å komme frem til et felles fokus og har laget en samarbeidsavtale for hvordan samarbeidet skal fungere (Opplæringslova). Eventuelt bør læreren trekke inn en nøytral tredjepart som kan gi veiledning og øvelse i hvordan møter med foreldre bør gjennomføres i form av for eksempel rollespill (Westergård, 2010). Også foreldre

bør få slik hjelp når samarbeidet med læreren ikke fungerer med tanke på barnets beste. For å løse situasjonen kan det å sette inn en ”nøytral” veileder gi partene muligheter til sammen å komme frem til hvordan samarbeidet skal utformes. Klarer de, via møter, å anerkjenne den andre som en likeverdig partner i samarbeidet vil dette kunne berike begges innsikt og kunnskap om barnets utfordringer (Sandbæk & Tveiten, 1996). Barnet vil da profitere på at de gjennom gjensidig anerkjennelse samarbeider for å løse situasjoner som oppstår både hjemme og på skolen (Nordahl, 2007).

Westergård (2010) og Nordahl (2003) har vist til at det bare er 10% som opplever et samarbeid som ikke fungerer optimalt, men hvis dette er for de barnene som allerede sliter faglig, personlig og sosialt vil det være mye å hente for de barnene og familiene det gjelder. For Liv som har opplevd dårlig samarbeid tidligere vil det å føle at hennes dårlige erfaringer blir tatt alvorlig og at det settes av tid og ressurser på å få dette samarbeidet til å fungere utgjøre en viktig forskjell. Hos henne kan det dårlige samarbeidet ha medført psykiske følger i forskjellig grad (Honneth, 2007; Karlsdottir & Kvalsund, 2009). For henne og hennes barn vil det å sette inn ekstra ressurser bety at hennes barn styrkes samtidig med at samarbeidet bedres. Det er kanskje hos disse 10% skolene kan være med på å utgjøre en viktig forskjell for barns faglige, sosiale og personlige utvikling, og få dette igjen ved at tilretteleggingen fungerer bedre både på skolen og hjemme.

7 Sammenheng og tanker om videre forskning

I dette kapitlet vil studien sees i forhold til tidligere forskning og komme med tanker om mulig videre forskning rundt tema samarbeid hjem – skole. Deretter vil man se på nytteverdi av studien ved bruk i veiledning av foreldre og lærere. Til slutt vil det reflekteres over egen forskerrolle og egen nytte av studien.

7.1 Funn i forhold til tidligere forskning

Ut i fra tidligere forskning jeg har vist til i studien av blant annet Westergård (2010) og Nordahl (2003) hvor de har påpekt at det er 10% av foreldrene som er misfornøyd med samarbeidet med barnets skole. Westergård peker på at det har foregått mye forskning rundt samarbeidet mellom hjem og skole, men at det har vært fokusert lite på de 10% som sier at de

er misfornøyd med samarbeidet. Ut i fra et så lite personutvalg som har deltatt i denne studien kan det ikke sies at den viser at det stemmer at det er 10% som er misfornøyd med samarbeidet, men man kan si at det støtter Westergårds (2010) funn.

Nordahl (2003) og Westergård (2010) har pekt på forskjellige grunner til at samarbeidet ikke fungerer, blant annet forventninger til samarbeidet, motivasjon og kunnskap om samarbeid hos lærere og partenes evne til å se og anerkjenne den andres ståsted. Dette kommer frem i personutvalgets subjektive sorteringer og faktorene etter analysen.

Westergård (2010) viste til at det ville være nyttig å forske videre på hva som kan gjøre lærere sikrere på hvordan de skal få til et godt samarbeid med foreldrene. En av intensjonene med denne studien er å vurdere om en subjektiv sortering av utsagn fra partenes felles kommunikasjonsunivers kan være et grunnlag for veiledning og refleksjon rundt samarbeidet. Ut i fra de samtalene som ble gjennomført etter sortering av utsagnene ga alle i personutvalget uttrykk for at de allerede under sortering av utsagnene fikk ny refleksjon rundt tema. I tillegg ønsket de at dette kunne vært et tilbud hvor det kom eksterne nøytrale veiledere til skolen for å bidra til felles refleksjon rundt tema samarbeid. Grunnen til at de ønsket nøytrale veiledere var at foreldrene spesielt mente at når skolen stilte med fagpersoner var de allerede på ”parti” med skolen og lærerne. Alle i personutvalget ønsket tid til å gjennomføre veiledningssamtaler sammen med foreldrene, men noen lærere mente at det burde gjennomføres med foreldre som var valgt som kontaktledd mellom skolen og hjemmene. Nordahl (2003) mener at det er alliansen mellom foreldre og læreren i det daglige uformelle samarbeidet som er viktig for barnets utvikling.

Studien som er gjennomført besto av kun av 9 deltakere, og kan derfor ikke si noe om hvordan andre vil føle at de får nytte av en tilsvarende Q-metode sortering og eventuelle etterfølgende veiledningssamtaler. Det kunne vært spennende å gjennomføre studien i en større sammenheng med rundt 100 deltakere fra et større spekter av klassetrinn i grunnskole og videregående. Westergård (2010) og Nordahl (2003) har vist til at samarbeidet avtar og blir vanskeligere jo eldre barna blir. Nordahl (2003) sier at foreldrenes støtte og hjelp til elevene avtar. Samtidig viser hans undersøkelse at foreldrenes samarbeid, tilslutning og medbestemmelse i skolen blir kvalitativt dårligere. Ut i fra teorien om personer i relasjon ville man kunne trekke slutninger om at dette beror på at ungdommene er i en løsrivelsesfase, og at

de får større medbestemmelse i ungdomsskolen. Nordahl (2003) sier at forskning viser at det ikke er tilfelle at ungdommene får mer medbestemmelse i ungdomsskolen enn i barneskolen. Han mener at det kan vise at skolen og lærerne blir mer autonome, og at de gir foreldre og elever mindre innflytelse. Ungdommer er i en utviklingsfase som gjør at samarbeidet mellom foreldre og skolen bør prioriteres for å fange opp eventuelle utfordringer på et tidlig tidspunkt (Nordahl, 2003).

7.2 Muligheter for bruk i veiledning av foreldre og lærere

Når en ser den tiden det tok med sortering og etterfølgende samtaler med personutvalget ser man at dette kan bli omfattende å gjennomføre hvert år i skolen. Men ved å gjennomføre dette for eksempel ved skolestart, og gjenta dette ved bytte til ny skole kunne kompetansen spres utover til flere enn de som deltar i gjennomføringen av en subjektiv sortering av utsagnene og veiledningssamtalene i etterkant. I tillegg bør man fokusere på de foreldre og lærere hvor det er behov for ekstra tilrettelegging for barnet.

Lærere som deltar i gjennomføringen har flere elever enn den ene de er med i forhold til, og de vil få øvd seg på relasjonskompetanse sammen med foreldrene og slik lære seg til å lytte til den andres utgangspunkt. Foreldrene har også ofte mer enn ett barn, slik at de kan trekke med seg kunnskapen til samarbeidet rundt sine andre barn.

7.3 Forskerrollen

Ved å bruke Q-metoden fikk jeg en unik mulighet til å lære meg en ny metode som jeg for første gang fikk presentert på NTNU høsten 2011. Det å kunne utforske personutvalgets subjektive følelser rundt et tema som opptok meg på grunn av mitt arbeid ga meg ny innsikt både i temaet og metoden.

Underveis i prosessen opplevde jeg at det er viktig å ta tidlig kontakt med aktuelle kommuner og skoler for å avtale et samarbeid rundt en studie av denne arten. Både lærere og foreldre har mange oppgaver som skal fylles, og en deltagelse i forhold til en studie må legges inn i deres tidsplan for at de skal kunne få satt av tid til både sorteringer av utsagn og samtaler i etterkant av sorteringene. Studien ble gjennomført på slutten av året, men det vil være en fordel om denne gjennomføres ved oppstart av skoleåret for at deltakerne skal få utbytte av

felles refleksjoner og læring rundt samarbeidet etter gjennomføringen. Det vil da være bedre muligheter til å få overføringsverdi også for andre parter rundt deltakerne.

Personutvalget måtte bruke tid på å sortere utsagnene, men denne prosessen ga alle en refleksjon rundt sine egne følelser rundt temaet samarbeid foreldre og skole. Når det i ettertid ble samtaler om prosessen fortalte de at de hadde blitt klar over hvordan de selv påvirket samarbeidet, og også hvordan de kunne bidra til å endre på samarbeidet. Jeg mener derfor at tidsbruken kan forsvares ved at det allerede her oppstår ny kunnskap om den enkeltes ståsted i forhold til samarbeidet som de kan bearbeide videre i veiledning i ettertid.

Personutvalget bekreftet mitt syn på tidsbruken ved at de sa at det hadde tatt tid, men samtidig hadde de fått muligheter til å bli kjent med sine egne følelser rundt samarbeidet. De hadde alle flere innspill til hvordan de ville forsøke å endre samarbeidet, blant annet ved å sette av mer tid og til å være med åpen for å lytte til den andres innspill. De ønsket også å fremme forslag om at veiledning av eksterne veiledere skulle settes inn for å bedre samarbeidet mellom foreldre og lærere. De fortalte at de aldri hadde hatt en slik mulighet til å sette seg ned sammen og ha en dialog om hvordan samarbeidet fungerte og hva som kunne få det til å bli enda bedre.

7.4 Avsluttende refleksjon

Det å få ta del i andre menneskers subjektive syn rundt tema samarbeid har gitt meg mye ny lærdom om hva som er viktig å få avklart og satt ord på før man starter et samarbeid. Det som har kommet tydeligst frem under studien er å sette av tid nok; - tid til å sette seg ned å lytte, reflektere over det som blir sagt og innlede en god dialog med den andre for å komme frem til et felles utgangspunkt eller fokus for samarbeidet. I en relasjon med andre må den enkelte være villig til å oppgi noen av sine forhåndssynspunkter og verdier. For å få et godt samarbeid må partene ha en relasjon hvor de sammen kan klare å gi og ta i mot ny kunnskap og erfaringer fra hverandre, og sjekke ut hva de har behov for hjelp, hvordan og når denne hjelpen skal gis. Det har vært nyttig å se på relasjonsdimensjonene og anerkjennelse av den andre for å kartlegge hva som danner utgangspunkt for en relasjon, og hvordan man skal kunne ha fokus på å styrke hverandres relasjonskompetanse ved å fokusere på hvilken stor

effekt denne kunnskapen har for at personene skal fortsette å vokse i samarbeidet og som mennesker.

8 Litteraturliste

8.1 Bøker og artikler:

Allgood, Eleanor & Ragnvald Kvalsund. (2003). *Personhood, Professionalism and the Helping Relation*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Aubert, Anne-Marie & Inger Marie Bakke. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Brown, S. R. (1992). *Q methodology and quantum theory: analogies and realities*. Paper presented at the International Society for the Scientific Study of Subjectivity, University of Missouri-Columbia. Retrieved at <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/quantum.htm>

Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.

Buber, M. (2002). *Between man and man*. London: Routledge Classics.

Buber, M. (1988). *The knowledge of man. Selected essays*. NJ: Humanities Press International, Inc.

Dweck, Carol S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Falun, Sverige: N. W. Damm & Søn AS

Eide, Solveig Botnen, Hans Herlof Grelland, Aslaug Kristiansen, Hans Inge Sævareid & Dag G. Aasland. (2009). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Heggen, Kåre. (2007). *Risiko og forhandlinger: Ungdomssosiologiske emner*. (2. utg.) Oslo: Abstrakt forlag

Helgeland, Ingeborg Marie (red). (1996). *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Honneth, Axel. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS

- Karlsdottir, Ragnheidur & Ragnvald Kvalsund (red). (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Kinge, Emilie. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvalsund, Ragnvald. (1998). *A theory of person. A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology - with implications for counseling and education*. Trondheim: NTNU
- Kvalsund, Ragnvald. (2005). *Coaching metode:prosess:relasjon*. Finland: Synergy Publishing
- Kvalsund, Ragnvald & Kristin Meyer. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lidén, Hilde. (1997). "Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om" *Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Rapport nr. 48. Dragvoll: Norsk senter for barneforskning
- McKeown, Bruce & Dan Thomas. (1988). *Q METHODOLOGY*. Sage University Paper Series/Number 07-066 Series: *Quantitative Applications in the Social Sciences*. USA: Sage Publications
- MacMurray, J. (1999) *Persons in relation*. New Jersey: Humanities Press International.
- Moe, E. (1999). *Spedbarnsobservasjon og læringsprosesser – en metode i utdanning av terapeuter*. Oslo: Nic. Waals Institutt
- Nilsen, Sigrun, Halvor Fauske og Pär Nygren. (2007). *Læring i fellesskap : en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, Thomas. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger & Arne Tveit. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Nordahl, Thomas. (2007). *HJEM og SKOLE. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas, Sølvi Mausehagen & Anne Kostøl. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. Rapport nr 3 – 2009*. Flisa: Høgskolen i Hedmark

Sandbæk, Mona & Gunnar Tveiten (red). (1996). *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Postholm, May Britt. (2005) *Kvalitativ metode*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Ringdal, Kristen. (2007). *Enhet og mangfold*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Sandell, Ove. (2002). *Den varme kunnskapen*. Oslo: Høyskoleforlaget AS

Smith, Fredrik, Hans Moerel, Kees van der Wolf & Peter Slegers. (1999). *Building bridges between home and school*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Thorsen, Arlene Arstad & Eleanor Allgood (red). (2010). *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivite*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Westergård, Elsa. (2010). *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention*. Stavanger: University of Stavanger

8.2 Andre kilder:

Schmolck, P. PQMethod. Dataprogram. Hentet 9.11.2012, fra <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/>.

8.3 Lover og forskrifter - www.lovdata.no:

LOV-1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). KD (Kunnskapsdepartementet)

LOV-1981-04-08-7: Lov om barn og foreldre (barnelova). BLD (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet)

Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724

8.4 Stortingsmeldinger og offentlige utredninger:

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen

Meld. St. 19 (2009–2010) Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport

St.meld. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov

St.meld. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter

NOU 2010: 8 Med forskertrang og lekelyst Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet

9 Vedlegg

9.1 Godkjenningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hannah Svennungsen
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
NTNU
Loholt allé 85, Paviljong B 253
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.03.2012

Vår ref:29572 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29572

Samarbeid mellom foreldre og lærere er viktig for å gi barn med atferds vansker best mulig læring og utvikling. Vil fokusering på foreldre og læreres subjektive opplevelser rundt samarbeidet i form av Q-sortering og veiledning ut i fra resultatene bidra til at samarbeidet mellom lærere og foreldre bedres?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

NTNU, ved institusjonens øverste leder
Hannah Svennungsen
Barbro Skjåvik

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

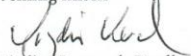
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Arbeidsskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svtuit.no



Personvernombudet legger til grunn at aktuell(e) skoleledelse(r) har godkjent prosjektet.

Det legges videre til grunn at det er skolen som trekker utvalget og oppretter førstegangskontakt med foreldre.

Personvernombudet finner det reviderte informasjonsskrivet av 02.03.12 tilfredsstillende.

Prosjektslutt er 30.11.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

9.2 Q-utvalg

01. Jeg mener at vi alle har behov for anerkjennelse, bekreftelse og støtte for arbeidet vi legger ned.	13. Jeg sier alltid sannheten om hvordan ting fungerer, selv om det kan være vondt å høre for andre.	25. Møter hvor andre er interessert i hva jeg mener gjør meg godt. Da er det lettere å godta at ikke alt kan gjennomføres, på grunn av systemet rundt.
02. Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det.	14. Jeg blir ikke hørt på når jeg kommer med innspill ut i fra erfaringer jeg har gjort meg om hva som skal til for at det skal fungere bedre.	26. Jeg har stor tro på og tillit til at jeg lykkes med det jeg gjør.
03. Læreren bestemmer hvordan det skal være på skolen. Foreldrene bestemmer hvordan det skal være hjemme.	15. Vi fordeler ikke ansvar for hvordan vi skal løse utfordringer når vi møtes, så det ender vanligvis ut i ingenting.	27. Det er slitsomt å stå alene om å løse problemene, det hadde hjulpet hvis de andre kunne se det samme som meg.
04. Det er vanskelig å bli hørt når jeg prøver å legge frem løsningsforslag.	16. Samarbeidet fungerer dårlig da alle avgjørelser er gjort før vi møtes og jeg får bare informasjon om hva som skal gjøres.	28. Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeid er viktig.
05. Å få anerkjennelse for det jeg har fått til er ikke lett.	17. Oppmuntring og støtte gjør at det er lettere å stå i vanskelige situasjoner.	29. Jeg går lett i forsvar når jeg møter andre personer, og dette gjør at det er vanskelig å samarbeide med andre.
06. Vi må anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for å få et godt samarbeide.	18. Tror ikke at det er lett å få til noe godt samarbeid, for vi er så forskjellige.	30. Det vi har blitt enige om følges godt opp, og det gjør at vi kan få til endringer.
07. Jeg føler meg ensom i møtet med de andre, når de tydelig viser at de kan mer enn meg.	19. Samarbeid med andre kan være bra, men da må vi lytte til hverandre og bruke tid på å bli enige.	31. Jeg er avhengig av at vi samarbeider, ellers klarer jeg ikke å stå i situasjonen.
08. Når jeg etterspør hjelp for å finne gode løsninger kommer de andre meg i møte og vi finner nye måter å gjøre ting på.	20. Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem.	32. Fokuset blir på hvorfor ting skjer, ikke hvordan vi skal klare å bryte uønskede hendelser.
09. Barnets utvikling står i fokus og vi ser at når vi bruker hverandres erfaringer i samarbeidet finner vi nye måter å løse utfordringer på.	21. Den tryggheten jeg har gjennom støtte av familie og venner gjør at jeg kan lytte og forstå hvordan andre har det i hverdagen.	33. Jeg er vant med at vi står sammen når det skal tas avgjørelser, men godtar at de ikke bestandig spør meg om hva jeg synes.
10. Når jeg må samarbeide med andre føler jeg meg liten, selv om de prøver å få meg med.	22. Usikkerhet gjør at jeg ikke lytter åpent til det andre beskriver.	34. Første inntrykket er viktig for meg. Det sier mye om hvordan samarbeidet blir.
11. I forhold til samarbeidet rundt barnet sliter jeg med dårlig samvittighet, da jeg ikke har kunnskaper nok til å klare og hjelpe.	23. Selv om vi har blitt enige om hvordan vi skal gjøre det, blir det endret etter møtet.	35. Jeg liker ikke å snakke så mye når vi møtes, men lytter til de andre og lar dem ta avgjørelser om hvordan vi skal gjøre det.
12. Noen ganger har vi så forskjellige ståsteder for hva som skal være utgangspunktet at det ikke er mulig å bli enige.	24. Vi har laget en samarbeidsavtale, og dette letter samarbeidet oss i mellom.	36. Jeg føler ikke at jeg kan si det jeg mener uten at det får følger senere.

9.3 Sorteringsinstruksjon

Q-sortering 36 utsagn - struktur for gjennomføring:

Ta utgangspunkt i din egen situasjon i følge sorteringsinstruksjonen du har valgt. Noter hvilken sorteringsinstruksjon du har sortert etter på hvert kontrollskjema (4), og sorter utsagnene etter nedenstående struktur

1. Les gjennom alle punktene nedenfor før du begynner sorteringen.
2. Les så alle utsagnene for å få en innledende oversikt.
3. Del så utsagnene i 3 noenlunde like grupper i samsvar med de betingelser som ligger i sorteringsinstruksjonen du har valgt.
 - Gruppe 1: utsagnene som beskriver deg eller som du er enige i (til høyre).
 - Gruppe 2: utsagnene som ikke beskriver deg eller du er uenige i (til venstre).
 - Gruppe 3: utsagnene som ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende (i midten).
4. Du skal nå plassere inn i sorteringsmønsteret. Velg utsagn og plassere dem på en skala fra +5 (mest enig/mest likt meg) til -5 (mest uenig/minst likt meg).
5. Legg først ut alle utsagnene i gruppe 1, de som beskriver deg eller som du er enige i. Les så gjennom dem igjen og velg ut det utsagnet som beskriver deg best eller som du er mest enig i. Plasser dette utsagnet lengst til høyre, under +5, i henhold til skjemaets mønster.
6. Deretter gjør du det samme med gruppe 2, de utsagnene som ikke beskriver deg eller du er uenige i. Plasser deretter det utsagnet som ikke beskriver deg eller du er mest uenige i lengst til venstre, under -5.
7. Gå så tilbake til gruppe 1, de utsagnene som er mest lik deg. Velg nå 2 som fortsatt er svært lik deg, og plasser dem under +4.
8. Gjør nå tilsvarende med gruppe 2, de utsagnene som ikke beskriver deg eller du er uenige i. Velg 2 utsagn og plasser dem til venstre under -4.
9. Når du kommer til +3 kolonnen, plasser 3 utsagn først under +3, så 3 under -3.
10. Videre for +/-2 og +/-1 og 0 rubrikkene. Her er det de små nyansene som avgjør hvilken kolonne du plasserer utsagnene i. Vær nøye og bruk god tid til å være så nyansert som mulig.
11. Pass på at du plasserer riktig antall utsagn i hver kolonne. Plasser 4 utsagn under +/-2, 5 utsagn under +/-1 og 6 utsagn under 0 i følge skjemaets mønster.
12. Det har ingen betydning hvilken plassering utsagnene får under hver kolonne/tallverdi.
13. Når du har fullført fordelingen av utsagn, se over dem på nytt. Avgjør om du er enig med deg selv. Hvis det er noe du er misfornøyd med justerer du plasseringene slik at du blir fornøyd.
14. Skriv ned utsagnenes nummer på vedlagte kontrollskjemaet. Noter navn og hvilken sorteringsinstruks du har sortert etter. Lever dette etter avtale.

LYKKE TIL!

9.4 Faktor Q-sortering verdier for hvert utsagn

PQMethod2.11 Samarbeidfogl2012 PAGE 11

Path and Project Name: c:/Programfiler/Qmethod/PQMethod/Samarbei May 29 12

Factor Q-Sort Values for Each Statement

No.	Statements	No.	Factor Arrays	
			1	2
1	Jeg mener at vi alle har behov for anerkjennelse	1	2	4
2	Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler	2	0	3
3	L'eren bestemmer hvordan det skal v're p' skolen. Foreldren	3	0	0
4	Det er vanskelig ' bli h'rt n'r jeg prøver ' legge frem	4	-3	3
5	□ f' anerkjennelse for det jeg har f'tt til er ikke lett	5	-1	0
6	Vi m' anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for	6	4	4
7	Jeg føler meg ensom i m'tet med de andre, n'r de tydelig	7	-1	0
8	N'r jeg ettersp'r hjelp for ' finne l'sninger kommer de andr	8	3	-1
9	Barnets utvikling st'r i fokus og vi ser at n'r vi bruker hv	9	5	2
10	N'r jeg m' samarbeie med andre føler jeg meg liten, selv om	10	-3	-2
11	I forhold til samarbeidet rundt barnet sliter jeg med d'rlig	11	-1	1
12	Noen ganger har vi s' forskjellige st'steder for hva	12	-2	3
13	Jeg sier alltid sannheten om hvordan ting fungerer, selv om	13	2	2
14	Jeg blir ikke h'rt p' n'r jeg kommer med innspill ut i fra e	14	-4	-2
15	Vi fordeler ikke ansvar for hvordan vi skal l'se utfordringe	15	-2	-2
16	Samarbeidet fungerer d'rlig da alle avgj'relser er gjort f'r	16	-5	-4
17	Oppmuntring og st'tte gj'r at det er lettere ' st' i vanskel	17	2	1
18	Tror ikke at det er lett ' f' til noe godt samarbeid, for vi	18	-2	0
19	Samarbeid med andre kan v're bra, men da m' vi lytte til hve	19	1	-1
20	Jeg er trygg p' meg selv i m'te med andre og vet at jeg kan	20	4	2
21	Den tryggheten jeg har gjennom st'tte av familie og venner g	21	1	1
22	Usikkerhet gj'r at jeg ikke lytter 'pent til det andre beskr	22	-2	-3
23	Selv om vi har blitt enige om hvordan vi skal gj're det, bli	23	0	-1

24	Vi har laget en samarbeidsavtale, og dette letter samarbeide	24	1	0
25	Møter hvor andre er interessert i hva jeg mener gjør meg god	25	1	0
26	Jeg har stor tro på og tillit til at jeg lykkes med det jeg	26	2	1
27	Det er slitsomt å stå alene om å løse problemene, det hadde	27	0	-1
28	Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeid er viktig.	28	3	1
29	Jeg går lett i forsvar når jeg møter andre personer, og dett	29	-4	-4
30	Det vi har blitt enige om følges godt opp, og det gjør at vi	30	3	-2
31	Jeg er avhengig av at vi samarbeider, ellers klarer jeg ikke	31	1	2
32	Fokuset blir på hvorfor ting skjer, ikke hvordan vi skal kla	32	-1	5
33	Jeg er vant med at vi står sammen når det skal tas avgjørels	33	0	-5
34	Første inntrykket er viktig for meg. Det sier mye om hvordan	34	0	-1
35	Jeg liker ikke å snakke så mye når vi møtes, men lytter til	35	-3	-3
36	Jeg føler ikke at jeg kan si det jeg mener uten	36	-1	-3

Variance = 5.833 St. Dev. = 2.415

9.5 Distinguishing statements

Distinguishing statements faktor 1

Statement	o.	NK	Factors		
			1	2	
			SCORE	RNK	SCORE
9. Barnets utvikling står i fokus og vi ser at når vi bruker hverandres erfaringer i samarbeidet finner vi nye måter å løse utfordringer på.			2.00*	2	0.64
20. Jeg er trygg på meg selv i møte med andre og vet at jeg kan lære mye av å samarbeide med dem.	0		1.46*	2	0.77
30. Det vi har blitt enige om følges godt opp, og det gjør at vi kan få til endringer.	0		1.35*	-2	-
28. Jeg klarer ikke dette alene, så samarbeid er viktig.	8		1.24*	1	0.40
8. Når jeg etterspør hjelp for å finne gode løsninger kommer de andre meg i møte og vi finner nye måter å gjøre ting på.			1.19*	-1	-
19. Samarbeid med andre kan være bra, men da må vi lytte til hverandre og bruke tid på å bli enige.	9		0.68*	-1	0.40
27. Det er slitsomt å stå alene om å løse problemene, det hadde hjulpet hvis de andre kunne se det samme som meg.	7		0.11	-1	-
33. Jeg er vant med at vi står sammen når det skal tas avgjørelser, men godtar at de ikke bestandig spør meg om hva jeg synes.	3		-0.12*	-5	1.67
2. Det er forventet at vi skal samarbeide, men jeg føler at det tar mye tid uten at det blir resultater av det.			-0.24*	3	1,42
3. Læreren bestemmer hvordan det skal være på skolen. Foreldrene bestemmer hvordan det skal være hjemme.			-0.32	0	0.28
5. Å få anerkjennelse for det jeg har fått til er ikke lett.		1	-0.67*	0	0.06
32. Fokuset blir på hvorfor ting skjer, ikke hvordan vi skal klare å bryte uønskede hendelser.	2	1	-0.70*	5	1,91
7. Jeg føler meg ensom i møtet med de andre, når de tydelig viser at de kan mer enn meg.		1	-0.76*	0	0.10
11. I forhold til samarbeidet rundt barnet sliter jeg med dårlig samvittighet, da jeg ikke har kunnskaper nok til å klare og hjelpe.	1	1	-0.77*	1	0.46
36. Jeg føler ikke at jeg kan si det jeg mener uten at det får følger senere.	6	1	-0.79*	-3	1.56
18. Tror ikke at det er lett å få til noe godt samarbeid, for vi er så forskjellig.	8	2	-0.92*	0	0.04
12. Noen ganger har vi så forskjellige ståsteder for hva som skal være utgangspunktet at det ikke er mulig å bli enige.	2	2	-0.94*	3	0.90
4. Det er vanskelig å bli hørt når jeg prøver å legge frem løsningsforslag.		3	-1.10*	3	1,06

9.6 Consensus Statements

PQMethod2.11

Samarbeidfogl2012

PAGE 15

Path and Project Name: c:/Programfiler/Qmethod/PQMethod/Samarbei May 29 12

Consensus Statements -- Those That Do Not Distinguish Between ANY Pair of Factors.

All Listed Statements are Non-Significant at $P > .01$, and Those Flagged With an * are also Non-Significant at $P > .05$.

No.	Statements	No.	Factors			
			1		2	
			RNK	SCORE	RNK	SCORE
1*	Jeg mener at vi alle har behov for anerkjennelse	1	2	1.11	4	1.58
3	L'eren bestemmer hvordan det skal v're p't skolen. Foreldren	3	0	-0.32	0	0.28
6*	Vi m't anerkjenne hverandres beskrivelse av utfordringene for	6	4	1.42	4	1.70
10*	N'tr jeg m't samarbeie med andre f'ler jeg meg liten, selv om	10	-3	-1.03	-2	-0.68
13*	Jeg sier alltid sannheten om hvordan ting fungerer, selv om	13	2	1.10	2	0.67
14*	Jeg blir ikke h'rt p't n'tr jeg kommer med innspill ut i fra e	14	-4	-1.20	-2	-1.03
15*	Vi fordeler ikke ansvar for hvordan vi skal l'se utfordringe	15	-2	-0.89	-2	-0.58
16*	Samarbeidet fungerer d'trlig da alle avgj'relser er gjort f'r	16	-5	-1.47	-4	-1.64
17*	Oppmuntring og st'tte gj'r at det er lettere t' st't i vanskelig	17	2	1.02	1	0.63
21*	Den tryggheten jeg har gjennom st'tte av familie og venner g	21	1	0.71	1	0.54
22*	Usikkerhet gj'r at jeg ikke lytter t'pent til det andre beskr	22	-2	-0.94	-3	-1.36
23*	Selv om vi har blitt enige om hvordan vi skal gj're det, bli	23	0	-0.57	-1	-0.39
24*	Vi har laget en samarbeidsavtale, og dette letter samarbeide	24	1	0.55	0	0.22
25*	M'ter hvor andre er interessert i hva jeg mener gj'r meg god	25	1	0.41	0	0.01
26*	Jeg har stor tro p't og tillit til at jeg lykkes med det jeg	26	2	1.00	1	0.64
27	Det er slitsomt t' st't alene om t' l'se problemene, det hadde	27	0	0.11	-1	-0.52
29*	Jeg g'tr lett i forsvar n'tr jeg m'ter andre personer, og dett	29	-4	-1.43	-4	-1.57
31*	Jeg er avhengig av at vi samarbeider, ellers klarer jeg ikke	31	1	0.65	2	0.72
34*	F'rste inntrykket er viktig for meg. Det sier mye om hvordan	34	0	-0.09	-1	-0.32
35*	Jeg liker ikke t' snakke s't mye n'tr vi m'tes, men lytter til	35	-3	-1.06	-3	-1.48