

MASTERGRADSOPPGAVE

Når barnet ditt er skolevegrer. En kvalitativ undersøkelse av foreldrenes opplevelse av dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet.

Cecilie S. Thomsen & Hilde S. Alme

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2016**

2.1	Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin	18
2.1.1.	Biografi.....	19
2.1.2	Dialogen.....	20
2.1.3.	Talegenre	23
2.1.3	Polyfoni.....	26
2.1.4	Ytringens adressivitet	28
2.1.5	Kronotop.....	29
2.1.6	Bakhtin om etisk ansvar	30
2.1.6	Bruk av Bakhtin i analysen av datamaterialet	31
2.2	Honneths anerkjennelsesteori	31
2.2.1	Innledning.....	31
2.2.2	Selvrealisering	34
2.2.3	Selvtillit/Kjærlighet	36
2.2.4	Selvrespekt/Rettighet.....	36
2.2.5	Selvhevdelse/Solidaritet.....	38
2.2.6	Krenkelse	39
2.2.7	Usynlighet/ synlighet.....	41
2.2.8	Fellesskap	42
2.2.9	Oppsummering og bruk av Honneth i analysedelen	42
3.	METODE.....	45
3.1	Hva slags type forskning	45
3.1.1	Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi	47
3.2	Utvalg.....	49
3.2.1	Henvendelse til informantene.....	51
3.3	Metode for innsamling av materiale	51
3.3.1	Intervjuguide	53
3.3.2	Refleksjon over intervjuprosessen	54
3.4	Metode for analyse av materiale	55
3.4.1	Transkribering av intervju.....	56
3.4.2	Gjennomføring av analysen.....	56
3.5	Vurdering av forskningens kvalitet.....	58
3.5.1	Reliabilitet.....	58
3.5.2	Validitet	60
3.5.3	Generaliserbarhet.....	61
3.5.4	Forholdet mellom teori og data	62

3.5.5	Konfidensialitet.....	62
3.5.6	Informert samtykke.....	62
3.6	Etiske betraktninger	63
4.	Analyse	64
4.1	Innledning.....	64
4.2	Beskrivelse av barnas vansker fra foreldrene	65
4.3	Utfordringer knyttet til barnets vansker	69
4.4	Foreldrenes opplevelse av fellesskap og dialog	73
4.4.1	Samarbeid som fellesskap.....	73
4.4.2	Relasjonen til læreren	77
4.4.3	Relasjonen til Rektor	80
4.4.4	Relasjonen til andre involverte parter.....	82
4.4.5	Dialogen mellom aktørene	85
4.5	Opplevelse av anerkjennelse i møte med skolen og hjelpeapparatet	88
4.5.1	Verdsettelsen av foreldrene.....	89
4.5.2	Å bli tilkjent rettigheter	95
4.6	Oppsummering av analysen	99
5.	Diskusjon	101
5.1	Drøfting dialog.....	101
5.1.1	Hva hindrer og styrker opplevelse av dialog?	102
5.1.2	Refleksjon rundt dialogbegrepet.....	109
5.2	Hva betyr funnene når en ser på skolens møte med foreldre som anerkjennelse.....	110
5.2.1	Hva hindrer og styrker opplevelse av anerkjennelse	110
5.2.2	Hva betyr funnene for vår forståelse av anerkjennelse i møtet mellom skole og foreldre	116
6.	KONKLUSJON.....	117
6.1	Veien videre.....	122
	REFERANSER	123
	VEDLEGG 1.....	130
	VEDLEGG 2.....	132
	VEDLEGG 3.....	133
	VEDLEGG 4.....	137

Sammendrag

Tittel: Når barnet ditt er skolevegrer. En kvalitativ undersøkelse av foreldrenes opplevelse av dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet.

Problemstilling: *Hvordan opplever foresatte dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet når barnet deres er skolevegrer?*

Problemstillingen vil bli besvart ved hjelp av fire delspørsmål:

Hvordan beskriver foreldrene de utfordringene de som foreldre til barn som med skolevegring står i?

Hvordan beskriver foreldrene relasjonene til involverte kontaktpersoner som arbeider med deres barn?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene over dialogen de har med skolen og hjelpeapparatet?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene opplevelsen av anerkjennelse fra skolen og hjelpeapparatet?

Bakgrunn og formål: Formålet med denne studien er å rette oppmerksomheten mot møtet mellom skole, hjelpeapparat og foreldre, med fokus på anerkjennelse og dialog. Vi er opptatt av hvordan foreldrene opplever dette møtet.

Metode: For å besvare problemstillingen har vi benyttet oss av et kvalitativt forskningsdesign. Materialet består av sju informanter som alle er foreldre som alle i løpet av de siste årene har erfart å ha et barn som i kortere eller lengre perioder har vært skolevegger. Vi bruker Bakhtins teori om dialog og Honneths teori om anerkjennelse som teoretiske perspektiver for å fortolke og forstå de fenomenene vi studerer. Analysemetoden er fenomenologisk og teoretisk analyse.

Resultater og funn: Informantene i vårt materiale ga uttrykk for at de følte seg ensomme og maktesløse i den situasjonen de befant seg i. De opplevde at skolen la ansvaret over på foreldrene, og en forventning om at de måtte ta i bruk alle midler for å få barnet på skolen, også fysisk makt. Dette opplevdes som krenkende. Møtet med skolen bærer preg av at skolen ikke inntar en aktiv lyttende og responderende holdning til foreldrenes ytringer. Dette hindrer dialog. I møtet med skolen er det flere informanter som trekker frem relasjonen til rektor som særlig vanskelig. Dette møtet bærer ofte preg av monolog, ikke dialog. Alle informantene har opplevd å bli møtt med omsorg, anerkjennelse og forståelse av en enkeltperson, det være seg lærer eller personer fra hjelpeapparatet. Men manglende respekt kan gi en følelse av at fokuset ikke er rettet mot en felles verdiorisont.

Abstract

Title: When your child suffers from school refusal behaviour. A qualitative research of parents' experience of dialogue and recognition when meeting the school representatives and the support officials.

Research question: How does parents experience the dialogue and recognition through meeting the school representatives and the support officials when their child refuse to attend school?

The research question will be addressed through four partial questions:

How do the parents describe the challenges they face, as parents to children who refuse to attend school?

How do the parents describe the relations to the involved contact persons who works with their child?

How do the parents describe and reflect regarding the dialogue they have with the school and the support system?

How do the parents describe and reflect regarding their apprehension of recognition from school and support system.

Background and Purpose: The purpose of this study is to raise attention to the meeting between school, support system and parents, focusing especially on the recognition and dialogue aspects. We are concerned as to how the parents perceive this meeting.

Method: To give a comprehensive response to the research question, a qualitative research design has been applied. The research material has been seven informants who all are parents that all have experienced having a child that for shorter or longer periods have refused school attendance. We have used Bakhtin's theory regarding dialogue and Honneth's theory regarding recognition as theoretical perspectives for interpretation and understanding of the phenomena we have been studying. The applied method of analysis is phenomenological and theoretical analysis.

Results and findings: The informants in our materials expressed isolation and powerlessness in their situation. Their impression was that the school pinpointed the responsibility to the parents, and expected them to use all means in order to get the child to school – if necessary by using force. This was perceived as an offence by the parents. The meeting with the school reflects that the school does not attend with an active, listening and responsive attitude with respect to the parents' reflections. This is obstructing the dialogue. In the meeting with the school, several informants report a tensed relation to the headmaster as a particular obstacle. The meeting tended to be a monologue, not a dialogue. All informants have experienced being met by care, recognition and understanding from an individual, either a teacher or someone from the support system. The underlying lack of respect may however result in a perception of focus not being aimed at a mutual horizon of values.

Førord

Det er med lettelse og en viss grad av vemod at vi endelig skal skrive denne masteroppgavens siste ord. Det har vært en spennende, lærerik og krevende periode. Vi har hatt tunge dager med skriving hver for oss, men også artige, reflekterende og gode samtaler og diskusjoner hvor vi ikke bare har løst problemstillinger knyttet til masteroppgaven, men også løst forskjellige oppgaver i den norske skolen og til og med enkelte verdensproblemer.

Uten mye hjelp og god støtte hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. En stor takk til veileder Espen Schjetne som har vært en enestående pådriver med et stort og godt engasjement for vårt prosjekt - vi er deg evig takknemlig.

Takk til våre to gode medstudenter Line og Ingrid for gode diskusjoner og oppmuntring helt til siste slutt. Vi har også hatt gode kolleger som har vist oss forståelse og kommet med mange

støttende ord. Våre to ledere Jan Tore og Arve har vært velvillige tilretteleggere for at vi kunne ferdigstille masteroppgaven, takk til dere to.

Uten dere sju foreldre som ville dele deres historier med oss, hadde vi ikke kunne gjennomføre prosjektet vårt. Tusen takk for at dere ga oss innblikk i deres kunnskap og erfaringer.

Vi vil også gi en stor takk til våre to familier som har sørget for at vi har fått tid og ro til å jobbe både hjemme og i den norske fjellheimen, og ser frem til å være 100% tilstede sammen med dere igjen.

Hokksund, mai 2016

Cecilie D. Thomsen & Hilde S. Alme

Om vi kunde tala så med varann

ge värde och mening åt orden

Om vi i samtalet närheten fann

så anades himlen på jorden

Cecilia Ekhem

1. INNLEDNING

Denne mastergradsoppgaven handler om hvordan foreldre som har barn som har vegret seg for å gå på skolen i kortere eller lengre tid har erfart dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet.

I dette innledende kapittelet vil vi redegjøre for bakgrunnen av valg av tema, forskningsoversikt, problemstilling, oppgavens forskningsdesign, faglig sammenheng og oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I Norge er skolen den viktigste arena for læring hos barn og unge. Ideelt sett skal skolen bestå av et mangfold av elever, og danne grunnlag for livslang læring, og den skal være dyktig til å se hvert enkelt individ og deres behov. Likevel er det noen barn som opplever, i løpet av tretten års skolegang, en eller annen form for vegring mot å gå på skolen. Årsakene kan være flere. Uansett hva som er grunnen kan det få store konsekvenser for barnet. På grunn av fravær kan de gå glipp av både faglig og sosial læring, og problemene kan bli så store at de ikke klarer å fullføre grunnleggende skolegang. Dette kan gi ringvirkninger som brer seg over i voksenlivet.

Vårt fokus i denne oppgaven er imidlertid ikke elevene, i alle fall ikke direkte. Vi har valgt å rette blikket mot foreldrene. Hvorfor har vi gjort dette? En viktig grunn er våre egne erfaringer som lærere i skolen.

Vi har i flere år arbeidet ved en skole med ekstra sosial medisinsk kompetanse. I vårt arbeid her er vi stadig i kontakt med elever som av ulike grunner har vært mye borte fra skolen. I enkelte tilfeller har eleven ikke vært på skolen på flere år. Vi har også i denne forbindelse hatt samtaler med foreldre som har erfart ulike møter med skolesystemet. Noen har gitt uttrykk for skuffelse og frustrasjon over lite engasjement rundt deres barn. Vi ønsker derfor å se på situasjonen *til foresatte til elever* som har opplevd vanskeligheter med å møte på skolen i kortere eller lengre perioder. Vi ønsker å se på hvordan de føler seg ivaretatt og inkludert i den vanskelige situasjonen de befinner seg i, når de har elever som ikke deltar i skolesituasjoner over en lengre tidsperiode. Hvordan opplever de at hjelpeapparatet og skolen ivaretar deres situasjon? Eventuelt hva kunne vært gjort annerledes?

At foreldrene gjøres til gjenstand for forskning er kanskje viktig også fordi deres stemme har hatt en tendens til å bli borte i forskning på skolen. Her synes vi Thomas Nordahl har et godt poeng:

Majoriteten i skolen er foreldre. Anslagsvis er det 900 000 som er mor eller far til barn og unge i grunnskole og videregående opplæring. De er flere enn elevene, og de er langt flere enn lærerne. Til tross for det er det svært liten forskningsmessig og politisk interesse for foreldrene – og ikke minst for foreldrenes rolle i skolen (Nordahl, 2015, s. 11).

Hvorfor er det viktig å gi oppmerksomhet til foreldrene til barn som vegrer å gå på skolen? En viktig grunn er *barnet*. Foreldrene er trolig den viktigste ressursen barna har når de møter utfordringer av den typen vi er opptatt av i vår oppgave. Slik tenker også skolemyndighetene. Uansett, for barna sin del er det viktig at foreldre føler seg ivaretatt og anerkjent av samfunnet. Denne ivaretagelsen vil være positiv for barna på en slik måte at de har foreldre som opplever at de mestrer og trives i rollen som foreldre. Dersom et barn opplever vegring mot å gå på skolen, er det viktig at de har støtte rundt seg, særlig fra foreldrene. Dette er de nærmeste omsorgspersonene, og de viktigste bidragsyterne til hvordan barna opplever situasjonen sin.

Det er skolen sin oppgave å legge til rette for at samarbeidet med de foresatte skal være til elevens beste. Betydningen av godt foreldresamarbeid stadfestes i Forskriften til opplæringsloven § 20 – 1, (2006) Formålet med foreldresamarbeid:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Udir-7-2010).

I stortingsmelding 22 *Motivasjon - mestring - muligheter* slår de fast at samarbeidet mellom hjem og skole skal vektlegges, og spesielt rundt elevene som står i fare for å falle fra:

Det er klare sammenhenger mellom foreldres interesse for og forventninger til skolearbeidet og elevenes utbytte. Det stiller krav til hvordan lærere møter foreldre, og hvordan de inviterer til dialog om skolen. Et godt hjem-skole-samarbeid er like viktig på ungdomstrinnet som i barneskolen. Elevene stilles overfor større utfordringer både faglig og sosialt, samtidig som foreldre er mindre involvert i samarbeid med skolen på ungdomstrinnet. Det er særlig alvorlig for elever som ikke finner seg til rette på skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole skal vektlegges i kompetanseutvikling for lærere, og

det skal settes i gang forsøk med forsterket hjem–skole-samarbeid rundt elever som er i faresonen for frafal (Meld. St. 22 (2010 – 2011), s. 8).

En annen viktig grunn for vårt fokus, er *foreldrene selv*. Å være foreldre er sårbart og krevende. Man kan oppleve krav som er vanskelige å leve opp til, samtidig som man kan oppleve å stille krav til andre som de kan ha vanskelig for å innfri. Alle foreldre ønsker det beste for barnet sitt, og at deres liv skal være uten store utfordringer og vanskeligheter. Ut fra vårt eget arbeid i skoleverket har vi sett at det å være foreldre til barn som sliter med å gå på skolen er følelsesmessig krevende og sosial belastende. Det har også en juridisk side som gjør det ekstra følelsesmessig krevende å være foreldre til barn som er skolevegrere.

Alle barn i Norge har en rettighet, men også en plikt til grunnskoleopplæring fra første til tiende klasse (Opplæringslova, 1998 § 2-1). Foreldre har som omsorgspersoner en plikt til å sørge for at deres barn kommer seg på skolen hver dag de årene barnet er elev ved norsk skole. Dersom dette ikke skjer kan foreldre risikere å bli bøtelagt.

Det er mange måter en gjennom forskning kan forsøke å skaffe kunnskap som kan være til hjelp for foreldrene. En vei en kunne gått var å rette fokuset mot hva foreldre kunne gjort, og hvordan en kan hjelpe eleven med atferdsendring. Det skal ikke vi gjøre. Vårt fokus i denne undersøkelsen ligger på hvordan foreldrene har opplevd sin rolle, og hvordan de føler at skolen og hjelpesystemet har vist at de anerkjenner foreldrene i deres situasjon. Vi er nysgjerrige på hvordan de foresatte har opplevd anerkjennelse av seg selv som foreldre i møtet med skole og hjelpeapparatet i perioden som barnet deres kunne beskrives som en skolevegrer, og hvordan de har opplevd dialogen med skolen og hjelpeapparatet i den perioden barnet deres ikke hadde kapasitet til å møte på skolen. Dette vil vi drøfte opp mot teorier om dialog og anerkjennelse. For å gjøre dette bringer vi med oss Mikhael Bakhtin sin teori om dialog og Axel Honneth sin teori om anerkjennelse.

1.2 Forskningsoversikt

Vi har valgt å intervju foreldre til barn/ungdom som kommer inn under det som er mest kjent som skolevegrere, Vi kan på bakgrunn av dette si at vår undersøkelse omhandler to sentrale temaer; *skolevegring og foreldresamarbeid.*, der vårt fokus retter seg mot foreldrenes opplevelse av dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og øvrig hjelpeapparat. Foreldresamarbeid er et

stort og selvstendig tema. Vi har ikke som mål å gi en samlet forskningsoversikt over dette tema, da vårt fokus er å se på situasjonen til foreldre til barn som i en periode av grunnskolen har utviklet skolevegring. Ofte vil forskning på temaet skolevegring ha en bit av foreldresamarbeid i seg, siden dette er en viktig del av den norske skolen.

Trude Havik disputerte i 2015 med sin doktoravhandling der hun gjennom spørreundersøkelser blant elever og intervju av foreldre undersøkte hvordan forhold i skolen kan være med på å utvikle skolevegring (Havik, 2015). I denne studien gjorde hun funn som viste at betydningen av skolens klasseledelse, involvering i elevene (støtte og forutsigbarhet) er faktorer som kan påvirke skolevegring. Haviks fokus retter seg altså mot årsaksforklaringer, og kan av denne grunn ikke sammenfattes helt med vår problemstilling da vårt fokus retter seg mot foreldrenes opplevelser. Vi vil likevel vise til noen av hennes funn i vår undersøkelse, siden våre informanter også er opptatt av, og snakket mye om hva som var årsaken til at situasjonen deres ble slik den ble.

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, har deltatt i flere studier som omhandler temaet *foreldresamarbeid* mellom hjem og skole. Hans forskningsfokus har ikke vært rettet mot skolevegring som et selvstendig tema i de undersøkelsene han har gjennomført, men to av hans arbeider omhandler foreldresamarbeidet mellom hjem og skole. Han har tidligere arbeidet som forsker ved NOVA (Norsk Institutt for forskning om Velferd og Aldring, og blant annet utarbeidet NOVA-rapport 8/00 *Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse* (Nordahl, 2000). Undersøkelsen, som er gjennomført via spørreundersøkelser av foreldre, er en del av evaluering av et utviklingsprosjekt foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har gjennomført i åtte kommuner i Nordland og Oppland, for å “forbedre og videreutvikle samarbeidet mellom hjem og skole” (Nordahl, 2000, s. 7). Undersøkelsen viser blant annet at det er “relativt stor avstand mellom idealer og realiteter når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole” (Nordahl, 2000, s. 73). Han bringer frem begreper som *tillit*, *likeverd* og *dialog* som verdifulle i møtet mellom skole og hjem. Dette er begreper vi belyser i vår undersøkelse, og ser derfor at hans forskningsfunn vil kunne være til nytte for oss i vårt arbeid. Funnene i Nordahl (2000) sin kartleggingsundersøkelse viser at dette i stor grad er fraværende.

Samarbeidet mellom skolen, og da først og fremst lærerne og de enkelte foreldrene, bærer preg av mye og relevant informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. Foreldrene kan ikke sies å oppleve det som kan betraktes som partnerskap med skolen når det gjelder barnas utvikling og læring. Det er ikke tilstrekkelig grad av likeverdighet,

gjensidighet og felles ansvar i dette samarbeidet eller partnerskapet. Makten ligger i skolen og hos lærerne. (Nordahl, 2000, s. 74)

I en artikkel av nyere dato, *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*, skriver Nordahl (2014) om hvor positivt det er for barnet at de foresatte samarbeider godt med skolen, i tillegg til deltagelse og involvering i barnets skolegang. Dette er påvist gjennom nasjonale og internasjonale studier.

Det laveste nivået av samarbeid består i at skolen gir foreldrene informasjon. Det neste nivået er en reell dialog mellom skolen og foreldrene der begge parter er sannferdige. Den sterkeste formen for samarbeid vil være at foreldrene får reell medvirkning, at de får en partnerrolle.

Det krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at det treffes felles beslutninger, at partene gir avkall på autonomi, og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl 2007, s. 3).

Berg, Kvitvik, Træen og Sundby (2008) har gjennomført en kvalitativ studie av foreldres erfaringer med skole og hjelpeapparat, basert på dybdeintervjuer av fem foreldre til barn med skolevegning. Deres funn viste at “flere av foreldrene hadde negative erfaringer med skolens tilnærming til skolevegningen, og flere var spesielt kritiske til ledelsens håndtering” (Berg, Kvitvik, Træen og Sundby, s. 38). Manglende kommunikasjon mellom lærere, begrensede ressurser, negativt fokus på barnas vansker på grunn av mangelfull kunnskap, mye møtevirksomhet uten konkrete tiltak er noe av det som blir trukket frem som eksempel på det foreldrene beskriver som lite tilfredsstillende. Samtidig hadde flertallet av foreldrene bare positive ting å si om samarbeidet med hjelpeapparatet, både med tanke på deres egen og barnas relasjon til disse personene. Siden det nå er noen år siden denne studien ble gjennomført, og deres problemstilling ligger tett opp til vår, kan det være spennende å se om våre informanter har samme opplevelse. Eller om vi gjør funn som tyder på at den norske skolen beveger seg i riktig retning.

Vi ser at forskning rundt temaet skolevegning ofte er skrevet med vinklingen fra barnet/ungdommen sitt ståsted. Siden vi i vår undersøkelse ønsker å fokusere på foreldrenes opplevelse av møtet med skolen og hjelpeapparatet i den perioden barnet deres viser (tegn på) skolevegning, faller denne forskningen litt utenfor det vi ønsker å undersøke. Vi har funnet noen få masteroppgaver der problemstillingen handler om hvordan foreldrene opplever situasjonen rundt familien i perioden hvor deres barn har vegret seg for å gå på skolen (Grue, 2013; Evdsten,

2007). Evdsten (2007) har intervjuet mødre og døtre om deres opplevelser av den hjelpen de mottar og fokuserer på barnets psykososiale fungering. Grue (2013) sin undersøkelse ligger temamessig tett opp til vår oppgave, med tittelen "*Skolevegring - foreldre til skolevegrere og deres opplevelse med skolen*". I oppgaven fokuserer hun mer på hvilke tiltak som ble satt i gang av skole og hjelpeapparatet, og i hvilken grad foreldrene opplevde at de ble tatt med i planleggingen av tiltak. Hun gjorde funn som viste at flertallet av foreldrene opplevde møtet med skolen som negativt i starten. Skolen hadde lite kunnskap og inntok en passiv rolle. Det var liten kontakt mellom hjem og skole. Vårt fokus ligger også på foreldrenes møte med skolen og hjelpeapparatet, men ser også på hvordan opplevelsen av dialog og anerkjennelse av foreldrene har vært i dette møtet.

Anne Dorthe Tveit (2012), har i sin artikkel *Descriptions of teachers and parents and their conversations: a historical perspective on legislative texts* tatt for seg den demokratiske utviklingen av samtalen mellom lærer og foresatte i offisielle dokumenter. Dette er ikke en empirisk studie av foreldresamarbeid, men av de faktiske idealene for samarbeidet. Vi ser at det er litt på siden av det vi skal undersøke, men ønsker å være i dialog med disse perspektivene i vårt arbeid. Dokumentene beskriver hvordan samarbeidet om elevens utvikling bør foregå. Det har vært en demokratiseringsprosess og det ideelle for disse samtalerne er dialog. Hun skriver at forskning har dokumentert en tendens til at lærere har et nedsettende syn på mange av foreldrene, og at lærere og foreldre har ulike perspektiver som gjør at de ikke forstår og erkjenner hverandres bidrag.

Vi vet det har vært gjennomført ulike tiltaksprogram i noen kommuner i Norge. Oslo kommune og Drammen kommune har utarbeidet implementeringsmodeller og veiledere i skolevegringsproblematikk. Det samme har BUP ved Stavanger universitetssykehus (Drammen, 2010; Oslo, 2009; Stavanger, 2007).

Løvereide (2011) gir i sin artikkel "*Forskning om skolevegring*" en oversikt over internasjonal forskning på skolevegring de siste ti årene. Det meste av forskningen som finnes på temaet skolevegring er hovedsakelig utført i USA. Ledende forskere er blant annet Kearney, Silverman og Bernstein. Deres forskning vinkler seg mot årsaksforklaringer, kartlegging og behandlingstiltak av barn og unge med skolevegringsproblematikk. Resultatene kan være vanskelige å overføre til Norge, på bakgrunn av samfunnsmessige forskjeller. Likevel kan dette være det nærmeste vi kommer et grunnlag for å vite noe om fenomenet også i vårt samfunn. Men

vi ser at dette er litt på siden av vårt forskningsområde. Jo Magne Ingul er en sentral fagperson innenfor dette temaet i Norge, og høsten 2014 disputerte han med avhandlingen “Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects”. Avhandlingen tar for seg forekomst av angstproblemer hos ungdom, og sammenhengen mellom angstproblematikk og skolefravær (Trønderavisa, 2015, 03.09). Jan Ivar Sällman (2006 og 2009) har også skrevet flere artikler om temaet skolevegring, der han beskriver årsaker og behandling av skolenekting. Masteroppgaver av nyere dato tar også for seg årsaker, kartlegging og tiltak (Moxon, 2012; Østevik, 2009; Gelius, 2012; Rudjord; 2009).

Vi ser at mye av den internasjonale forskningen er psykologisk orientert. Det faller utenfor det temaet vi ønsker å belyse i vår undersøkelse, og på grunn av dette velger vi å ikke gå inn på denne delen av forskningen. Ifølge Løvereide (2011) kan resultatene også være vanskelige å overføre til Norge, på bakgrunn av samfunnsmessige forskjeller.

Løvereide (2011) viser også til en studie utført i en stor bykommune i Norge av Lars Bauger med flere. Der viser funnene at 1,3 % av elevene på ungdomstrinnet hadde et fravær på mer enn halvparten av skoletiden (Løvereide, 2011, s. 16). Havik (2015) viser til en studie av elever fra 6.-10. Trinn i syv norske kommuner som viser at 3,6 prosent av elevene rapporterte fraværsgrunner relatert til skolevegring.

Keeley & Wiens (2007) beskriver mekanismer som kan hindre at familier mottar adekvat hjelp til barnet eller ungdommen i familien (Løvereide, 2011, S. 20)

Det vil også være aktuelt å se nærmere på kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem (Lyon & Cotler, 2007) for å skape en gjensidig forståelse av hvilke mekanismer som bidrar til å opprettholde fraværet (Løvereide, 2011, s. 19)

Dette er forskningsfunn som vi mener kan være interessante i forbindelse med vår undersøkelse. Vi ønsker å gi et bidrag til nettopp det Løvereide (2011) etterlyser her, ved å se nærmere på hvordan foreldrene opplever dialog og anerkjennelse i møte med skole og hjelpeapparatet.

1.3 Forskningsobjekt, problemstilling, begreper og avgrensning

Vårt forskningsobjekt er foreldre til barn med skolevegring og foreldrenes opplevelse av møtet med skolen og hjelpeapparatet. I dette møtet er vi nysgjerrige på hvordan de opplever anerkjennelsen av seg selv som foreldre, og dialogen i møtet med skole og hjelpeapparat. Målet

med undersøkelsen er å belyse hvordan denne opplevelsen er for foreldrene, slik at skole og hjelpeapparat kan ha med seg dette i tankene når de møter foreldre som er i samme situasjon som våre informanter. Vi vil forsøke å avdekke eventuelle endringspotensialer slik at skole og hjelpeapparat kan ta med seg dette i det videre arbeidet mot en felles forståelse. Foreldrene vi har valgt å intervju, har alle hatt barn som har kunnet defineres under betegnelsen *skolevegrer* i løpet av årene på grunnskolen, altså 1. - 10. Trinn. Analyseenheten er foreldrenes opplevelse av anerkjennelse og dialog i møte med skole og hjelpeapparat hos foreldre til grunnskoleelever som vegrer for å gå på skolen.

I denne undersøkelsen ønsker vi å svare på følgende hovedproblemstilling:

Hvordan opplever foreldre dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet når barnet deres er skolevegrer?

For å utdype problemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver foreldrene de utfordringene de som foreldre til barn med skolevegring står i?

Hvordan beskriver foreldrene relasjonene til involverte kontaktpersoner som arbeider med deres barn?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene over dialogen de har med skolen og hjelpeapparatet?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene opplevelsen av anerkjennelse fra skolen og hjelpeapparatet?

1.3.1 Begreper

La oss kort redegjøre for sentrale begreper i vår problemstilling.

Med *hjelpeapparatet* tenker vi først og fremst på pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), barneverntjenesten og andre skoletiltak. Vi vil bruke forkortelsene PPT og BUP i oppgaven. Dette er de fremste samarbeidspartnerne til skolen i saker hvor det kreves ekstra ressurser i større eller mindre grad.

Med begrepet relasjon mener vi hvordan involverte parter har forholdt seg til hverandre.

Vi har valgt å fokusere på Mikhail Bakhtins *dialogbegrep* og Axel Honneths teori om *anerkjennelse*. Vi ønsker å finne ut mer om hvordan de foresatte føler at de blir anerkjent som omsorgspersoner for sine barn, og hva som preger dialogen i møtet med skolen og hjelpeapparatet. En grundigere redegjørelse av disse to begrepene vil komme i teorikapittelet.

Begrepet *skolevegrer* oppfatter vi som et begrep hvor det defineres at problemet ligger hos barnet, det vegrer seg for å gå på skolen. Vi ser at lovverk og forskrifter ikke bruker begrepet *skolevegrer*, men *skolevegring*. Vi ville heller brukt uteblir fra skolen, men ser at forskning og artikler bruker *skolevegring*. I vår undersøkelse som har fokus på foreldre til et barn som viser *skolevegringsatferd*, velger vi å bruke betegnelsen *skolevegrer*. Nedenfor gir vi to korte definisjoner av begrepet *skolevegring*. Alle barna til våre informanter faller inn under denne forståelsen av “skolevegring”.

1.3.2 Avgrensning

Det er viktig å understreke at vi i denne undersøkelsen ikke vil se på årsakene og tiltakene rundt *skolevegring*. *Skolevegring* er et tema som de siste årene har fått mer og mer fokus rettet mot seg. Stadig flere undersøkelser tyder på at dette er et økende problem, og at problemene for et økende antall barn/ungdommer starter lenge før de skal inn i den videregående skolen. Temaet har lenge vært gjenstand for forskning. I videregående skoler er frafallet stort, og bekymringen øker rundt alle ungdommene som, av ulike årsaker, ikke klarer å fullføre den videregående opplæringen. Begrepet *fracfall* brukes hyppig i skolesystemet, både i forbindelse med avisartikler og andre faglige artikler. Vi velger ikke å gå noe nærmere inn på begrepet *fracfall* i vår undersøkelse, da vi ikke ønsker å fokusere på elevene i den videregående opplæringen. Siden vi er opptatt av *foreldrenes* opplevelse av hvordan de føler seg ivaretatt av skole og hjelpeapparatet, velger vi å ikke fordype oss i begrepet *skolevegring*. Men vi vil likevel beskrive begrepet ved hjelp av to definisjoner som vi vil bruke for å gi en dekkende beskrivelse av hva vi forstår som *skolevegring*.

Vegring initiert av barnet mot å gå på skolen, bli der hele skoledagen, eller en kombinasjon av begge (Kearney og Silverman, 1996, s. 345).

Vansker med å gå på skolen, assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon (King og Bernstein, 2001, s.197).

Vi undersøker ikke lærer, rektor og hjelpeapparatets opplevelse av møtet med foreldrene. Vi undersøker heller ikke barnets opplevelse av situasjonen.

1.4 Oppgavens forskningsdesign

“I forskning dreier design seg om formgivning. En forsker starter med problemstillingen og vurderer hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 73). Vi vil derfor her vise den logikken vi har bygd forskningen vår opp rundt. Vi har valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign i vår undersøkelse. Vi ønsker å ha med oss et dybdeperspektiv i det vi undersøker. Til dette har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. Denne tilnæringsmåten betyr å “utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen” (Johannessen et. al, 2010, s. 82).

Vi har brukt semistrukturert intervju som metode for datainnsamlingen fordi det er en god metode for å få tak i informantenes meninger og for å få innsikt i deres livsverden. Vi har en konstruktivistisk forståelse av dataene. Det betyr ikke at vi tenker at de finnes der “ute” som noe vi samler inn, men at det i intervjuet skapes i fellesskap med informantene. Vi har tatt utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2009) syv stadier for gjennomføring av en intervjuundersøkelse; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

Vi er på jakt etter innholdet i det som sies. Vi har derfor gjort en innholdsanalyse. Målet med analysen er å få fram viktige temaer i materialet. Det første trinnet består av et forsøk på å danne seg en første *forståelse* av helheten. Deretter skal man finne *meningsbærende elementer* eller temaer. Disse elementene *beskrives* og *fortolkes*, og på det siste trinnet foregår en *teoretisk tolkning* av materialet.

1.5 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven består av fem deler; innledning, teoretiske perspektiver, redegjørelse for metode, analyse av intervju, diskusjon og konklusjon.

Kapittel 1: I det første kapittelet vil vi redegjøre for begrunnelse for valg av oppgave, og vår forforståelse. Deretter presenterer vi oversikt over tidligere forskning, problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål, definisjon av sentrale begreper og formålet med oppgaven.

Kapittel 2: I kapittel to vil vi redegjøre for oppgavens teoretiske referanseramme med de to teoriene vi har valgt å underbygge vår undersøkelse med; Mikhael Bakhtin og hans teori om

dialog og Axel Honneth og hans teori om anerkjennelse. Vi har plukket ut det mest sentrale av deres teorier, som vi vil trekke inn i analyse og drøfting rundt våre funn.

Kapittel 3: I kapittel tre beskriver vi forhold ved den kvalitative forskningsmetoden, og kommer med en redegjørelse for hvordan vi har valgt å anvende denne metoden i vårt prosjekt som grunnlag til å frembringe ny kunnskap rundt det temaet vi har valgt å undersøke.

Kapittel 4: I kapittel fire går vi over i analysedelen. Her vil vi komme med en presentasjon av det materialet som har kommet frem gjennom vår undersøkelse. Vi har valgt å dele denne delen opp i temaer, som vi presenterer materialet gjennom.

Kapittel 5: Her vil vi drøfte funn i vårt materiale i lys av vårt teoretiske perspektiv, dialog via Mikhail Bakhtin og anerkjennelse via Axel Honneth. Disse to teoriene har vi redegjort for i kapittel to. Vi vil også her se på våre funn i lys av tidligere forskning.

Kapittel 6: Kapittel seks er en konklusjon og en avslutning av arbeidet med denne undersøkelsen.

2. TEORI

Den teoretiske forankringen vi ønsker å bruke i denne undersøkelsen har vi funnet hos Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin og Axel Honneth. Bakhtin har utviklet en teori rundt *dialog* og Axel Honneth *anerkjennelse*. Begge disse begrepene er sentrale i vår problemstilling, derfor ønsker vi å se på hvilken nytteverdi disse teoriene kan ha for våre funn i denne undersøkelsen. Vi vil først komme med en grundig redegjørelse for hver av disse teoriene, der vi starter med Bakhtins teori om dialogen. Deretter gjør vi det samme med Honnets teori om anerkjennelse. Til slutt vil vi si noe om hvordan vi tenker oss relevansen av bruken av disse to teoriene opp mot de funnene vi kommer frem til i vår undersøkelse.

2.1 Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin

Vi har valgt å bruke den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) sin språkteori i vår forskning siden vi opplever at hans tanker og ideer om språk er

en fruktbar samtalepartner for vårt materiale. Vi ser også på dialogen som et særdeles viktig verktøy for å lykkes med samarbeidet rundt elever som har blitt borte fra skolen. Dialogen er det verktøyet som gjør det mulig for alle de involverte parter og utvikle ny kunnskap og læring. Bakhtins dialogsyn spiller en sentral rolle i dag for forståelsen av dialogen og dialogens betydning for utvikling av kunnskap og læring. “Alt i livet er dialog, det vil si i dialogisk opposisjon” (Bakhtin, 1984, s. 42). Begrepet opposisjon skriver Børtnes (2001, s. 97) må forstås som å være stilt overfor hverandre, uten at det nødvendigvis er som motstandere. I teorikapittelet vil vi presentere Bakhtins teori om dialog.

2.1.1. Biografi

Mikhail Mikhajlovitsj Bakhtin (1895 - 1975) vokste opp i Russland. Han studerte klassisk filologi, lingvistikk og filosofi ved universitetet i St. Petersburg (Petrograd/Leningrad) og arbeidet deretter som lærer. Hans interessefelt var filosofi, religion og politikk. Han ble arrestert i 1929 anklaget for virksomhet i den ortodokse kirkens undergrunnsvirksomhet, og dømt til ti års straffearbeid. Han hadde innflytelsesrike venner som greide å få omgjort dommen til seks års forvisning til Kazakhstan. Stalin hadde igangsatt arrestasjoner av intellektuelle, og Bakhtin forstod at det var tryggere å reise til en fjern provins når han slapp fra eksilet, og dro til Mordovia hvor han underviste ved den statlige lærerhøyskolen. I 1963 utga Bakhtin en ny og revidert utgave av Dostojevskij-boken hvor Bakhtin lanserer begrepet “den polyfone roman”, der stemmene til verkets fiktive personer er likestilte med forfatteren. I 1965 ble doktorgradsarbeidet hans, boken om Rabelais, utgitt som bok. I dag fremstår Bakhtin som en av det 20. århundrets mest fremtredende tenkere innen humanistiske fag. Han fremstår først og fremst som litteraturteoretiker og språkfilosof på grunn av det han har produsert, men interessen for hans tanker er det nå også innenfor filosofi, pedagogikk, psykologi og språkvitenskap. Bakhtins språkforståelse er først og fremst bygget på hans litterære analyse av romangenren, og spesielt hans studium av Dostojevskijs romaner hvor det dialogiske prinsippet dominerer. I essayet “Spørsmålene om talegenrene” er det ytringen i muntlig kommunikasjon han tar for seg (Bakhtin, 2003a, s. 5-13.)

Sentrale begreper

Bakhtins forfatterskap er rikt og det er ikke plass til å gå inn på alle de teoretiske perspektivene en finner hos ham i rammen av denne masteroppgaven. Vi skal derfor fokusere på de begrepene

vi finner særlig fruktbare for vår studie. Vi finner det nyttig å bruke Bakhtins begrep om *dialog* fordi vi tror at forandringene som ønskes kan bare oppnås gjennom dialogen.

Av andre nyttige begreper fra Bakhtin vi finner naturlig å bruke er *talegenrene* som er knyttet til bruken av språk, og i vår sammenheng er det interessant å se på språket og konteksten språket blir brukt i, *polyfoni* som betyr flere stemmer uttrykker de ulike kroppslige erfaringer og unike perspektiver på verden (Skorgen, 2006, s.40), i vårt materiale er det til enhver tid mange stemmer med ulikt perspektiv og ulike erfaringer som møtes, hva kan det ha å si for møtes utfall? Enhver ytring er rettet mot noen, ytringens *adressivitet*, og hvordan de ulike aktørene i vårt materialet har ytret seg, og hvilke hensyn de har tatt i sine ytringer vil vi undersøke. *Kronotop* betyr tidsrom (Bakhtin, 1997, s. 14), har utfallet for mange av disse møtene noen sammenheng med tidspunktet alt foregår er noe vi ønsker å se på. *Etisk ansvar* er at vi stilles til gjensidig ansvar for hverandre (Børtnes,2001, s.104). I dialogen er det slik vi ser det viktig at aktørene er bevisst sitt etiske ansvar i måten man blant annet snakker om og til hverandre, og vi vil undersøke om aktørene er etisk bevisst i sin samhandling, og derfor er det et nyttig begrep i vår sammenheng.

Vi vil først redgjøre for begrepet dialog.

2.1.2 Dialogen

Dialogbegrepet brukes av Bakhtin (2003b) på to måter. Det ene er som utveksling av replikker i en samtale, og det andre er dialogisitet hvor alle replikker er et resultat av det som har vært forut og det som følger etter. Ordet uttrykker to perspektiver, betydnings- og verdimesighet til emnet det refereres til. Dette kalles det tistemme ord som oppstår som følge av det fremmede ords innflytelse på våre egne ord hvor det da blir to betydnings- og verdimesige holdninger til tema. Bakhtins metaforiske grunnmodell er dialogen, og dermed forholdet mellom personer slik det utfolder seg i dialogen (Skaftun, 2006, s. 137).

Bakhtin sitt forskningsinnsats strekker seg over mange tiår, og mange deler hans forfatterskap og forskning inn i perioder (Bakhtin, 2003b), noe vi i vår oppgave ikke tar hensyn til da vi velger å bruke det av hans forfatterskap vi ser som interessant for vår forskning, uavhengig av hvilken tidsepoke av hans forfatterskap det er hentet fra. Bakhtins språkforståelse er først og fremst basert på hans analyse av litterære tekster, i første rekke romansjangeren, og spesielt viktig er hans studium av Dostojevskijs romaner hvor det dialogiske prinsippet er dominant. Børtnes (2001)

skriver Bakhtins «dialogisme» blir grunnlagt gjennom Dostojevskij – boken som er hovedverket til Bakhtins forfatterskap i tillegg til at den er grunnleggende for vår forståelse av Dostojevskijs romankunst. Bakhtin hevder at Dostojevskijs romanforfatter “fører en aktiv dialog med sine personer, prinsipielt på samme måte som med selvstendige mennesker” (Bakhtin, 2003a, s.8). I følge Børtnes (2001) kan boken om Dostojevskijs også leses som en framstilling av Bakhtins egen livsfilosofi basert på begrepet om dialogen og det dialogiske ord. Med dialog mener Bakhtin noe langt mer enn en samtale mellom ulike mennesker. Han er opptatt av dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken, som det finnes i alle former for språklig ytring, og det er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss. For Bakhtin er dialogen selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Alle ulike former for kommunikasjon er basert på dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer og selvstendige subjekter, mellom «jeg» og «du» (Børtnes, 2001, s.98). For Bakhtin er det et fenomenologisk grunnvilkår, at jeg - for- meg -selv ikke ha et fullt bilde av meg selv, men er avhengig av den andres syn (Hansen, 2006, s. 84). Jeg og den andre svarer hverandre. Vi er til for hverandre og blir ansvarlige for hverandre. Vi stilles til gjensidig ansvar som vi ikke kan unndra oss, eller løpe fra (Børtnes, 2001, s.104). I følge Bakhtin virker menneskets forutbestemte forventninger styrende for hvordan den erfaring tolkes, som subjektet innhøster i samspillet med verden (Hansen, 2006, s. 86). Mennesket blir altså definert ved sitt forhold til andre, og mennesket bruker derfor språket for å være i dialog.

Det vi finner særlig interessant ved hans definisjon av dialog er at han ikke skiller mellom skriftlig og muntlig dialog. Han mente at livet selv var en ufullendt og en ufullendbar dialog, og at sannhet ikke kan la seg uttrykke i ett endelig og kategorisk utsagn (Bakhtin, 2003a, s.15).

Bakhtins forståelse av dialog legger vekt på det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger. Han er opptatt av kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og møte mellom divigerende stemmer (Dysthe, 2001, s.14).

I vårt materiale er det mange stemmer som møtes som har med seg ulike erfaringer og ulike forståelser. Vi tror at ved å bruke Bakhtins dialogbegrep til å undersøke materialet vårt vil det åpne for måter å se det på som vi ikke hadde klart uten hans begrep. Vi lurte på om rektor, lærerne og representanter fra hjelpeapparatet har vært åpne for den motstand og spenning som kan være mellom dem og de foresatte. Kan det oppleves at skolen sier en ting og gjør noe annet, oppleves flertydighet? Blir ulike oppfatninger akseptert? Disse stemmene har ulike posisjoner

skal sammen skape en bedre hverdag for disse ungdommene som av ulike årsaker ikke greier å komme på skolen. I disse møtene skal det konstitueres forståelse og ny innsikt. Disse stemmene møtes ansikt til ansikt, men det er også stemmene den enkelte bærer med seg, som er en del av flertydigheten.

Bakhtin snakker om dialog i snever og vid betydning:

Dialog i «snever tyding» er definert ved formelle litterære kriterier der to eller flere talarar vekslar på å ta ordet i ein diskusjon over eit (oftast filosofisk) emne, er dialog i vid tyding eit gjennomgåande trekk ved all språklig verksamnd (endå om graden av dialogiseringa kan variere frå genre til genre) (Bakhtin, 2005, s 67).

Vi skal ikke analysere konkrete samtale mellom foreldre og representanter for skolen, og temaet for våre samtaler er ikke filosofisk. Det er derfor dialog i den vide betydningen vi er opptatt av. Bakhtins vide definisjon av dialogbegrepet gjør det spennende å bruke da dialog ikke bare er hva personer sier, men så mye mer. I det ligger forholdet mellom personer, ordene som blir ytret som er bærere av tidligere ytringer og alle disse stemmene som møtes.

Dialog er en relasjon, og dialogen kan hjelpe oss til å forstå hvordan andre relasjoner fungerer (Holquist, M. 1990, s.19). Dialogismen er en språkfilosofisk tenking som har konsekvenser for synet på hvordan mening blir skapt, og hvordan kunnskap oppstår og utvikler seg (Dysthe & Igland,2001).

For Bakhtin er dialog noe som er iboende i språket, og i enkelte ord og fraser er det flere betydninger og fraser som møtes. Han brukte begrepet dialog i minst tre ulike sammenhenger: (Dysthe, 1996, s. 110).

1. Dialog i et makroperspektiv dvs. som basis for all menneskelig eksistens.

Bakhtin ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk, og vi kan bare se oss selv i forhold til “den andre”, og vi oppnår bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjon med andre. Å være betyr å kommunisere (Dysthe, 1996, s. 111). “Den andre” er dialogisk forstått forutsetningen for å konkretisere “jeget”, gi det en grunn til overhodet å ville verbalisere sin erfaring, gi det mening (Kirkesæther,2006, s. 209).

2. Dialog i et mikroperspektiv dvs. hvordan mening og forståelse blir skapt i et samspill. På mikronivå er Bakhtin opptatt av hvordan mening blir til, og den blir til gjennom kommunikasjon i samspill. Det er ikke individet, men “vi” som skaper mening. Grunnlaget for

forståelse er tilbakemeldingen fra den andre. I dialogen er det ulike stemmer som utfordrer og påvirker hverandre, og i denne spenningen mellom de ulike stemmene er det at ny mening blir skapt (Dysthe 1996, s. 112).

3. Dialog som motsetning til monolog.

På dette nivået settes dialogisk i en motsetningsrelasjon til det monologiske. Bakhtin er kritisk til den «monologiseringa som skjer når det fleirtydige blir eintydig, når opne meningsutvekslingar blir lukka, og når fasitsvar erstatter søking» (Iglund & Dysthe, 2001, s. 116). I monologen er det entydighet og dermed vil det ikke skje utvikling. En monolog åpner ikke for motforestillinger og motsetninger, og når Bakhtin nevner det monologiske ordet er det knyttet til de i samfunnet som har makt (Dysthe, 2001).

Dialogen er vesentlig for å lykkes i samarbeidet mellom foresatt, skole og hjelpeapparatet.

Dialogen er det verktøyet som gjør det mulig for alle de involverte parter og utvikle ny kunnskap og læring. I det ligger forholdet mellom personer, ordene som blir ytret som er bærere av tidligere ytringer og alle disse stemmene som møtes. Vi vil bruke begrepet dialog til å se om samarbeidet mellom foreldrene og skole/hjelpeapparatet er preget av dialog ut i fra hva våre informantene har fortalt.

All type språkbruk er mangfoldig og de ulike ytringene reflekterer vilkår og mål som gjelder for det enkelte området (Bakhtin, 2005, s.1). Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these utterances. These we may call speech genres (Bakhtin, 1986, s. 60). Det er disse ytringsformene som Bakhtin kaller talegenrene vi nå skal gjøre rede for.

2.1.3. Talegenre

Hos Bakhtin er ytring alt fra korte replikker i hverdagstale til lange vitenskapelige avhandlinger. I tillegg til mangfoldige og gjensidige relasjoner til andre personer, tidligere kommende ytringer, stemmer og handlinger som konstituerer dialogen handler dialog og meningsskaping om relasjoner mellom ulike språk og ulike former for diskurs eller praksis (Bakhtin 1986, s.71 - 72,77).

The forme of language and the typical forms of utterance, that is, speech genres, enter our experience and our consciousness together, and in close connection with one another. To

learn to speak means to learn to construct utterance (because we speak in utterance and not in individual sentence, and, of course, not in individual words) (Bakhtin, 1986, s. 78).

Sosiale språk (eksempler: en epoke, en profesjon, en institusjon, en skoleklasse eller ei aldersgruppe) bærer med seg verdier og synsmåter som virker inn på måten vi tenker, handler og uttrykker oss på, og dermed på den meningen vi bidrar til å skape i dialog med andre (Igland & Dysthe, 2001, s. 114).

Ytring hevder Bakhtin bærer med seg tidligere ytringer som er dannet i historiske kontekster og den vil endres når det er en ny mottaker. Enhver ytring må forstås på bakgrunn av måten ytringen fremføres på, hvem som ytrer den og i hvilken sammenheng den blir fremført. Vi er en del av en ytringskjede som forholder seg til det tidligere sagte og det som vil komme i fremtiden. Slik vi forstår det vil språket alltid bære med seg tidligere ytringer og nye komme i det allerede brukte og dette gjør språket dialogisk (Skaftun, 2006, s. 141).

Slik vi forstår det vil språket slik du bruker det være preget av tidligere bruk og meninger og ytringen blir adressert til en lytter og man forventer en reaksjon. I hvilken grad møtedeltakerne forstår hverandres bakgrunn og sammenhengen de møtes i vil avgjøre om møtene er dialogiske, eller om de bærer preg av monolog. Ytringene sier Bakhtin reflekterer spesielle forhold gjennom tema og språklig stil. Han skiller mellom primære, (enkle) og sekundære (komplekse) talegenrer, «it is especially important here to draw attention to the very significant difference between primary (simple) and secondary (complex) speech genres» (Bakhtin, 1986, s. 61). «The very interrelations between primary and secondary genres and the process of the historical formation of the latter shed light on the nature of the utterance “and above all on the complex problem of the interrelations among language, ideology, and word view” (Bakhtin, 1986, s. 62). Disse relativt stabile ytringsformene former og avgrensner det vi sier og skriver, men likevel er det ikke ren repetisjon fordi talesjangrene tillater stor grad av variasjon. Vi må alltid bruke de ressursene de etablerte sjangrene bærer med seg i forskjellige nye sammenhenger. Vi bruker noe som er gitt samtidig som vi tilfører noe nytt. Sjangrene gir oss en forståelse for hva ytringene og tekstene bærer med seg, hvordan nye og komplekse former blir til, og hva slags komponenter de består av (Igland & Dysthe, 2001, s. 114).

Det er en stor og grunnleggende forskjell i den primære og sekundære talegenren sier han uten at han utdyper dette, og konstituerer denne forskjellen. Genrene utgjør en enhet i form og innhold

og stil og mening. De primære talegenrene er først og fremst de ulike former for dagligdagse og offentlige samtaler, mens de sekundære talegenrene opptrer i «komplekse, relativt høyt utviklet og godt organisert kulturell kommunikasjon (ofte skriftlige)» (Bakhtin, 2005, s. 3).

Det er to ting som skiller ytringen fra setningen sier Bakhtin (2005, s.14). Byttet av talesubjekt er det ene, som avgrenser ytringen. Ytringen er i en endeløs kjede av ytringer, for ytringen er aldri den første og aldri den siste. Det andre særtrekket sier Bakhtin (2005, s.18-19) er ytringens spesifikke *fullføring*, som har som sin viktigste forutsetning at det er mulig å svare på den. All ytring har en begynnelse og slutt da det alltid er andre ytringer før den som tar til og det er en svarende handling som kommer etter i form av aktiv handling, eller bare en taus forståelse av den andre. Ytringa blir avslutta ved at den som har ordet overlater det til den andre. En ytring avgrenses av et bytte av det talende subjektet. Fullføringen av en ytring defineres ved at det er mulig å svare på den, og det er tre elementer som gjør det mulig. Første ved at emnet er semantisk uttømt, her er det store variasjoner innenfor de ulike sfærene. I for eksempel ordrer i militæret kan tema bli uttømt, mens i for eksempel vitenskapelig arbeid er det ikke mulig at det blir objektivt tømt, men det blir i forhold til måla forfatteren har bestemt, en definert forfatterplan. Andre moment er taleplanen eller taleviljen til taleren. Ved hjelp av den kan vi forestille oss hva taleren vil ha sagt. Denne bestemmes ved valg av emne, grensene for ytringa og i hvilken grad den er semantisk tømt. Deltakerne forstår taleplanen når de setter seg inn i tidligere ytringer og forstår dermed hvordan ytringen har utviklet seg. Det tredje momentet er ytringens genreformer og det er gjennom dette valget taleplanen viser seg. Den vil innrette seg etter genren som er valgt og gjennom den dannes og utvikles. Slike genrer finnes først og fremst blant familiære og intime hverdagskommunikasjon (Bakhtin, 2005, s.19 - 20). Betingelsen for alle ytringer er genrene, og det gjelder både i den vanlige dagligtalen og i store litterære verk. For at en mening eller betydning skal dannes må det være en dialogisk samhandling hvor de involverte har en dialogisk utveksling (Bakhtin, 1986). For vårt materialet betyr det at de involverte i de ulike møtene må vi ha vilje til å uttale seg og de må reflektere sammen. Utgangspunktet er det som er gitt i møtene og så må deltakerne tilføre noe nytt og da blir det en kreativ prosess.

Han diskuterer forholdet mellom ordet og objektet, ordet og subjektet, ordet og den andre (mottageren), han diskuterer, hvorledes ordet alltid inngår i ytringskjeder, det mottas alltid fra og rettes alltid til den andre, det bæres spor av den andres ord osv, og disse egenskapene samler han under betegnelsen metalingvistik (Bakhtin,2003b, s. 21). En ytring er alltid rettet til noen, ytringa er adressert. ” An essential (constitutive) marker of the utterance is its quality of being directed to

someone, its addressivity” (Bakhtin, 1986, s. 95). Bakhtin hevder at man i ytringen tar hensyn til mottakerens bakgrunn for å forstå ytringen. Man tar hensyn til hvor godt informert adressaten er om situasjonen eller området kommunikasjonen gjelder, hans fordommer, sympatier og antipatier. Dette er bestemmende for mottakeren responderende forståelse av ytringen, og disse faktorene bestemmer valg av genrer, komposisjon og stil (Bakhtin 1986, s.95). Adressatens erfaringsbakgrunn blir avgjørende for hvordan man gjennomfører ytringen, og hvordan man forutser adressatens følelser og reaksjoner på ytringen. Vi skal si mer om adressivitet nedenfor. Foreløpig vil vi bare peke på at vi er interessert i informantenes opplevelse av å bli tiltalt. På hvilken måte opplever de at lærere, rektor og hjelpeapparatet tar hensyn til dem og deres spesielle situasjon i ytringen? De foresatte har en annen erfaringsbakgrunn, og de har andre opplevelser av egne barn enn det skole og hjelpeapparatet har sett og funnet/testet ut.

Er det slik i vårt materiale at de tar hensyn adressaten, tar lærere, rektor og hjelpeapparatet hensyn til de foresatte i sin ytring?

Dialogen *som* dialog har verken begynnelse eller slutt like lite som en dialogisk tenking kan tematisere begynnelsen eller slutten. Dialogens felt er det som skjer i mellomtida – etter begynnelsen før slutten. I dialogen finnes det» verken et første eller siste ord» (Bakhtin, 2003b, s.50). Språkets grunnenhet er ytringen som alltid er en del av en dialogisk kontekst, og med det som utgangspunkt må språket derfor være dialogisk (Bakhtin, 2003a, s.13).

Vi vil bruke talegenrene til å se hvordan språket blir oppfattet, hvordan vi oppfatter verdier og synsmåter påvirker dialogen de foresatte forteller om.

I vårt materiale er det mange stemmer som møtes og hos Bakhtin har vi funnet begrepet polyfoni som vi nå vil forklare.

2.1.3 Polyfoni

Et sentralt begrep hos Bakhtin er polyfoni som er et begrep han har lånt fra musikkens verden, og som betyr flerstemmighet. Bakhtin bruker polyfonibegrepet i sin analyse av Dostojevskijs romaner, og han hevder at forfatteren i Dostojevskijs romaner fører en aktiv dialog med sine personer, prinsipielt på samme måte som selvstendige mennesker (Bakhtin, 2003b).

Heltens frihet danner grunnlaget for begrepet «polyfoni» hos Bakhtin. I motsetning til monologisk representasjon består polyfoni av flere originale og autonome stemmer og bevisstheter. I ideelle tilfeller av polyfonisk representasjon (som ifølge Bakhtin finnes i

Dostojevskijs verk), deltar forfatterens stemme ved siden av de andre, han snakker ikke om de fiktive personer, men med dem (Dessingue, 2006, s. 287).

Bakhtins bok om Dostojevskijs viser hvordan forfatteren behandler personene likeverdige gjennom dialogen med sine personer i romanen.

Polyfonibegrepet henger sammen med Bakhtins forståelse av at sannhet aldri er gitt en gang for alle og kan fanges av et system. På same måten som dei mange stemmene i romanen samtaler uten å bli monologisert av forfatteren sitt ønske om å ha kontrollen, slik er også einskapen i verda ein einskap av mange stemmer: Den er polyfon (Igland & Dysthe, 2001, s. 118).

I analysen vår er kan dette være et nyttig begrep fordi vi kan se etter om det åpner for de ulike stemmer og perspektiver, kommer den enkeltes ytring frem? I følge Skorgen (2006) utspiller polyfoniske ytringer seg alltid på grensen mellom kulturelle og individuelle ytringskontekster, de er knyttet til denne spesielle dialogsituasjonen og all mening henger sammen med dialoghendelsen. Polyfonien utgjør:

En hendelse der to dialogpartnere representerer ulike verdensanskuelser og har selvstendige ideologiske posisjoner, slik Bakhtin påpeker i forholdet til Dostojevskijs dialogiske romankonsepsjoner (Skorgen, 2006, s.40).

Den polyfoniske og dermed dialogiske ytringen påvirkes av svaret som forventes og kan derfor forholde seg til denne på en eksempelvis provoserende, stimulerende, formidlende, forvanskende eller foregripende måte. Den dialogiske ytringen forholder seg til tidligere ytringer i fortiden som kan bekreftes, benektes eller unnvikes samtidig som han forholder seg til hva fremtiden kan bringe av egne replikker og motsvar. Målet for dialogen sier Bakhtin er “at man åpner seg for og tar inn over seg den fremmede mottalen og prøver å forstå denne” (Skorgen, 2006, s.40).

Forfatteren inntar et dialogisk standpunkt i forhold til sine egne romanhelter og deres ideologier, de er polyfone. Hvis språket i utgangspunktet i sin «natur» er dialogisk, hvordan kan man da snakke om monolog og monologisme? Språket er utsatt for monologisering sier Bakhtin.

Polyfoni er en metafor som er brukt for å fremheve det Bakhtin ser som den fullstendige realiseringen av romanens potensial for dialogisk representasjon, dvs en egen betegnelse for ytterpunktet i dialogisk retning. «Dialogisk» er like fullt den generelle motsetningen til «monologisk» (Dessingue, 2006, s. 287).

Motsetningen til den dialogiske samtalen sier Bakhtin er det monologiske som kjennetegnes av ensidighet og mangel på virkelig dialog, og når han omtaler det monologiske ordet er det helst fraværet av dialogen han beskriver, mangfoldet av meninger, perspektiver og erfaringer som ikke er tilstede. Utvikling har nærmest stoppet opp når det er en monologisk tilstand. (Dysthe, 2001). I monologen er det de enstemmige ord som dominerer (Larsen, 2006, s. 127) og det er ifølge Bakhtin (Bakhtin, 2003b, s. 312) når den som taler søker entydig å bestemme sin gjenstand (sitt tema eller beskrivelse av sin helt), skaper et monologisk utsagn. Begrepene monologisk og dialogisk beskriver hvordan språket brukes og ikke vesenegenskaper ved språket i seg selv. (Kirkesæther, 2006, s.224). Polyfonibegrepet vil hjelpe oss til å høre de ulike stemmene og finne ut om det kan være flere enn en stemme i ytringen. Hvilket ord er det dominerende, vi vil også søke etter i materialet. Det neste begrepet vi vil se på er hvordan ytringen vår er rettet mot noen, og det kaller Bakhtin for ytringens adressivitet.

2.1.4 Ytringens adressivitet

Kjennemerket for ytringen sier Bakhtin er at den er rettet til noen. ytringens adressivitet, det at den er rettet mot noen er dens konstitutive særtrekk - uten adressivitet ingen ytring (Bakhtin, 2005, s. 39). Bakhtin bruker også begrepet «den annen» for adressaten.

From the very beginning, the speaker expects a response from them, an active responsive understanding. The entire utterance is constructed, as it were, in anticipation of encountering this response. An essential (constitutive) marker of the utterance is quality of being directed to someone, its *addressivity*. (Bakhtin, 1986, s. 94 – 95).

Adressaten kan være en du samtaler med i hverdagsdialogen, spesialister innenfor et bestemt område, motstandere, et familiemedlem osv. Adressaten kan være en ubestemt, ikke konkretisert *annen*. “Men ytringane våre kan og vere adressert til stemmer som er fjernt fra oss - både sosialt, tid og i rom, og medvitet om slike adressatar kan variere sterkt” (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Slik vi tenker oss dette i vår analyse kan det være om de foresatte adresserer sine ytringer til andre de ikke kjenner og vet noe om, men som kan oppleve lignende situasjoner i fremtiden. fremtiden. Viktigere blir det imidlertid å bruke dette perspektivet på de samtalene informantene forteller at de har hatt med representanter for skolen. Vi er nysgjerrige på hvem som er adressaten for disse. Opplever informantene at det er dem, eller kan representantene for skolen likes så god tolkes som at de er i dialog med noen «andre»? Som skrevet tidligere så innvirker det på ytringen

hva slags erfaringsbakgrunn adressaten oppfatter ens tale mot, kjennskap til situasjonen og kommunikasjonsområdet, adressatens synspunkter og overbevisninger, fordommer, sympatier og antipatier. Dette er med på å bestemme ytringens genre og stil (Bakhtin, 2005, s. 39).

Man kan ikke, ifølge Bakhtin, analysere en enkeltsetning tatt ut fra konteksten fordi da taper vi spora etter adressiviteten og påvirkningen fra det ventende svaret, de dialogiske gjenklangene fra andre tidligere ytringer (Bakhtin, 2005, s. 44). Ytringen har en author, den første, som er avsenderen. Bakhtin bruker ikke selv betegnelsen den første, men han bruker den annen, adressaten er den annen som kan forstås som både den reelle adressat og forventede adressat og den tredje som Bakhtin innføres slik:

Men bortsett fra denne adressat (den anden) forudsætter forfatteren til ytringen mere eller mindre bevidst en høyest overadressat (den tredje), hvis absolutt rettfærdige responsforståelse forudsættes enten i det metafysiske fjerne, eller i en fjern historisk tid (smuthulsadressat) (Bakhtin 1995, s.65-66 referert i Holm & Skorgen, 2006, s. 273).

Den tredje typen adressat står alts over alle dialogens deltakere, og er usynlig til stede i all kommunikasjon mellom en avsender og en mottaker. Superadressaten er høyeste instans og han har «antatt ulike ideologiske uttrykk (gud, den absolutte sannhet, den menneskelige samvittighets lidenskapsløse dom, folket, historiens dom, vitenskapen, etc.) til ulike tider og innenfor ulike livsanskuelser» (Børtnes, 2001, s.104). Den tredje gir med sitt usynlige nærvær det dialogiske ordet dets åpne og uendelige meningsperspektiv (Børtnes, 2001). Slik vi forstår Bakhtin kan dette perspektivet på adressaten brukes analytisk på samme måte som perspektivet ovenfor. Vi ønsker å drøfte hva slags absolutte sannheter om skolevegring representantene for skolen synes å appellere til. Uansett hva slags oppfatning vi har av adressaten så vil den alltid ha betydning for hvordan vi former ytringen vår. Når og hvor vi ytrer oss har også betydning, og Bakhtin kaller det for kronotop og vi skal nå gi en kort innføring i begrepet.

2.1.5 Kronotop

Bakhtins begrep kronotop definerer hvordan fortellingen forankres i tid og rom i en meningsfull og konkret helhet (Bakhtin, 1997).

Kronotopen formidler den erkjennelsen av tid og sted som former et subjekt erkjennelse av verden, og som gjør oss som lesere i stand til å oppfatte eller trenge inn i andre verdensanskuleser enn vår egen (Holm, 2006, s. 345).

Begrepet er et uttrykk for en forestilling om at tid og rom alltid ligger innskrevet i et litterært verks struktur, og innlemmes i leserens møte med teksten (Hansen, 2006, s. 169). Gjennom å analysere tid- og romdimensjonen i et verk gjennom (ytre)beskrivelses- og (indre)opplevelsesperspektiv kan leseren gis mulighet til ny erkjennelse og innsikt i en annen verdensanskuelse enn vår egen tid (Holm & Skorgen, 2006, s. 352). “Verden forstås ut fra dens fysiske kontakt med vår kropp. Tids- og romforståelsen er knyttet til menneskekroppens prosesser og realiseringsformer” (Bakhtin, 2003a, s. 25). Kan tiden og hvor disse møtene finner sted ha betydning for vårt materiale? Det ønsker vi å søke svar på i analysedelen.

2.1.6 Bakhtin om etisk ansvar

Ekte forståelse gjennom dialog er umulig sier Bakhtin uten at det er gjensidig moralsk forpliktelse. Det krever at det er vilje til å lytte, og vilje til å ta den ande sine følelser og verdier innover seg. For Bakhtin er dette et etisk ansvar som ligger i dialogens vesen (Igland & Dysthe, 2001, s.122).

Hos Bakhtin formuleres forholdet til den anden som et etisk spørsmål, al den stund det alltid innebærer en situering af subjektet historisk, kulturelt og holdningsmæssig/ideologisk i forhold til en kontekst (Hansen, 2006, s.193).

Det at alt vi sier har sammenheng med menneskene rundt oss og kulturen, hvilke relasjoner vi har til hverandre og hvordan vi ser hverandre, alt dette påvirker ny kunnskap. Hvordan vi i møtet med den andre fortolker vår egen verden, og at det er gjennom kommunikasjonen med den andre forandring finner sted.

Målet for all min estetiske virksomhet er nettopp å bli den andres du, det vil si å bli, høres,ses og elsket av den andre []Og først i dialogen mellom dem fremstår jeget ikke bare som et tilfeldig individ bestemt av omstendighetene, men som en elskende og tvilende personlighet, tvilende på seg selv, og elskende den andre (Børtnes, 2001, s. 103).

Bakhtins tanker om at vi er og blir til gjennom dialogen vil i et etisk perspektiv være slik vi forstår, måten man ordlegger seg på, hvordan man bruker stemmen og kroppsspråket, at man respekterer hverandre og at alle får komme til ordet, at det er en gjensidig anerkjennelse mellom møtedeltagerne. I vårt materiale vil vi høre på hva informantene sier om hvordan de har opplevd å bli møtt og har deres opplevelse vært at de involverte parter har tatt etisk ansvar?

2.1.6 Bruk av Bakhtin i analysen av datamaterialet

Dialogiske relasjoner er noe som gjennomtrenger all menneskelig tale og alle livets former og forhold, i det hele tatt alt som har mening og betydning (Bakhtin, 2003, s. 191). Vi vil bruke Bakhtins begrep, som vi har gjort rede for, for å forstå og fortolke hvordan de ulike møtene mellom foresatte, skole og hjelpeapparatet har blitt oppfattet av de foresatte. Vi ønsker å finne ut om det har vært dialog for det “å skifte mellom å ha ordet, ikkje i seg sjølv fører til dialog; det er gjensidighet og det aktive engasjementet med ideane og tankane til den andre som gjer ein interaksjon dialogisk” (Dysthe, 2001, s. 317). Gjennom å bruke begrepene dialog, talegenre, polyfoni, ytringens adressivitet, kronotop og etisk ansvar vil vi søke å forstå funnene i vårt materiale. Med å bruke Bakhtins begrep søker å finne om dialogen bærer preg av monologisk kommunikasjon eller bærer den preg av. De holdninger og verdiene vi kan finne i situasjonene kan fortelle noe om talesjangeren, i hvilken grad man åpner seg for og tar inn over seg de andres ytringer kan polyfonibegrepet kanskje hjelpe oss til, i hvilken grad man har tatt hensyn til ytringens adressivitet kan ha konsekvenser for møtene, hvilke virkelighetsoppfatninger mennesker skaper påvirkes av tid og rom, vi ønsker å se etter de kroppsliggjorte relasjonene og til det benytter vi oss av kronotopbegrepet og Bakhtins begrep etiske ansvar vil vi bruke til å se om det er gjensidighetsrelasjonen i møtene.

2.2 Honneths anerkjennelsesteori

2.2.1 Innledning

Aksel Honneth, født 1949, er en tysk sosialfilosof som har fått stor oppmerksomhet den siste tiden (Nørgaard, 2005). Han tilhører Frankfurterskolens kritiske tradisjon, og overtok i 2001 som leder etter Habermas ved universitetet i Frankfurt. Han er i dag professor i sosialfilosofi. Anerkjennelse er et komplekst og omfattende begrep, som gjennom tidene har gjennomgått mange og lange diskusjoner både innenfor filosofi og samfunnsvitenskap. Teoriene har variert, og begrepet har hatt ulike betydninger. I vår undersøkelse vil vi fokusere på den tyske sosialfilosofen Axel Honneths forståelse av anerkjennelse. Vi ser at deler av hans teori er nyttig inspirasjon for oss i denne undersøkelsen, og vil i det følgende ta for oss de delene vi opplever som relevante.

Begrepet «anerkjennelse» sikter ifølge Honneth til et grunnleggende *antropologisk* behov og en *normativ* forventning knyttet til etableringen, videreutviklingen og forbedringen av intersubjektive relasjoner (Lysaker, 2011, s. 107)

Honneth (2008) sammenkobler ordet anerkjennelse med å “ta noe til etterretning” (Honneth, 2008, s. 121). Samfunnet har gjennomgått teoretiske endringer fra tiden mellom Hegel og Honneth. Derfor prøver Honneth å utfylle Georg Wilhelm Friedrich Hegel sin modell, og for å gjøre dette bruker han George Herbert Mead sin teori som en bro mellom Hegel og dagens situasjon.

Verken hos Hegel eller Mead finner vi en systematisk drøfting av de formene for ringeakt som i kraft av å være negative ekvivalenter til de tilsvarende anerkjennelsesforholdene, kan gi de sosiale aktørene en sosial erfaring av ikke å være anerkjent (Honneth, 2008, s.102).

I Honneth sin teori om anerkjennelse, vises det til tre former for anerkjennelse som allerede er beskrevet av Hegel og Mead; kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Honneth (2008) ønsker å rekonstruere disse tre relasjonsmønstrene. Kjærlighet, også kalt den private sfære, er en emosjonell/ affektiv form for anerkjennelse. Rettsforholdet, også kalt den rettslige sfære er mer styrt av fornuften. Solidaritet, også kalt den solidariske sfære, er både emosjonell og fornuftsbasert. I vår undersøkelse ser vi blant annet på hvordan foreldre til barn som opplever en vegring/motstand mot å møte opp på skolen opplever anerkjennelse av skole og hjelpeapparatet. Vi ser på møtene mellom foreldre, skole og hjelpeapparat, og den *intersubjektive* samhandlingen i disse møtene, med fokus på begrepet anerkjennelse. Vi vil hovedsakelig fokusere på de to siste formene for anerkjennelse, rettslig og solidarisk, da vi mener at det i hovedsak er disse to sfærene våre informanter befinner seg i. Men ettersom hver av sfærene bygger på hverandre, og den private sfære er med på å legge grunnlaget for hvordan subjekter interagerer med hverandre i de neste sfærene, vil det også være naturlig å komme inn på hvordan den private sfæren kan være med å påvirke foreldrene vi blir kjent med i denne undersøkelsen. Vi vil gjennomføre en dypere beskrivelse av hver sfære i dette kapitlet, og bringe teorien ned til hvordan vi tenker at vi kan bruke den i vårt arbeid med denne undersøkelsen.

Axel Honneth er opptatt av kommunikasjon og gjensidighet. Han ser på anerkjennelse som kommunikasjon, som et språk med en egen grammatikk, og omtaler det selv med begrepet moralsk grammatikk (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 20).

Om begrepet grammatikk skriver Pettersen og Simonsen (2010) videre at ”Grammatikk er læren om hvordan språket er bygd opp, og gir regler for hvordan vi bør bruke språket” (Pettersen &

Simonsen, 2010, s. 20). Når vi kjenner den språklige grammatikken, reagerer vi intuitivt dersom vi ser en grammatisk feil. Dette bildet kan også overføres til teorien rundt anerkjennelse, her via begrepet *moralsk grammatikk*. Vi reagerer på krenkelser, som for eksempel utestenging og usynliggjøring, som om det er en feil i den moralske grammatikken, og uttrykker et ønske om å rette opp denne feilen. Moralen forteller hva som er rett og galt, og i artikkelen «Mellom Aristoteles og Kant» skriver Honneth at begrepet anerkjennelse i dag blir «brukt for å karakterisere slike former for anerkjennelse av fremmede livsformer som typisk oppstår på bakgrunn av samfunnsmessig solidaritet» (Honneth, 2003, s. 79). Begrepet gir en forventning til etablering av relasjoner mellom mennesker i ulike sammenhenger, og til hvordan disse relasjonene kan videreutvikles og forbedres. Vi skal kunne behandle alle mennesker som et “mål i seg selv” (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 77).

Honneth fremhever tre viktige aspekter ved anerkjennelse, som alle er vevd i hverandre. Disse aspektene er kunnskap om anerkjennelse, kunnskap om krenkelser og kunnskap om reglene for opphevelse av krenkelser. Skal vi forstå hva anerkjennelse er, må vi også vite hva det innebærer å oppleve krenkelse. Til hver form for anerkjennelse legger Honneth til en form for krenkelse som vil påvirke subjektets utvikling, altså bli en del av noe som er felles med andre personer. Opplevelse av krenkelse kan skade en allerede etablert anerkjennelsesrelasjon, eller hindre utvikling eller brudd der det ligger en forventning om etablering av gjensidig anerkjennelse. Dette, mener Honneth, kan motivere den som opplever krenkelse til en kamp for anerkjennelse. Vi vil i dette kapitlet komme med en utdypelse og redegjørelse for hvordan Honneth beskriver de ulike formene for krenkelse.

Hver av de tre formene for anerkjennelse er en forutsetning for hverandre og gir grunnleggende viktige egenskaper som *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse*. Ifølge Lysaker (2011) forstår Honneth verdsettelse som «noe som innebærer at alle mennesker i størst mulig grad skal kunne anerkjennes som både en reell og en potensiell ressurs for samfunnet» (Lysaker, 2011, s. 110). Innenfor hver av sfærene vil anerkjennelse utgjøre en grunnleggende betydning for hvordan individet utvikler seg som fungerende samfunnsborger. Men ingen av formene for anerkjennelse er statiske, det finnes både kulturelle og historiske forskjeller.

For at vi skal kunne ta med oss Honneth sine perspektiver inn i vår undersøkelse, vi vil i dette kapitlet gjøre rede for de tre anerkjennelsessfærene som danner utgangspunktet for Honneth sin teori, og gjøre den forståelig slik at vi senere kan ta med oss denne teorien inn i analysedelen av

vår undersøkelse. Til vårt formål ser vi høyest relevans i Honneths rettslige og solidariske sfære. Men vi vil også gi en kort beskrivelse av kjærlighet som anerkjennelse, av den grunn at hver av de tre formene for anerkjennelse bygger på hverandre, og derfor fungerer i et gjensidig avhengighetsperspektiv.

2.2.2 Selvrealisering

I boken «kamp om anerkjennelse» gir Honneth (2008) en grundig redegjørelse for hver av de tre anerkjennelsessfærene. Som teoretisk utgangspunkt bruker han sentrale skrifter av sosialfilosofen George Herbert Mead. Anerkjennelse er, ifølge Mead, noe som gir en person bevissthet om seg selv som en bestemt type person. Denne bevisstheten skapes når personen gjør noe felles med andre personer i en eller annen grupperingsform. Gruppen kan være alt fra to personer til antall innbyggere i et land. Det viktigste er at personene som interagerer har noe til felles, og virker i en gjensidig prosess.

Honneth beskriver *selvrealisering* på denne måten:

En prosess hvor subjektet utvikler ferdigheter og egenskaper som har en unik verdi for den sosiale omverdenen, og hvor subjektet bare kan overbevise seg om denne verdien gjennom interaksjonspartnerens anerkjennende reaksjoner (Honneth, 2008, s. 95)

Selvrealiseringen skjer altså i et fellesskap mellom mennesker. I dette fellesskapet vil alle de medvirkende individene være avhengige av denne vekselvirkningen som skjer i det vi kan betegne som en anerkjennelsesprosess. Ethvert subjekt som er deltaker i en interaksjon har et behov for anerkjennelse. Det er dette behovet som er med på å skape subjektets identitet, og som er med på å påvirke hvordan subjektets relasjon, både til seg selv og andre, utvikler seg. Dersom anerkjennelsen er fraværende vil personen kjempe en kamp for å oppnå den.

I en situasjon hvor personen møter et problem som skal løses vil personlige meninger bli fremtredende. Det er vanskelig å innta en objektiv rolle når man selv er midt oppe i det, fremfor om man hører om lignende opplevelser fra andre. Dette er særlig gjeldende for utvalget som vi har valgt å intervju til vår undersøkelse. De er sterkt preget av den situasjonen de befinner seg i fordi dette er en del av deres hverdag. Opplevelser i en situasjon vil påvirke personens oppfatning av det som skjer, og på denne måten blir man bevisst sin egen rolle i situasjonen. En vellykket sosial handling vil, ifølge Mead, føre til en «bevissthet om egne holdninger som bidrar til å kontrollere andres atferd» (Honneth, 2008, s. 81). I dagens samfunn er det et ordtak som sier «på

seg selv kjenner man andre». Dette betyr at man tar utgangspunkt i egen erfaring, og på bakgrunn av dette kan anslå hvordan andre vil handle i en gitt situasjon. For å komme til dette nivået, må man først og fremst bli bevisst sine egne reaksjoner i ulike intersubjektive handlinger. For å kunne kontrollere andres atferd må subjektet først bli bevisst hvordan egen atferd påvirker en interaksjonshandling. Handlingens betydning for den andre må gjenskapes i meg selv. Denne kunnskapen endrer seg kontinuerlig gjennom kommunikative handlinger og meningsutvekslinger.

Mead brukte begrepet «meg» for å beskrive hvordan vi ser på oss selv fra en annens perspektiv. Han skaper et skille mellom «meg» og «jeg», der «meg'et» handler ut fra samfunnets normer og forventninger. «Jeg'et» viser seg i de spontane reaksjonene våre i en interaksjon. Han snakker om selvbevisstheten, som gjør at vi selv reagerer på våre handlinger slik vi tenker at en interaksjonspartner ville reagert. Reaksjonene baserer seg på de ulike normene og forventningene vi møter fra omverdenen. Vår forståelse av hvordan dette fungerer i praksis, vil være at «jeg», i en intersubjektiv samhandling med «deg», danner et «meg». Siterer vi Honneth, skriver han det slik: “Jeg kan bare bli bevisst på hva min handling betyr for den andre, hvis jeg samtidig gjensker dennes svar i meg selv” (Honneth, 2008, s. 81). Et eksempel på dette kan være foreldrene vi har intervjuet i denne undersøkelsen. De står sammen med skole og hjelpeapparat i en situasjon, der de skal påvirke hvordan en bestemt situasjon skal løses. I en handlingssituasjon, sett ut fra Honneth, vil deres “meg” da reflektere over ulike normer og forventninger fra samfunnet, og på ulike reaksjonsmønstre i forhold til de handlinger de utfører, samtidig som deres “jeg” reagerer spontant dersom de opplever noe som urettferdig både i forhold til seg selv og sine barn.

Honneth bruker begrepet «den generaliserte andre» (Honneth, 2008, s. 86). Slik vi forstår dette, snakker Honneth her om hva som skjer når vi tar til oss de forventninger vi møter fra samfunnet i ulike situasjoner. Vi lærer oss i slike situasjoner strategier og handlingsmønstre som vi ved senere anledninger kan ta i bruk. Strategiene utvikler vi ved at vi «overtar den «generaliserte andres» sosiale handlingsnormer» (Honneth, 2008, s.86). Dette skjer i all hovedsak i den private sfære, der barnet «bruker» andre til å forstå hva som er normativt akseptert å gjøre i forskjellige situasjoner. Men vi mener at det også kan skje i den rettslige og solidariske sfære, der individet trer inn i ukjente situasjoner og frivillig eller ufrivillig må interagere med andre individer. Dette bidrar til at vi ut fra situasjonen ser an hvordan vi på grunnlag av erfaringer fra tidligere sosiale settinger har erfart at vi bør interagere, og hvilke forventninger vi kan ha til interaksjonspartnere. I denne prosessen fremhever Mead at subjektet «utvikler en identitet som et sosialt akseptert

medlem av sitt fellesskap» (Honneth, 2008, s. 86). Det gir da mening, ifølge Mead, å bruke begrepet «anerkjennelse» om dette forholdet mellom to eller flere handlingspartnere.

2.2.3 Selvtillit/Kjærlighet

Vi vil her komme med en redegjørelse for den private anerkjennelsessfæren.

Bare den symbiotisk baserte bindingen som oppstår gjennom gjensidig avgrensning, kan skape det omfanget av individuell selvtillit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv (Honneth, 2008, s. 116)

Her danner alle individer, ifølge Honneth, en basis for å etterhvert kunne tre inn i en relasjon eller en samhandling på senere tidspunkter i livet. *Tillit* er det sentrale elementet i denne delen av selvrealiseringsprosessen, og anerkjennelsen gir seg uttrykk i form av kjærlighet fra primærrelasjoner. Honneth (2008) peker på relasjonen mellom mor og barn, som han mener danner et grunnlag som forgrener seg videre til utvikling av vennskapelige relasjoner og kjærlighetsrelasjoner som ekteskap. Relasjonene etableres gjennom det Honneth beskriver som “*emosjonelle bindinger*”, og han mener at anerkjennelsen må ha karakter av “affektiv tilslutning eller oppmuntring” (Honneth, 2008, s. 103). Relasjonen mellom mor og barn det første leveåret er symbiotisk, og barnet trenger tid og hjelp til å forstå at mor er selvstendig med sine egne meninger. Disse meningene vil ikke alltid samsvare med det barnet mener og det vil utvikle seg en konflikt mellom barnet og moren. Det er i denne konflikten barnet lærer seg betingelsesløs kjærlighet, da det gjennom erfaring vil forstå at mor viser like mye kjærlighet selv om hun og barnet ikke alltid er enige. I denne prosessen vil barnet utvikle en grunnleggende tillit, som senere forgrener seg til andre relasjonspartnere i nær omkrets. Vi vil alltid ha et behov for å bli sett, og da særlig av de personene som befinner seg innenfor vår private sfære. Men Honneth vektlegger barneårene som de viktigste, fordi det i de første årene av vårt liv vil dannes et grunnlag til hvordan vi senere opplever oss selv i møte med andre interaksjonspartnere. Gjennom erfaringer utvikler vi en kjærlighet til oss selv. Dette hjelper oss til å bli et selvstendig individ uten overdrivelse av selvhevdelse og avhengighet av andre. Denne fasen er altså en forutsetning for utvikling av *selvtillit*, og et eventuelt fravær av anerkjennelse vil gi ringvirkninger som kan bre seg over i det forholdet man skaper både til seg selv og til sine omgivelser.

2.2.4 Selvrespekt/Rettighet

Vi vil her komme med en redegjørelse for det vi betegner som den *rettslige sfæren*.

Vi kan bare forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre. Først den “generaliserte andres” normative perspektiv lærer oss å anerkjenne de andre medlemmene av fellesskapet som rettighetsinnehavere, slik at vi kan være sikre på at enkelte av våre krav blir oppfylt (Honneth, 2008, s. 117)

Kjærlighet som anerkjennelse begrenser seg, som vi har beskrevet over, til individets nære relasjoner. I den rettslige sfæren beveger vi oss ut i samfunnet og snakker om universelle rettigheter som befinner seg rundt et individ. Eksempler på slike rettigheter er skole, helsevesen, sosiale institusjoner og velferdsordninger. Dette er rettigheter som alle mennesker som er en del av et samfunn bør ha tilgang til. Dersom rettigheter blir tilsidesatt, vil det kunne innebære en krenkelse av individene. Den formen for anerkjennelse som er beskrevet i denne sfæren, vil kunne skape grunnlag for utvikling av selvrespekt.

Det viktige for Honneth er at rettsforholdet er en form for gjensidig anerkjennelse mellom mennesker. Han bygger sin teori på både Hegel og Mead. Mead bruker, som vi har beskrevet over, begrepet «den generaliserte andre». Ved å se på andre samfunnsmedlemmer lærer vi å anerkjenne andre som rettighetsinnehavere, ved for eksempel å adlyde den samme loven. I denne prosessen forstår vi også at vi selv har de samme rettighetene. Honneth (2008) deler rettighetene i *liberale frihetsrettigheter* (negative); “beskytter personens frihet, liv og eiendom mot vilkårlige statlige inngrep”, *politiske deltagerrettigheter* (positive); “rettigheter personen har med henblikk på å delta i den offentlige viljesdannelsen” og *sosiale velferdsrettigheter* (positive); “gjør at personen kan nyte godt av en rimelig fordeling av goder” (Honneth, 2008, s. 124). I vår undersøkelse, som gjennomføres i den vestlige delen av verden der politiske rettigheter er etablert via velferdsstat og god levestandard, ser vi at *liberale frihetsrettigheter* og *sosiale velferdsrettigheter* er det vi vil se etter i vårt analysemateriale. Spørsmål vi vil stille oss er hvordan respekten for foreldrenes (og deres barns) rettigheter fungerer i praksis. En forutsetning for rettslig anerkjennelse er at alle mennesker blir sett på som like og frie mennesker, at vi opplever gjensidig respekt på de ulike rettighetsområdene. Honneth (2008) bringer i denne sammenheng frem begrepet *respekt*; “Respekt for personer (...) er kanskje simpelthen respekt for deres rettigheter” (Honneth, 2008, s. 129). Han deler begrepet i to ulike former for respekt; rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. I den rettslige anerkjennelsen har alle subjekter en betingelsesløs verdi, med fri vilje. Menneskerettighetserklæringen kan være et eksempel på rettslig anerkjennelse.

Vi har all grunn til å tro at anerkjennelsen som rettsperson innenfor et tradisjonsbundet rettsforhold i en viss grad fremdeles er smeltet sammen med den sosiale verdsettingen som gir det enkelte samfunnsmedlemmet dets sosiale status (Honneth, 2008, s. 120).

Honneth (2008) understreker at det kan være vanskelig å gjøre konklusjoner av selvrespekten som et empirisk fenomen, fordi den ofte vil bli synlig der det er synlig mangel på selvrespekt på grunn av manglende eller tap av rettigheter.

2.2.5 Selvhevdelse/Solidaritet

I dette avsnittet vil det være den solidariske sfæren som blir redegjort for.

Den sosiale verdsettingen er opptatt av hva som kjennetegner et verdisystem som gjør det mulig for oss å vurdere “verdien” av en persons karakteristiske egenskaper (Honneth, 2008, s. 123)

Sosial ære, prestisje, gjensidighet og tilhørighet er begreper Honneth bringer frem i den *solidariske sfæren*. Samfunnet består av kulturer med behov for verdifelleskap, og et ønske om målrettet arbeid mot felles målsettinger. Man står sammen om noe. Individet blir i denne sfæren anerkjent som en positiv bidragsyter til samfunnets hele. Vi anerkjennes for vår særegenhet, som et uerstattelig individ. Det er «samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer» (Honneth, 2008, s. 131). Solidaritet er forankret i samfunnets mål, og varierer derfor ut fra hvilke kriterier som danner en felles målsetting. Samfunnets deltagere innehar unike egenskaper som bidrar til opprettelse og opprettholdelse av et verdifelleskap, man kan defineres som en *bidragsyter*. Egenskapene erfares og oppnås gjennom erfaringer og anerkjennelse fra andre i den private og rettslige sfæren, som subjektet bringer med seg inn i den solidariske sfæren. Også i denne sfæren starter en kamp om anerkjennelse rettet mot subjektets spesielle egenskaper.

Honneth (2008) skriver at «en person kan nemlig bare føle seg “verdifull” hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med alle andre» (Honneth, 2008, s. 134). *Sosial verdsetting* er en kamp om anerkjennelse, der subjektene innehar egenskaper som utgjør en *forskjell* fra andre. Vi er, som individer, deltagere i et samfunn som jobber mot ulike mål, en felles verdihorison. Ethvert individ bidrar med sine egenskaper og evner til at målene oppnås. Med bakgrunn i Honneth kan det derfor forstås slik at samfunnet har behov for de ulike egenskapene på veien mot fellesskapets mål. Forskjellene kan verdsettes og på denne måten bidra positivt til samfunnets fellesskap. Når subjektet verdsettes for sine egenskaper, vil de føle seg

anerkjent. Denne anerkjennelsen vil styrke individets tro på seg selv, den vil føre til selvverdsettelse. Anerkjennelse i den solidariske sfære uttrykkes evnemessig, og subjektet har derfor gjort seg fortjent til anseelsen på bakgrunn av sine evner.

Honneth (2008, s. 132-137) beskriver også samfunnet som *hierarkisk*. Han bruker begreper som sosial *ære* og *prestisje*. Begrepene har gjennom tidene vært del av en historisk reise, og betydningen har på bakgrunn av dette endret seg sammen med historien. Dagens samfunn bærer ikke i like stor grad preg av adelens standsmessige hierarki og æresbegreper. Subjektet opptrer i dag i større grad alene for å oppnå anerkjennelse. Tidligere ble ære oppfattet sammen med standstilhørighet. I dag oppnår subjekter ære og prestisje på bakgrunn av hvordan deres egenskaper oppleves verdifulle i en interaksjon mellom subjekter som jobber mot en felles verdihorison. Fellesskapets verdimeslige mål kan skape relasjoner mellom subjekter der det i interaksjonen vil kunne foregå en vurdering og fremhevelse av enkelte egenskaper som viktigere enn andre. Slik vi forstår dette vil han frem til at noen grupper forsøker å utelukke andre for å fremheve seg selv og sine egenskaper på tross av andre individer. De anerkjennes av gruppen for egenskaper og ferdigheter som er betydningsfulle for samfunnet, noe som bidrar til at de oppnår sosial prestisje og ære fra andre samfunnsmedlemmer. Det er forskjellene som anerkjennes, og på bakgrunn av dette kan det foregå en viss form for rangering. Dette kan være med på å bidra til at samfunnet blir hierarkisk, noe som betyr at man innenfor kategorier kan rangere noe(n) i forhold til noe(n) annet/andre. Sosiale grupper kan forsøke å utelukke andre for å skaffe seg varig monopol på høy sosial prestisje. Innenfor den solidariske sfæren kan det på bakgrunn av dette foregå en kamp om å beholde den æren man har oppnådd.

2.2.6 Krenkelse

Anerkjennelse har som oppgave å bidra til at samfunnet holder seg på et stabilt nivå. Utgangspunktet til Honneth sin teori om anerkjennelse er erfaringen av krenkelse. Uten anerkjennelse vil samfunnet preges av ulike former for krenkelser, og det vil kunne oppstå sosiale konflikter. Men samfunnet er også preget av krenkelser. Til hver av formene for anerkjennelse er det ulike krenkelser der anerkjennelsen blir til nedverdiggelse, ydmykelse, usynliggjørelse o.l. Honneth (2008) fremhever krenkelser som et viktig bidrag til å forstå hva anerkjennelse er. Vi må ta ha kunnskap om hva krenkelse er for å forstå hva anerkjennelse er. Pettersen og Simonsen (2010) skriver i sin bok at “kunnskap om krenkelser, kunnskap om anerkjennelse og kunnskap om å oppheve anerkjennelse er vevd i hverandre” (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 21). Dette

kaller de den “*moralske grammatikken*”, som vi tidligere har beskrevet. Mangel på anerkjennelse er en alvorlig krenkelse.

Honneth beskriver til hver anerkjennelsesform ulike former for krenkelser/ ringeakt. Individet erverver positiv selvforståelse gjennom samhandling med andre mennesker. Opplevelse av krenkelse kan skade personens identitet, og føre til det Honneth kaller en «kamp om anerkjennelse». Overgrep, ekskludering (ved tap av rettigheter) og misaktelse er de tre formene for krenkelse som Honneth beskriver i boken *kamp om anerkjennelse*.

Mishandling, voldtekt og tortur er former for overgrep som skjer i intimsfæren, i private relasjoner. Honneth (2008, s. 142-142) beskriver det som fundamentale krenkelser der en person blir fratatt “*muligheten til fritt å disponere over egen kropp*” som vil føre til at personens selvforhold og selvtillit har store muligheter for å få varige skader. Den grunnleggende tilliten til seg selv og omverdenen står i fare for å forsvinne helt.

Ekskludering og nektelse av rettigheter er den andre formen for krenkelse Honneth beskriver. Vi beveger oss her vekk fra de nærmeste personene rundt oss, inn i det Honneth beskriver som den rettslige sfæren, og retter oss mot staten og institusjoner. Her kan personer oppleve at de blir sosialt og/eller rettslig ekskludert ved at de ikke får samme rettigheter som andre personer eller grupper. Dette kan føre til tap av selvrespekt ved at de mister troen på at de er sosialt kapable til å ta moralske beslutninger, at “personen ikke er moralsk tilregnelig i samme grad som de andre samfunnsmedlemmene” (Honneth, 2008, s. 142).

Den tredje formen for krenkelse er misaktelse. Her er det en persons evner som ikke blir verdsatt. «Erfaringen av sosial fornedrelse og ydmykelse truer menneskets identitet i samme grad som sykdommer utgjør en fare for dets fysiske liv» (Honneth, 2008, s. 144). Det er viktig for mennesker å ha en viss form for sosial verdi, sosial status, og vite at det er sosialt anerkjent av andre for sine egne ferdigheter, prestasjoner og ikke minst meninger. Følelsen av å være betydningsfull for en eller flere, eller i en eller flere sammenhenger. Dette fører til utvikling av et vellykket selvforhold. Dersom en person opplever en svikt i denne utviklingen vil det føre til negative følelser, som skam og raseri. Honneth fremhever skammen som den mest fremtredende handlingsskapende- eller dempende følelsen. Dersom et subjekt opplever følelse av skam, vil det automatisk gå over til å tenke negativt rundt sin egenverdi. Det vil føle seg mindre verdt enn sine interaksjonspartnere, «og opplever dermed at det har mindre sosial verdi enn det i utgangspunktet tok for gitt» (Honneth, 2008, s. 146)

2.2.7 Usynlighet/ synlighet

Honneth (2003b) bringer frem begrepene usynlighet og synlighet som et ledd i sin anerkjennelsesteori. Usynligheten kan ha to betydninger, både det å være fysisk usynlig, altså at man ikke kan se noen med det fysiske øyet. Men vi kan også si at noen er usynlige selv om de er fysisk til stede, dette skjer da ved at de ikke erkjennes som tilstedeværende. For å understreke dette, bruker Honneth metaforen å “se igjennom”, og knytter det blant annet til at vi mennesker har evne til å vise andre mennesker forakt ved blant annet å ikke forholde oss til de. De er for oss usynlige i rommet. Dette kan vi gjøre blant annet ved å utvise en form for kroppsspråk, som gjør det tydelig at vi med bevissthet ikke ønsker å forholde oss til personen. Et eksempel på dette kan være at man ikke hilser på en person som kommer inn i rommet, eller bevisst overser og unnlater å få blikkontakt. Honneth beskriver denne usynligheten som “en indre disposition, som ikke gjør det muligt at opfatte denne særlige person” (Honneth, 2003, s. 98).

For å utløse en anerkjennende handling, må en person tilføres en faktisk erkjennelse. Men, det viktigste er at subjektet har en grunnleggende tro på seg selv, og med denne oppfattelsen av seg selv skapes anerkjennelsesprosessen i det møtet subjektet har med andre personer. For at en person ikke skal være usynlig for en annen person, må personen selv ha en oppfattelse av hva den andre personen tenker om sin tilstedeværelse i rommet.

Honneth (2003) beveger seg så over til det mer positivt ladede begrepet “*synlighet*”. Han illustrerer overgangen på denne måten;

“Mens usynligheden i den visuelle forstand kun er udtryk for den kendsgerning ikke at være til stede som objekt i en anden persons erfaringsfelt, kræver den visuelle synlighed, at man er erkendelig som et bestemt objekt med situationsrelevante egenskaber i det rum-tidslige system” (Honneth, 2003, s. 101)

Her er altså subjektet identifisert av andre som personer med tydelige egenskaper, og Honneth fremhever dette ved å bruke begrepet “*erkjenne*”. Han skaper et skille mellom erkjennelse og anerkjennelse. Erkjennelse er en kognitiv identifisering av en person, og anerkjennelse er den handlingen som blir gjort når en annen person gis en aktelse. Det er viktig, ifølge Honneth, at en person identifiseres; blir synlig, som en person med klare opptegnede egenskaper.

En liten oppsummering av dette. Sosial synlighet kan altså ha en direkte overførbarhet til anerkjennelse. Usynlighet, derimot, vil vi kalle en krenkelse av personen i det sosiale rommet.

Personen er, i det vi kaller usynligheten, erfart og identifisert av de andre personene i det sosiale rommet. Men reaksjonene fra de andre personene på deres eksistens, uteblir. De blir sosialt neglisjert og oversett, og deres egenskaper blir ikke verdsatt. Anerkjennelse handler om å gjøre en person synlig i rommet, ved å vise personen med ord og handlinger at personen er anerkjent.

2.2.8 Fellesskap

Honneth (2003) redegjør i sin teori for et “minimalbegrep for fellesskap” (Honneth, 2003, s. 142-151). Vi ser at dette kan være relevant for vår undersøkelse, der foreldre, lærere og hjelpeapparatet blir en del av et fellesskap som skal samarbeide om å få barnet tilbake til skolen eller forhindre at problematikken forsterkes. På bakgrunn av dette vil vi komme med en redegjørelse for Honneths beskrivelse av dette begrepet, og senere ta med oss dette begrepet inn i analyse og drøfting av de funnene vi kommer frem til i vår undersøkelse. Honneth (2003) mener at begrepet *fellesskap* har fått for lite plass og oppmerksomhet i forhold til begrepets viktige plass i teorien om anerkjennelse, og at det er knyttet flere uavklarheter til dette. Han definerer begrepet slik;

Sådanne former for sociale relationer, som er kendetegnet ved orienteringen mod et fælles gode, altså med hensyn til værdier, som intersubjektivt anses for gyldige. Men om der til disse former for fælles værdiorientering er knyttet bestemte interaktionsmønstre, eller om der overhodet indgår specifikke følelsesmæssige betingelser i debatten, er kategorialt set stadig i stor udstrækning uafklaret (Honneth, 2003, s. 143).

Med denne definisjonen, eller *minimalbegrepet* for “fellesskap” tar han utgangspunkt i hva andre forfattere tidligere har forstått med dette begrepet, og lager en overlappende definisjon. I dette fellesskapet er det viktig at personene verdsetter hverandre gjensidig, og at hver person føler at de har egenskaper som kommer fellesskapet til gode. Man deler det Honneth (2008) kaller en *felles verdihorison*t. Fellesskapet styres og endres sammen med samfunnsutviklingen. Vi vet at skolen i dag setter samarbeid med foreldre høyt i sitt arbeid. De blir et fellesskap som skal hjelpe elevene til å gjennomføre skolen, og etter hvert skaffe seg en utdanning. Det er derfor viktig at foreldrene føler at de verdsettes i dette fellesskapet. Dette er noe av det vi ønsker å undersøke, og vil derfor ta med oss Honneths drøftelse rundt begrepet fellesskap videre inn i vår drøfting rundt våre funn.

2.2.9 Oppsummering og bruk av Honneth i analysedelen

Honneth (2008) mener at mennesket har et grunnleggende behov for anerkjennelse for å kunne interagere med andre mennesker. Vi bygger relasjoner som baserer seg på gjensidig

anerkjennelse, slik at vi kan oppnå selvrealisering. Kvaliteten på relasjonene er av stor betydning for vår utvikling av tre viktige komponenter; *Selvtillit, selvrespekt og selvhevdelse*. På grunn av dette behovet kjemper vi mennesker en kamp for å oppnå denne anerkjennelsen.

Ifølge Honneth (2008) er menneskets identitet avhengig av å bli anerkjent som en likeverdig deltaker i samfunnet. Gjennom interaksjoner med andre mennesker skaper vi et samfunn som avhenger av respekt og verdsettelse av individets prestasjoner, noe som viderefører og noen ganger videreutvikler det samfunnet vi lever i. Gjennom sosialfilosofiens analyser av samfunnets virke, blir det til stadighet satt spørsmålstegn ved hvordan samfunnet er bygget opp og på hvilken måte dette påvirker individet. Påvirkningen skjer på individnivå ved at selvfølelsen berøres, og følgende av dette kan vise seg i hvordan individet virker i samfunnet.

Anerkjennelsesform	Anerkjennelsesmåte	Selvforhold	Krenkelser
Private sfære/ Primærrelasjoner	Emosjonell hengivenhet	Selvtillit	Mishandling og voldtekt
Rettslig sfære/ Rettsforhold	Kognitiv respekt	Selvrespekt	Rettighetsberøvelse/ ekskludering
Solidarisk sfære/ Verdifelleskap	Sosial verdsetting	Selvverdsetting	Nedverdiggelse/ krenkelse

Tabell 1 (Honneth, 2008, s. 139)

Tabellen over har vi laget med hans egen oppsatte tabell i boken “Kamp om anerkjennelse” (Honneth, 2008, s. 139). Den kan ses på som en oppsummerende del av Honneth sin teori om anerkjennelse. Her vises anerkjennelsesformen, anerkjennelsesmåten, hvilken del av selvforholdet som påvirkes og til slutt tilhørende krenkelser. Denne tabellen vil vi ha med oss som en refleksiv tanke når vi etter hvert beveger oss inn i analysedelen, og den delen der vi drøfter våre funn med Honneths teori om anerkjennelse som bakteppe.

Anerkjennelse påvirker personers og gruppers identitetsdannelse og samfunnsdeltagelse, i en intersubjektiv og gjensidig relasjon. Axel Honneth beskriver tre former for selvforhold som kjennetegner en vellykket identitetsdanning hos mennesker; *selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse*. Disse selvforholdene betinges i dannelsesprosessen av tre former for intersubjektiv anerkjennelse; *kjærlighet, rettslig og sosial verdsettelse*. Prosessen begynner med kjærlighet og slutter med selvverdsettelse.

Skolen er med på å forme oss som individer, og slik vi forstår Honneth sin anerkjennelsesteori kan skolen inngå i alle hans sfærer; på skolen knytter vi sterke bånd til venner, som inngår i den private sfæren. Alle barn i Norge har en rettighet som sier at de har rett på tretten års skolegang, da er vi inne i den rettslige sfæren. Og i møte med andre individer på skolen, interaksjonspartnere, danner vi oss et bilde av oss selv som likeverdig deltaker og beveger oss her i den solidariske sfæren. I vår undersøkelse er det som vi tidligere har beskrevet, foreldrenes historie vi ønsker å gripe tak i. Vi velger å se på foreldrene som deltakere i skolesystemet på grunn av deres rolle som foreldre til eleven(e) som går på skolen. Men samtidig er de også deltakere som selvstendige individer gjennom den rollen de har som foreldre. I våre informanter sin sammenheng, hvor skolen blir noe som er vanskelig for deres barn, opplever de et møte med skolesystemet som kan fortone seg annerledes enn det gjør for foreldre som ikke opplever de samme utfordringene rundt sine barn. Det er denne opplevelsen vi ønsker å belyse, og vil derfor reflektere rundt det foreldrene har fortalt oss. For å hjelpe oss med dette ønsker vi å ta med oss blant annet Honneth sin teori om anerkjennelse. Honneth har utviklet en teori som bygger på flere andre teorier. Sosialfilosofien tar opp spørsmål rundt samfunnet og sosiale grupper, og er i stadig endring. Skolesystemet er viktig, og det er viktig at alle parter som inngår i dette systemet føler seg ivaretatt som individer.

3. METODE

I dette kapitlet skal vi rette oppmerksomheten mot hva slags type forskning denne undersøkelsen er. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er det å bruke en metode “å følge en bestemt vei mot et mål” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29). Vi vil gjøre rede for undersøkelsens vitenskapsteoretiske plassering og hvilken forskningsstrategi vi har valgt. Først vil vi beskrive hva som kjennetegner den kvalitative metoden og deretter en nærmere begrunnelse av metodevalget. Til slutt vil vi beskrive hvordan vi praktisk gjennomførte studien, utfordringene og de etiske refleksjonene.

3.1 Hva slags type forskning

I vår forskning har vi valgt å benytte kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju. I samfunnsvitenskapelig forskning har det gjennom tidene vært vanlig å benytte seg av kvantitativ eller kvalitativ metode. Innenfor hver av disse metodene finner man ulike varianter. Kvantitativ metode retter søkelyset mot den delen av virkeligheten som kan direkte måles og observeres. Tilnærmingen som brukes i denne forskningsmetoden, er ofte ved hjelp av spørreskjemaer, og avstanden mellom forsker og objekt blir derfor større enn den blir ved bruk av kvalitativ metode. Kvalitativ metode bringer forskeren nærmere fenomenet som skal studeres, og man går mer i dybden ved hjelp av intervju eller observasjoner. I kvalitativ forskningsstrategi legges det vekt på

nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser, basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2013). Her vil man først og fremst formidle forståelse fremfor forklaring, og det er “viktig å fremheve at forskeren til en viss grad utvikler data på bakgrunn av den forståelsen hun eller han har av det fenomenet hun eller han studerer” (Thagaard, 2013, s. 50). Thagaard (2013) understreker også at intervjusamtaler er et nyttig verktøy dersom problemstillingen og forskningsspørsmålene søker å besvare personlige og sensitive emner. Resultatet av undersøkelsen vil da basere seg på et tillitsforhold mellom forsker og intervjuobjektet, for eksempel ved at intervjuobjektet får mulighet til å reflektere rundt sin egen situasjon. Den direkte kontakten mellom forsker og intervjuobjekt hjelper forskeren til å etablere en relasjon, samtidig som han/hun kan observere stemningsleie og følelser.

Hensikten med vår oppgave er å finne ut hvordan de foresatte til et barn som står i fare for å falle ut av skolen, eller har falt ut av skoleløpet, opplever anerkjennelse og dialog i samarbeidet med skolen og hjelpeapparatet. Vi ser det derfor som mest hensiktsmessig å bruke kvalitativt intervju som metode. I kvalitativ metode finner vi det som kalles et semistrukturert livsverdenintervju som brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i de utvalgte informantenes erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som de forteller om, er gjenfortellinger av hendelser og preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd. For å gjennomføre et semistrukturert intervju vil vi bruke en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og som hjelper oss til å holde oss på sporet av det temaet vi søker å forstå. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. «Intervjueren har ansvar for å utvikle tillit, være lyttende og å tilpasse intervjusituasjonen til de innspill intervjupersonen bidrar med (Thagaard, 2013, s. 99) Det er også viktig at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi

Merriam (2014) har skjematisk fremstilt fire forskningsparadigmer; positivistisk, konstruktivistisk, kritisk og postmoderne/poststrukturalistisk (Merriam, 2014, s. 11). Når vi ser på paradigmene til Merriam (2014), vurderer vi vårt ståsted innenfor det konstruktivistiske paradigme.

Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert. Både forsker og personer i felten utformer kunnskapen i fellesskap (Thagaard, 2013, s. 45).

Vår intensjon var å beskrive, forstå og tolke foreldrenes opplevelse av dialog og anerkjennelse i møtet med skole og hjelpeapparat. Innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigme i kvalitativ forskning er fenomenologi og hermeneutikk sentrale begreper. Hatch (2002) fremstiller også konstruktivismen som et paradigme. Han skriver at “Hermeneutic principles are used to guide researchers’ interpretive coconstructions of participant perspectives” (Hatch, 2002, s. 15)

Fenomenologi er en analytisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning. Vi ønsker i denne studien å få en dypere forståelse for vårt utvalgs livsverden. Personene har noen erfaringer som vi ønsker å studere nærmere. Edmund Husserl dannet utgangspunktet til det som i dag innen forskning kalles en fenomenologisk tilnærming. Dalen (2011) beskriver det som at forskeren ønsker å se det samme som et annet menneske ser. Det finnes flere retninger innenfor denne tilnærmingen. I vår studie benytter vi oss av det Postholm (2010) beskriver som en «psykologisk, individuelt perspektiv» (Postholm, 2010, s. 41), der individet er i fokus. Vi vil se på enkeltindividens opplevelse av møtet med hjelpeapparatet, samtidig som vi ser på hvordan dette oppleves av *flere* individer. De har opplevelse av noe felles, og denne opplevelsen er farget av erfaringer. Samtidig innehar de hver sin individuelle opplevelse.

Kvale & Brinkmann (2009) skriver følgende om fenomenologi innenfor kvalitativ forskning;

Et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45).

Ved bruk av fenomenologisk forskning kan man utvikle en større og dypere forståelse av fenomener ut ifra menneskers erfaringer.

I kvalitativ forskningsstrategi legges det vekt på nærhet og observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser, basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2013, s. 105). Fenomenologisk forskning fokuserer på hvordan flere individer opplever en type livserfaring eller en bestemt type fenomen (Ringdal, 2013, s. 109). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013 s. 38). Den vil beskrive hvordan verden fremstår for «meg» (Hyldgaard, 2010, s. 41). Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2011 s. 78). Fenomenologi er mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskriver verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). Postholm (2011) refererer til Moustakes (1994) som hevder at hovedformålet med fenomenologiske forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2011 s. 43).

Hermeneutikk er “læren om fortolkningen av tekster” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Her handler det om vår forståelse av de nedskrevne tekstene vi etablerer gjennom intervjuene med informantene. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at “formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Vi har skrevet intervjutekster, som vi har brukt til fortolkning av det våre informanter fortalte. Thagaard skriver at “tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening teksten formidler” (Thagaard, 2013, s. 41). Hun viser også til at all forståelse preges av en forforståelse. Forståelse preges av det vi har med oss fra før av tidligere erfaringer og opplevelser, *for-dommer*. Ved forståelse danner vi oss fordommer. Jo flere fordommer, eller *forforståelse*, vi besitter fra før jo større blir forståelsen (Gadamer, 2010). Vår forforståelse er reviderbar og kan endres i møte med verden. I møte med nye erfaringer, kan man forkaste ulike deler av forforståelsen. Vår forforståelse kan også prege vår oppfattelse av det vi leser. Eksempler på slike forforståelser kan være for eksempel *personlige erfaringer, trosoppfatninger, begreper, språk* osv. Forskerens språk, bakgrunn og holdning har innvirkning på ethvert forskningsresultat. Vi er alle en del av det Gadamer beskriver som en *horisont*, og møter i ulike prosesser nye horisonter, som igjen kan gi oss en ny forståelse av det som forskes på. Vi setter vår forhåndskunnskap, og dermed våre fordommer til side for å beskrive deres verden med deres ord. Forståelse preges av det vi har med av tidligere erfaringer

og opplevelser. Ved forståelse danner vi oss fordommer. Jo flere fordommer vi besitter fra før jo større blir forståelsen (Gadamer, 2010).

Forskerens språk, bakgrunn og holdning har innvirkning på ethvert forskningsresultat. Det er viktig at vi som forskere prøver å minimere graden av våre forforståelsers påvirkning på det arbeidet vi gjør. Kvale & Brinkmann (2009, s. 247-249) problematiserer om kunnskap som baserer seg på intervju som metode kan være objektiv. De belyser i denne sammenheng begrepet *refleksiv objektivitet*, og dette begrepet vil vi bringe med oss i vår forskning. I praksis forstår vi dette slik at vi ikke skal legge vår forforståelse helt vekk, men vi skal bli bevisst vår egen subjektivitet. Vi skal være den bevisst og reflektere over den både før, under og etter prosessen.

Vi har valgt en fenomenologisk hermeneutisk forståelsesramme som utgangspunkt for metoden i vår oppgave. Vi ønsker å utvikle vår forståelse av foreldrenes opplevelse av møtet med skolen og hjelpeapparatet når de har barn som har store vansker med å gå på skolen. Dette vil vi gjøre ved å ta foreldrenes perspektiv og gi så nøyaktige beskrivelser som mulig av deres opplevelser.

3.2 Utvalg

Utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning følger ikke like strenge regler som ved kvantitativ forskning. Du vil aldri kunne oppnå noe representativt utvalg i statistisk forstand, og det gir liten mening å benytte utvalgsprinsipper som tilfeldig utvalg. Poenget er ikke å oppnå statistisk representativitet, men snarere å finne et godt eksempel, enten det er ekstremtilfelle som setter forskningsspørsmålene dine på spissen, eller et typisk tilfelle, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder (Fangen, 2011, s.55). I vår studie vil vi benytte oss av strategisk utvalg i utvelgelsen av informanter, for å få frem foreldrenes varierte erfaringer ved å være foreldre til en skolevegrer. Strategisk utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2010, s. 55). Det er derfor viktig å sette noen kriterier for utvalget. Våre kriterier var først og fremst at det var foreldre som hadde personlige erfaringer med eget barn i grunnskolen med kortere eller lengre frafall fra skolen, eller tidligere erfaring med egne barn som uteble fra skolen. Vi spesifiserte ikke hvilke utdannings- eller yrkesbakgrunn foreldrene burde ha, om det skulle være far, mor eller om det skulle være begge to, om foreldrene skulle være gift eller skilt. Siden vi gikk bredt ut uten mange spesifiseringer fikk vi likevel et utvalg bestående av foreldre med ulik utdanning og yrkesbakgrunn, mødre og et

ektepar. Forhåpentligvis bidro det til å fange opp flere nyanser og å belyse deres opplevelser rundt møtet med skole og hjelpeapparatet. Omfanget av fraværet må være slik at det blir oppfattet som et problem både av skolen, foresatte og eleven selv.

Alle deltakerne i vår undersøkelse var biologiske foreldre til barna som hadde vist tegn til eller i en periode hadde kommet inn under kategorien skolevegrer. Vi har begrenset utvalget til å gjelde foreldre med barn i grunnskolen, altså 1. til 10. klasse. For fem av barna startet problematikken allerede på mellomtrinnet i 5.klasse, for et barn startet vanskelighetene i 6. klasse og for en startet vanskelighetene allerede i 2. klasse. Alle barna var borte fra skolen fra ett til to år bortsett fra det ene barnet som kun var borte i fire måneder i femte klasse. I kvalitativ forskning er det vanlig med et lite utvalg, bestående av få informanter. Dette for å sikre at man kan gå i dybden på temaet som studeres.

Vårt utvalg består av sju informanter, fem mødre og et ektepar som alle hadde erfaringer med problematikken rundt skolevegring. Alle hadde hatt kontakt med flere ulike hjelpeinstanser. (Seidman, 1996, s 47, gjengitt i Ryen, 2002 s. 93-94) fremhever to kriterier for et kvalitativt utvalg. Det ene er at det skal være et tilstrekkelig antall til å reflektere bredden blant deltakerne og på stedet (skole, bedrift, sektor osv.) med hensyn til kjennetegn og variabler. Det andre kriteriet er tilfredsstillende informasjon, at metningspunktet er nådd. Det kunne vært interessant å intervjuet flere informanter, men det er et tidkrevende arbeid, og ved siden av full jobb og familie må noen prioriteringer gjøres. Om vi hadde brukt flere informanter kunne resultatet blitt at vi fikk flere funn som støttet opp om de funnene vi nå har fått, men vi kunne og fått funn som tilførte ny og annen kunnskap om emnet. Det ene intervjuet hvor begge foreldrene stilte opp kan betegnes som et gruppeintervju. Postholm (2010, s. 72-73) skriver at gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppe medlemmene har felles. Dette foreldreparet hadde stått sammen i "kampen" for sitt barn og hadde opplevelser både sammen og hver for seg. Under intervjuet hjalp de hverandre til å huske tilbake, utdype og støtte hverandre i det de fortalte.

To av mødrene hadde to barn som begge hadde store fravær fra skolen, de andre hadde ett barn som hadde uteblitt fra skolen over lengre tid og ett barn som hadde normalt skoleløp. Ingen av informantene var midt i problematikken nå, men det var et tilbakelagt stadium for alle.

Dette er et lite utvalg, noe som ofte er vanlig i kvalitativ forskning. Nyere undersøkelser viser at det med fordel kan benyttes få intervjuer i kvalitativ metode, for å bruke mer tid på å analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.1 Henvendelse til informantene

For å skaffe informanter brukte vi egne kontakter som vi har gjennom egen arbeidsplass og bekjente, og de var for oss gode døråpnere som hjalp oss til å komme i kontakt med informantene. Dalen (2011) skriver at som en forberedelse til valg av informanter, bør det inngå en periode med oppsøkende virksomhet ved at forskeren “spaner” feltet (Dalen 2011, s. 47). Vi snakket mye med kollegaer, venner og familie om prosjektet vårt og da var det flere som kjente til foreldre som hadde vært i den situasjonen vi ønsker å undersøke, og vi fikk navn på aktuelle deltakere. Våre bekjente tok kontakt med informantene som alle sa seg villig til å delta, og vi fikk telefonnumrene til informantene slik at vi kunne ta i kontakt med dem. På grunn av den praktiske gjennomføringen av intervjuene bor alle informantene på østlandsområdet, men med spredt geografisk tilknytning.

Våre kontakter hjalp oss å opprette kontakt med informanter ved at de først tok kontakt med informantene og ga de litt informasjon om vårt prosjekt, samtidig som de leverte ut vårt informasjonsskriv (Vedlegg nr.1). Dette brevet inneholdt informasjon om følgende: Hva som var hensikten med undersøkelsen, tema for undersøkelsen, at de frivillig lot seg intervju, at de kunne trekke seg ut når som helst, at informasjonen ville oppbevares som sensitive opplysninger, at alt datamateriale ville bli anonymisert og at alle data ville bli slettet i etterkant av undersøkelsen. Når informantene så ga samtykket, ved å skrive under på samtykkeerklæring (Vedlegg nr. 2) og prosjektet var godkjent av NSD (Vedlegg nr. 3), tok vi selv kontakt for å avtale tidspunkt og sted for intervju.

3.3 Metode for innsamling av materiale

Inter view (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). I kvalitativ metode finner vi det som vi har beskrevet over, semistrukturert livsverdenintervju. Denne formen for intervju brukes når temaer

fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Metoden søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et kvalitativt *fenomenologisk* forskningsintervju vil, ifølge Kvale & Brinkmann (2009), hjelpe oss til å forstå den verden våre informanter lever i fra deres side. Hensikten med vår studie er å finne ut hvordan erfaringene rundt det å være foreldre til barn med skolevegring oppleves, hvilke utfordringer de foresatte har møtt i hverdagen, hvordan de foresatte har opplevd møtet med skole og hjelpeapparatet, hvordan de foresatte føler seg ivaretatt og inkludert i den vanskelige situasjonen de befinner seg i og hva de eventuelt skulle ønske kunne vært gjort annerledes. Vårt fokus er hvordan det oppleves å være foresatte til en frafallselev. For å få til dette ville vi sette på oss de fenomenologiske brillene, og forsøke å sette oss inn i den verden de foresatte beskrev for oss via våre spørsmål til dem. Det kvalitative forskningsintervjuet har samme struktur som en samtale, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som de forteller om, gjenspeiler hendelser i deres liv og preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har av sine opplevelser (Thagaard, 2010, s. 95).

Kvale & Brinkmann (2009) har utarbeidet syv stadier for gjennomføring av en intervjuundersøkelse; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Vi har i vår oppgave valgt å benytte oss av disse syv stadiene.

Tematisering. Vi formulerte prosjektets hva og hvorfor, via problemstilling og fire forskningsspørsmål.

Planlegging. Vi planla gjennomføringen av intervjuene, og fant informantene vi ville bruke.

Intervjuing. Vi gjennomførte intervju med våre syv informanter ved å bruke en detaljert intervjuguide. Hvert intervju ble tatt opp på lydbånd.

Transkribering. Alle intervjuene ble transkribert ordrett. Dette gjorde vi selv.

Analysering. Intervjuene ble kategorisert med utgangspunkt i forskningsspørsmål. De ble også gjenstand for kvalitative fortolkninger.

Verifisering. Vi har gjennom hele intervjuprosessen forsøkt å være objektiv blant annet ved ikke å stille ledende spørsmål. Vi var gjennom hele prosessen bevisste temaene vi ønsket å belyse, og prøvde ikke å vike fra disse.

Rapportering. Prosjektet resulterte i denne oppgaven, der vi forsøker å opprettholde de vitenskapelige kriterier.

3.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden skal strukturere intervjuene, med spørsmål som skal dekke de viktigste områdene vi ønsker å belyse. Vi har valgt å anvende et semistrukturert livsverdenintervju. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) skal et livsverdenintervju brukes når “temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Vårt formål med intervjuet var, via en samtale, å få et innblikk i våre informanternes opplevelse innenfor et definert område. Samtalen strukturerte vi ved å lage en intervjuguide (Vedlegg nr.3) med fokus rettet mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informanternes forutsetninger. Det er også viktig at den som gjennomfører intervjuene er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2010).

Under utarbeidelsen av intervjuguiden la vi vekt på å strukturere i hvilken rekkefølge vi stilte spørsmålene. Vi sirklet spørsmålene våre rundt bestemte temaer som skulle hjelpe oss å belyse problemstillingen. Intervjuguiden ble med bakgrunn i dette delt inn i disse hovedkategoriene:

Hvordan skolevegringen artet seg (spørsmål 2-3): Gjennom spørsmålene i denne kategorien ønsket vi at foreldrene skulle komme med en beskrivelse av barnets utfordringer. Vi regnet med at spørsmål av denne typen var enkle for foreldrene å besvare, da det var en situasjon som hadde vært en stor del av deres hverdag. Vi ville også høre litt om hva de tenkte rundt hvordan skolen taklet barnets vansker med å møte opp på skolen.

Møtet med skolen og/eller andre instanser (spørsmål 4-5): Kategorien omfatter både formelle og uformelle møter mellom skole/hjelpeapparat og foreldrene. Vi ønsket å vite noe om hvordan foreldrene opplevde disse møtene, hvem som deltok, hva som var bra/ ikke bra og hva slags møter det var. Vi var også interessert i å vite noe om stemningen i møtene og hvem som engasjerte seg.

Dialogen med involverte personer (spørsmål 6, 9, 10): Her ønsket vi at foreldrene med egne ord skulle beskrive hvordan de opplevde dialogen med de involverte partene. Var det dialog, eller bar det mer preg av monolog? Hva skjedde med dialogen dersom foreldrene var uenig i noe som ble bestemt.

Opplevelsen av anerkjennelse (spørsmål 7-8): Med disse spørsmålene ønsker vi å finne ut på hvilken måte foreldrene opplever anerkjennelsen av deres rettigheter og rolle som foreldre i møtet med skole og hjelpeapparatet. Hva er følelsen de sitter igjen med i ettertid, føler de at de har vært en ressurs for skole/hjelpeapparat eller et problem? Har det gjennom den prosessen de har vært igjennom vært viet oppmerksomhet til hvilke rettigheter foreldrene og barnet har, og har disse rettighetene blitt ivaretatt på en tilfredsstillende måte? Vi valgte også å spørre om de trodde deres utdanning- og yrkestittel kunne ha noe å si for hvordan de opplevde anerkjennelsen av seg selv i denne situasjonen.

De teoretiske perspektivene i vår oppgave er anerkjennelse og dialog, og ut ifra problemstillingen og teorien vår valgte vi ut aktuelle temaer som ble utgangspunktet for innholdet i intervjuene. Som det står skrevet over så valgte vi å bruke et semistrukturert intervju som er en planlagt og fleksibel samtale hvor hensikten er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av intervjupersonens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s.325). Intervjuguiden var relativt strukturert med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, dette for å sikre at vi var innom temaene vi ønsket å få svar på. Vi var opptatt av at spørsmålene skulle være åpne slik at informantene kunne fortelle fritt om sine egne opplevelser og erfaringer. Målet var at informantenes refleksjoner rundt temaene skulle gi grunnlag for å finne svar på oppgavens problemstilling.

3.3.2 Refleksjon over intervjuprosessen

Vi avtalte med informantene etter hvert som vi fikk kontakt med dem, hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Det resulterte i at tre av intervjuene ble gjennomført på vår arbeidsplass etter arbeidstid, to ble gjennomført hjemme hos informantene og det siste på en kafe` i nærområdet til informanten. Postholm (2010) skriver at det er en stor fordel at samtalen tas opp på bånd slik at forskeren kan samle all oppmerksomheten om det som sies. Vi brukte elektronisk lydopptaker til   opp intervjuene. På denne måten opplevde vi, slik Postholm sier, at vi kunne ha fullt fokus på

informantene og det de fortalte. Varigheten på intervjuene strakk seg fra 60-120 minutter. Vi opplevde at vi fikk god kontakt med alle informantene.

Vi valgte å sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuet, slik at de hadde mulighet til å forberede seg på hva slags spørsmål som ville bli stilt under intervjuet. Vi opplevde at noen hadde forberedt seg ved å lese igjennom spørsmålene, andre hadde ikke behov for det. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at “de første par minuttene av et intervju er avgjørende” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Vi valgte, i samsvar med det Kvale & Brinkmann (2009) skriver, å introdusere intervjuet med en kort brifing, der vi fortalte intervjupersonene om formålet med intervjuet. Vårt formål med dette var å ufarliggjøre intervjuet, og skape en avslappet og god atmosfære. Alle skrev under på informert samtykke. Siden vi var to stykker som intervjuet, fordelte vi hvem som skulle ha hovedansvaret for gjennomføringen av intervjuene. Vi hadde da ansvar for tre intervjuer hver, men begge deltok på alle intervjuene. Den som ikke hadde hovedansvar for gjennomføringen hadde fokus på å notere observasjoner underveis, slik at den som intervjuet kun hadde fokus på informantens historie. Da det første intervjuet var gjennomført var vi enige om at det ble kunstig i situasjonen at en av oss ikke skulle si noe. Den av oss som ikke skulle snakke opplevde også at det var vanskelig å ikke engasjere seg i spørsmålene. Resten av intervjuene ble gjennomført på samme måte, men vi utfylte hverandre med spørsmål underveis. Ingen av informantene ga tilbakemelding på at de ikke trivdes med måten intervjuene ble gjennomført.

For å begrense påvirkningen av vår forforståelse mest mulig under intervjuet, var vi opptatt av å møte informantene så åpent som mulig. Vi lot derfor informantene fortelle mest mulig fritt, og valgte å holde fokus på hovedspørsmålene i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene hadde vi ikke så mye fokus på, men valgte å benytte de dersom informanten sto fast i svaret sitt. Vi opplevde at det ble enklere å holde en fleksibilitet ovenfor intervjuguiden etter hvert som vi fikk mer trening i gjennomføringen av intervjuet. Vi ble tryggere i vår rolle, og bedre kjent med intervjuguiden.

3.4 Metode for analyse av materiale

I etterkant av intervjuene skal det ifølge Kvale & Brinkmann (2009) arbeides med resultatet av intervjuene. Datamaterialet skal bearbeides og organiseres. Første steg i denne prosessen er transkribering av intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Videre analyseres de funnene som

kommer frem i intervjusamtalene, og belyses med et valgt teoretisk utgangspunkt der målet er å gi leseren ny kunnskap omkring det valgte tema.

3.4.1 Transkribering av intervju

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Dette er en prosess som kan være tidkrevende, men kan ses på som en strukturering av teksten som det skal gjennomføres en analyse av. Det finnes flere måter å gjennomføre transkripsjonen på, vi vil beskrive hvordan vi valgte å gjøre det.

Vi valgte å gjennomføre transkriberingen selv. Dette mener vi var en god hjelp for oss til å bli kjent med materialet, fordi vi måtte sørge for at intervjuene ble gjengitt riktig. Kvale & Brinkmann (2012) skriver at transkripsjon kan foregå på flere måter. Man kan velge å skrive ned ordrett alt som blir sagt, med alle pauser, intonasjoner, latter og sukk. Eller man kan omforme intervjuet til en formell skriftlig stil. Vi valgte å transkribere ordrett. Dette ga oss en god mulighet til å gjenoppleve hvert av intervjuene. Det første intervjuet skrev vi ned alle eh'er og hm'er som var med i lydopptaket. Vi erfarte da at det ble veldig mange sider med tekst, og valgte derfor å kutte ut dette i de neste intervjuene. Men vi valgte å notere stemmebruk, latter, tårer og pauser i teksten.

Det er fullt mulig at andre kan transkribere et intervju for deg i en slik forskningsprosess. Vi valgte å utføre alle transkripsjonene selv. Dette mener vi kan være med på å styrke troverdigheten/ reliabiliteten, fordi vi da presenterer et stoff vi har gjort oss godt kjent med. Men vi valgte å fordele intervjuene mellom oss, slik at vi transkriberte tre intervjuer hver. Begge hadde hele tiden tilgang til lydopptakene fra intervjuet, og de nedskrevne transkripsjonene etter hvert som de var ferdige.

3.4.2 Gjennomføring av analysen

Postholm (2010) skriver at «analysen vil preges av forskerens egne perspektiver» (Postholm, 2010, s. 86). Dette betyr, som vi har sagt noe om tidligere, at våre erfaringer og for-dommer er noe vi bringer med oss inn i analyseprosessen. Likevel vil vi prøve å møte vårt materiale med et åpent sinn, slik at vi kan bli bevisst vår egne fordommer og antagelser i forhold til det temaet vi vil undersøke.

Analyseprosessen starter med våre observasjoner under intervju med informantene. Her stiller vi spørsmål knyttet til problemstillingen, samtidig som vi kan observere informantene når de svarer på spørsmålene. Vår analyse kan være påvirket av hvordan vi observerer at informantene er berørt av de temaene vi tar opp. Er det blick, kroppsspråk, tårer og lignende som gir oss en forståelse av at noen temaer er viktigere eller vanskeligere for foreldrene å snakke om.

Slik vi ser det, inneholder vår analyse elementer av både *fenomenologisk analyse* og *teoretisk analyse*. Postholm (2010) beskriver i sin bok begge disse analysemodellene. Fenomenologisk analyse beskriver hun med disse ordene: «I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet» (Postholm, 2010, s. 98)

Analyseprosessen inneholder en prosess bestående av noen punkter som gjennomføres. Punktene står beskrevet i boken til (Postholm, 2010, s. 98). Vi vil her beskrive hvordan vi forholdt oss til disse punktene i vår analyseprosess, med utgangspunkt i våre ordrette transkripsjoner.

1. Skriv ned alle viktige uttalelser

Vi leste grundig gjennom hvert intervju og lette etter uttalelser som vi syntes var interessante med tanke på vår problemstilling. Uttalelsene skrev vi ned på egne ark.

2. Relatør og samle under temaer de ulike meningsmålingene

Vi diskuterte oss frem til temaer vi mente var relevante å skrive om i vår undersøkelse. Deretter sorterte vi de nedskrevne uttalelsene fra transkripsjonene under temaene. Vi gjennomgikk også alle intervjuene en gang til for å se om det var uttalelser vi hadde oversett i forrige runde.

3. Slå sammen de ulike meningsmålingene til en tekstuell beskrivelse

Vi sammenfattet en tekst der vi inkluderte uttalelsene til informantene. Denne teksten er presentert i kapittel fire.

4. Reflektør over de tekstuelle beskrivelsene

I teksten hører vi informantenes stemmer, men vi har også selv reflektert over det vi har lest. Samtidig drøfter vi funnene opp mot vår teori, som vi tenker er relevant for undersøkelsen.

Som beskrevet over, har vi under analyseprosessen også benyttet oss av det vi kaller *teoretiske analyser*. Vi har satt oss grundig inn i teori knyttet opp mot dialog og anerkjennelse, som er viktige og sentrale begreper i vår problemstilling. Disse teoriene bruker vi når vi analyserer og drøfter rundt datamaterialet. Teorien er viktig fordi den er med på å belyse problemstillingen. Samtidig vil vi forsøke å gi den et kritisk preg,

3.5 Vurdering av forskningens kvalitet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er sentrale begreper som knyttes opp mot forskningens kvalitet. Disse begrepene er alle tradisjonelt knyttet til den kvantitative forskningsmetoden. I en kvalitativ studie er det vanskeligere å sette slike krav. Det har derfor vært nødvendig med en nytenkning rundt disse begrepene i lys av den kvalitative forskningstradisjonen, siden begrepene her får en annen betydning innenfor kvantitativ forskning. I vår forskning knytter vi begrepet reliabilitet til *pålitelighet* og begrepet validitet til *gyldighet*. Vi vil gi en nærmere beskrivelse av hva vi legger i dette under de kommende overskriftene (Thagaard, 2010).

3.5.1 Reliabilitet

“Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte” (Thagaard, 2013, s. 201). Begrepet reliabilitet byttes ofte ut med pålitelighet og/eller troverdighet (Thagaard, 2013, s. 201). Østerud (1998) skriver at det er vanskelig å si noe om begrepet reliabilitet i kvalitative undersøkelser. Enkelte hevder at en deling mellom kvalitativ og kvantitativ undersøkelse, vil føre til at den kvantitative delen sørger for reliabiliteten. Den kvalitative delen sørger for validiteten (Østerud, 1998, s. 121). Begrepet reliabilitet handler om at man kan gjennomføre samme undersøkelse flere steder, enten av samme forsker(e) eller av andre. Dersom resultatene av undersøkelsene sammenfaller flere steder og at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat, vil det bety at studien har høy reliabilitet eller pålitelighet. Det underliggende spørsmålet er hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder og kontekst (Postholm, 2011).

Det kvalitative forskningsintervjuets reliabilitet blir ofte diskutert ut i fra om det er preget av ledende spørsmål. Man er opptatt av om det er ledende spørsmål og om intervjuers verbale og

kroppslige responser påvirker svarene som blir gitt, og dermed også påvirke svarene på de neste spørsmålene som kommer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183). Vi var bevisste på at i intervjusituasjonen skulle vi være minst mulig styrende.

Forskerens relasjon til intervjuobjektet er også en faktor med stor betydning innenfor området som omhandler påliteligheten til et forskningsprosjekt. Et forskningsmessig intervju bør bære preg av åpenhet, slik at forskeren får den fullstendige informasjonen han/hun etterlyser i sine spørsmål. Det er viktig at informantene får fortelle mest mulig fritt, samtidig som man passer på at man ikke fraviker spørsmålene som står i den forberedte intervjuguiden. Dersom dette oppleves som begrensende i et intervju, vil svarene fra intervjuobjektet være begrenset, og på bakgrunn av dette vil det kunne gi overflattisk informasjon.

Reliabiliteten i vår undersøkelse. Vi opplevde møtene med informantene som positive. Ingen av oss kjente noen av informantene fra før, men begge følte at vi fikk en god relasjon til samtlige av informantene under intervjuprosessen. Dette var viktig for oss for at informantene skulle oppleve en god atmosfære, der de trygt kunne fortelle sine synspunkter.

Vi forsøkte å møte alle informantene med en åpen holdning, og lot de få fortelle sine historier mest mulig fritt. Vi prøvde å befri oss fra intervjuguiden, slik at ikke den skulle være for dominerende, og dermed hemmende på prosessen. På denne måten vil vi også unngå at våre fordommer påvirker svarene på våre spørsmål. Intervjuene var imidlertid ikke helt åpne, og vi stilte noen spørsmål fra intervjuguiden underveis. Det kan tenkes at denne kjennskapen til spørsmålene har vært med på å påvirke svarene vi fikk av informantene i form av at de i forkant har gjort seg noen tanker og antagelser om hva som er de “riktige” svarene. Dermed kan dette vise seg som en svakhet for reliabilitetsspørsmålet.

Alle intervjuene ble transkribert rett i etterkant av gjennomføringen av intervjuene. Dette gjorde vi fordi vi ville ha alle inntrykkene fra intervjuene friskt i minne. Vi transkriberte ordrett, og la inn pauser, latter, kroppsspråk i transkripsjonen. Dette valgte vi å gjøre for å styrke reliabiliteten i funnene.

Thagaard (2013) mener at man kan styrke reliabiliteten ved å trekke inn flere forskere i et valideringsfelleskap. Gjennom hele prosessen har vi vært to stykker. Vi har fordelt intervjuene oss imellom når de skulle transkriberes, men begge har i etterkant lest gjennom transkripsjonene.

Vi har også på bakgrunn av dette hatt gode muligheter til å diskutere tolkningene av funn. Dette mener vi har vært med på å styrke reliabiliteten i vår forskning.

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet kan også erstattes med overførbarhet (Thagaard, 2013).

Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013, s. 205).

Validitet er knyttet til tolkning av data, og vil si om vår metode er i stand til å undersøke det vi ønsker å undersøke. Er funnene i resultatene fra undersøkelsen representative med den virkeligheten vi har studert? Som beskrevet innledningsvis kan vi bytte ut begrepet validitet med overførbarhet, som har en mer hverdagslig klang over seg. Spørsmålet rundt validiteten i et arbeid bør, ifølge Kvale & Brinkmann (2009) prege forskningsarbeidet fra begynnelse til slutt. På denne måten vil det fungere som en kvalitetskontroll av funnenes gyldighet i arbeidet. Thagaard (2013) viser til begrepet *gjennomsiktighet* som et relevant utgangspunkt for å styrke validiteten i en undersøkelse. Hun skriver at

Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til. Fortolkningsens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene (Thagaard, 2013, s. 205).

Vi kan styrke forskningens kvalitet ved å gjøre fortolkningene så gjennomsiktige som mulig. Dette innebærer at vi hele tiden begrunner hvorfor vi, via analysen, kommer frem til de ulike konklusjonene. Dette kan gjøres ved å *kontrollere* funnene og undersøke eventuelle feilkilder, *stille spørsmål* til teksten i fortolkningsprosessen og *teoretisere* via teoretiske spørsmål til funnene. Samtidig kan vi også, ifølge Thagaard (2013) “argumentere for validitet ved å sammenligne resultatene fra vår studie med resultatene fra andre undersøkelser” (Thagaard, 2013, s. 208). Dersom funnene fra de ulike studiene bekrefter hverandre, vil dette styrke validiteten. Men Thagaard (2013) viser også til at funn fra ulike undersøkelser som ikke bekrefter hverandre kan styrke validiteten i en undersøkelse. Forutsetningen for dette er forskerens evne til å argumentere for egne funn.

Validiteten i vår undersøkelse. Vi vil nå vise hvordan vi har forsøkt å ta vare på validiteten i vår oppgave. Vi har spilt inn alle intervjuene med elektronisk opptaker. Deretter har vi selv

transkribert alle intervjuene ordrett. Gjennom forskningsprosessen har vi hele tiden hatt med oss problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Gyldigheten i en forskning vil avhenge av forskningsspørsmålene som søker å besvare en problemstilling. Vi kontrollerte derfor gjennom hele forskningsprosessen at den informasjonen vi hadde fått fra informantene kunne relateres til forskningsspørsmål og problemstilling. På bakgrunn av dette ble våre forskningsspørsmål til problemstillingen viktige for oss, nettopp fordi den kan være med på å øke validiteten i våre funn. Samtidig skilte vi på sitatene vi fikk fra intervjuene, og egne vurderinger. Vi brukte de samme forskningsspørsmålene til alle informantene, og passet på å stille oppfølgende spørsmål dersom vi opplevde at noe var uklart for oss under intervjuet. I fortolkningsprosessen har vi hatt med oss to teoretikere. Dette ønsket vi å gjøre for å kunne underbygge våre funn og samtidig øke validiteten. Vi brukte også funn fra andre undersøkelser for å støtte opp om våre funn.

Kvale & Brinkmann (2009) fremhever også pragmatisk validitet. Med dette menes å gjøre noe sant, om vi kan anvende den kunnskapen vi kommer frem til i vår forskning. Vi har ikke grunnlag til å si at temaene vi belyser vil endre skolens og hjelpeapparatets praksis i møtet med foreldre som står i en vanskelig situasjon, på grunn av deres barns vansker med å møte på skolen. Men vi ønsker å rette fokus mot det, slik at det eventuelt kan skape en forandring på området. Vårt ønske er at det vil være til nytte for skole, hjelpeapparat og andre foreldre i samme situasjon.

3.5.3 Generaliserbarhet

Dersom funnene i en undersøkelse kan overføres til andre sammenhenger og/eller grupper, kan vi si at de er generaliserbare. Begrepet generalisering er hentet fra den kvantitative forskningstradisjon, med store utvalg. Innenfor vitenskapelig forskningstradisjon har det vært ulike meninger vedrørende begrepets eksistens innenfor kvalitativ forskningsmetode. (Thagaard, 2013, s. 210) bruker begrepet overførbarhet. Hun skriver at “det er forskeren som argumenterer for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng” (Thagaard, 2013, s. 211). Overføringsverdien vil påvirkes av hvor godt leseren kan kjenne seg igjen i situasjonen, via tidligere erfaringer og kunnskaper. (Dalen, 2011, s. 96) understreker viktigheten av å “frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon”. Det arbeidet som gjøres med materialet som samles inn preges av hvor godt forskeren beskriver og fortolker det materialet som foreligger. Forskerens evne til bruk av refleksjon er i denne sammenheng viktig. Som

forskere vil vi reflektere over de hendelsene vi har fått beskrevet av informantene. Kvaliteten på denne refleksjonen vil kunne påvirke overføringsverdien av de funnene vi har analysert.

Generaliserbarheten i vår undersøkelse. Vår studie er gjennomført med et lite utvalg. Dette kan være begrensende på overførbarheten til andre steder/situasjoner. Samtidig har vi lite av annen forskning på samme tema. Dette vil også påvirke i hvilken grad undersøkelsen kan generaliseres.

3.5.4 Forholdet mellom teori og data

(Thagaard, 2013, s. 214) belyser dette temaet i sin bok. Hun fremhever den rollen forskeren har til informantene, som i løpet av forskningsprosessen gjennomgår en endring.

Informantene/deltakerne er ikke tilstede under hele prosessen, og det vil derfor være forskeren som er den ansvarlige for tolkningen av materialet. “I og med at forskeren studerer deltakernes situasjon utenfra, vil forskerens perspektiv som oftest være forskjellig fra deres forståelse av situasjonen” (Thagaard, 2013, s. 215).

På bakgrunn av dette vil det etiske aspektet være knyttet til deltakernes opplevelser av forskerens forståelse av deres situasjon. Dersom de opplever at de ikke kan kjenne seg igjen i det forskeren beskriver, kan dette oppleves som vanskelig.

3.5.5 Konfidensialitet

Det er viktig å ivareta anonymiteten til informantene som utgjør utvalget i en undersøkelse, slik at ikke private data offentliggjøres. Vi har valgt å bruke fiktive navn på barna til informantene. Informantene blir omtalt som “foreldrene”. Navn er også utelatt fra transkripsjonene. Dette gjør vi for å beskytte informantenes privatliv. Alle lydopptakene fra intervjuene er oppbevart trygt og vil bli slettet når de ikke lenger skal brukes. Kvale & Brinkmann (2009) belyser det etiske dilemmaet som oppstår ved anonymisering av personer i presentasjonen av en undersøkelse. Det ivaretar de etiske kravene for å beskytte deltakerne, samtidig kan nettopp denne anonymiseringen være et alibi for forskeren til å “tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90).

3.5.6 Informert samtykke

Informantene skal ha mulighet til å delta frivillig, og når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen. Dette er et viktig punkt for å ivareta informantenes integritet og forhindre at de krenkes på noen som helst måte. Vi sørget derfor for at alle informantene i forkant av intervjuene

fikk god informasjon om prosjektets tematikk, gjennom et skriftlig dokument tilsendt på mail. Her ble de også informert om hva datamaterialet skulle brukes til, at alt ble anonymisert og at vi ville slette alt materiale når masteroppgaven ble levert. På denne måten innfridde vi kravet om fritt og informert samtykke.

3.6 Ethiske betraktninger

Gjennom hele intervjuundersøkelsen må man gjøre en rekke etiske vurderinger. Man må ta hensyn til de etiske problemstillingene helt fra planleggingsfasen til rapporten ferdigstilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80 - 81). Vi forstår forskningsetiske vurderinger som et perspektiv på alt en gjør som intervjuer og forsker, og ikke noe man kan avgrense til visse forhold i prosessen. Vi vil her trekke frem noen sentrale sider for våre vurderinger. Vi tar utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns etiske sider ved de syv forskningsstadiene.

Når det gjelder tematiseringen må man ikke bare ta hensyn til vitenskapelige mål, men også være opptatt av forbedringen av den menneskelige situasjonen som utforskes. Dette mener vi at vi gjør da vi ikke er ute etter å dokumentere feil som skole, hjelpeapparat eller foreldre gjør, men heller ønsker å se hvilke positive elementer som kan hjelpe andre i lignende tilfeller.

I planleggingen hentet vi inn informert samtykke av informantene, og vi informerte om formålet med prosjektet og hovedtrekkene i designen. Informert samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.88). Alle informantene ble kontaktet av andre enn oss når de ble kontaktet første gang, og vi tok først kontakt når de hadde sagt seg villig til å delta. Vi har vanskeligheter med å se negative konsekvenser for informantene ved å delta i vårt prosjekt, det måtte være om de følte at de utleverte eget barn, men det mener vi er ivaretatt av konfidensialitetshensyn. Vi gjennomførte transkriberingen selv, og omtalte informantenes barn med fiktive navn eller kun som barnet, se punkt 3.4.1. I analysedelen har vi forsøkt å unngå å trekke inn egen forståelse ved å tydeliggjøre hva som er våre tolkninger og hva som er informantenes uttalelser. Vi har forsøkt å få fram hva informantene har formidlet, og la deres stemmer bli hørt.

Forskeren skal ha sett for seg noen problemstillinger før han eller hun trer inn på forskningsfeltet, men forskeren skal møte med et åpent sinn, ikke med et tomt hode (Postholm, 2010, s. 128).

Først fylte vi ut meldeskjema og skrev informasjonsbrev til de aktuelle informantene. Dette ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning (Vedlegg nr. 4).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er etiske problemstillinger noe man bør ta hensyn til gjennom hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Intervjuundersøkelser innebærer et samspill med andre mennesker, som påvirker både personene som deltar og resultatet. Dette krever at vi som forskere har etiske regler og prinsipper med oss gjennom hele forskningsarbeidet.

I gjennomførelsen av vår undersøkelse har vi tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH).

4. Analyse

4.1 Innledning

Vi startet hvert av intervjuene vi gjennomført med å spørre foreldrene om de kunne fortelle kort om hvordan barnets skolevegring hadde artet seg. Vi opplevde at dette spørsmålet var viktig for foreldrene, det var viktig å få fortalt sin historie om hvordan deres situasjon hadde artet seg. I forbindelse med dette spørsmålet kommer de også inn på en del av utfordringene de har stått i gjennom perioden med skolevegringen.

Vi forstod raskt at perioden med barnets vansker med å møte på skolen hadde forgrenet seg til å prege hverdagen til hele familien på en altoppslukende måte. Vår opplevelse var at det var viktig for informantene å få lov til å fortelle om denne situasjonen, og hva som var bakgrunnen til at det startet. Vi velger også å gjengi et kort sammendrag av dette, slik at lesere også kan få muligheten til å få en dypere forståelse for situasjonen. Først vil vi presentere et lite sammendrag av det foreldrene forteller om. Deretter ser vi nærmere på hvilke utfordringer foreldrene beskriver rundt skolevegringen.

Vi var også interessert i å få vite noe om hvordan foreldrene opplevde relasjonen til de involverte partene i deres sak. Her ønsket vi å gå litt dypere inn i hvordan foreldre som befinner seg i en slik

situasjon opplever at de blir møtt av skolen og hjelpeapparatet. Igjen er det foreldrenes stemmer som er de sentrale. Vi ønsker å få vite noe om hvordan de opplever dette møtet.

Videre vinklet vi spørsmålene inn mot det som danner kjernen i vår problemstilling, og som også er vårt teoretiske ståsted i denne undersøkelsen; foreldrenes beskrivelse av opplevelsen av *anerkjennelse* og *dialog* i møtet med skolen og hjelpeapparatet. Her søker vi å forstå foreldrenes opplevelse og sette det i sammenheng med vår forståelse av innholdet av disse to begrepene. I dialogen begrenser vi spørsmålet mot møtene som har vært avholdt. Her ønsker vi å høre foreldrenes stemmer og tanker om hvordan de har opplevd dialogen i møtene, både med tanke på skolen og hjelpeapparatet. Samtidig vil vi sette foreldrenes utsagn i sammenheng med teorien til henholdsvis Honneth og Bakhtin, og tidligere forskningsfunn.

I delen der foreldrene beskriver hvordan skolevegringsproblematikken har artet seg, har vi valgt å gi barna foreldrene forteller om fiktive navn, for å sikre anonymiteten til informantene. De vil bli omtalt som Lisa, Jon, Frank, Thea, Ruth og Helle. I fem av intervjuene var det moren til barna som ble intervjuet. De vil da omtales som “moren til” i presentasjonen. Det siste intervjuet ble gjennomført med begge foreldrene. Vårt fokus er på foreldrenes opplevelser av hvordan deres situasjon var i den perioden barnet deres viste tegn til vegring, eller vegret seg helt for å gå på skolen. Det varierer hvor lang varighet skolevegringen har hatt, men alle foreldrene har opplevd at andre instanser har vært koblet inn på grunn av bekymring rundt barnet.

Av våre seks informanter, fikk vi seks historier med hvert sitt preg. I noen av historiene kunne vi i ettertid se noen fellestrekk på hvordan barnet deres utviklet motstand mot å møte opp på skolen, og hvordan denne motstanden artet seg for barna. Vi ønsker å belyse deres historier knyttet til hvordan vanskene opplevdes for informantene, altså foreldrene, og noen av deres tanker rundt hva som skjedde både i forkant av perioden hvor barnet opplevde vanskene, og når det pågikk.

4.2 Beskrivelse av barnas vansker fra foreldrene

Alle foreldrene hadde en historie å fortelle rundt deres barns utfordringer med å møte opp på skolen. Vi vil nå gjengi en kort oppsummering av det foreldrene fortalte oss.

Moren til Lisa forteller at for Lisa startet vanskene så tidlig som i 2. klasse med magevondt. Moren ble rådet til å finne ut om Lisa hadde melkeallergi, fordi hun ofte klaget over vondt i magen og av denne grunnen ikke ville gå på skolen. Moren begynte etter hvert å se et mønster i

datterens tegn på vegring. «Det var mye med tur-dager og dager med gymnastikk og andre annerledesdager». I fjerde klasse ble det mer og mer vegring som moren i ettertid har forstått at artet seg ved at Lisa var mye syk og borte fra skolen på grunn av dette. Samtidig var det også mange vikarer i klassen på grunn av sykemeldinger, og Lisa fortalte at hun følte seg utenfor. Skolen ga uttrykk for at de ikke kjente igjen noe av dette da moren tok det opp med dem. Tvert imot opplevde skolen at hun var «*med i gjengen*».

Moren til Jon forteller at han viste tegn til vegring allerede i barnehagen. Etter mange år skjønnte de at Jon allerede da var i ferd med å utvikle angst. Han har også i senere tid fått påvist diagnosen ADHD. Det startet med at han var hjemme fra skolen to perioder tett på hverandre på grunn av influensa. Frem til dette hadde det vært en dag eller to en sjelden gang. Mor har en teori om at han etter denne perioden med mye fravær på grunn av sykdom oppdaget hvor vanskelig det var å være på skolen.

Han har jo da tross alt hatt angst og ADHD, det har du jo fra du er nyfødt, eller angsten er jo så som så, men ADHD har du fra du er nyfødt, ikke sant. Og han har jo aldri hatt noe tilpassa opplegg hverken fra oss foreldre, eller skole, eller barnehage, eller ingenting, så han var jo helt utslitt med å kunne greie å prøve å være normal.

Det var først på ungdomsskolen Jon fikk påvist både angst og ADHD som diagnose. På grunn av dette har han, ifølge mor, hatt vegring mot en del ting. Som for eksempel «*annerledesdager*» på skolen. Frem til femte klasse var Jon faglig sterk, med et godt sosialt nettverk i klassen. Utover i 5. klasse utviklet han sakte, men sikkert full vegring mot å gå på skolen. Mor beskriver det slik:

At det skjærer seg fra 5. er jo det at da blir jo krava plutselig helt annerledes ikke sant, de må greie så mye sjøl og alt det der. Det fungerer bra med ADHD fram til 5. for da er det såpass allikevel tilpassa da, at du greier deg med ADHD, men når du da, på en måte kommer over 5. klasse så, da er krava der. Bare det å skulle fylle ut... ikke sant, matte var jo kjempegøy, for han hadde jo ferdigutfylte bøker, der du bare måtte fylle ut, ikke sant, brukte ekstrahefter opp til 10. klasse i 5. klasse, det var jo bare kjempegøy. Men så kom det til 5. klasse og han måtte skrive i mattebøkene sjøl, da var det stopp.

Også for Helle og Frank startet skolevegringen i 5. klasse. Helle har hatt migrene fra hun var fem år, og moren trodde først det var hyppigere anfall av denne sykdommen. Det begynte med én gang i uka, etter hvert ble det to dager og så bare eskalerte det. Helle var faglig sterk, og viste ingen problemer med å ta til seg læring på skolen. Men moren forteller om ei jente med sterk sosial angst, som gråt i bilen til skolen og dukket ned dersom de kjørte forbi klassevenninnene på vei til skolen.

Moren til Frank forteller at han i 5. klasse plutselig ikke ville gå på skolen. De fire første årene på skolen hadde han kun vist tegn på at han trivdes på skolen. I løpet av 5. klasse utviklet han sterk angst, og en total vegring for å gå på skolen. Foreldrene kjempet med han i et halvt år for å få han på skolen, før de måtte gi opp. Frank var da sengeliggende og sterkt deprimert. BUP var koblet inn i saken for utredning. De ga uttrykk for at han tangerte mot å være suicidal, og sto i fare for å kunne utvikle psykose. I forkant av dette hadde det vært et stort press på gutten for å få han på skolen, både fra foreldrene og skolen. Da hans diagnose ble satt, opplevde foreldrene at skolen forsøkte å skyve gutten fra seg. De uttrykte engstelse for at de ikke ville klare å gi gutten den omsorgen han hadde behov for på skolen, og kom med forslaget om å sende han på en skole der de hadde kompetanse på disse områdene. Foreldrene ble fortvilet, de ønsket ikke å sende sønnen vekk. Det resulterte da i at gutten fikk tilbud om hjemmeundervisning tre timer i uken. I løpet av fire måneder var Frank tilbake på skolen.

Foreldrene til Thea forteller at de første tegnene på skolevegringen startet med at hun viste tegn til at hun ikke trivdes så godt på skolen. De første tegnene på dette viste seg på slutten av barneskolen, og forverret seg utover i ungdomsskolen. Thea trivdes ikke så godt de to siste årene på barneskolen. Foreldrene beskriver det på denne måten:

Det var på grunn av lærersituasjonen, sånn som vi oppfattet det.. Den klassen hadde veldig mange lærere, stor utbytting av lærere. Vår datter er beskjeden og forsiktig, og det har hun alltid vært. Og hun følte at hun kom til kort, og hun ble ikke sett og hun ble ikke tatt hensyn til. Og hennes behov for å ha mer nær kontakt med læreren, det passet ikke læreren.

De forteller videre utover i intervjuet at situasjonen fortsatte med varierende vanskeligheter knyttet til skolesituasjonen og at den etter hvert kulminerte, og ga seg utslag med somatisk sykdom og sykehusinnleggelse for Thea.. De så at datteren forsøkte og gjerne ville gå på skolen, men at det ble vanskeligere og vanskeligere for henne å komme seg til skolen. Overgangen til ungdomsskolen ble vanskelig. Thea forsøkte å søke seg til en annen skole sammen med to venninner. Hun opplevde at de to venninnene kom inn, men ikke hun. Derfor ble hun da nødt til å starte opp på en annen skole, sammen med elever hun ikke hadde noe godt forhold til. Skolen hadde et opplegg med store grupper i undervisningen, og et stort press på muntlig engasjement i timene. For Thea var dette svært vanskelig, og hun ble mer og mer syk. Fraværet økte også på grunn av dette. Etter oppholdet på sykehuset var hun ikke på skolen. Etter hvert ble Thea med i et

prosjekt som jobbet med skolevegring. Her fikk hun den hjelpen hun trang for å fullføre grunnskolen. Vi vil komme tilbake til dette senere.

Familien til Ruth hadde akkurat flyttet, og Ruth måtte begynne på ny skole. Flyttingen var vanskelig for henne, og hun hadde vanskeligheter med å finne seg til rette på nytt sted. Moren synes det er vanskelig å si noe om hva som er den direkte årsaken til vegringen. Hun har laget en liten teori; «Det at hun ikke ville, tror jeg var for å straffe meg litt også. Litt i kombinasjon av det der, det har ikke vært noe mobbing for jeg fikk lærerne til å følge litt med». Hun mener altså at Ruth ville straffe moren sin fordi de flyttet fra et sted hun trivdes godt. Moren opplevde at hun ble godt mottatt av medelever, og at de ville inkludere henne i det sosiale både på skolen og i fritiden. Ruth var også faglig sterk, og hadde ingen problemer med det faglige på skolen. Hun har selv uttalt at hun følte seg annerledes enn de andre elevene, og at hun ikke passet inn i miljøet på skolen. Hun prøvde å gå på den nye skolen, men etter høstferien i niende klasse var hun ikke på skolen.

Oppsummering: Vi ser at vanskelighetene med å gå på skolen for barna til våre informanter starter på barneskolen, men full vegring slår først ut for de fleste først på ungdomsskolen. For fire av barna startet vanskene for alvor i 5. klasse. Det var her vanskelighetene ble så store at de påvirket hverdagen til barnet, og derav familien. To av foreldrene la vekt på den overgangen som var fra fjerde til femte klasse i form av alle kravene som elevene plutselig blir stilt overfor. Frem til femte klasse hadde det vært mer lek og hygge, og mange utfyllingsoppgaver, men i femte ble det høyere krav, mindre lek og mer alvor. Flere av foreldrene ser i ettertid at barnet viste vansker i hverdagen også før dette, av ulik karakter. Hyppig lærerbytte, og mange vikarer blir også nevnt av to av foreldrene som en årsak til at deres barn fikk vanskeligheter med å møte på skolen. Barnets helsetilstand er også et gjentakende tema hos flere av foreldrene- For flertallet av barna var de første tegnene på vegringen at de ikke ville gå på skolen på grunn av fysiske “vondter” i kroppen. For eksempel vondt i magen og hodet som foreldrene i begynnelsen tolket som sykdom. Noen har opplevd at barnet har fått en diagnose før det starter på skolen, mens andre har fått diagnoser underveis i skoleforløpet. Vi ser også at overganger og endringer i skolesituasjonen har påvirket vegringen til barna. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og det foreldrene beskriver som annerledesdager på skolen ble vanskelig for flere av barna. Samtlige av barna har hatt vedvarende vanskeligheter med å møte på skolen utover perioden på ungdomsskolen.

Felles for alle foreldrene var at de opplevde at skolen ikke tok hensyn nok til deres barn, og at dette var en medvirkende årsak til at skolefraværet eskalerte. Noen opplevde også en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, fordi skolen mente at det var foreldrenes ansvar å få barnet på skolen. Alle informantene opplevde mange utfordringer i hverdagen som vi nå skal se nærmere på.

4.3 Utfordringer knyttet til barnets vansker

Vi ønsker her å se nærmere på foreldrenes beskrivelse av utfordringer de har opplevd knyttet til barnets vansker med å møte på skolen. Utfordringene kan være knyttet til skolen og hvordan foreldrene følte at de håndterte situasjonen rundt deres barn. Skolen er en arena som kan ha mye makt over den situasjonen foreldrene står i. Makten kan utøves både på en positiv og en negativ måte. Vi er opptatt av at samarbeidet mellom hjem og skole bør være preget av likeverd og anerkjennelse, og ønsker derfor å høre hvordan foreldrene opplevde dette i møtet med skolen. Vi starter med å se på hva foreldrene fortalte med fokus på makt og avmakt i møtet med skolen.

Vi kommer også inn på andre utfordringer knyttet til den situasjonen de står i til daglig initiert av barnets vansker. Alle foreldre ønsker at deres barn skal møte opp på skolen, og vil kjempe med så langt de kan for å få dette til. Hvordan oppleves denne kampen for foreldrene?

Flere av foreldrene forteller om mye press og daglige kamper for å få barna sine til å gå på skolen. Slike kamper beskrives som vanskelige for foreldrene å stå i. Alle uttrykte anger og dårlig samvittighet over situasjonene der de måtte ta i bruk fysiske tvangsmidler for å få barnet på skolen, og innså i etterkant av opplevelsene at det var et håpløst prosjekt å bruke makt og tvang. «Vi slåss med han et halvt år hvor vi virkelig sloss med han, for å få han på skolen». Videre forteller denne moren om en episode der hun, sammen med helsesøster, løp etter barnet for å få han inn på skolen; «Helsesøster løp ut på jordet etter han og fanget han, og vi bar han sprellende». I ettertid ser hun at det ble mye press på sønnen, og at dette kanskje var med på å resultere i at han ble sengeliggende, og utviklet psykosomatisk sykdom. Foreldrenes beskrivelser gjorde sterkt inntrykk på oss. Her kommer noen av eksemplene informantene fortalte om:

(..) så til slutt så dro jeg henne opp til skolen, det kommer jeg aldri til å glemme. Jeg husker hun hadde brun boblejakke på seg. Så det må ha vært etter at det begynte å ble kaldt, i november. Og hun hadde brun boblejakke. Og jeg dro henne opp på skolen, og dro henne...til slutt så la hun seg ned på bakken så jeg måtte liksom dra henne bortover. Også

plutselig når jeg sto der og dro så tenkte jeg; Gud, hva er det du driver med nå, tenkte jeg. Dette her er jo helt vilt, du kan jo ikke dra henne inn på skolen. Tårene rant, og... så tenkte jeg, nei vet du hva dette her er jo helt feil. Så da sa jeg at nei, nå må du reise deg opp, nå går vi hjem. Nå fortsetter vi ikke mer med dette her. Nå får du være hjemme. Det husker jeg at jeg sa. Og da ble hun helt rolig.

Du er sterkere enn hun og du må vise hvem som er sjef, at når hun ikke går ut av bilen så tar du henne fysisk også følger du henne inn om du så må bruke makt og bære henne inn altså, det sa de også på barneskolen, og jeg gjorde det en gang. Og det var ikke noen god følelse.

Foreldrene beskriver en opplevelse av at skolen forventet at de skulle ta i bruk midler som innebar bruk av makt dersom de ikke fikk barnet til å gå på skolen. De opplevde ikke dette som noen god situasjon, men samtidig kjente de seg presset til å gjøre det. "Det var hele tiden, husk det er foreldrenes ansvar å få barna på skolen, det har jeg fått prentet inn i fra barneskolen". Det kan oppleves som både ensomt og tungt å stå i disse situasjonene, og desperasjonen etter å få barnet på skolen kan påvirke foreldrenes handlinger. Skolen står i en maktposisjon ovenfor foreldrene. Dette kan gi ulike opplevelser av hvordan skolen utøver denne makten, som igjen kan føre til at foreldre tar i bruk uønskede midler som bruk av makt, for å få barnet på skolen. Nordahl (2003) skriver at: "Lærere kan få foreldre til å utføre handlinger i forhold til særlig egne barn som ser hensiktsmessig ut for skolen. Dette krever handlinger som også kan føre til konflikter mellom foreldre og barna." (Nordahl, 2003, s. 36)

Følelsen av "at man var helt overlatt til seg selv", sammen med en forventning om at dette er det vår oppgave som foreldre å løse ble styrende også i deres situasjon. "Vi opplevde at de helst bare ville bli kvitt oss. Flytte hele problemet. Om de kunne få flytta det et sted så hadde det ordna seg, sånn følte jeg det. At vi var en belastning."

Dette resulterte i en følelse av avmakt opp mot systemet som de gjerne ville samarbeide med i en fortvilet situasjon. "Man føler seg så alene, så utrolig alene. Og egentlig så har man jo bare normale reaksjoner. Og jeg blir litt sånn sint i ettertid når jeg tenker på det".

Honneth er i sin teori om anerkjennelse opptatt av at anerkjennelsen bygger på gjensidighet, og det vi i teorikapittelet beskrev som *den moralske grammatikken* og at alle former for sosial interaksjon inneholder gjensidige moralske krav mellom deltakerne. Krenkelse er en erfaring som gir oss en dypere forståelse av anerkjennelse, og vi har beskrevet former for krenkelser innenfor

hver av Honneth (2008) sine anerkjennelsestærer. I eksemplene ovenfor kan det oppleves som en krenkelse for foreldrene at de velger å ta i bruk midler som inneholder bruk av makt for å få barna på skolen. Slik vi forstår det, ligger denne krenkelsen i skolens forventning om at de bør ta i bruk denne strategien. Foreldrene gjør alt de kan, tar i bruk midler de egentlig ikke ønsker å bruke for å vise at de er solidariske med skolen, for å oppnå anerkjennelse som foreldre. Resultatet kan være det motsatte, der de opplever fraværet av anerkjennelse som er en alvorlig form for krenkelse. I en vanskelig og sårbar periode i livet kunne disse forventningene oppleves nesten som uoverkommelige. Det er jo ikke noe annet de ville enn at barnet deres skulle mestre en normal skolehverdag, uten for store vanskeligheter. De følte at det lå en forventning fra skolen sin side at dette må dere klare å finne ut av. Det er deres oppgave, som foreldre, å få barnet på skolen. Vi vil også belyse disse utsagnene med det Bakhtin vil kalle for monologisering, det er stemmer som streber etter å monologisere diskursen, dominere de andre stemmene og tvinge dem til å tale sitte språk (Bakhtin, 2003, s. 15). Her er det ingen som prøver å høre hverken på barna eller de foresatte, barna blir ikke tatt med i dialog, og skolen ber foreldrene om å bruke makt noe som er totalt fravær av dialog og anerkjennelse slik vi forstår Bakhtin og Honneth sine teorier.

Ordet *bedrevitende* ble brukt av noen foreldre for å beskrive deres opplevelse av møtet med skolen. De følte at skolen inntok en bedrevitende og avventende holdning, fordi dette var foreldrenes oppgave å løse. “De må ikke tro at jeg er så ekspert heller at de legger alt over på meg”. Dette kunne påvirke foreldrenes helsetilstand både fysisk og psykisk. “Jeg husker jo at jeg var skikkelig sliten og veldig lett på gråten, jeg tok lett til tårene og det gjør jeg den dag i dag bare jeg tenker på det nå”. Alle foreldrene, bortsett fra en mor har vært sykemeldt i kortere eller lengre perioder på grunn av barnas vansker. Flere har også på grunn av lengre tids sykemelding valgt ikke å fortsette i jobb. Under hele perioden med barnets vansker, har foreldrene opplevd en frykt for å bli meldt til barnevernet. “Vi foreldre blir veldig slitne av dette og om man ikke er kvalifisert for at barnevernet skal komme inn så kan man i alle fall bli det, tenker jeg hvis man ikke er sterk nok”. Om det hadde vært en dialog med alle partene så ville kanskje foreldrene sluppet å ha denne frykten hengende over seg.

En mor forteller at hun opplevde at rektor ved en anledning kom hjem til dem for å snakke med datteren, og for å skrive en kontrakt om oppmøte med barnet. Både moren og barnet opplevde dette som truende, da rektor også i dette møtet understreket at det var foreldrenes ansvar å sørge for at barn kom til skolen. Datteren skrev under, men sa i etterkant til moren at hun visste at hun

ikke kom til å klare å gjennomføre avtalen. Hun fikk da dårlig samvittighet også ovenfor moren, fordi hun følte at hun skapte problemer for moren. Slik vi forstår denne situasjonen, kommer rektor inn og poengterer det som er riktig, at det er foreldrenes ansvar å få barna på skolen. Men foreldrenes opplevelse av situasjonen er at dette ikke blir presentert for de som en faktainformasjon, og med bistand om hjelp, men mer som en trussel. Et annet eksempel er foreldrene som opplevde at da barnet deres fikk diagnosen alvorlig depresjon, ville ledelsen på skolen helst at han skulle gå på spesialskole på grunn av hans helsetilstand. Skolens begrunnelse var at de var redd de ikke skulle klare å ta vare på han.

Da ble jeg veldig, veldig frustrert og sint og sa nei. Han er bare fryktelig lei seg og selv om de frykter at ting kan skje så er ikke det nå. Han må få eneundervisning, og det fikk han uken etter.

Mor mener selv det var ledelsen som sto bak dette fordi hun følte at både foreldrene og gutten hadde relasjoner til flere lærere som hun opplevde var tilgjengelige for dem begge to og som hadde god kjennskap til barnet, men ledelsen hadde ikke noe spesielt forhold til gutten og kunne derfor finne på å skulle sende han vekk fra skolen. Grunnen til at foreldrene i eksemplene over opplever det som en trussel kan være at det er rektor som sier dette, og i kraft av sin posisjon som øverste leder opplever foreldrene er den måten det blir uttrykt på som vi tror forsterker ordene som truende. Dette kan sammenfattes med funnene i Berg, Kvitvik, Træen og Sundby (2008) sin undersøkelse som viste at flere foreldre hadde negative erfaringer med ledelsens håndtering. I dialogen sier Bakhtin (1986) tar man inn over seg det de andre sier og prøver å forstå den andre. Bakhtins polyfonitenkning er opptatt av det dialogiske, jevnbyrdige og relasjoner mellom ulike synspunkter (Holm & Skorgen, 2006, s. 90). Bruken av polyfonibegrepet her gjør oss oppmerksomme på i hvilken grad stemmene og perspektivene kommer frem. I de ulike situasjonene som informantene forteller om synes det som det ikke er jevnbyrdighet, og det kan se ut som om skolen ikke tar inn over seg hva de foresatte prøver å si om situasjonen. Vi kan også knytte dette opp til Honneths *solidariske sfære*. Honneth (2008) er i den solidariske sfære opptatt av at alle individer skal verdsettes med sine bidrag inn i et fellesskap.

Oppsummering: Informantene fortalte om hvordan de opplevde å bruke makt overfor egne barn for å få de på skolen, og at foreldrene ble oppfordret til til dette av skolen. Alle angret for maktbruken og ville aldri brukt makt igjen i en lignende situasjon. Informantene følte seg ensomme i situasjonen, og at skolen ikke var støttende og anerkjennende. De opplevde også

ledelsen ved skolen som truende og en holdning om at skolen er den som vet best hva foreldrene bør gjøre.

4.4 Foreldrenes opplevelse av fellesskap og dialog

Honneth (2003) er som vi har beskrevet i teoridelen opptatt av det han uttrykker som et *minimalbegrep for fellesskap*. Vi er opptatt av hvordan foreldrene opplever anerkjennelse i møte med skole og hjelpeapparat, og på bakgrunn av dette ønsker vi å se på hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med skolen rundt deres barns vansker. Om dette samarbeidet ga de en følelse av å være en del av et fellesskap, der alle partene var innstilt på å finne løsninger og tiltak rettet mot barnets skolevegring. Ifølge Helgøy & Homme (2012) viser flere studier at et godt hjem-skole- samarbeid bidrar til å forbedre blant annet elevs oppmøte og trivsel på skolen. Her søker vi en forståelse av hvordan foreldrene opplevde at skolen håndterte situasjonen med å ha en elev som ikke ville møte på skolen. Opplever de det som et fellesskap der foreldre og skole er *sammen* om å utarbeide tiltak som skal hjelpe til i situasjonen og jobber mot det Honneth (2003) betegner som en *felles verdhorisont*. Eller lar de foreldrene stå alene med den oppgaven de har i å sørge for at barnet møter opp på skolen? Et av våre forskningsspørsmål dreier seg også om foreldrenes opplevelse av relasjonen til de involverte partene. For å ha et godt fellesskap med interaksjonspartnere er det relevant å se på hvordan relasjonen med de involverte partene er. Dette vil påvirke partenes opplevelse av fellesskapet. Igjen er vi ute etter å høre foreldrenes opplevelser og tanker rundt de erfaringene de har gjort. Det er foreldrenes stemmer vi har fokus på.

4.4.1 Samarbeid som fellesskap

Noe som ble fremholdt av foreldrene som en mulig årsak til barnets vansker med å møte opp på skolen, var hyppige lærerskifter. “Det hjalp ikke at de hadde fem lærerbytter på et år”. Dersom barnet allerede strever med angstproblematikk, forenkler det ikke skolesituasjonen at barnet til stadighet må forholde seg til nye personer og dermed nye læresituasjoner og undervisningsstrategier. Dette vil også gjelde i foreldrene sin situasjon. Det kan oppleves som vanskelig å danne eller opprettholde et tett og godt samarbeid med skolen, dersom det ofte er nye personer de som foreldre må forholde seg til. I situasjoner med hyppige skifte av voksne vil det nok som informanten her uttrykker være nye situasjoner eleven til stadighet må forholde seg til. Nordahl skriver at “en tilnærming til forståelse av makt ligger i at makt dannes gjennom felles

meningsdannelser, eller ved at mennesker handler sammen” (Nordahl, 2003, s. 37). Her baseres makt altså mer i retning av enighet mellom interaksjonspartene. I eksemplet over, der foreldrene beskriver utfordringer rundt hyppige lærerbytter, kan denne forståelsen by på vanskeligheter. Det vil være vanskelig å oppnå denne enigheten, dersom det ikke er kontinuitet i samarbeidet mellom foreldrene og skolen. Dette kan også støttes, slik vi ser det, av Honneth sin teori rundt begrepet *felleskap*. For at foreldrene skal oppleve at de er en del av og anerkjennes i dette fellesskapet, er det viktig at dette fellesskapet innebærer støtte fra de ulike partene slik at de kan se på hverandre som likeverdige samarbeidspartnere, og at makten er likt fordelt mellom partene i den aktuelle saken det samarbeides om; å få barnet på skolen. For å danne et slikt fellesskap, der de involverte partene opplever støtte i hverandre vil være enklere dersom personene er trygge på hverandre. Ved hyppige lærerbytter, eller av andre samarbeidspartnere vil det være mer utfordrende å få til et stødig fellesskap.

Et flertall av foreldrene beskriver at de opplevde at skolen ikke uttrykte bekymring rundt barnets fravær fordi barnet klarte seg godt faglig på skolen. De beskriver en opplevelse både av at skolen ikke viste noe engasjement til å gjøre noe med problematikken, eller at de manglet ressurser for å kunne gjøre noe. Et par av mødrene følte at skolen definerte at problemet var mellom mor og barn, og dermed ikke noe skolen var villig til å gjøre noe med. Følgende sitater viser hva foreldrene selv sa om dette:

Så de ville jo ikke innse at skolen var et problem. For han blei jo ikke mobba, han blei jo ingenting, så det var jo selvfølgelig hjemme som problemet var, for det er jo ofte sånn vi føler at det er vi som gjør alt feil.

Detta blei jo på en måte en gjentakende greie liksom, at jeg ikke var streng nok, selv om hun var jo der hun fra den hjelpeinstansen og sa at ja, men hallo, det har jo ingenting med det der å gjøre.

Her får vi inntrykk av at informantene opplever at skolen mistenker foreldrene for ikke å gjøre en god nok jobb med å få barna til skolen, at deres innsats ikke strekker til. Foreldrene får en følelse av tilkortkommenhet ilagt dem av skolen. Slik vi leser dette så er opplevelsen at skolen inntar en nedlatende holdning til foreldrene, og kritiserer foreldrene for noe de ikke har grunnlag for. Til tross for støtte fra en i hjelpeapparatet så opprettholdes skolens anklage. Disse sitatene sammenfaller med Tveit (2012) og Nordahl (2000), der Tveit (2012) sin forskning viser at lærere har et nedsettende syn på mange av foreldrene, og at lærere og foreldre har ulike perspektiver som gjør at de ikke forstår og erkjenner hverandres bidrag. Nordahl (2000) viser til at det ikke er

tilstrekkelig grad av “likeverdighet, gjensidighet og felles ansvar” (Nordahl, 2000, s. 74) i samarbeidet. Slik vi forstår disse foreldrene hadde de en opplevelse av ikke å bli møtt med troverdighet i deres innsats for å få barna på skolen. Havik (2015) viser også til at foreldre til skolevegrere ofte sitter igjen med en opplevelse av at de blir tildelt skyld. Dette kan også støttes av det Honneth (2003) beskriver rundt begrepet *fellesskap*, der han understreker at det er viktig at alle personer verdsettes som likeverdige, og bidragene fra hver enkelt inn i fellesskapet blir mottatt med positiv respons. Nordahl (2007) skriver i sin artikkel at det må være mål for samarbeidet at det treffes felles beslutninger. Og før det kan gjøres må foreldrene få nok informasjon til å vite på hvilket grunnlag de fatter beslutninger på. Slik vi ser det beveger vi oss også her i det Honneth (2008) omtaler som den rettslige sfære. Foreldrene har en rettighet til å få vite hvordan deres barn har det på skolen, og denne rettigheten bør i denne sammenhengen være gjeldende til å få vite det dersom barnet ikke trives på skolen.

Siden opplevelsen er at skolen legger skyld på foresatte føles det ikke oppmuntrende for foreldrene at skolen er fornøyd med den faglige utviklingen til barnet, samtidig som foreldrene opplever en annen side hjemme. Barnet har kanskje ikke vansker med å tilegne seg undervisningen, men derimot store vansker med å møte på skolen for å få undervisningen. Det kan synes som om det er liten vilje fra skolen til å undre seg sammen med foresatte om hva de i *fellesskap* kan gjøre noe med.

Hver eneste dag sto de lærerne på kateteret og sa at de som ikke er aktive i timen får dårlig karakter, punktum. Så dere som ikke sier noe, ikke gjør noe, som ikke er aktive i timen, får dårlige karakterer. Det er gjennomgående. Og vi tok det opp og sa at dette går ikke an, dere kan ikke holde på sånn. Det er helt helt ødeleggende. Men de kunne ikke ta noen hensyn, det skulle være likt for alle, de hadde ikke noen ressurser og de kunne ikke drive spesialundervisning eller noe spesialpleie.

De hadde stor gruppe med elever, og lærerne ga beskjed til både foreldre og elevene at på denne skolen var det slik det var lagt opp. Lærerne innbød ikke til kommunikasjon rundt temaet, og foreldrene fortalte at de ikke opplevde forståelse, eller at skolen var på tilbudssiden med for å legge til rette for at barnet deres kunne vise frem kunnskapene sine på andre måter ved for eksempel muntlige prøver, eller på i mindre grupper. I eksemplet over tok skolen aldri kontakt i perioden hvor datteren ikke var på skolen, og foreldrene fikk ikke innkallelse til foreldremøter eller foreldresamtaler i tiden med full skolevegring. Ifølge Helghøy & Homme (2012) fant Westergård & Galloway (2010) gjennom en kvalitativ studie at partnerskap mellom skole og foreldre syntes mer effektivt når det ble initiert av lærere (Helghøy & Homme, 2012, s. 13).

Pettersen & Simonsen (2010) diskuterer begrepet *profesjonsetikk* i lys av Honneth sin teori om krenkelse. De skriver at “profesjonsetikk handler om møter mellom enkeltmenneske, og hvordan den profesjonsetiske dømmekraften spiller inn i dette møtet” (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 46). Slik vi ser det vil den profesjonsetiske dømmekraften bidra til foreldrenes opplevelse av både krenkelser og fellesskap mellom skole og hjem. I eksemplet over, der foreldrene opplever at de utelates fra bestemmelser som gjelder deres barn og utelates fra foreldremøter ved at de ikke får invitasjon til møtene i perioden hvor barnet deres ikke er på skolen, kan det gi en opplevelse av at fellesskapsfølelsen svekkes. Denne situasjonen sammenfaller også med Havik (2015) sin forskning, da vi her ikke kan se at det ble gitt støtte og opplevelsen for barnet var utrygghet fordi det aldri visste når det måtte snakke høyt i timene. Slik vi forstår informantene her er det å ta hensyn i læringssituasjonen til at deres barn ikke greier å snakke høyt i klasserommet, “*spesialpleie*” og det kunne ikke lærerne ta hensyn til.

En av informantene opplevde at det tok litt tid før skolen tok kontakt med henne. Mor tok kontakt for å gi beskjed hver gang barnet var fraværende/syk. Skolen ga henne tilbudet at en person fra skolen kunne komme hjem og hente barnet. Mor opplevde at hun kom med forslag til tiltak som skolen kunne sette i gang, men skolen var vanskelig å få med. Hjemmeundervisning ble ikke iverksatt. Hennes inntrykk var at skolen ikke hadde økonomi til slike tiltak. “Det ble sånne veldig runde vendinger at vi er en skole som benytter oss av statlige ressurser. Men så sier han litt beklemt at det her har jeg ikke lov å si, men det er et økonomisk spørsmål.”

Her kommer det tydelig frem at det handler om økonomi da en avdelingsleder faktisk tør røpe at her handler det om penger. Denne informanten hadde kommet med flere forslag til skolen om andre alternativer for eget barn, men hennes ideer fikk ikke gjennomslagskraft, og grunnen trodde mor handlet om ressurser, og så “røper” avdelingslederen det til mor at det handler om økonomi. Dette er eneste gangen i materialet at det faktisk blir uttalt at det handler om å ha penger for å kunne få gjennomført noen tiltak.

Et av foreldreparene opplevde at deres barn fikk hjelp fra personer utenfor skolen med sin problematikk rundt skolevegring. Barnet ble da del av et prosjekt som skulle hjelpe grunnskoleelever som opplevde vegring mot å møte på skolen. Både barnet og foreldrene følte seg ivaretatt på en helt annen måte;” det var som å sende en engel fra himmelen til oss altså”. Følelsen av å endelig ble tatt på alvor, og at de kunne slappe av med at det ikke var de som foreldre som gjorde alt feil kom sakte tilbake igjen. De følte at de ble en del av et fellesskap der

deres stemmer var viktige, i lys av Honneth ble de del av et solidarisk fellesskap der de opplevde anerkjennelse av sine meninger. Samtidig ble datteren godt ivaretatt. Hun ble del av en liten gruppe som var nødvendig for henne. Foreldrene omtaler også personene som jobbet rundt datteren som *medmennesker*. De tok seg tid til å lytte til hva datteren slet med, og tok hensyn til dette i undervisningen. Hun ble også tildelt tid hos psykolog ukentlig, noe som også vedvarte etter overgangen til videregående skole. Moren var i denne perioden sykemeldt, og fulgte datteren tett opp. På grunn av dette fikk hun også mulighet til å se hvordan dette hjalp datteren; ”Jeg har bare positive ting å si om disse menneskene. Hadde det ikke vært for deres hjelp, så vet jeg ikke hvor vi hadde vært”. Dette tolker vi til at de i prosjektet har planlagt ytringen slik Bakhtin (1986) hevder, at man tar hensyn til mottakerens bakgrunn og forutsetninger og at vi planlegger ytringen i forhold til hvem ytringen er rettet mot. Her har de i prosjektet sett hvilke utfordringer foreldrene og barnet står i og de har møtt dem med innsikt og forståelse, og løst vanskene ved å legge til rette for at barnet får tilpasset opplegg, i tillegg til at mor får være tilstede og får god innsikt i hva og hvordan de løser oppgavene.

Oppsummering: Flere av informantene fortalte om ofte skifte av lærere og at de så det som en av faktorene til at situasjonen ble vanskelig. Fra skolens side var de fornøyd fordi barna gjorde det bra faglig, og informantene følte skolen la skyld på dem hjemme. Noen opplevde at skolen hadde en nedlatende holdning overfor dem som foreldre, og at økonomien var en årsak til at skolen vegret seg for å komme med forslag på tiltak som kunne hjelpe barnet tilbake til skolen. Individuelle hensyn ble ikke tatt hensyn til i opplæringssituasjonen. Et foreldrepar kom i kontakt med et prosjekt hvor de opplevde både at barnet ble sett og at de som foreldre ble lyttet til, og det ble en dialog og barnet kom i gang med skolen igjen.

4.4.2 Relasjonen til læreren

Vi har vært inne på hvordan hvordan foreldrene opplever samarbeidet som et fellesskap mellom foreldrene og skolen. Nå vil vi se nærmere på hvordan opplevelsen av relasjonen til de ulike involverte partene var for foreldrene. Vi tenker at relasjonen har en sterk betydning for hvordan samarbeidet og fellesskapet oppleves for foreldrene. Alle foreldrene vi har intervjuet, har opplevd at personer fra flere instanser har vært deltagende i deres situasjon på en eller annen måte. Da vi hadde transkribert alle intervjuene så vi at mange av de samme instansene gikk igjen i flere av intervjuene. Vi synes derfor det var naturlig å trekke ut de instansene vi hørte om i alle intervjuene. Vi har da valgt å trekke ut *lærere, rektor og øvrige personer*. I kategorien *øvrige*

personer kommer personer fra barnevernet, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og psykisk helsevern for barn og unge (BUP).

Læreren er en av aktørene som daglig ser eleven og som foreldrene ilegger en særdeles viktig rolle. Fire av seks personer omtaler relasjonen til lærer(e) med positiv vinkling. De snakker da om sin egen relasjon til lærerne i den perioden barnet deres viste vanskeligheter med å møte på skolen. De kommer med utsagn som “Det er mye takket være henne at det gikk bra”. En mor forteller om god omsorg og støtte fra læreren, som har betydd ekstra mye for henne i en ellers vanskelig og tøff situasjon. Hun forteller med egne ord at:

Jeg synes læreren vi hadde var veldig flink til å se eleven og oss foreldrene. Hun sendte melding til meg hvor hun skrev “husk at du er en god mor”, og var liksom veldig støttende mot meg så det var veldig fint for meg.

Dette nevnes flere ganger i løpet av intervjuet, noe som tydelig viser at det betydde mye for foreldrene å få denne oppmerksomheten fra læreren. Det at det i denne vanskelige situasjonen var noen som støttet og heiet på dem som foreldre, og som så de som personer som gjorde så godt de kunne, det var av stor betydning. En annen informant fortalte hvor glad hun var for at det var akkurat sønnens lærer som kom hjem når det ble bestemt at sønnen skulle motta hjemmeundervisning i en periode. Hun var helt sikker på at det avgjørende for at sønnen tok imot læreren, var nettopp at det var hans egen lærer som kom hjem. Dette var en person gutten var trygg på, og hadde en god relasjon til.

Og da kom hans egen lærer og det var det som var så flott, jeg tror jeg er ganske flink til å prate for meg. Da fikk vi ryddet slik at læreren kom og jeg var hjemme, også gikk det seg til så før sommeren begynte han å ha enetimer på skolen, og når høsten kom så var han i klassen igjen.

Det moren her forteller om er lærer som støtter foreldrene, og at det er læreren som har gode relasjoner til sønnen som kommer hjem. Dette eksemplet kan støttes av Berg et al.(2010) sin undersøkelse som beskriver at de gangene foreldrene var ekstra fornøyd med samarbeidet med skolen, dreide det seg ofte om at enkeltpersoner viste at de brydde seg. Havik (2015) gjorde i sin doktoravhandling funn som viser betydningen av om klasselederen støtter eleven. Informanten sa i intervjuet at hun trodde det var av stor betydning for at sønnen kom så raskt tilbake, det at det var den kjente kontaktlæreren som kom hjem. Dette var en person sønnen var trygg på og de klarte sammen å jobbe for tilbakeføring til klassen. Dette kan også støttes av Honneth sin teori

om anerkjennelse. Det er viktig at individet opplever at det anerkjennes og verdsettes for sine prestasjoner i fellesskapet. Personene i eksemplet over gir uttrykk for at de anerkjennes, og får tilbakemelding om at de ikke er dårlige foreldre selv om barnet deres viser vansker med å møte på skolen.

Alle informantene gir uttrykk for at de har forventninger til lærerne om hvordan de bør opptre i saker som berører barnets vansker. En av informantene beskriver det slik: “Jeg tenker at læreren skulle vært hjemme hos oss mye oftere, og vist at de brydde seg mye mer”. Det var en opplevelse om at læreren ikke tok barnets vansker alvorlig, og det oppleves sårt for foreldre at man tror at læreren ikke har omtanke for sitt barn. Tanken om at hvis bare læreren hadde kommet hjem så kunne det forandret situasjonen, uttrykker betydningen foreldrene legger i lærerens rolle. Spesielt to av foreldrene har opplevd møtet med lærere som lite positivt. De beskriver det slik:

Eh, der var det veldig lite lærere inne i bildet da, fordi at nå...altså du kan si den læreren som sønnen min hadde det halve året han gikk der, hu var vel ikke all verden, for å si det sånn. Så hu skjønnte vel ikke helt problematikken.

Vi hadde samtaler med læreren, men det hjalp jo ikke i det hele tatt. Så du kan si det begynte der da, med mistriivsel de siste to årene på skolen.

Opplevelsen til informantene var at læreren ikke forsto problemene til barnet. En av disse informantene kunne også fortelle om særdeles negativt møte med læreren, og en opplevelse hvor eget barn hverken ble sett eller tatt hensyn til. De var tydelige oppgitte over lærer som ikke tok tak i det de formidlet, og mente at da startet mistriivsel som endte i total skolevegring.

For Bakhtin betyr dialog en konstant vilje til å lytte til og å formulere andres standpunkt og verdier med respekt for forskjeller (Igland & Dysthe, 2001, s. 124). Slik foreldrene her beskriver opplevelsene i møtet med lærere tolker vi at de ikke har opplevd å bli lyttet til og heller ikke følt at deres synspunkter har blitt respektert.

Samtidig viser de også en forståelse for at lærerne ikke er alene om å ta de avgjørelsene som blir tatt i skolesammenheng. At det ofte er personer med mer makt enn dem som bestemmer, eller at økonomiske hensyn bidrar i sterkere grad enn spørsmålet om hva som er best for deres barn i den situasjonen de er i. Dette vises i utsagn som “Lærerne har på en måte ikke turt å si så mye”. Hos Bakhtin (Hansen 2006) er forholdet til den andre et etisk spørsmål. Det å ha respekt og forpliktelse for den andre må til for at det skal bli forståelse gjennom dialog. Honneth (2008) sier at respekten for personer kan baseres på det å vise respekt for deres rettigheter. Slik vi tolker det

her viser ikke læreren respekt og forpliktelse overfor foreldrene siden han har holdt igjen informasjon. Samtidig fratras foreldrene, og dermed barna, en rettighet på bakgrunn av et økonomisk spørsmål. Om denne læreren hadde vist åpenhet kunne situasjonen endt i dialog og en bedre opplevelse av anerkjennelse, ved at foreldrene fikk opplevelsen av at de var likeverdige personer med læreren

Oppsummering: Hovedfunnene her viser et sprik mellom informantene. Noen forteller om god relasjon med lærer(e) og en opplevelse av anerkjennelse av sin rolle som foreldre til et barn med vansker med å møte på skolen. Samtidig beskriver noen at lærer(e) ikke har vist forståelse og tatt hensyn til hverken barna eller foreldrene sine ønsker, og at de ikke har blitt respektert for sine synspunkter. Dette resulterte i manglende hensyn til rettigheter for foreldrene, og barna. Alle hadde forventninger om at læreren kunne utgjøre en forskjell. Foreldrene så at det ikke var læreren alene, men at det også var andre med mer makt som hadde avgjørende betydning for hva som kunne bli gjort. Rektor er den som har bestemmende myndighet og flertallet av våre informanter har gitt uttrykk for rektors rolle, og det skal vi nå se nærmere på i kapittelet som kommer.

4.4.3 Relasjonen til Rektor

Flertallet av intervjuobjektene har felles erfaring med at det er rektor de ofte ender opp med å forholde seg til når deres barn uteblir fra skolen. Dette fordi det automatisk blir et sterkere organisatorisk fokus i form av hvordan skolen kan bidra til at eleven skal få den opplæringen de har krav på. Møtet med rektor kan oppleves varierende. Som vi tidligere har beskrevet, fortalte flere av foreldrene at de kunne føle seg truet med utsagn som “det er foreldrenes ansvar at barna kommer seg på skolen”. Noen opplever det som en trussel mot deres evne til å være gode omsorgspersoner i en presset situasjon.

Det kan også oppleves som en anklage at de som foreldre ikke klarer å få barnet på skolen, noe som kan oppleves som ekstra sårt i en situasjon der man allerede føler seg mislykket som foreldre. En mor forteller også at “hadde det vært opp til rektor så hadde nok ikke...”. Flere med henne opplever at avgjørelsene på tiltak styres av rektor og at det bunner i økonomi, men økonomidelen uttales ikke høyt, når skolen er negative til tiltak som for eksempel hjemmeundervisning.

Hun burde vinkla det på en helt annen måte. Istedenfor å på en måte ha den der beskyttende biten. Og heller vinkla det inn på å hjelpe sønnen min da, istedenfor å beskytte seg sjøl.

I dette eksemplet var det manglende ressurser som var hovedgrunnen til at tiltaket ikke ble satt i gang. På grunn av dette kan det også oppleves at rektor i møter med foreldrene kan være mest opptatt av å beskytte sin egen rolle i situasjonen. I følge Bakhtin (1986, s. 95) tar vi hensyn til den andre når vi ytrer oss både med hensyn til bakgrunn og forståelse. Når rektor ytrer seg vet han hvem eleven og foreldrene er, det kan for oss ut fra hva informantene forteller virke som rektor har noen forventninger som foreldrene ikke klarer å innfri. Polyfonibegrepet til Bakhtin (2003) som betyr flerstemmighet, ser vi kan gi en forståelse av hvordan vi kan tolke rektor sin opplevelse i disse situasjonene. Det er mange stemmer en rektor forholder seg til, og vi tror rektor i de møtene informantene forteller om er i samtale med mange av de ulike stemmene. Rektor kan ha samtale med oppvekstsjefen i kommunen som dreier seg om å nå forskjellige mål, det kan også være stemmene til lærerne på skolen han er redd han setter i vanskelige situasjoner osv. I møtene der alle disse stemmene møtes lar ikke rektor stemmene komme frem og foreldrene får heller ikke ta del i stemmene. Det blir derfor ikke rom for å konstituere nye ideer. I hvilken grad rektor er bevisst sin maktposisjon og bruker den til å trumfe igjennom hans beslutninger vil prege dialogen, og det kan bli til monolog.

Kun en av informantene forteller at de aldri hadde kontakt med rektoren på skolen til barnet deres. Det var rådgiver og kontaktlærer som deltok på møtene. Etter hvert som barnet deres fikk et større fravær fra skolen, ble også kontaktlæreren borte fra møtene. Da var det kun rådgiver som deltok på møter med skolen. De opplevde det som at skolen, etter hvert som fraværet til datteren økte, mer eller mindre ga opp. De kunne tilby tre timer med hjemmeundervisning, noe mer var de ikke villige til å gjøre. Dette er slik foreldrene opplevde det, og beskriver det med disse ordene; “Vi ble koblet av systemet. Vi lette etter løsninger, men det var ingenting som kunne brukes”. Her tolker vi at foreldrene selv prøver å gå i dialog med skolen, men de føler at dialogen blir avslått. Samtidig kan dette i sterk grad oppleves som en berøvelse av rettigheter, der barnet ikke gis tilbud om hjemmeundervisning med begrunnelse i økonomiske hensyn.

Intervjuene viser at foreldrene setter pris på den rektoren som er engasjert i barna deres, og som “faktisk ser og forstår at det er barn som har det vanskelig og er villig til å gjøre mye for det”.

Dette fremheves av en av informantene som noe de har satt stor pris på, samtidig som en annen forteller at:

Han er sikkert veldig flink til det administrative, men ikke så flink på det mellommenneskelige. Han meldte seg ut. Jeg prøvde jo å stoppe han i korridoren, og veksle noen ord. Men det er nok ikke hans sterke side.

I det samme intervjuet blir den samme rektoren beskrevet med uttrykket “*ovenifra- og ned*”. Foreldrene har tidligere i materialet vårt sagt noe om den følelsen av mislykkethet de opplever av at barna ikke går på skolen, og det tror vi kan være en forsterkende effekt i møte med en rektor som kanskje ikke tar hensyn til de han adresserer sitt budskap til hverken med sitt ordvalg, forståelse, innsikt og fremtreden i møtet med våre informanter

Oppsummering: Felles for de fleste av informantene er at de må på et eller annet tidspunkt forholde seg til skolens rektor. Hvordan de ser på hans rolle og opptreden i saken er både positivt og negativt. Informanten har opplevd rektor truende og beskyttende med hensyn på sin egen rolle, men også opplevd rektor som en som er engasjert og ønsker å hjelpe og bidra. Informantene har også forholdt seg til flere andre personer i hjelpapparatet som de har ulik erfaring mer og det vil vi se på i neste kapittel.

4.4.4 Relasjonen til andre involverte parter

Alle personene vi har intervjuet har vært i kontakt med PPT, BUP, barneverntjenesten eller andre i ulike tiltak, men ikke alle har fått hjelp fra skolen til å komme i kontakt med disse instansene. En mor spurte om det kunne være mulig å få hjelp av PPT, og fikk da dette til svar: “Nei, det trenger vi ikke fordi karakterene hennes er veldig bra. Så da trenger ikke de inn i bildet.”

En annen informant kunne fortelle at hun selv tok kontakt med et kommunalt lav-terskeltilbud, og en representant/behandler tok saken på alvor med en gang og ble med på første skolemøte. PPT var også med på møtet. Mor hadde erfaring med eldre søsken så derfor hadde hun tatt raskt kontakt da problemene oppsto. Barnet hadde vært hjemme noen uker da første møte kom i gang.

Til tross for at flere ulike hjelpeinstanser også deltok på møter var likevel opplevelsen til foreldrene at det var de foresatte selv som måtte mase, for at det skulle fremkomme tilbud om et opplegg for deres barn.

(..) først blandet skolen inn PP-tjenesten, det var jo en hel haug med mennesker rundt det bordet på de møtene . Først PP-tjenesten, og så kom BUP inn i bildet. Og så på et eller annet tidspunkt, fordi jeg maste hvertfall veldig for å høre finnes det ikke et eneste tilbud for barn som ikke vil gå på skolen?

Det var mange mennesker som deltok, og kommunikasjonen rundt møtene var ikke alltid god, og noen opplevde at de selv måtte ta ansvar for at alle ble gitt beskjed om når de ulike måtene skulle gjennomføres. “Jeg vet ikke helt, jeg følte at det ikke var noen som koordinerte hjelpen vår. Det var det jeg som gjorde, ja. Først den ene så andre, men vi hadde jo møter, vi hadde jo ansvarsgruppemøtene.”

Av våre sju informanter, fremhever alle en person de føler har hjulpet enten seg selv, barnet eller begge. En mor forteller at; “Engelen Y kom inn i bildet, hentet dattera mi og var litt sånn avlastning og skulle hjelpe henne med angsten, og litt avlastning for meg, for det var nok ingen som skjønnte hvor slitsomt dette var for meg.”

En annen mor forteller også om en person fra barnevernet som “kom inn som var sånn som jeg sier som en hvit virvelvind som bare detta skal vi ordne opp i”. Hun forteller også at PPT “var jo en av de som faktisk forstod greia litt”. Samtidig har noen opplevd at det kan være personavhengig hvordan relasjonen med instansene blir. En av informantene forteller at:

PP-tjenesten synes jeg var veldig fommelete til å begynne med. Men så kom det en ny saksbehandler på banen som det ble skikkelig tak i, når han kom inn i bildet, så hjalp det litt, for han også tok jo litt tak på skolemøter og sånne ting da.

Hun beskriver senere i intervjuet at “PP-tjenesten var veldig på lag med meg”. Når de ble blandet inn i saken opplevde foreldrene en støtte som de ikke hadde fått fra skolen tidligere. Dette kan sammenfattes med funn som Berg, Kvitvik, Trærn og Sundby (2010) gjorde i sin undersøkelse, som viste at det ofte hjalp når en nøytral tredjepart kom inn i en etablert konflikt mellom hjem og skole. Deres erfaring med å møte vanskeligstilte mennesker, med fokus på støtte og empati ble vektlagt som noe positivt av informantene (Berg, Kvitvik, Trærn og Sundby, 2010, s. 39). I det samme eksemplet kan vi også igjen se at Bakhtins (2003b) polyfonibegrep er nyttig for å tolke informantenes informasjon. PPT kommer inn med nye stemmer og ser nye perspektiver som bidrar til at foreldrene opplever at de får forståelse og hjelp. Et av barna ble etterhvert med i et prosjekt, som vi også tidligere har omtalt. Foreldrene beskriver det med egne ord på denne måten:

Hun begynte på prosjektet til jul i niende. Til slutt så gikk hun der hver dag, og til psykolog, altså det var helt fantastisk opplegg. Hun hadde fast psykolog der oppe, og hun gikk på prosjektet. Det var i kombinasjon, og i det prosjektet, jeg vet ikke, det er bare noe av det mest fantastiske vi har opplevd, fordi jeg fulgte dette veldig tett opp, fordi jeg var jo mye der oppe. Jeg kjente jo lærerne og psykologene og hele pakka.

De opplevde dette som et vendepunkt både for datteren og for seg selv. Her møtte de faglig dyktige mennesker som kunne gi datteren den hjelpen hun trang for å klare å fullføre skoledagene. Som vi har skrevet tidligere var moren til barnet i denne perioden sykemeldt fra sin jobb, og hadde derfor mulighet til å følge datteren i dette tiltaket.

Også i hjelpeapparatet var det til stadighet noen som sluttet og nye som kom til. En mor kunne fortelle at barnet skulle observeres i klassen flere ganger, men at det da kom en dame to ganger og ikke noe mer skjedde.

Og når jeg ringte og etterlyste henne så hadde hun sluttet på arbeidsplassen sin. Og så skulle de sende en annen mann, også nei, de skjønnte ikke hvor han ble av. Også skulle de ha ei annen ei, og før hun kom inn i bildet igjen, så var hun gått ut i fødselspermisjon. Så det bare sklei ut.

Her ser vi et eksempel på at mor selv må ringe og etterlyse mennesker i hjelpeapparatet, og deretter at ingen ting skjer. For Bakhtin innebærer dialog en gjensidig relasjon mellom stemmer (Bakhtin 2003a, s. 8) og en skal anstrenge seg for å forstå den andre og man skal være etisk bevisst overfor hverandre (Dysthe, 2001, s. 103). Slik vi tolker informanten i dette utsagnet så er det en mor som står på og ringer, for å etterlyse mennesker i systemet som hun ønsker kan gi et bidrag i situasjonen. Det hun opplever er at disse personene ikke dukker opp samtidig som ingen kan gi henne et svar, og det ender med at ingen kommer og bidrar. Altså ingen opplevelse av gjensidighet da det blir enveiskommunikasjon. Etisk bevissthet ville slik vi forstår det her vært at mors henvendelser ble videreformidlet, og en person hadde kommet på banen.

Oppsummering: Alle informantene har hatt kontakt med BUP og/eller PPT, men to av informantene måtte selv sørge for å komme i kontakt med PPT. Alle fortalte også at det var ofte møter med mange møtedeltakere. Informantene har opplevd at spesielt en person har vært veldig behjelpelig, og det har hjulpet og støttet dem.

4.4.5 Dialogen mellom aktørene

En viktig del av et fellesskap, er *dialogen*. Det har vært kommunikasjon mellom foresatte, skole og andre instanser, i ulik grad og hyppighet. Hvordan denne kommunikasjonen har foregått og hvordan de foresatte har blitt møtt har vi vist stor interesse. Mye av kommunikasjonen har foregått ved møtevirksomhet, og etterhvert har andre involverte parter enn skole også deltatt. Det flere av de foresatte nevnte var at de synes det var viktig at rektor deltok på møtene, siden rektor har øverste myndighet til å ta avgjørelser som omfatter både rammer og økonomi. Rektor sin rolle har vi som eget tema, da det var noe alle de foresatte hadde gjort seg tanker om. Under dette temaet blir derfor ikke kommunikasjonen med rektor en del av innholdet.

Noen av foreldrene forteller at de i ettertid har fått vite om forhold som kanskje kunne være årsaksforklarende til barnets vansker. Her nevnes for eksempel dårlig klassemiljø i klassen til de barna som har hatt vansker med å møte på skolen. Foreldrene som beskriver at klassemiljøet ikke var bra har alle til felles at deres barn ikke var utsatt for mobbing. En mor sier at hun i ettertid fikk vite at det var et dårlig klassemiljø, og at foreldrene i klassen sikkert ikke ble informert på grunn av blant annet taushetsplikt. Hun mente at sønnen led under det dårlige miljøet og beskriver det slik: "Altså det var et miljø på skolen som ikke var relatert til min sønn, men han ble kanskje symptombærer".

Informantene forteller, som vi ser over, om situasjoner de først i ettertid har blitt gjort kjent med, og at de tror at klassemiljøet har hatt betydning for barnets skolevegring. Foreldrene har ikke blitt informert, og har ikke fått innsikt i hvordan barna opplevde at det var i klassen. Om skolen hadde involvert foreldrene hadde flere stemmer sluppet til, og de kunne gått sammen i dialog. Da hadde de hatt en mulighet til å bidra for et bedre klassemiljø. Bakhtin sier at det er i interaksjonen og samspillet at mening kan oppstå. Informantene opplevde at de ikke fikk mulighet til å gjøre noe med en vanskelig situasjon, det ble ikke tilrettelagt for utveksling av meninger. Her ble de ikke gitt mulighet for interaksjon om temaet hverken mellom skole og foreldre, eller mellom foreldregruppa i klassen. Om foreldrene hadde fått denne informasjonen og denne muligheten kunne det kanskje endret skolevegringssituasjonen for barnet deres. Nordahl (2003) gjorde funn i sin undersøkelse som viste at "Det eksisterer et potensiale og muligheter i samarbeidet mellom hjem og skole når kommunikasjon og dialog vektlegges" (Nordahl, 2003, s. 113).

Vi synes det er tankevekkende at de foresatte ofte synes det var en god dialog, og at de følte seg hørt samtidig som de var frustrerte og oppgitte over den kommunikasjonen de sto i med skolen

og annet hjelpeapparat. Om dialogen sier en mor: “Nei, og de var ikke noe konfliktfylte de møtene heller, det var dialog. Vi fortalte hvordan vi så på ting og ble hørt, og vi diskuterte hva man skulle gjøre i neste periode.”

Litt senere i samme intervju uttrykker hun sin sårhet om situasjonen, og er ganske tydelig på at det er skolen som har all myndighet til å kunne utøve tiltak som kan bidra til endringer. “Ja, det er skolen som sitter på makta og vi sitter allerede og ikke lykkes med noe.”

Her er det en dobbelthet slik vi oppfatter informanten. Hun er tydelig på opplevelsen av at det er dialog, men likevel har de som foreldre ingen innflytelse på avgjørelsen. Dette kan belyses både av Honneth sin teori om anerkjennelse, og Bakhtins teori om dialog. Honneth er opptatt av at man i et anerkjennelsesforhold bør fokusere på likeverdighet. Personene som inngår i interaksjonsforholdet skal anerkjenne hverandre som likeverdige samhandlingspartnere, og anerkjenne hverandre gjensidig. Målet for dialogen sier Bakhtin er “ at man åpner seg for og tar inn over seg den fremmede mottale og prøver å forstå denne” (Skorgen,2006, s.41). Her er det foreldrene som er” *den fremmede mottale*” og skolen som skal forstå foreldrene. Slik vi tolker det var foreldrene med i diskusjoner og hadde kanskje forslag skolen uttrykte kunne realisere, men på et eller annet tidspunkt erkjenner foreldrene at disse forslagene ikke vil bli gjennomført. Foreldrene får en opplevelse av at skolen ikke forstår dem og tar inn over seg det foreldrene har uttrykt. Skolen på sin side er i maktposisjon da det er de som tar avgjørelsene og gjennomfører tiltak. Slik foreldrene forteller om møtet så tar ikke skolen i tilstrekkelig grad inn over seg at de står i en maktposisjon. Hvis det i disse møtene hadde blitt klargjort hvilke holdninger og motsetninger det er mellom skole og foreldrene, at det hadde vært åpenhet rundt dette så ville kanskje foreldrene opplevd seg som mer likeverdige dialogpartnere. Vi forstår foreldrene dit hen at de synes de mister tilliten til at de har reell påvirkning, at skolen bruker makten til å ta avgjørelser uten foreldrenes samtykke. Dette kommer på toppen av at de føler at de har mislykkes i foreldrerollen med hensyn til skoleoppmøte og skolegjennomføring.

“Ehm, så jeg har jo fått sagt mitt kan du si. Men jeg har jo ikke på en måte følt at det har blitt tatt på alvor det jeg har prøvd å si.” Det oppleves som en monologisk tilstand hvor det blir en ensidighet fra skolens side. Det oppleves ikke at de foresattes perspektiver og erfaringer blir tatt hensyn til når avgjørelsene blir tatt. De foresatte får uttale seg, men hva de sier blir uten betydning, og dermed opplevelsen av at det du prøver å si ikke respekteres og/eller anerkjennes, og gjennom den erfaringen oppleves det som blir sagt som ikke anerkjennende. Foreldrene

opplever at de ikke blir tilskrevet egenskaper som er nyttige, og arbeidet i *fellesskapet* mot en *felles verdiorisont* (Honneth, 2003) føles for de unyttig eller ikke tilstede. “Det var ikke noe hjelp med på en måte hva dette kunne være, dette er noe vi har sett før, eller slapp av her må vi gjøre noen tiltak, men nei”.

Slik vi tolker dette utsagnet blir møtet oppfattet som manglende interesse for hva som kan ligge bak og hva man sammen kan tilby seg å gjøre, skolen mangler vilje til å se etter løsninger. Informantene opplever at skolen ikke er prøvende og selvkritiske til å se på hva de som skole kan gjøre i den vanskelige situasjonen. “Istedenfor å på en måte ha den der beskyttende biten. Og heller vinkla det inn på å hjelpe sønnen min da, istedenfor å beskytte seg sjøl”. Slik denne situasjonen oppleves blir dialogen igjen fraværende da det ikke utveksles erfaringer, og skolen ikke søker etter løsninger for hvordan barnets situasjon kan bedres. Skolen holder heller en monolog om hvorfor skolen gjør det de gjør, eller ikke gjør. “De var ikke noe konfliktfylte de møtene heller, det var dialog. Vi fortalte hvordan vi så på ting og ble hørt, og vi diskuterte hva man skulle gjøre i neste periode.”

Bakhtin sier at ytringene våre er adressert. Hva slags respons vi forventer oss og hvem vi henvender oss til er med på å påvirke hvordan formen på ytringen blir (Bakhtin, 2005, s. 39). Når skolens representanter konstruerer ytringene sine til de foresatte er skolen kjent med deler av deres bakgrunn, og de har en forventning om respons. Skolen forventer at de foresatte skal få eleven på skolen for at skal kunne gjøre noe, de foresatte forventer at skolen gjør noe for at barnet skal komme på skolen.

Det har vært veldig prega av at skolen skal forsvare seg sjøl, og beskytte seg sjøl. Veldig prega av det. Ehm...å at de ikke har tatt meg på alvor.

Jeg opplevde ikke at de hadde noe mistillit til oss som foreldre, det gjorde jeg ikke. Men det tror jeg nok også kommer av at både pappaen og jeg er ganske ressurssterke.

Flere av foreldrene sier at de får uttrykke seg, samtidig som det de sier ikke får gehør. De er frustrerte fordi de føler at ingenting skjer i saken. Det er en ganske unison oppfatning at skolen har all makt og at foreldrenes stemmer ikke blir belyst nok i avgjørelsene som endelig bestemmes. Meningene til de foresatte har ikke hatt gjennomslag, og følelsen foreldrene sitter igjen med er at deres meninger blir tilsidesatt. Flere opplever at skolen er mer opptatt av å forsvare seg selv enn å se muligheter for ulike løsninger. Hva du kan si i de ulike møtene med tanke på hvilke konsekvenser det kan få for eget barn har flere av foreldrene vært inne på. Både

det at de er redde for at deres kritikk av skolen og manglende tiltak kan medføre trøbbel for eget barn, men også ved å skryte av at det har vært en god utvikling, da det kan medføre at barnet kan miste ressurser.

Når jeg forteller om det som går bra da skal de ta vekk timer, så jeg blir usikker på hva bør en si på de møtene. Jeg kan jo ikke si at det går bra. Nei, for da trenger du ikke få den hjelpen lenger da. Nei, jeg skulle jo ønske at skolen hadde kontaktet oss etter arbeidstid, BUP og alt hjelpeapparat var sånn at vi fortsatt kunne få være oss selv de timene på jobb”

At det var en ansvarsfraskrivelse, sånn som jeg husker det. Det er det verste jeg vet, og det blir jeg bare ekstremt provosert av, og det er mennesker som driver og sniker i krokene. Og det var akkurat sånn det opplevdes.

“For at det skal bli forståelse gjennom dialog krev det mellom anna vilje til å lytte, og vilje til å ta den andre sine kjensler og verdier innover seg” (Igland & Dysthe, 2001, s. 122). Informantenes opplevelse i disse sitatene, slik vi forstår det, er at de ønsker å bli hørt og forstått, men de føler at skolen verken hører på dem eller prøver å forstå, og dialogen opphører.

Oppsummering: Flertallet av informantene mener at de selv har fått sagt hva de mener om saken, men det de har sagt har sjelden blitt tatt til følge, noen av informantene har opplevd at skolen ikke tar dem på alvor, andre at det ikke er ressurser til forslagene og enkelte informanter opplevde at skolen kun gikk i selvforsvar. Flere har opplevd at skolen har all makt og bruker makten sin, og opplevelse av dialog og anerkjennelse ikke er til stede. Mange uttrykker at de er redde for hva de kan si da de ikke vet om det kan få negative konsekvenser for barnet.

4.5 Opplevelse av anerkjennelse i møte med skolen og hjelpeapparatet

Vi er opptatt av hvordan foreldrene beskriver opplevelsen av anerkjennelse og dialog i den perioden deres barn har hatt vanskeligheter med å møte opp på skolen. Vi har sett på opplevelsen av fellesskapet med skolen, relasjonen til de involverte partene og opplevelsen av dialogen i møtet med de involverte partene. Nå vil vi se nærmere på opplevelsen av anerkjennelse. Vi har valgt å bruke Axel Honneth sin teori om begrepet anerkjennelse for å belyse hvordan de opplever situasjonen de befinner seg i. Sammen med beskrivelse av anerkjennelse, er det også naturlig å se på begrepet krenkelse. Føler foreldrene på noen måte at de har blitt krenket i møte med skolen og hjelpeapparatet? I så tilfelle, på hvilken måte føler de seg krenket? En redegjørelse av begrepet anerkjennelse, i lys av Honneth finnes i teorikapitlet. På bakgrunn av foreldrenes historier, og vårt interessefelt, har vi valgt å bryte opp begrepet anerkjennelse i temaer. Disse temaene er;

anerkjennelse av foreldrerollen/ å bli møtt som foreldre, anerkjennelse av foreldrenes rettigheter/ å tilkjennes rettigheter og den sosiale verdsettelsen av foreldrenes ressurser.

4.5.1 Verdsettelsen av foreldrene

Når Honneth bringer frem begrepet *sosial verdsettelse*, er det individets særegenhet han snakker om. Det vil si konkrete egenskaper og ferdigheter som individet er i besittelse av og mottar anerkjennelse for. Vi har intervjuet, og fokusert på, foreldrene til barn som har opplevd vansker med å møte på skolen. De har en rolle som skal fylles, nettopp som foreldre til barn som kommer inn under det som i mange sammenhenger kategoriseres som skolevegrere. Vi ønsket å finne ut av hvordan de opplevde anerkjennelse av denne rollen, både av skolen og hjelpeapparatet. Vi var nysgjerrige på om det var noen forskjell i hvordan foreldrene ble møtt av skolen og hjelpeapparatet. Ble de mer verdsatt dersom de hadde flere ressurser, som for eksempel høyere utdanning. Hadde yrkesgruppe noe å si for opplevelse av møtet. Vi valgte å spørre foreldrene om de selv trodde dette var av betydning, med et ønske om å belyse foreldrenes verdsettelse av seg selv som personer. Samtidig ønsker vi å belyse maktforholdet mellom foreldre og skolesystemet. Hvordan brukes den eventuelle makten systemet har som institusjon i samfunnet.

Alle foreldrene ønsket et godt samarbeid med skolen, men hadde ulik erfaring med hvordan samarbeidet fungerte. Samtlige hadde en eller flere ganger i løpet av perioden med barnets vansker kjent på fortvilelse over en opplevelse av at skolen ikke gjorde nok for deres barn. Opplevelsen varierte noe, og fire av foreldrene oppga sine egne ressurser som en grunn til at de selv kunne oppleve at samarbeidet fungerte. Eksempler på utsagn som uttrykker dette ser vi her:

Jeg hadde jo vært leder av FAU og sittet i samarbeidsutvalget.

Ja, vi jobbet veldig mye, du må ha mye ressurser, du får ikke noe hjelp.

Jeg tror at det har hatt mye med yrkesbakgrunnen min. Jeg snakket jo med en annen mor på skolen som opplevde noe helt annet. Som ikke ble trodd, ikke ble møtt og ble mistenkeliggjort.

Foreldrene opplevde altså selv at samarbeidet med skolen var preget av egne ressurser, i form av både yrke og engasjement. Det opplevdes enklere for de å oppnå anerkjennelse fra skolen, og bli tatt alvorlig i møtene med både skole og hjelpeapparat, slik de selv uttrykte det. Dette mener vi i denne sammenhengen kan belyses med Honnet (2003) sin teori rundt *synlighet/usynlighet*.

En bestemt person bliver først erkendt som et individ med særlige egenskaber i overensstemmelse med de givne omstændigheder, og denne erkendelse bliver så i et andet trin forlenet med et offentligt udtryk, idet den erfarede persons eksistens i de tilstedeværendes påsyn bliver bekræftet gennem handlinger. (Honneth, 2003, s. 104)

Foreldrene opplever en høyere grad av synlighet av seg selv som person på bakgrunn av sine egne ressurser. Sammen med denne synligheten vil de kunne oppleve en høyere grad av anerkjennelse, i form av verdsettelse av de ressursene de har med seg. Verdsettelsen de opplever vil igjen kunne prege samarbeidet og opplevelsen av fellesskapet med skolen og hjelpeapparatet “på grund af de egenskaber og evner, der tilhører ham som individ” (Honneth, 2003, s. 144).

Jeg opplevde ikke at de hadde noe mistillit til oss som foreldre, det gjorde jeg ikke. Men det tror jeg nok også kommer av at både pappaen og jeg er ganske ressurssterke, sånn at det skulle vel litt til at de skulle komme og begynne å, fordi begge vi to er veldig reflekterte og stilte reflekterte spørsmål og hadde reflekterte løsningsorienterte forslag og spørsmål hele tiden og hadde forberedt oss. Så jeg tror nok kanskje at det heller var omvendt, at de opplevde at de kom til kort, og at de ble på en måte, sånn som jeg tenker på det etterpå, at de ble vage også fordi de visste at de ikke hadde noe å tilby. Og at det å komme med sånne halve løsninger ikke falt i god jord.

Sosial verdsettelse, som Honneth trekker frem i den solidariske sfæren kan også settes i sammenheng med det foreldrene her beskriver. Foreldrene opplever en verdsettelse, eller fravær av verdsettelse på bakgrunn av sin formelle kompetanse, som utdanning og yrke. På bakgrunn av dette kan de oppleve at de mottar en økende grad av tillit fra skolen og hjelpeapparatet, i motsetning til andre foreldre som ikke har den samme formelle kompetansen. Samtidig viser forskning at foreldre med høyere grad av formell utdanning oftere deltar i hjem-skole-samarbeidet og at de med lavere formell utdanning gjerne er mer usikre på seg selv i møtet med skolen (Helgøy & Homme, 2012). *Gjensidigheten* mellom skolen/hjelpeapparatet og foreldrene vil også, slik vi ser det, kunne påvirkes av denne faktoren. Som i eksemplet over der foreldrene fikk en opplevelse av at skolen ikke turte komme med vage svar og løsninger, fordi de forstod at dette ikke kom til å bli godtatt av foreldrene. En mer positiv vinkling av begrepet gjensidighet ser vi i eksemplet der foreldrene var opptatt av at alle partene som var involvert var likeverdige samarbeidspartnere, der alle hadde sine egne roller i forhold til barnet. Som i dette utsagnet fra en av foreldrene;

Jeg tror at både jeg og faren er flinke til å samarbeide, vi er gode til å anerkjenne, til å se den læreren har den rollen, helsesøster har den rollen og så forventer du liksom ikke mer.

Og så gir du ros til de du samarbeider med, vi er jo på en måte samarbeidspartnere og så på oss selv som det også.

Foreldrene velger her å fokusere på hvordan de selv kan anerkjenne og verdsette de andre aktørene sine roller. Honneth fremhever viktigheten av at anerkjennelsen skal være *gjensidig*, og at det derfor er viktig at hver av interaksjonspartnerne verdsetter hverandre som en likeverdig samarbeidspartner.

Vi vil også belyse hvordan foreldrene opplevde møtet med skolen basert på respekt. Foreldre som opplever at et eller flere av deres barn utvikler vansker med å gå på skolen, kan lett bebreide seg selv for dette. De kan stille seg selv spørsmål som for eksempel 'hva har jeg gjort galt' og 'hvordan kunne dette vært unngått'?

Det var vel ikke den store respekten, nei. Det var jo veldig mye sånn...som jeg sa, jeg føler jo veldig at det er...min skyld at han ikke går på skole, ikke sant, at det er meg som er en sløv forelder som ikke bare sier; hallo, nå skal du gå på skolen. Jeg følte at de tenkte veldig mye sånn.

Etter hvert kan dette gå ut over foreldrenes selvrespekt, som Honneth (2008) gjør rede for i sin teori om anerkjennelse. *Selvrespekt* baserer seg på individenes utvikling og opplevelse av 'jeg'et' i møte med sine interaksjonspartnere. Alle foreldrene gir uttrykk for et sterkt ønske om å få lov til å si sin mening, bli respektert for sine meninger, og være "eksperten på eget barn". Vi kan igjen bruke Bakhtins etiske ansvar for å forklare foreldrenes opplevelser, for slik vi tolker her er det fravær av moralsk og gjensidig forpliktelse fra skolens side.

En mor forteller at hun føler at skolen har stilt seg undrende til hennes rolle som mor. Hun hadde en opplevelse av at skolen syntes hun ikke stilte krav til sønnen, og lot han sitte hjemme og spille dataspill.

Det første jeg fikk beskjed, eller sånn, vi sitter og prater litt da, så sier rektor, eh, ja det er vel veldig gøy å sitte hjemme å spille tv-spill og dataspill, at det liksom var derfor sønnen min ville være hjemme fra skolen, for han ville heller være hjemme å spille tv-spill, for det var kjedelig å gå på skolen liksom.

Hun beskriver også en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor med hensyn til forslagene hun kom med av tiltak i forhold til skolevegringen;

Hvis jeg liksom prøvde å si noe annet da, sånn «jeg er ikke helt sikker på om det er så lurt å gjøre det sånn, kan vi ikke heller gjøre det sånn isteden, liksom». Og det var det sjelden jeg fikk noe særlig gehør for. For de mente at det de sa det var mest riktig da.

Samtidig fortelles det også om en helt annen opplevelse dersom personer fra andre fagmiljøer kom med samme forslaget som foreldrene på et senere tidspunkt. Følgende utsagn viser dette:

Når på en måte andre personer kommer inn i bildet, og kanskje sier akkurat det samme som det jeg har sagt, så blir det oppfatta helt annerledes, og blir tatt mye mer på alvor.

Foreldrene forteller at det ble ivaretatt på en helt annen måte dersom andre, gjerne fagpersoner, kom inn i et møte og sa det samme som hun hadde forsøkt å si. Dette kan settes i sammenheng med Honneths teori om anerkjennelse. Individets bidrag anerkjennes ikke, og det kan føre til ydmykelse og en følelse av å bli betraktet som verdiløs. Selvrespekten vil påvirkes. Et annet eksempel er moren som opplevde at skolen sendte bekymringsmelding til barnevernet uten å informere henne om det først. Hun opplevde dette veldig ydmykende. Da hun fikk lese bekymringsmeldingen ble hun også overrasket over at skolen hadde gitt en beskrivelse av at de hadde inntrykk av at det virket som “mor synes det er greit å ha barnet hjemme”.

Det var noe de hadde sendt i bekymringsmeldinga. Det var sosiallæreren som hadde skrevet at det virker som mor synes det er greit å ha ungene hjemme. Da reagerte jeg veldig. Jeg syntes det var helt forferdelig at de kunne tenke det om meg.

Det såret moren veldig at skolen kunne tenke det om henne, at de ikke hadde tiltro til og anerkjente den jobben hun selv følte at hun gjorde for å få barnet på skolen. Om sosiallæreren heller hadde gått i dialog med mor kunne de oppklart situasjonen, og denne mistilliten kunne blitt oppklart, og mor hadde kanskje heller blitt anerkjent. Belyser vi dette med Honneth (2008), opplever vi at det kan gjøres med fokus på det vi i teorikapittelet beskrev rundt det Honneth skriver om Mead og hans oppfattelse av “jeg” og “meg” i samhandling med andre interaksjonspartnere. I denne beskrivelsen er “jeg’et” noe som viser seg i de spontane reaksjonene våre. “Meg” beskriver personenes handling ut fra samfunnets normer og forventninger. Moren i eksemplet over reagerer spontant på den urettferdigheten hun opplever i denne bekymringsmeldingen, selv om hun i ettertid ved hjelp av sitt “meg” også kan forstå hvorfor skolen valgte å gjøre det.

Honneth (2008) snakker, som vi tidligere har vært inne på, om begrepene synlighet og usynlighet. Han forklarer det med at vi mennesker kan “se igjennom” eller overse andre personer. Det finnes flere måter å overse personer på. Vi kan behandle de som luft. I denne sammenhengen er det foreldrene som kan oppleve at de er usynlige i den forstand at deres forslag til tiltak ikke blir vurdert eller tatt alvorlig av skolen.

Flere av foreldrene forteller om opplevelsen av å være en belastning for skolen, fordi de prøvde å stille spørsmål til skolen om hvordan de tenkte de skulle løse den situasjonen barnet deres befant seg i. Følelsen ble forsterket ved at skolen automatisk begynte å lete etter svarene i hjemmesituasjonen. Det opplevdes, for de, som om skolen ønsket å finne svarene der, slik at de kunne skyve problemene fullt og helt over til foreldrene.

Da tror de at det er noe med de foreldrene. Og selv om det kanskje ikke syns, er det sikkert noe MELLOM dem. Spenninger i luften eller et eller annet som ungen ikke tåler ikke sant. Sånn er det.

Moren opplever at skolen ikke ser det samme som hun ser hjemme, at gutten ikke har det bra på skolen. Skolen gir av denne grunn uttrykk for at det da må være noen med hjemmesituasjonen som gjør at gutten ikke har det bra. Dette oppfatter mor som hentydninger om at hun ikke gjør en god nok jobb, hun føler hun gjør feil. Vi ser nok en gang at vi kan bruke Bakhtins (Skorgen, 2006) begrep polyfoni til å forklare hva vi ser i materialet. Her er det mange stemmer som lar seg høre. Slik vi tolker informanten oppleves det at stemmene fra hjelpeapparatet har større autoritet enn egen stemme. Hvis alle stemmen hadde sluppet til og skolen hadde tatt inn over seg den foreldrenes mottale og prøvd å forstå den ville skolen inntatt et dialogisk standpunkt.

Jeg snakka en god del med kontaktlærer. Men så lenge hun gikk der, selv med et såpass høyt skolefravær, så var hun veldig skoleflink at hun klarte å opprettholde gode karakterer. Så det var det eneste de var opptatt av egentlig, at hun opprettholdt det faglige nivået.

Her er det nok en mor som melder sin bekymring, men som ikke får medhold i at det er grunn til å uroe seg da barnet presterer bra faglig. Hun følte at skolen ikke var villig til å se på sin egen rolle i saken, fordi de mente at den skolefaglige prestasjonen var god nok. Skolen kunne derfor lene seg tilbake, og ikke engasjere seg i saken, for de har gjort jobben som er å formidle kunnskap og barnet har respondert på de faglige utfordringene. Foreldrene opplevde ikke dette som god støtte, men heller som ansvarsfraskrivelse fra skolens side.

Det disse sitatene understreker, ut fra de foresattes opplevelser, er at skolen kun er opptatt av det faglige, og ikke det sosiale aspektet som de foresatte er bekymret for. Siden det ikke viser seg vansker med den faglige utviklingen vil ikke skolen gripe fatt i foreldrenes bekymring. Skolen vil endre livssituasjonen til foreldrene, ikke hjelpe barnet i skolehverdagen. Til tross for at en mor også hadde med seg en fra hjelpeapparatet som støttet henne i at problemene ikke handlet om at hun ikke satte grenser, så opplevde ikke denne moren vilje fra skolen til et samarbeide om

skolesituasjonen. Opplevelsen av at skolen vil belære deg som mor i stedet for å lytte til hva du prøver å si er sårende og ikke oppmuntrende for videre samarbeide. Det oppleves trist og sårt at skolen avfeier problemer.

Det er veldig lett å føle seg underlegen når du ikke lykkes med det som, det å få barna på skolen er noe du som foreldre skal gjøre, du er ganske mislykket når du ikke får det til.

Først tenkte jeg at her blir det sikkert sånn at ingen bryr seg. Man sitter ofte med en sånn følelse at man er en dårlig person, men jeg har gjort mitt. Jeg var åpen og ærlig og ba om hjelp.

Også her ser vi en beskrivelse at man begynner å tvile på sin egen rolle som foreldre. Men hun er sikker på at hennes åpenhet har hjulpet henne i å oppnå den anerkjennelsen hun har følt at hun har fått. Hun har ikke gjort noe forsøk på å “pynte” på hvordan det har vært hjemme, men sagt fra at dette synes hun er vanskelig å stå i alene.

Man tenker jo først har jeg gjort noen feil, man føler jo at man er ordentlig og det er jo kanskje litt flaut, og ja det går seg vel til og man utsetter. Men det er viktig å ta tak i det med en gang.

Jeg skjønner det litt logiske inni hodet; hodepine og magesmerter... Aha, barnet har det ikke bra hjemme kanskje. Ja, jeg skjønner det jo, jeg har jobba i forebyggende barnevern, og samarbeidet jo med det tunge barnevernet. Så jeg skjønner det på en måte, men det er vondt å oppleve som mamma.

Mor forteller her om at hun synes det er flaut at barnet hennes ikke går på skolen, og derfor utsetter å gjøre noe med situasjonen, men ser i ettertid at det er viktig å gjøre noe tidlig i prosessen. Hun forstår også at det stilles spørsmål fra skolens side om “vondtene”, for slike “vondter” kan også hentyde til at det er andre ting som kan forgå hjemme som ikke er bra, og det vet informantene fra egne jobberfaringer.

Flere av informantene tror at på grunn av egne ressurser samarbeidet skolen bedre med dem enn om de ikke hadde hatt disse ressursene samtidig som de har gjennomgått perioder der de har tvilt sterk på sin egen rolle som forelder. Noen har opplevd at skolen har vært med på å forsterke denne tvilen, når de har begynt å undre seg over årsaker til elevens skolefravær, og nærmest blitt beskyldt for å gjøre en dårlig jobb som mor og far. Dette har for foreldrene vært vondt og vanskelig, og vi observerte under flere av intervjuene at dette vekket mange sterke følelser.

4.5.2 Å bli tilkjent rettigheter

Honneth (2008, s. 128) sammenligner det å bli tilkjent rettigheter med den affektive tilslutningen i kjærlighets sfæren. På samme måte som subjektet utvikler selvtillit gjennom den private sfæren, vil det utvikle selvrespekt ved opplevelsen av å bli tilkjent rettigheter i den rettslige sfæren.

Opplæringsloven sier at

Når eleven har langvarig fråvær på grunn av sjukdom, kan kommunen/fylkeskommunen ha plikt til å gi opplæring ein annan stad enn på skolen, for eksempel i elevens heim (Opplæringsloven, 2014).

Pettersen & Simonsen (2010) bringer frem skolen som en arena som inngår i den rettslige sfæren. De skriver at “kunnskaper om rettigheter, etikk og anerkjennelse er viktige for utøvelse av disse yrkene” og at “Rettigheter skal bidra til likeverd” (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 26). På bakgrunn av dette var vi nysgjerrige på hvordan foreldrene ble informert om eventuelle rettigheter de, og barnet, hadde i perioden hvor barnet ikke klarte å møte på skolen. Valgte skolen å informere foreldrene om rettigheter, som for eksempel hjemmeundervisning? Eller var dette noe foreldrene selv måtte etterspørre? Eller, som vi har sett over, ble rettighetene utelatt på bakgrunn av økonomiske hensyn? Vi valgte på bakgrunn av dette å spørre foreldrene om disse temaene under intervjuet.

Flere av foreldrene beskriver at de ikke fikk god nok informasjon om hva som var deres rettigheter, eller hva de hadde krav på i den situasjonen de befant seg i. Spesialundervisning og hjemmeundervisning var “*siste utvei*” og noe skolen ikke ønsket å igangsette fordi de ikke hadde “*ressurser til det*”. Da foreldrene etterspurte hva “*siste utvei*” betød for skolen, var deres opplevelse at de ikke fikk noe godt svar fra skolen. Dette kan bekreftes med følgende utsagn fra foreldrene:

Vi prøvde å få ut av dem hva slags rettigheter vi hadde, hva vi kunne gjøre, om det fantes noe tilbud, finnes det ikke noe mer, er det ikke noe vi kan gjøre, finnes det ikke noen som kan blandes inn, altså det var bare tusen spørsmål, og det var veldig lite svar, det var veldig sånn svada, sånn vage svar og på meg virket det som de ikke hadde noe lyst til å forplikte seg til noen ting. Jeg opplevde at de helst ville slippe å si noe som kunne brukes mot dem sånn at de hadde lovet noe. At det var en ansvarsfraskrivelse, sånn som jeg husker det.

Skolen tok aldri kontakt med oss. Aldri. Og vi satt på en måte og tenkte på at det her er jo underlig, vi tok kontakt og vi fulgte opp de, men etter at hun da fikk, gikk her med

hjemmeskole da, og vi måtte se hvordan det gikk og hun gikk til behandling på BUP og alt mulig... Vi hørte aldri noe fra skolen.

Det var ikke noe hjelp med på en måte hva dette kunne være, dette er noe vi har sett før, eller slapp av her må vi gjøre noen tiltak, men nei...

Ifølge Honneth (2013) kan selvrespekten utvikles “bare gjennom erfaringen av å bli anerkjent som et prinsipielt likestilt individ i den rettslige sfære” (Honneth, 2013, s. 2). Dersom denne anerkjennelsen ikke er tilstede, kan det påvirke individets selvrealiseringsprosess i negativ retning. At rettigheter blir tilsidesatt slik som i eksemplet over, vil kunne bidra til en opplevelse av krenkelse. Det krever, i denne sammenheng, at foreldrene har opparbeidet seg selvtilit i den private sfæren slik at de kan kjempe en kamp for deres og sine barns rettigheter;

Altså vi begynte jo å pushe på skolen da. Vi var jo ganske sinte, så vi hadde jo møter med skolen og kontaktlærer. Jeg maste hvertfall veldig for å høre finnes det ikke et eneste tilbud for barn som ikke vil gå på skolen? Og etter mye om og men, og jeg husker ikke hvordan det kom opp, så viste det seg at det var et skolevegringsprosjekt.

Det var helt klart at innstillingen deres var at vi har ikke kapasitet, og vi gjør ikke noe forskjell. Dette her er et tilbud, og hvis du ikke trives her så får du finne på noe annet å gjøre. Beklager, vi kan ikke styre etter enkeltindivider her.

Informantene opplevde at de måtte bruke mye tid og ressurser, og også andre viktige kontaktpersoner, utenom skolen, for å høre om dette prosjektet som datteren etter hvert ble en del av. Samtidig uttrykker en av de andre foreldrene at “det er ille å sitte å høre på når det eneste du vil er at hun skal gå på skolen og lære”. I lys av Honneth sin teori kan det, når skolen ikke legger til rette for tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs forutsetninger, oppleves som en krenkelse av individets (i denne sammenheng; foreldrene) rettigheter. Dette kan føre til manglende selvtilit og selvrespekt og medføre vanskeligheter med å fremme egne rettighetskrav. Det kan også settes i sammenheng med det Honneth (2008) sier, at ved å respektere en persons rettigheter, respekterer man også personen. Noen av foreldrene opplevde også at skolen ga beskjed om at de ikke kunne ta spesielle hensyn til noen elever, det skulle være likt for alle.

Hver eneste dag sto de lærerne på kateteret og sa at de som ikke er aktive i timen får dårlig karakter, punktum. Så dere som ikke sier noe, ikke gjør noe, som ikke er aktive i timen, får dårlige karakterer. Det er gjennomgående. Og vi tok det opp og sa at dette går ikke an, dere kan ikke holde på sånn. Det er helt helt ødeleggende. Men de kunne ikke ta noen hensyn, det skulle være likt for alle, de hadde ikke noen ressurser og de kunne ikke drive spesialundervisning eller noe spesialpleie.

En av foreldrene beskriver dette med rettigheter som varierende. Hun sier blant annet at hun måtte etterspørre hvorfor ikke PPT var koblet inn i saken. Dette var da datteren gikk i åttende klasse, og hun har tidligere beskrevet at vanskene startet såvidt i andre klasse. Hun fikk vite om PPT fra et annet foreldrepar som hadde vært i samme situasjon med et sitt barn.

Jeg spurte på et møte hvorfor er ikke PPT inne i bildet? Dette var ved juletider tenker jeg i åttende klasse. Eller januar var det som jeg spurte, for da var det konferansetime eller et eller annet sånt. Nei, det trenger vi ikke fordi at karakterene hennes er veldig bra. Så da trenger ikke de inn i bildet. Jeg stilte spørsmål da hvem er det da som skal undervise henne når hun ikke vil på skolen. Ja, men de trengte ikke koble inn PPT sa de, men så sier jeg at jammen dette går jo bare på hengende håret, det kommer jo bare til å bli verre og verre og vanskeligere og vanskeligere, og jeg er ikke interessert i å være lærer, da jeg hadde jeg utdannet meg til lærer. Og ja de fikk se, det blir sikkert bedre når våren kommer og bla,bla, bla.

Skolen valgte derimot å informere mor på et møte at de kom til å sende en bekymringsmelding til barnevernet da skolefraværet ble for høyt, dette gjorde de fordi de “var pliktige å gjøre det”. “De ville hjelpe på en måte, men det var mer på hva jeg måtte gjøre”. Skolen var altså ikke på tilbudssiden med hvilke rettigheter de hadde i den situasjonen de befant seg i. Da mor tok opp spørsmålet om hjemmeundervisning, fikk også hun til svar at “*det er absolutt siste utvei*”. Det var et spørsmål om ressurser og penger, som skolen manglet for å kunne iverksette et slikt tiltak. “I et anerkjennelsesperspektiv kan knappe skolebudsjetter by på en etisk utfordring når det gjelder å oppfylle rettigheter som fremmer likeverd” (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 27). Foreldrene kan, slik vi ser det, sitte igjen med en følelse av at de ikke blir møtt som likeverdige, og at deres rettighetskrav ikke anerkjennes. På bakgrunn av dette kan deres selvaktelse krenkes. Etter hvert fikk foreldrene i eksemplet over beskjed om at datteren kunne få tre timer i uka med hjemmeundervisning. Utover dette måtte de selv betale for undervisningen. Da dette var på plass, følte de at datteren ble koblet helt ut av systemet.

Jeg sa at det var viktig å gjøre en skikkelig jobb og det måtte da gå an og eventuelt få hjemmeundervisning, men da sa skolen at det er absolutt siste utvei, og det lar seg ikke gjøre, men når er siste utvei? Men det er jo nå! Nei, sa de. Det var ikke ressurser til det.

Moren opplevde, slik vi forstår det, her at det var skolen som satt med makten og de viste liten vilje til å imøtekomme morens ønsker for datteren. Hun forteller også om den maktesløsheten hun følte i møtet med systemet utenfor skolen. De fikk etter hvert kontakt med BUP, hvor datteren skulle ha samtaler. Hun forteller at:

Vi fikk beskjed om at vi fikk time i november og det var i august. Jeg sa er det ikke mulig å få time før, nei, det var teknisk umulig. Jeg sa at det er jo galskap, men da fikk vi ikke gjort noen ting.

Hun kjenner også her en krenkelse, og en nedverdiggelse, slik vi oppfatter henne, ved at det hun prøver å formidle ikke blir tatt alvorlig.

Skolen kom ikke med tilbud om noe. De hadde tidligere hatt en person på skolen som hadde jobbet med IP (individuell plan). Det mente de bare ble et skrivebordsdokument, så det var ikke noe poeng. Så det var ikke veldig masse tilbud eller rettigheter som kom på banen der. Det eneste jeg fikk vel en beskjed av rektor at de hadde ikke noe opplæringsplikt, men så lenge jeg valgte å ha sønnen min på skolen hadde de jo et ansvar. Men det var jo meg som mor som hadde opplæringsplikt. Det blei en enorm byrde som jeg følte ble lagt på mine skuldre. Jeg brukte enormt med tid hver eneste uke på å planlegge og forberede undervisning, som det hadde vært så deilig hvis skolen gjorde, for jeg sliter ganske mye med helsa sjøl.

Her opplever vi en mor som føler at skole og rektor gjør lite for sønnen og dekker seg bak at det er hun som mor som hovedansvaret for eget barn, men at skolen skulle hjelpe dem i arbeidet med opplæringen. Mor opplever dette som særdeles byrdefullt, men hun prøver å få til skolearbeid for gutten til tross for at hun selv har en helse som ikke er bra.

Det er skolens plikt å sørge for et foreldresamarbeid med eleven i fokus som skal bidra til faglig og sosial utvikling. Enkelte av mødrene opplevde en dømmende holdning fra skolen og ledelsen. De opplevde ikke at deres stemme ble hørt og anerkjent, men heller at skolen fraskrev seg sitt ansvar, og la skyldfølelse over på foreldrene. Da foreldrene opplevde situasjonen som kritisk og ba om at tiltak som hjemmeundervisning måtte iverksettes, var svaret fra skolen at de ikke ville gjøre det før de ikke så noen annen løsning. Foreldrene opplevde en uenighet med skolen i dette anliggende, at nå var det siste utvei. Det kan være at skolen ikke så alvorlig nok på situasjonen, samtidig som at det for skoleledelsen var et økonomisk spørsmål som de ikke så løsninger på. Vi ser altså at flere av informantene opplevde at skolen ikke ga de tilstrekkelig informasjon om hva som var deres rettigheter, som for eksempel igangsettelse av hjemmeundervisning. Ifølge norsk lov har foreldrene opplæringsansvar for sine barn, men barna har krav på tilpasset og tilrettelagt opplæring. Ingen av våre informanter ga uttrykk for at dette ble fortalt til de av skolen. Men flere fortalte at skolen ga uttrykk for at det var foreldrenes ansvar å få barna til skolen. Noen ble også meldt til barnevernet på grunn av bekymringen rundt fraværet til barnet.

Oppsummering: Det er skolens plikt å sørge for et foreldresamarbeid med eleven i fokus som skal bidra til faglig og sosial utvikling. Enkelte av mødrene opplevde en dømmende holdning fra skolen og ledelsen. De opplevde ikke at deres stemme ble hørt og anerkjent, men heller at skolen fraskrev seg sitt ansvar, og la skyldfølelse over på mødrene. Da de foresatte opplevde situasjonen som kritisk og ba om at tiltak som hjemmeundervisning måtte iverksettes, var svaret fra skolen at de ikke ville gjøre det før de ikke så noen annen løsning. Foreldrene opplevde en uenighet med skolen i dette anliggende, at nå var det siste utvei. Det kan være at skolen ikke så alvorlig nok på situasjonen, samtidig som at det for skoleledelsen var et økonomisk spørsmål som de ikke så løsninger på. Vi ser altså at flere av informantene opplevde at skolen ikke ga de tilstrekkelig informasjon om hva som var deres rettigheter, som for eksempel igangsettelse av hjemmeundervisning. Ifølge norsk lov har foreldrene opplæringsansvar for sine barn, men barna har krav på tilpasset og tilrettelagt opplæring. Ingen av våre informanter ga uttrykk for at dette ble fortalt til de av skolen. Men flere fortalte at skolen ga uttrykk for at det var foreldrenes ansvar å få barna til skolen. Noen ble også meldt til barnevernet på grunn av bekymringen rundt fraværet til barnet.

4.6 Oppsummering av analysen

Vi vil nå forsøke å oppsummere hovedfunnene fra analysen.

Gjennom intervjuprosessen har vi fått en mulighet til å få bedre innsikt i det vi ønsket å undersøke nærmere, hvordan foreldre med barn som i lengre perioder har store vanskeligheter med å møte opp på skolen opplever møtet med skolen og hjelpeapparatet. Alle informantene har opplevd og måtte samarbeide med flere instanser samtidig på grunn av deres barns vansker.

Når det gjelder beskrivelse av de *utfordringene* foreldrene opplever, peker informantene på ensomheten de følte når de befant seg i situasjonen. Det kunne virke som de ikke opplevde at noen tok tak i deres sak, og skolens holdning var at det var foreldrenes ansvar å få barna til å møte på skolen. Dette fikk foreldrene flere ganger beskjed om fra skolen. På grunn av at det til stadighet kom nye mennesker inn i «saken», både fra skolen og hjelpeapparatet, ble deres opplevelse preget av en følelse av at ingen bryr seg. Foreldrene opplevde at de selv måtte skaffe informasjon, og holde oversikten over hvem som skulle gjøre hva og sette i gang ulike tiltak.

Informantene fortalte om hvordan de opplevde å bruke makt overfor egne barn for å få de på skolen, og at foreldrene ble oppfordret til dette av skolen. Alle informantene uttrykte at de i

ettertid angret på bruk av makt som metode for å få barna på skolen, og at dette ikke var noe de ville gjort igjen. Informantene følte seg ensomme i situasjonen, og at skolen ikke var støttende og anerkjennende.

Foreldrene forteller om både positive og negative opplevelser med tanke på *relasjonen* til involverte parter. Alle hadde forventninger om at læreren kunne utgjøre en forskjell. Det ble satt stor pris på fra informantenes side når læreren, eller en av de andre personene som var delaktig i deres situasjon, viste omsorg og empati for den situasjonen de som foreldre stod i. Foreldrene så at det ikke var læreren alene, men at det også var andre med mer makt som hadde avgjørende betydning for hva som kunne bli gjort. For flertallet av informantene var det relasjonen til rektor, som ofte sitter med den avgjørende beslutningen på bakgrunn av det økonomiske, som kunne oppleves som det vanskeligste.

Når det gjelder informantenes beskrivelse av *dialogen* med involverte parter fra skole og hjelpeapparat, bærer den preg av en opplevelse av at de som foreldre blir lyttet til, men ikke hørt. Foreldrene opplever at de ikke blir tatt med i avgjørelser som blir tatt vedrørende deres barns situasjon. Det er også lite informasjon fra skolen, særlig når barna kommer over i ungdomsskolen.

Et av funnene i vår analyse, viser at informantene opplevde *anerkjennelse* i varierende grad der den avgjørende faktoren ifølge dem selv er deres egne ressurser, som blant annet utdanning og/eller yrke. Foreldrene opplever en sterkere grad av verdsettelse og likeverdighet dersom de innehar flere ressurser. De opplever også at det er vanskelig å få informasjon og gjennomslag for de rettigheter de har krav på, og kan oppleve dette som manglende respekt for deres situasjon og dermed en krenkelse av seg selv som person.

5. Diskusjon

Vi vil i dette kapitlet drøfte sentrale funn fra analysen i lys av teoriene som er presentert i kapittel to. Vi vil derfor vende tilbake til Bakhtin og Honneth sine teorier om dialog og anerkjennelse og drøfte funnene via dette, og i lys av aktuell forskning. Vi vil i hovedsak drøfte de elementer som vil være med på å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Vi vil drøfte hva dialog og anerkjennelse har å si for hvordan de foresatte har opplevd ulike møter med skole og hjelpeapparatet. Først vil vi drøfte hva som hindrer og styrker opplevelse av dialog og reflektere rundt dialogbegrepet, deretter retter vi fokus mot anerkjennelsen i møtet med foreldrene og hva som hindrer og styrker anerkjennelsen. Tilslutt drøftes hva funnene betyr for vår forståelse av anerkjennelse i møtet mellom skole, hjelpeapparat og foreldre.

5.1 Drøfting dialog

Gjennom vårt arbeid med dette studiet har vi blitt mer bevisst og fokusert på hvor vesentlig dialogen er for å lykkes med å få til endringer i skolen. Det å få til en virkelig dialog er avgjørende for at foreldre og skole skal bli reelle samarbeidspartnere.

I det følgende skal vi på bakgrunn av funnene i analysen drøfte hvordan skolen, hjelpeapparatet og foreldrene gjør som hindrer reell dialog og hva de gjør for å fremme en slik dialog. Vi vil nå tydeligere komme med vår egen stemme.

5.1.1 Hva hindrer og styrker opplevelse av dialog?

Det er ulike prosesser som kan hindre og fremme dialogen, og vi skal nå drøfte sider fra materialet som tydeliggjør flere av de disse sidene.

Et hovedfunn i materialet er at de foresatte ikke føler at deres stemmer blir tatt nok hensyn til i kommunikasjonen de har med representanter fra skolen og hjelpeapparatet. I ytringene som foregår i de ulike møtene, opplever de foresatte i deres møte med andres stemmer at de ikke blir hørt. I disse møtene er det med Bakhtins ord et mangfold av stemmer, og felles for disse stemmene er at de søker etter ny forståelse. Denne nye forståelsen tror vi først og fremst er at foreldrene ønsker at barnet deres skal få tilrettelagt godt nok for å kunne fullføre skolegangen, men vi tror også at skolen har et ønske om at alle deres elever skal fullføre. Av ulike årsaker vil vil komme tilbake til oppleves det ikke slik av foreldrene, dialogen blir hindret.

Slik vi oppfatter skolen gjennom våre informanter sørger skolen for at de opprettholder det etablerte mønstre i hvordan de møter foreldrene og deres problem, istedenfor å innta en aktiv lyttende og responderende holdning til foreldrenes ytring, hvor responsen fra foreldrene kunne bidra til utvikling til noe nytt i responsen på tidligere og fremtidige stemmer. Det er tydelig ut fra materialet at skolen sliter med manglende ressurser. Dette forstår informantene. Samtidig blir det ikke sagt høyt. Slik vi har skrevet tidligere så var det bare en av informantene våre som opplevde at en avdelingsleder sa dette. «Men så sier han litt beklemt at det her har jeg ikke lov å si, men det er et økonomisk spørsmål». Det kan gjennom vårt materiale tyde på foreldrene ikke inviteres inn i en samtale om de utfordringene skolen står overfor. Ved større åpenhet om skolens ulike utfordringer, vil foreldrene få innblikk i saker de ikke kan ha sikker kunnskap om da ingen snakker med dem om disse utfordringene. Det kreves åpenhet for at det skal utvikles ny kunnskap i dialog.

Vi tror også at de foresatte gjennom tidligere erfaringer både gjennom medier og andre steder til stadighet har hørt negativ omtale om skolens svake økonomi, og de stemmene og det negative bildet tegnet av skolen i mediene har de også med seg i tillegg til hva de hører. Skolens ansatte er i vårt materiale opptatt av at undervisningen i hovedsak skal skje på skolen og derfor må de foresatte sørge for å få barna til skolen. Historisk har skolen de siste årene gitt undervisning i et gitt bygg hvor alle elever kommer til, samles og får undervisning. Dette bærer skolens ansatte med seg i alle disse møtene med foresatte, og vi tror denne forankringen gjør at skolen i liten grad legger til rette for de foresattes meningsskapning gjennom dialog og refleksjon. En mulig tolkning

av det som skjer er at skolens ansatte bringer med seg et sett med etablerte forestillinger om hvilke rammer som finnes, forestillinger de ikke er åpne for å tematisere. Dette hindrer dialog.

Det er selvfølgelig uklart i hvilken grad rammene kan endres. Ved å tematisere de rammene de ansatte opplever at de må forholde seg til vil skolen trolig framstå som en ekte samtalepartner, en som er i virkelig dialog med foreldrene.

Bakhtin (2005) hevder at ytring er en aktiv svarende reaksjon på andres ytringer og at taleren forventer en innvending, en tilføyelse, ironi, protester, avvisning osv. Gjennom den møtevirksomheten som har vært har forholdene ligget til rette for at det kunne oppstå en god dialog, men dessverre blir det ikke plass for det dialogiske og reflekterende.

Slik vi ser det utfordrer de foresatte den allerede etablerte praksisen til skolen, og i sine møter tilfører de skolen ny erfaring og viten, men skolen bærer med seg tidligere spor om hvordan de har agert i lignende saker tidligere, og er ikke åpne for å endre etablerte praksiser. Vi undres over hvordan skolen har noen etablerte sannheter som «*nei, hjemmeundervisning, det gjør ikke vi*». Forskning støtter skolen i at hjemmeundervisning ikke er å foretrekke (Femont 2003 gjengitt i Holden & Sällmann, 2010, s. 137), men i noen tilfeller kan det være bedre enn ikke å få undervisning i det hele tatt. Dette er et eksempel på tiltak som ønskes iverksatt av foreldrene og skolens holdning hindrer dialog. For å fremme dialogen må man være åpne for de ulike perspektivene til alle involverte og ikke avfeie løsninger uten i det minste å begrunne slike avgjørelser. Hvis skolen var sikre på hvorfor de ikke ville gi hjemmeundervisning kunne de gått i dialog om andre muligheter, men slik vi oppfattet informantene ble det aldri tema at det kunne være andre treffpunkt. Slik vi ser det så hindrer skolens praksis at man kommer i dialog

Foreldre til barn som er skolevegrere må forholde seg til mange aktører. I alle møtene er det ulike perspektiver, og som skrevet tidligere så søker og ønsker de en ny forståelse slik at den vanskelige situasjonen kan bedres. Hvem sine stemmer er det som får gjennomslag, og når fram med sitt budskap slik vi ser det i materialet vårt? En informant uttykte sin oppfatning om dette temaet slik:

Altså det med spesialpedagogen...altså så lenge det bare var skolemennesker innom, også for så vidt PPT så syns jeg hu på en måte var den samme. Men det er akkurat som det, når det er bare foreldre, så er det bare foreldre.

Her er det stemmene til skolen og PPT som oppleves som de sterke stemmene. Informanten omtaler seg selv som «*bare foreldre*» og i det tror vi det ligger en oppgittethet over at ytringene fra

de andre blir adressert til hverandre. Bakhtin (2005, s.40) sier at ytringens stil blir avgjort av mottakers erfaringsbakgrunn. Man vil best mulig forsøke å tilpasse budskapet til mottakers bakgrunn og forutsetninger. Er det slik at fagmiljøene adresserer ytringene til hverandre, og ikke tar hensyn til de foresatte? Nordahl (2014) viser til Hattie (2009) som skriver at “ved å samarbeide med skolen og ikke minst ved at skolen og lærerne legger til rette for dialog med foreldrene vil alle foreldre bedre kunne forstå skolen og det språk eller den kultur som er der” (Nordahl, 2014, s. 12). I tråd med det har skolen og hjelpeapparatet ekstra ansvar for å ytre seg slik at foreldrene forstår språket og legge til rette for dialog.

For at dialogen skal være konstruktiv må de som ytrer analysere mottakeren for å tilrettelegge god kommunikasjon. Skolen og hjelpeapparatet må legge til rette for foreldrenes deltakelse fordi det er som Dysthe (2001) skriver at “gjensidighet og det aktive engasjementet med ideane og tankane til den andre som gjer ein interaksjon dialogisk” (Dysthe, 2001, s. 317). For å fremme dialogen må foreldrene oppleve at deres ord og meninger har like stor verdi som skolen og hjelpeapparatet. Om foreldrene opplever at det ikke er symmetri mellom skole, hjelpeapparatet og dem vil det kunne hemme for dialogen. En mor som selv har arbeidet innenfor deler av hjelpeapparatet sa; “Selv om jeg kan stå på krava, så sier jeg det på en høflig måte. Jeg har jobba som sosialkurator og PP-tjenesten og litt forskjellig, så jeg hadde nok med meg den balasten å prate med folk på.” Hun legger selv vekt på “balasten”, altså erfaringen ved å ha jobbet innenfor disse profesjonsmiljøene, at nettopp denne bakgrunnen har betydning for å kommunisere i møtene. Hvis opplevelsen er at du *må stå på krava*, så mener vi det er en faktor som hentyder at det ikke er jevnbyrdighet i stemmene. En annen informant uttrykte,

Jeg tenkte litt at en må høre på ekspertene, for jeg regnet med at både lærere, rektor og BUPA også PPT som kom inn i bildet etter hvert at det var ekspertene

Her oppleves det som om alle andre er eksperter, og denne følelsen gjør kanskje til at de foresatte ikke tar initiativ, og dette hindrer tanker og erfaringer fra de foresatte og dermed blir det ikke en utforskende innstilling fra alle. Nordahl (2014) viser til Hargreaves & Fullham som skriver at om det i skolens profesjonelle kapital (skolens kultur) ligger en oppfatning av at foreldre er viktige for elevens læring og ikke minst at alle foreldre sees på som en ressurs, vil dette prege lærers møte og dialog med foreldre (Nordahl, 2014, s. 13). Det er ikke som en ressurs informantene opplevde seg som, og med støtte av det Hargreaves & Fullham skriver kan dette slik vi ser det være en av flere medvirkende årsaker til at det blir mangel på dialog i møtenen.

Flere av informantene slik vi ser dem fører indre dialoger og ytringene deres er påvirket av deres erfaringer og perspektiver på situasjonene. Slik vi tolker det polyfoniske hos Bakhtin kan vi bruke begrepet i denne sammenheng.

Det er de fiktive personene informantene snakker med. Informantene er både bevisste og ubevisste alle disse stemmene. Vi skriver i teorikapittelet at «Adressaten kan være en du samtaler med i hverdagsdialogen, spesialister innenfor et bestemt område, motstandere, et familiemedlem osv. Adressaten kan være en ubestemt, ikke konkretisert *annen*. Enkelte av de dialogene tror vi hindrer de foresatte i å ytre seg. Disse indre dialogene kan være hvordan de hører stemmen til eget barn som frykter lærers reaksjon, og det er moralske stemmer som spør hvor mye skal du utsette barnet ditt for, og dette tror vi kan overføres til det vi i teorikapittelet skrev om “overadressaten”. Flere av informantene har uttrykt skam og sårbarhet over at de ikke mestrer å få eget barn til å komme på skolen. De har en opplevelse av utilstrekkelighet, og denne følelsen sammen med at de sitter med ekspertene tror vi hindrer dialog. Så det er ikke bare skolen som har en løpende dialog med andre aktører, men har det også. Ikke minst med sine barn og hva de overfor dem kan forsvare at de gjør. Det er ingen i materialet vårt som har fortalt at dette er tanker de har tematisert i møter med hverken skolen eller hjelpeapparatet. Spørsmål foreldrene har om rett og gal behandling av barna, er det noe de kan ta opp og føler seg frie til å tematisere i samtalen de har med skole og hjelpeapparatet? Dette tenker vi hadde vært viktig for at man skulle få til en ordentlig og uttømmende dialog.

En mor opplevde at dialogen var god og slik vi ser det gav hun nærmest en liten oppskrift på hva foreldre bør tenke på som kan være med på å legge forholdene til rette for å fremme dialogen.

Hun sa:

Og så tror jeg at både jeg og faren er flinke til å samarbeide, vi er gode til å anerkjenne, til å se den læreren har den rollen, helsesøster har den rollen og så forventer du liksom ikke mer. Og så gir du ros til de du samarbeider med, vi er jo på en måte samarbeidspartnere og så på oss selv som det og litt sånn strategisk i forhold til det.

Vi tror for at skolen, hjelpeapparatet og foreldre skal kunne løfte frem en vellykket dialogpraksis er foreldrenes holdninger og fremferd av stor betydning. Som informanten over har gjort ved å vise at hun anerkjenner de ulike personene for hvem de er og hvilke roller de innehar, og at hun ser på alle som samarbeidspartnere tror vi fremmer muligheten for å lykkes med dialogen. Alle har ansvar for å få til dialogen, ikke bare skolen og hjelpeapparatet, men også foreldrene som denne informanten var tydelig på.

I fortellingene til foreldrene er det særlig en aktør, rektor, som står i fare for å gjøre samtalen til monolog. Rollen rektor har i alle disse møtene har alle informantene uttrykt seg om. En forelder sa dette om hvordan han så på rektor påvirkning i situasjonen:

På barneskolen så var det jo på en måte rektor som kunne si ja eller nei. Og da var det det samme hva noen av de andre syntes, som studieinspektør eller kontaktlærer. Hvis han sa nei, så kom de jo ingen vei.

I denne situasjonen oppleves det at det ikke blir en dialog, det er rektor som bestemmer og da blir det slik rektor har avgjort. Vi får inntrykk av at det ikke blir noen refleksjon rundt temaet de har oppe. Slik vi ser denne situasjonen blir det en monolog til tross for at flere er til stede og kommer med innspill. Dysthe (2001, s. 116) skriver at “for Bakhtin er monologen ei autoritativ ytring som ikkje gir rom for tvil, spørsmål og motforestillingar, og ikkje opnar for motseiing”. Rektor bruker her sin autoritet til å ta avgjørelser uten å høre på de andres tanker og ideer som kunne blitt en fruktbar dialog som igjen kunne medført ny kunnskap. Det er denne nye kunnskapen alle søker, fordi det er den som kan skape forandring på situasjonen. Vi tror at rektor også ønsker en ny kunnskap, men blir stoppet av ulike stemmer som ikke er til stede i rommet, men som rektor fører en indre dialog med. Hvordan kan vi forstå rektor i denne situasjonen? Dysthe (2001, s.112) sier som vi også skrev i teoridelen at “Men ytringane våre kan og vere adressert til stemmer som er fjernt fra oss - både sosialt, tid og i rom, og medvitte om slike adressatarnkan variere sterkt”. Det kan være økonomiske rammer som rektor må forholde seg til, han skal holde budsjettet og hører skolesjefens stemme om viktigheten av å holde budsjettet, det kan være lærerne som misfornøyd med ressursbruk osv. En måte å forstå dette på er at adressaten for rektors ytringer i møte med foreldrene er aktører som ikke med i samtalen. Konteksten er at møtedeltakerne er uenige om tiltak som kan hjelpe barnet, det er flerstemmighet i møtet, men møtet får et monologisk preg fordi det dialogiske går tapt da foreldrene føler en dømmende holdningen og slipper ikke til egen stemme, slik vi ser det. Dette fører til at mangfoldet i meninger og ulike perspektiver faller bort. Det burde være i skolens interesse og åpne for dialog og skape en felles forståelse for hvordan best mulig tilrettelegge for at barnet skal lykkes med å gjennomføre skolehverdagen. Kanskje hadde det lagt til rette for kreative løsninger som ingen har tenkt på, men som man gjennom dialog kan få frem? Vi tror dette er typiske utfordringer for en som er leder og rektor. Rektor står i en spenning, men at en måte å få til en reell dialog er at rektor bringer disse aktørene inn som samtalepartnere (i overført betydning) i den dialogen rektor har med foreldrene.

I vårt materialet er det dessverre slik at de foresatte ikke føler at de er ressurs for skolen. De opplever denne monologiseringen ved at skolen, ofte representert ved rektor, sitter med makten og i stedet for å åpne for meningsutveksling lukker for det og gir fasitsvaret. Hvis rektor heller hatt vært åpen for alles ytringer og hatt en utforskende holdning til de tankene som de andre legger frem, hørt deres perspektiver og sammen med dem reflektert rundt ulike muligheter så hadde det blitt dialog og den ville gitt mulighet for å finne nye løsninger. Bakhtin beskriver tilstanden for monolog som fravær av dialog, dvs. når de mange stemmene er borte og med dem mangfoldet i meninger, perspektiver og erfaringer (Dysthe, 2001, s. 211). Informantene våre sier ikke at møtene har vært preget av monolog, men slik vi leser situasjonene de forteller om ser vi at det ofte er møter som er preget av monolog.

De fleste informantene har vært opptatt av at de vil opptre som samarbeidsvillige og høflige overfor alle involverte møtedeltakere for å få til gode løsninger. “Ja, jeg opplevde dialogen som god, jeg ville jo være samarbeidsvillig for jeg ville jo hjelpe henne”. Forelderen i dette utsagnet vil være samarbeidsvillig fordi da hjelper han barnet sitt. Informantene vil opptre på en formålstjenlig måte slik at eget barn skal få hjelp, og da er det viktig for foreldrene slik de ser det at de er samarbeidsvillige, og de bruker selv ordet dialog og uttrykker at det har de opplevd i møtene. Dialog i bakhtinsk forstand er at deltakerne må ta “ei aktiv, svarande holdning til den andres ord, og ny forståing spring ut av spenninga og kampen mellom dei ulike stemmene” (Dysthe, 2001, s. 320). Slik vi tolker det informantene forteller så sier de at det er dialog fordi de uttaler seg, men skifte av å ha ordet fører ikke til dialog. Det må være en gjensidighet, og de ulike tankene og ideene må løfte frem en ny forståelse for at det skal være dialog. Selv om vi ut fra materialet opplever at dette ikke er dialog så vil faktoren om samarbeid og opplevelsen av at det var dialog være en positiv effekt på å fremme dialogen fra foreldrenes side.

Det vi synes informantene gir uttrykk for er at de opplever at skolen prøver å overføre deres meninger på foreldrene i stedet for å gå i interaksjon og samspill, og få til dialog.” Ja...jeg syns det aller aller viktigste er å være litt mer ydmyk. Og være litt mer lydhør for det vi som foreldre sier, jeg syns nesten det er det viktigste, og rett og slett ta det på alvor med en eneste gang som jeg sa.” Her uttrykker informanten at hun synes skolen skal høre mere på hva foreldrene sier, igjen ser vi det som fravær av dialogen, og for at den skal gjennoppstå må alle parter også foreldrene være åpne for interaksjonen og samspillet, da kan det komme nye gode løsninger. Bakhtin (1986) sier at vi i ytringen tar hensyn til adressaten og at adressaten har et ansvar for å respondere på ytringen. Vi tenker at skolen har et ansvar for å fremme dialogen, og at de må ta

hensyn til de foresatte ved å være åpne om alle mulige forhold som har påvirkning på hvordan de kan hankses med den trøblete situasjonen. Skolen må legge til rette for åpenhet slik at de foresatte tør ytre seg om alle mulige forhold, uten å være redde for at det skal føre til negative konsekvenser.

Det var kun en av informantene som opplevde at skolevegringen gikk raskt over og barnet kom tilbake til skolen og klassen sin, de andre foreldrene opplevde at det tok lang tid før barnet gikk på skolen igjen. De foresatte står midt i en vanskelig situasjon og må forholde seg til det som skjer i livet akkurat nå, samtidig som de har opplevd et liv før fenomenet skolevegring kom inn i livet deres, og de ser fremover mot et liv hvor skolevegringen skal bli et tilbakelagt kapittel i deres liv. Da vi møtte informantene og intervjuet dem, hadde det for alle sammen gått en god stund siden de sto midt oppe i situasjonen, men vi opplevde at det var meget følelsesladd for alle informantene og fortelle om hvordan det hadde vært.

Bakhtin (2003) er opptatt av tiden og rommet i sin genreteori, og han sier at verden forstås ut fra den fysiske kontakt med vår kropp (Bakhtin, 2003, s. 25). For våre informanter er særlig tiden et sårbart tema. Da informantene var i situasjonen var det vanskelig å se for seg fremtiden, og som en informant uttalte, “og det som er ekstremt fortvilende er at man ser ikke noe løsning på hvordan skal det gå videre”. Jo lenger tid det tar for at skolen i samarbeid med foreldrene kommer frem til konkrete tiltak som igangsettes, mer fortvilet forsto vi at foreldrene ble. Etter som tiden gikk og foreldrene ble slitne, ble alle bortsett fra en informant sykemeldt i en lengre periode. Når tiden går og situasjonen oppleves som uforandret, kan det lett bli som denne informanten sa, at man ikke ser løsning på hvordan det skal gå i fremtiden. De erfarer over tid at mange er involvert i deres situasjon, men likevel skjer ikke det alle ønsker at barnet kommer tilbake til skolen.

Fordi vi skjønnte at her er det jo ingenting, hvis ikke du er A4 og passer rett inn i boksen, så bare glem det liksom. Det var jo det vi opplevde. Og den ekstremt ensomme følelsen at her blir man en looser, hva skal vi gjøre liksom. Det finnes ingenting.

Alle informantene har fortalt at det er mange involverte parter i prosessen rundt barnet i en skolevegringssak. Likevel er det en opplevelse av ensomhet og mislykkethet som preger mye av deres hverdag. Når det er slik det oppleves er det viktig at skolen jobber for å få til en reell dialog med foreldrene. Hvis skolen, inkludert rektor, hadde delt alle sine tanker og følelser, og foreldrene hadde gjort det samme, og de hadde sett på hverandre som likestilte parter, for vi

tolker materialet vårt som at det er en maktforskjell, er muligheten stor for reell dialog. Dysthe (2001) skriver at ifølge Bakhtin & Rommetveit” blir mening og forståing skapt der det er “gjensidige forskjellar”, der mange stemmer kjempar med kvarandre, argumenterer eller utfyller kvarandre” (Dysthe, 2001, s. 322). Vi tror som vi skrev over at åpenhet fra begge parter kunne føre til at partene kunne utfylle hverandre, og i felleskap kommet frem til løsninger begge parter kunne akseptere og repsektere, og som forhåpentligvis ville medført at barnet ville kommet raskere tilbake til skolen, eller enda bedre ikke blitt borte fra skolen.

5.1.2 Refleksjon rundt dialogbegrepet

Mye av Bakhtins teori er knyttet til litteratur, og vårt anliggende har for det meste vært å analysere muntlige møter, men vi har likevel prøvd å operasjonalisere hans teori til bruk i vårt materiale. Grunnen til det er at vi finner hans dialogiske tenkning spennende og ved å dykke inn i det Bakhtinske har vi blitt oppmerksomme på nye måter å øke forståelsen for hvordan man gjennom dialog bør opptre for å oppnå økt forståelse hos involverte parter.

For Bakhtin (1986) er kjennetegnet på dialogen at våre ytringer er fylt med andres ord, vi står i gjensidig svar til hverandres ytringer og alle ytringer er ledd i en kjede av en talekommunikasjon som er relatert til det foregående og det etterfølgende. Ytringen er rettet mot noen, adressaten, og kjennskapet til adressaten former hvordan ytringen blir.

Slik vi tolker materialet vårt tror vi alle har den beste mening i møtet med hverandre, men vi tror likevel ikke at alle går inn i møtene med vilje til å forstå hverandre. Vi tolker noe av det informantene sier til at man kanskje er mer opptatt av å få felles konsensus, og ikke ønsker å bruke mye tid på å utveksle erfaringer. Å være opptatt av å lytte til hverandre og prøve å forstå hverandre, ville være dialog slik mange oppfatter begrepet. For Bakhtin er det en grunnleggende jeg-du relasjon i dialogen, og denne dype forståelsen for hverandre og hverandres synspunkter ser vi nok ikke. Det vi heller ser er at de lytter til hverandre. Noen kan være ganske generaliserende, og mer opptatt av egen argumentasjon enn andres. Alle informantene opplever seg selv og de andre involverte som høflige, men den grunnleggende gjensidigheten som Bakhtin legger i dialogen, tror vi dessverre ikke er der.

5.2 Hva betyr funnene når en ser på skolens møte med foreldre som anerkjennelse

Hvorfor er det viktig at skolen som profesjon møter foreldre til barn som i løpet av grunnskolen viser store vanskeligheter med å møte på skolen, med en anerkjennende holdning? Ifølge Thomas Nordahl (2007) trenger foreldrene å bli anerkjent som en del av skolens verdifelleskap. Det er viktig at skolen som profesjon har fokuset rettet mot at de har hovedansvaret for relasjonen med foreldrene. Tveit (2012) nevner i sin artikkel at forskning viser en tendens til at lærere har et nedsettende syn på mange av foreldrene, og at lærere og foreldre har ulike perspektiver som gjør at de ikke forstår og erkjenner hverandres bidrag. Våre funn kan tyde på at foreldrene har en opplevelse av at skolen møter deres utfordringer med en lite anerkjennende holdning. På bakgrunn av det de forteller, forstår vi det slik at foreldrene føler at skolen ikke tar deres «sak» på alvor. Et eksempel vi ønsker å trekke frem er foreldrenes opplevelse av at skolen legger alt ansvaret over på foreldrene, med en forventning om at de som foreldre er forpliktet til å sørge for at barna møter på skolen.

Jeg følte jo av og til at de var litt oppgitt. De kunne jo ikke komme i posisjon til eleven så lenge han ikke kom seg på skolen. Så hvis jeg bare hadde sørget for at han kom på skolen, da... Det var derfor jeg sa, men hvorfor kan ikke noen bare komme hjem til meg da og se hva jeg sliter med.

Som vi beskrev i teoridelen, viser Honneth til Mead som er opptatt av utvikling av identiteten som en prosess der vi anerkjenner hverandre gjensidig. Det er viktig å være seg bevisst sine holdninger i møtet med andre personer, og at de holdningene vi viser i møtet med andre er med på å kontrollere andres atferd. Med vår problemstilling ønsker vi å undersøke hvordan foreldrene opplever anerkjennelse og dialog i møtet med skolen og hjelpeapparatet. Hva kan dette møtet ha å si for foreldrenes opplevelse av seg selv i dette møtet, eller med Honneths ord «subjektets erfaring av seg selv når det hindres i å løse et praktisk problem på den vante måten» (Honneth, 2008, s. 80). Noen av foreldrene hadde vært i liknende situasjon med søsken. På bakgrunn av dette hadde de en erfaring med seg inn i situasjonen, som de selv mente preget deres handlinger og reaksjoner overfor skolen.

5.2.1 Hva hindrer og styrker opplevelse av anerkjennelse

Et av funnene i vår undersøkelse viser at foreldrene opplever en forskjell i møtet med skole og hjelpeapparat med bakgrunn i det foreldrene innehar av ressurser. De uttrykker en opplevelse av

at skolen anerkjenner deres ønsker og behov i større grad dersom de besitter flere ressurser. Nordahl (2003) er opptatt av ressursperspektivet skolen møter foreldrene med, og at skolen og lærerne bør søke etter ressurser hos foreldrene og være mindre opptatt sine egne opplevelser av problemer med foreldre. Opplevelsen av å bli sett, å være synlig, er helt avgjørende for at en person skal oppleve at de anerkjennes i møtet med andre, med Honneths ord kan vi si at deres 'jeg' i møtet med skolen skal utvikles til et 'meg'. Dette samsvarer også godt med Honneths perspektiver på synlighet. «Synlighet i denne forstand betegner mere end noget, der blot kan erfares, fordi den indbefatter evnen til en elementær individuel identifikation» (Honneth, 2003, s. 101).

Funn i vårt materiale tyder på at det er lite som skal til for at foreldrene skal oppleve støtte og anerkjennelse i møtet med skolen, at de er synlige. Et eksempel kan være moren som fortalte om tekstmelding fra læreren der hun skrev at hun måtte huske at hun var en god mor. Vårt inntrykk var at denne formen for anerkjennelse var av stor betydning for henne. For å overføre dette til Honneth sin teori, kan vi si at dette var et tydelig tegn på at moren var synlig for skolen, i denne sammenhengen via læreren. Læreren viste moren dette ved å støtte og oppmuntre henne i den situasjonen hun befant seg i. Denne støtten kom også utenfor de formelle møtene, i en tekstmelding som læreren ikke på noen måte var tvunget til å sende. Når skolen skal utvikle en anerkjennende kultur kan det bety at man i første rekke må jobbe med hvilke holdninger man møter foreldrene med. Som Nordahls (2003) funn viser, ligger skolens perspektiv ofte på manglende ressurser hos foreldrene. Det er i dag et økende fokus på hvilken betydning foreldres ressurser, for eksempel i form av kulturell kapital, har på oppfølgingen av barna i skolen. På den ene siden kan dette ses på som en svakhet, der det blir en sosial skjevfordeling i skoleprestasjoner. På den andre siden kan man sette fokus på om skolen må forsøke å snu sine perspektiver på foreldrene, slik at det i større grad preges av hva foreldrene kan bidra med inn i skolen. Anerkjennelse handler om å være synlig i det sosiale rommet.

Hva gjør så noen til usynlige foreldre og hva gjør dem synlige? Vårt materiale viser at det er en fare for at foreldrene opplever at de ikke er synlige i samarbeidet med skolen. Vi ser at for foreldre som opplever å bli møtt med en anerkjennende holdning fra skolen, er det ifølge dem selv på bakgrunn av ressurser som de besitter. På den annen side er det også foreldre som opplever en holdning som denne; "men det er akkurat som det, når det er bare foreldre, så er det bare foreldre" og "jeg er bare en sånn masehysterisk mamma". Dersom foreldrene opplever at deres bidrag ikke verdsettes av fellesskapet, kan dette føre til en opplevelse av at de ikke

verdsettes som en ressurs. Dette kan skade individets selvverd. Dermed blir det viktig for skolen å sette fokus på hvordan de møter foreldrene i den situasjonen de befinner seg i, at de søker å vise respekt og anerkjennelse i møtet med foreldrene. Foreldrene må anerkjennes som eksperter på sine barn, og oppleve at de blir tatt på alvor. Dette kan knyttes til anerkjennelse i den solidariske sfæren. Ut fra det foreldrene forteller kan det se ut som om denne opplevelsen varierer. Det kommer ikke tydelig frem hva som avgjør denne opplevelsen, siden vi kun har snakket med foreldrene. Men flere av de opplever at det kan ha en betydning hvilke ressurser de som foreldre møter skole og hjelpeapparat med. Mye av det vi finner samsvarer med det Nordahl (2000) skriver om betydningen av hjem-skole-samarbeid, og at “For foreldrene har det en verdi at de i skolen og av lærerne blir møtt med tillit og likeverd” (Nordahl, 2000, s. 74). Han viser til funn som viser at møtet mellom hjem og skole ikke tilfredsstiller med tanke på disse punktene, og at makten som oftest ligger hos lærerne. Foreldrene sitter ikke igjen med en følelse av at de blir møtt med tillit og likeverd, som Nordahl beskriver. Dette utfordrer konklusjonene hos Helghøy og Homme (2012) som skriver at felles for skolene i deres undersøkelse er at “de ønsker et sterkere engasjement fra foreldrene ved at de involverer seg på flere områder enn hva som er tilfelle i dag” (Helghøy & Homme, 2012, s. 24). Våre funn tyder også på at foreldrene opplever at de blir sett på som et problem for skolen. Et problem de helst vil kvitte seg med. Vårt utvalg er lite, men vi ser at funn i andre undersøkelser tyder på samme opplevelse blant andre foreldre. Kanskje dette viser at skolene bør endre sin holdning i møtet med foreldrene?

Som foreldre til et barn som i en periode viser store vanskeligheter med å møte på skolen, og som i en eller flere perioder, uteblir helt fra skolen, tillegges de som individer bestemte egenskaper som brukes i situasjonen rundt hjem-skole-samarbeidet. Anerkjennelsen av foreldrene, sett i lys av dette, kan påvirkes på flere måter. Foreldrene har et bilde av seg selv i det sosiale rommet. De har en forventning til hva skolen, og hjelpeapparatet, besitter av holdninger til seg selv som personer. Som beskrevet i teorikapittelet er det viktig at personer har en grunnleggende tro på seg selv, for at anerkjennelsesprosessen skal komme i gang. Flere av våre informanter fortalte oss at de opplevde møtet med skolen og hjelpeapparatet som vanskelig. De beskrev en følelse av at de ikke behersket rollen som foreldre når de ikke var i stand til å få barnet sitt på skolen. Hvis vi bringer dette med oss inn i denne sammenhengen, hvordan ville da møtet mellom skole og foreldre være preget av denne holdningen til seg selv fra foreldrene, sett ut fra et anerkjennelsesperspektiv? Vil foreldrene som slet med denne følelsen allerede før de møter skolen og hjelpeapparatet utvikle en tanke om at skolen ikke anerkjenner oss, fordi vi ikke

mestrer den oppgaven som skolen har en forventning om? Dette kan oppleves som en sosial ydmykelse, og dermed en krenkelse av personligheten. Det krenkede individet kan da stå overfor to utfall; det kan gå inn i en kamp om anerkjennelse, eller det kan på den andre siden resignere.

Det er veldig lett å føle seg underlegen når du ikke lykkes med det som..., det å få barna på skolen er noe du som foreldre skal gjøre, du er ganske mislykket når du ikke får det til.

Skolen kan av foreldrene oppleves som en profesjon med en høyerestående verdi enn foreldrene. På bakgrunn av dette kan foreldrene tenke at det skolen sier bør vektlegges høyere enn det de sier. For å sitere en uttalelse fra en av foreldrene. "Det er som når det er foreldre, så er det bare foreldre". Dette utsagnet kan gi et bilde på hvordan foreldrene føler seg opp mot de ulike profesjonene de møter. Denne erfaringen kan i tillegg føre til følelser som selvbebreidelse og skam. Dette er et eksempel på en erfaring som ifølge Honneth kan utløse en kamp om anerkjennelse. Mange av foreldrene vi har intervjuet ga uttrykk for at ydmykelsen de kunne føle, satte i gang prosesser der de ville kjempe for sitt eget barn i en vanskelig situasjon.

Et sentralt funn i vår undersøkelse viser at foreldrene opplever at skolen ofte bruker sin maktposisjon for å få gjennomslag for sine ønsker. Nordahl (2000) peker på at makt fra skolen sin side er svært sentralt i samarbeidet mellom hjem og skole, og at makten ofte ligger hos lærerne. Som beskrevet i teoridelen er en viktig bit av Honneth sin anerkjennelsesteori individets opplevelse av krenkelse. Ingen er uberørt dersom de opplever å bli krenket, vi reagerer intuitivt dersom vi opplever at rådende normer og verdier brytes ved handlinger. Det er kun anerkjennelse som kan hjelpe oss til å overkomme eventuelle selvopplevde krenkelser.

Med bakgrunn i vår problemstilling der vi søker svar på hvordan foreldrene opplever anerkjennelse i møte med skole og hjelpeapparat, har vi også sett på om foreldrene har opplevd en krenkelse av sin identitet i sitt møte med skolesystemet når deres barn viste store vanskeligheter med å gå på skolen. Honneth (2008) sier at man ikke vet hva anerkjennelse er før man har erfart krenkelse. Som vi kan se i tabell 1 i teorikapittelet, er en krenkelse i den rettslige sfæren rettighetsberøvelse. Det praktiske selvforholdet som kan bli preget av en slik form for krenkelse er selvrespekten. Flere av informantene i vår undersøkelse ga uttrykk for at de ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon om deres rettigheter i den perioden barnet ikke maktet å møte på skolen. Noen mente at de ikke hadde fått noe informasjon i det hele tatt. Slik vi forstår informantene er deres fokus rettet mot et savn av tilstrekkelig informasjon om hva som er deres rettigheter og en tilstrekkelig kommunikasjon mellom skole og hjem. De sitter også igjen med en

følelse av at skolen bruker sin makt for å styre foreldrenes situasjon. Dette samsvarer godt med Nordahls (2003) funn som viser at foreldrene tillegger skolen og lærerne stor makt av frykt for sanksjonsmidler som vil påvirke barnas skoletilbud. På den annen side kan nettopp dette resultere i at barna mister rettigheter de har krav på, på grunn av foreldrenes frykt. Nordahl (2003) belyser også læreres kompetanse når det gjelder samarbeidet med foreldrene, og setter spørsmålsteget på om den er god nok. Han viser også til diskusjonen som sirkulerer rundt foreldrenes ressurser, som vi har knyttet opp mot Honneths (2003) begrep *synlighet*.

Våre funn viser at foreldrene opplevde en forskjell i hvordan de ble møtt av skolen på bakgrunn av ressurser. Helgøy & Homme (2012) viser til funn som peker på at skolen ønsker et tettere samarbeid med hjemmet, men mange påpeker foreldrenes behov for å stille krav til skolen, i stedet for å bidra selv. Dette utfordrer gjensidighetsperspektivet i Honneths anerkjennelsesteori rundt den solidariske sfæren, der man søker å verdsette hverandre symmetrisk, å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør andres egenskaper og ferdigheter betydningsfulle. I *den solidariske sfære* vil subjektet, ifølge Honneth, oppleve verdsettelse av seg selv som person i det sosiale fellesskapet. "Solidaritet er en form for anerkjennelse som omhandler verdsetting og tillit mellom mennesker" (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 29). På bakgrunn av egne handlinger, vil en person kunne oppleve at deres tilstedeværelse er verdifull i fellesskapet. I denne sfæren forutsettes det at det foregår en *gjensidig* anerkjennelse mellom interaksjonspartnere som møtes i en sosial setting. Dette forutsettes av at subjektene solidarisk anerkjenner hverandres handlinger og meninger som unike.

I en sosial interaksjon er begrepet kommunikasjon et viktig virkemiddel. Alle sosiale sammenhenger bærer preg av kommunikasjon i en eller annen uttrykksform. Det kan være kommunikative handlinger som bærer preg av verbal- og nonverbal kommunikasjon; som kroppsspråk, mimikk og blikk-kontakt. Ifølge Honneth sin teori rundt anerkjennelse gir denne formen for anerkjennelse grunnlag for *selvverd*, og de truede personlighetskomponenter er *ære og selvverd*, via krenkelse knyttet til for eksempel nedverdiggelse. Alle må delta aktivt for at hver av partenes egenskaper skal utfolde seg mot et felles mål. Dersom noen av partene fremhever seg selv som viktigere enn den andre i en interaksjon er vi inne i en hierarkisk prosess, som kan skade anerkjennelsen av partene. For å ta utgangspunkt i vår problemstilling, ser vi at anerkjennelsen av foreldrene som gjensidige interaksjonspartnere vil være i faresonen dersom skolen verdsetter sine egne løsninger høyere enn foreldrene sine.

Foreldrene i vår undersøkelse var alle, på hver sin måte, opptatt av hvordan skolen og hjelpeapparatet møtte deres utfordringer. De var opptatt av tiltakene som de mente burde vært satt i gang. Samtidig beskriver foreldrene at de fikk følelsen av at skolen forsøkte å rettferdiggjøre sine handlinger, eller eventuelle mangel på handlinger. Begge partene vil rettferdiggjøre sine handlinger for seg selv eller sine interaksjonspartnere. Dette kan føre til en uenighet i både årsaksforklaring og igangsettelse av tiltak. Skolen kan, som flere av våre informanter beskriver, ha en oppfatning av at foreldrene sliter med grensesetting hjemme. Foresatte, på den andre siden, mener det er behov for bedre tilpasning i skolen. Vårt fokus i denne oppgaven ligger på foreldrene og deres opplevelse av anerkjennelse fra skolen og hjelpeapparatet. Vi er derfor opptatt av den mangelen på anerkjennelse, eller krenkelsen av deres selvverd, dette vil kunne medføre i deres situasjon. I beskrivelsen over kan Honneths anerkjennelsesperspektiv utfordres dersom samarbeidet mellom hjem og skole står fast i arbeidet med å finne en løsning på barnets vegringsproblematikk. Interaksjonen vil preges av manglende gjensidig anerkjennelse som igjen vil utfordre både foreldrenes og lærernes praktiske selvforhold.

Flere av informantene var negative til skolens håndtering av barnas vansker, og flere var spesielt kritiske til ledelsens håndtering. Funn i vår undersøkelse tyder på at foreldrene opplever en følelse av lite respekt fra rektor, at deres "sak" ikke var viktig nok for at rektor ville bruke tid på det. En mor beskrev at hun hadde et godt forhold til inspektør, og at hun følte at han forsøkte å legge skylden videre opp i systemet på grunn av manglende tiltak. Hun fikk beskjed om at «mellom oss sagt», så er dette kun et økonomisk spørsmål. At dette oppleves som mangel på respekt kan forstås i lys av Honneths (2008) bruk av begrepet respekt i den rettslige sfæren. Han bruker begrepet respekt når han snakker om rettigheter, som vil kunne bidra til individets, i denne sammenhengen foreldrenes, utvikling av selvrespekt. Krenkelse her vil kunne føre til tap av rettigheter og likeverdig behandling. Opplevelsen av anerkjennelse/krenkelse av våre informanter vil være avhengig av om skolen går inn i dialog med foreldrene og identifiserer en «felles» fiende. Samtidig kan en spørre om det ikke ville oppleves som en enda større anerkjennelse om læreren, eller i eksemplet over inspektøren, tar foreldrenes sak og kjemper for elevenes rettigheter. På den annen side var foreldrenes opplevelse at personer fra hjelpeapparatet ofte kom inn i saken og støttet foreldrene. Opplevelsen av møtet med personer fra hjelpeapparatet var i større grad positivt enn møtet med skolen. Dette støttes av Berg, Kvitvik, Træen og Sundby (2010) som i sin undersøkelse gjorde funn som også pekte mot at foreldrenes opplevelse av møtet med profesjonelle hjelpere var positivt.

5.2.2 Hva betyr funnene for vår forståelse av anerkjennelse i møtet mellom skole og foreldre

Vi har nå redegjort for Axel Honneth sin teori om anerkjennelse, og drøftet hvordan denne teorien kan være med på å styrke og/eller hindre en opplevelse av anerkjennelse for foreldrene i møtet med skolen og hjelpeapparatet. I det følgende vil vi se på om det er sider ved Honneths teori som vi ser er særlig viktige i møtet mellom skolen og foreldrene. Hvordan er for eksempel skillet mellom de ulike sfærene i dette møtet. Går de over i hverandre, eller kan vi enkelt skille de fra hverandre.

Honneth deler, som vi har beskrevet, anerkjennelse inn i tre sfærer; privat, rettslig og solidarisk. Da vi valgte å bruke Honneths teori om anerkjennelse for å belyse våre funn i undersøkelsen, var vi usikre på hvorvidt vi kunne bruke den *emosjonelle/private sfære* i denne sammenhengen, altså opp mot foreldrenes relasjon til skolen. Honneth (2008) bruker begrepet opp mot kjærlighet og hengivenhet, og viser blant annet til den viktige relasjonen mellom mor og barn i barnets første leveår. Følelsesmessige relasjoner er altså det primære innenfor denne sfæren. Krenkelsene foregår her, som vi har beskrevet i teorikapittelet, som fysisk tortur og voldtekt. Vår undring dreier seg da mot hvorvidt vi kan overføre, eller videreføre den *emosjonelle/private sfæren* til skolesystemet. Er det slik at foreldrene opplever en følelsesmessig hengivenhet i de relasjonene de blir en del av i forbindelse med barnets vanskeligheter? Dersom vi velger å svare ja på dette, kan vi si at foreldrene i stor grad opplever emosjonell tilslutning til systemet rundt. De er i en sårbar og utsatt posisjon, og i alle de ulike interaksjonsformene de skal inngå i, kan de føle seg “avkledd” og sårbar. Det er mange følelser knyttet til den situasjonen de befinner seg i. For å komme med noen eksempler, kan vi nevne sorg, sinne, frustrasjon, fortvilelse på den ene siden. Men samtidig så vi også eksempler på takknemlighet i de historiene vi fikk fortalt. Takknemlighet for at noen viste omsorg og medmenneskelig omtanke. Slik vi ser det, kan deres behov da være en anerkjennelse fra lærer/rektor/hjelpeapparatet som bærer preg av den affektive tilslutning og/eller oppmuntring som Honneth beskriver.

6. KONKLUSJON

Problemstillingen for denne undersøkelsen har vært:

Hvordan opplever foresatte dialog og anerkjennelse i møte med skolen og hjelpeapparatet når barnet deres er skolevegrer?

For å kunne besvare denne problemstillingen har vi i oppgaven undersøkt fire forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver foreldrene de utfordringene de som foreldre til barn med skolevegring skolen står i?

Hvordan beskriver foreldrene relasjonene til involverte kontaktpersoner som arbeider med deres barn?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene over dialogen de har med skolen og hjelpeapparatet?

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene opplevelsen av anerkjennelse fra skolen og hjelpeapparatet?

Vi har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode for å besvare problemstillingen. Dette har bidratt til å gi oss innsyn i våre informanters livsverden, og en mulighet til å gripe tak i deres opplevelse av møtet med skolen og hjelpeapparatet. Vi kan ikke generalisere våre funn da materialet vårt består av bare sju informanter og det er deres historier og erfaringer våre tolkninger bygger på.

Hvordan beskriver foreldrene de utfordringene de som foreldre til barn med skolevegring står i?

Som foreldre til barn som i en periode opplever store vanskeligheter med å møte opp på skolen, beskriver de en rekke *utfordringer* knyttet til denne perioden. Alle foreldrene har sagt noe om den maktesløsheten de føler, og hvor mislykket de som foreldre føler seg når de ikke makter å få eget barn til å gå på skolen. Flere ga også uttrykk for at de følte seg ensomme i den kampen de sto i, og at det hadde vært godt om noen hadde tatt ansvar for å koordinere møtevirksomhet og holde kontakt med de ulike aktørene. Alle har uttrykt at det er en situasjon som er så tøff å stå i at det tapper for mye energi, kun en av foreldrene opplevde å ikke være sykemeldt i løpet av den vanskelige tiden. Samtidig opplevde de at ledelsen ved skolen uttrykte klare forventninger om at det var foreldrenes ansvar å få barna på skolen. Ansvarer var så tydelig plassert at flere opplevde at det ble forventet at de skulle bruke makt for å få barna på skolen. Foreldrene følte de var overlatt til seg selv, og de opplevde det som krenkelse. Slik vi ser maktbruken ble hverken barna eller foreldrene hørt.

Informanten kunne fortelle om hyppige lærerskifter som gjorde det vanskelig å danne og opprettholde godt samarbeide. Honneth (2003) beskriver begrepet fellesskap hvor man verdsettes som likeverdige og bidrag må bli mottatt med positiv respons. Flertallet av foreldrene i materialet opplever et nedsettende syn fra skolen fordi de ikke får barna på skolen. Informantene opplevde at de ikke fikk beskjed om møter på skolen i perioden barnet ikke var på skolen. Informantene forsto at økonomien var til hinder for ulike tiltak, men det var kun en informant som opplevde at det ble sagt høyt.

Hvordan beskriver foreldrene relasjonene til involverte kontaktpersoner som arbeider med deres barn?

Det er læreren som til daglig ser eleven, og foreldrene tillegger læreren en viktig rolle. Enkelte av informantene hadde en positiv relasjon til kontaktlæreren og forteller om god omsorg og støtte fra kontaktlæreren som betydde mye. Den enkelt lærers innsats kunne ha stor betydning for hvor raskt et barn kom tilbake til skolen. En informant ønsket at læreren hadde kommet oftere hjem og vist at skolen brydde seg mer om barnet. De hadde samtaler med lærer som ikke forsto problemet, hverken så barnet eller tok hensyn til barnet. I vårt materiale finner vi altså at foreldrene i stor grad opplever ikke å ha blitt lyttet til og synspunktene deres har ikke blitt

respektert. Et viktig funn i vår oppgave er at foreldrene vil at skolen, i dialogen med foreldrene, også skal være åpen om de økonomiske rammene skolen må forholde seg til. Eksempel på manglende dialog i vårt materiale er når lærer ikke viser respekt og forpliktelse ovenfor foreldrene. Vi har forsøkt å belyse dette med et poeng hos Bakthin (Hansen 2006), nemlig at forholdet til den andre er et etisk spørsmål, og man må ha respekt og forpliktelse for at det skal bli forståelse gjennom dialog. Honneth (2008) sier at respekten for personer kan baseres på å vise respekt for deres rettigheter. I lys av den rettslige sfære har foreldrene krav på at skolen skal legge til rette for foreldresamarbeid. Når skolen ikke legger til rette for en god dialog og et godt samarbeid med foreldrene, kan dette oppleves som et tap av rettigheter og dermed svekke opplevelsen av anerkjennelse.

Et viktig funn i vårt arbeid handler om forholdet til rektor. Og det var varierende opplevelser de kunne fortelle om. Kun en av informantene hadde aldri kontakt med rektor. De andre informantene fortalte om opplevelser om en truende rektor og en som beskyttet egne interesser. I møtet med rektor er det ofte rektor som bestemmer, og det blir ikke refleksjon. Selv om det kommer innspill blir det monolog. En kunne fortelle at skolen ville sende barnet på spesialskole, noe foreldrene selv forhindret. Informantene opplevde ikke jevnbyrdighet, og skolen som lite støttende og anerkjennende med en holdning om at det er skolen som vet best. Dessverre opplever ikke de foresatte at de er en ressurs for skolen. Vi tolker materialet vårt til at alle har den beste mening i møtet med hverandre, men at viljen til å forstå hverandre ikke er like sterk. Den grunnleggende gjensidigheten Bakhtin legger i dialogen ser vi dessverre ikke.

Et annet funn vi vil trekke fram handler om kontakten med PPT, BUP, barneverntjenesten eller andre i ulike tiltak. Flere av informantene forteller at de selv måtte ta kontakt med hjelpeapparatet. Slik vi tolker materialet var det stemmene til hjelpeapparatet og skolen som hadde gjennomslagskraft, og kanskje er det slik at fagmiljøene adresserer ytringene til hverandre, og ikke tar hensyn til foreldrene? Foreldrene opplevde ikke seg selv som en ressurs i disse møtene. Den følelsen kan medvirke til at de ikke tar initiativ, noe som hindrer tanker og erfaringer foreldrene har. Dette kan være medvirkende til at dialog hindres. Alle informantene fremhever en person fra hjelpeapparatet som har vært til god hjelp enten for seg selv, barnet eller begge. Av disse personen følte de seg ivaretatt, og at de ble en del av et fellesskap.

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene over dialogen de har med skolen og hjelpeapparatet?

Det å få til virkelig dialog er avgjørende for at foreldre og skole skal bli reelle samarbeidspartnere. Gjennom våre informanter hører vi at skolen opprettholder det etablerte mønstre i hvordan de møter foresatte i den vanskelige situasjonen istedet for å innta en aktiv lyttende og responderende holdning til de foresattes ytring. Skolen mener at barna må komme til skolen for å motta undervisning. Utover det er det få løsninger skolen ser de kan bidra med. Dette hindrer dialog.

Mange av informantene fører indre dialoger slik vi tolker det og det kan være stemmene til eget barn som frykter lærerens reaksjoner, og moralske stemmer som spør hvor mye du skal utsette barnet ditt for. Er dette spørsmål foreldrene føler seg frie til å tematisere i møtene med skole og hjelpeapparatet? For å få til en ordentlig og uttømmende dialog tenker vi det er viktig, og for at skole, hjelpeapparat og foreldre skal løfte frem en vellykket dialogpraksis har alle, også foreldrene ansvar.

Hvordan beskriver og reflekterer foreldrene opplevelsen av anerkjennelse fra skolen og hjelpeapparatet?

I vårt arbeid har vi funnet at foreldrene opplever at deres stemmer i møtet med skolen ikke ble hørt og anerkjent tilstrekkelig. Dette viste seg ved en opplevelse av at dersom foreldrene kom med forslag til tiltak og løsninger, ble det ikke tatt på alvor fra skolen sin side. Dersom foreldrene opplever at deres bidrag ikke verdsettes av fellesskapet, kan dette føre til en opplevelse av at de ikke verdsettes som en ressurs. Dette kan skade individets selvverd. Samtidig opplevde de at dersom personer fra hjelpeapparatet kom inn og sa det samme som foreldrene, ble dette mottatt med en helt annen holdning. Det blir viktig for skolen å sette fokus på hvordan de møter foreldrene i den situasjonen de befinner seg i, at de søker å vise respekt og anerkjennelse i møtet med foreldrene. Dette kan knyttes til anerkjennelse i den solidariske sfæren.

Foreldrene i vårt materiale opplever at skolen fraskrev seg mye ansvar og var lite villige til å se på hva slags tiltak som kunne igangsettes. Samtidig opplevde foreldrene at de fikk lite og dårlig informasjon om hva som var deres og barnas rettigheter i situasjonen. Møtet med hjelpeapparatet kunne oppleves som mer positivt, av den grunn at personene de møtte her var mer opptatt av å høre foreldrenes stemmer, og anerkjenne det de ønsket å formidle.

Foreldre trenger å anerkjennes som likeverdige samhandlingspartnere som blir tatt på alvor og lyttet til av både skole og hjelpeapparat. Dette er en form for anerkjennelse som vi kan knytte til

Honneths (2008) solidariske sfære. Foreldrene ønsker det beste for sine barn, og vil dra nytte av å føle at de er en del av et verdifelleskap der de kan utvikle sin verdsettelse av seg selv på bakgrunn av hvordan de opplever dette møtet i den solidariske sfæren.

Våre funn bekreftes i stor grad av tidligere forskning. Våre hovedfunn viser at foreldrene føler at deres stemmer ikke blir tatt nok hensyn til i kommunikasjonen, og at foreldrene har en opplevelse av at skolen møter deres utfordringer med en lite anerkjennende holdning. Dette støttes av Nordahl (2007) som mener at foreldrene trenger å bli anerkjent som en del av skolens verdifelleskap og at dette vil prege utviklingen av dialog i møtet mellom skole og foreldre. Det kan også støttes av Berg, Kvitvik, Træen og Sundby (2008) som viser til at flere foreldre hadde negative erfaringer med skolens tilnærming til skolevegring, og flere var spesielt kritiske til ledelsens håndtering. Anne Dorthe Tveit (2012) skriver også at forskning har dokumentert en tendens til nedsettende syn hos lærere på foreldre, og at lærer og foreldre ikke forstår og erkjenner hverandres bidrag da de har ulike perspektiver.

Hva er det etter vårt syn viktig at skolen tar med seg videre fra vårt arbeid? Vi har kommentert flere ting allerede. Helt til slutt vil vi la informantene komme til orde en gang til. Avslutningsvis i samtale/intervjuene med våre informanter valgte vi å spørre dem hvilke råd de ville gi til andre som befinner seg i samme situasjonen, både foreldre, skole og hjelpeapparat.

Det er veldig viktig å holde dialog med skolen, veldig viktig ja. Komme tidlig i gang med og ikke tro at man er helt alene om det. Jeg hadde jo nesten ikke hørt om skolevegring før jeg, for meg var det veldig nytt.

Ta det på alvor med en gang, og satt inn tiltak med en gang. For det merka jeg på mitt barn at med en gang han skjønnte at skolen forsto at han hadde et problem, så var han lettere å få på skolen.

Tre forhold var særlig viktige. Vi synes disse rådene på en fin måte gir håp om møter preget av bedre dialog mellom skolen og foreldre til barn som over tid uteblir fra skolen, og om at foreldre kan oppleve anerkjennelse selv når de står i midt i tunge og krevende situasjon.

Åpenhet mellom ledelse og lærere ble fremhevet som viktig av foreldrene. Ut fra deres opplevelser var det et gjentakende problem at lærere ikke turte å si fra til sine ledere, selv om de uttrykte for foreldrene at de støttet dem. Det er viktig at skole og hjelpeapparat lytter til foreldrene, viser at de bryr seg og at de undrer seg sammen med foreldrene om tanker rundt løsninger og tiltak. Et ønske fra samtlige foreldre er at skolene ikke skal være redd for å sette inn

ressurser tidlig, hvis de ser at dette på sikt kan hjelpe.

Hjelpeapparatet bør være tilgjengelige til å komme hjem til foreldrene dersom det er et ønske og behov for det. Det kan oppleves frustrerende at foreldrene må bringe barna til et kontor for møter, noe som kan oppleves som vanskelig å få til i den situasjonen de befinner seg.

Det viktigste rådet foreldrene vil gi til andre foreldre i samme situasjon, er å vise åpenhet om situasjonen tidlig. Det er viktig at man ikke legger skyld på seg selv, men søker hjelp tidlig.

6.1 Veien videre

Vi har gjennomført en undersøkelse med et lite utvalg. Det kan derfor være vanskelig å generalisere våre funn. Likevel kan funn fra vår undersøkelse gi en indikasjon om at det er behov for at skolene tilegner seg mer kunnskap om samarbeidet med foreldre som står i en vanskelig situasjon. Vi er kjent med at det er laget veiledere som omhandler skolevegringsproblematikk i noen kommuner i Norge, så det er et omfattende tema som involverer mange mennesker og viktig at mye av kunnskapen som er gjort også blir delt. Vi håper at kunnskapen vi har utviklet om foreldrenes opplevelse av møtet med skolen i denne situasjonen kan nyttiggjøres i det videre arbeidet med å hjelpe foreldre og elever.

I vår undersøkelse har vi hatt fokus på foreldrenes opplevelse av dialog og anerkjennelse i møtet med skolen og hjelpeapparatet. Dialog og anerkjennelse oppstår i en interaksjon, derfor kunne det være viktig også å rette blikket mot de andre aktørene i interaksjonen. Så vidt vi vet er ikke dette gjort.

Vi ser at det kunne vært interessant å undersøke hvordan skolene og hjelpeapparatet opplever møtet med foreldrene og hvordan barna med disse vanskene opplever sin situasjon. Spesielt nyttig kunne det vært å undersøke hvordan rektorer på ulike skoler opplever dialogen og anerkjennelsen i skolevegringssaker, og hvordan de opplever samarbeidet med foreldre og hjelpeapparatet. Dette fordi de befinner seg i en "skvis" mellom bevilgende og kontrollerende myndigheter på den ene siden og elever, foreldre og lærere på den andre.

REFERANSER

- Bakhtin, M., Emerson, Caryl, Emerson, Caryl. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota Press.
- Bachtin, M. 1997. *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Bokforlaget Anthropos AB
- Bachtin, M. 1986. *Speech, Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 2003a. *Latter og dialog*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s.
- Bachtin, M. 2003b. *Ordet i romanen*. Danmark: Gyldendal.
- Bachtin, M. 2005. *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste A/S.
- Berg, K. M, Kvitvik, I, Træen, B, & Sundby, J. (2010). *Skolevegring: En kvalitativ studie av foreldres erfaringer med skole og hjelpeapparat*. *Skolepsykologi*, 5, 33-40.
- Børtnes, J (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O.Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91 - 105). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dalland, O. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dessingue, A (2006). Forfatter og helt i Simenons romaner. I (Red.),Holm, V,H & Skorgen, T. *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin*. (s. 287-298). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Dysthe, O. 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

- Dysthe, O. 1996. *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dysthe, O & Igland, M (2001) Vygotskij og og sosiokulturell teori I Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s.73-90). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Evdsten, M. 2007. *Jeg synes de kunne tatt en prat med meg. En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), M. Evdsten, Oslo.
- Fangen, K. 2011. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G (2010). *Sannhet og metode*. Hans-Georg Gadammers hovedverk i norsk språkdrakt. Oslo: Pax forlag.
- Gelius, S. 2012. *Skolevegring. Hvordan sikre et best mulig individuelt behandlingstilbud for skolevegrere*, (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), S. Gelius, Trondheim.
- Grue, N.T. 2013. *Skolevegring - foreldre til skolevegrere og deres opplevelser med skolen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Østfold). N.T. Grue, Halden.
- Hansen, L.H 2006. *Litterær erfaring og dialogisme*. København. Museum Tusulanums Forlag.
Hentet fra: www.oapen.org/download?type=document&docid=342361
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. Doktoravhandling, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Helgøy, I. & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid*. Delrapport. Notat 5-12. Bergen, UniRokkansenteret. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/Sammen%20for%20en%20bedre%20skole.pdf?%20epslanguage=no>
- Holden, B & Sällmann, JI (2010) *Skolenekting*. Kommuneforlaget AS, Oslo.

- Holm, H.V. (2006). Tid og rom i Les Soleils des Independances av Ahmadou Kourouma. I Holm, V,H & Skorgen, T. *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin.* (s. 339 - 354). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Holm, V,H & Skorgen, T. 2006. *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin.* Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Holquist, M. 1990. *Dialogism.* New York: Routledge.
- Honneth, A. 2013. *Anerkjennelse, danning og utdanning.* I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie.* Gyldendal.
- Honneth, A. 2003. *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling.* København: Hanz Reitzels forlag.
- Honneth, A. 2008. *Kamp om anerkjennelse.* Oslo: Pax forlag A/S.
- Hyldgaard, K. 2010. *Vitenskapsteori.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Igland, M & Dysthe, O (2001).Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring* (s.107-127) Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jensen, Vibeke K. & Sire, Anne M. (2010). Skolevegring. Veileder for intervensjon Drammen kommune, Konnerud bydel. Drammen.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 40:2, 197 – 205.
- Kirkessæther, V (2006). Dialogtenkning og kanonisert rasjonalitet. I (Red.),Holm, V,H & Skorgen, T. *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin.* (s. 209-235). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical psychology: Science and Practice,* 3, 339 – 354.

- Kvale, S & Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, G (2006). Bachtin og narratologien. Tostemmig udsigelse og autorial modus. I (Red.),Holm, V,H & Skorgen, T. *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin*. (s. 99-132). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Lysaker, O. 2011. Anerkjennelse og menneskeverdets forankring. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics* (2011), 5 (2), s. 101–122. Hentet fra http://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk_i_praksis/article/view/1773/1770
- Løvereide, S. 2011. Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk, 2011 (04)*,16-23.
- Merriam, S. B. 2014, *Qualitative research: A guide to Design and Implementation (3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moxon, M. 2012. *Bekymringsfullt fravær og tverretatlig samarbeid. Belyst gjennom intervju med representanter fra ulike etater i en kommune*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), M. Moxon, Oslo.
- Meld. St. nr. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Nordahl T. 2000. *Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse*. (NOVA-rapport 8/2000). Hentet fra http://www.hioa.no/asset/4384/1/4384_1.pdf
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*, (NOVA-rapport 13/03). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*. Hentet fra <http://hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2014/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>

- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste? 2. Utgave.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørsgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkjennelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 16, 2005 , s. 63-70.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22
- Pettersen, K.S & Simonsen, E. 2010. *Anerkjennelse og profesjon.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Postholm M B. 2010. *Kvalitativ metode.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. 2013. *Enhet og mangfold.* Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen:Fagbokforlaget.
- Rudjord, K. 2009. *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). K. Rudjord, Stavanger.
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2006). Narratologiens Bakhtin eller dialogisk narratologi? I Holm, H.V og Skorgen, T (Red.), *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin.* (s. 133 - 146). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Skaftun, A. 2009. Dialogen som paradigme. Hentet 13.07.15, fra;
http://www.hum.uit.no/nordlit/12/09_Skaftun.pdf
- Skolevegring (2007): *Veileder i skolevegringsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. – Råd, kartlegging og behandling.* Stavanger: Stavanger Universitetssykehus, psykiatrisk klinikk, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd., ambulant enhet.
- Skorgen, T. (2006). Fra multikulturalisme til interkulturell dialogisme: Herder, Ibsen og Bakhtin. I Holm, H.V og Skorgen, T (Red.), *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin.* (s. 27 - 73). Oslo: Scandinavian Academic Press.

- Solheim, Lene, Tønnesen-Due, Maria, Andersen, Torgeir, & Grønvold, Helene. (2009). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune. Straume, I. 2013 *Danningens Filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sållman, J.I. 2006. Behandling av angst og skolevegring hos ung gutt ved hjelp av enkle atferdsanalytiske prinsipper. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 33(2), 49-56. Hentet fra www.nta.atferd.no/loadfile.aspx?ldFile=443
- Sållman, J.I & Holden, B. 2009. Behandling av skolenekting hos 15 år gammel gutt ved hjelp av ekstinksjon og atferdsavtaler. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 36(2), 79-87. Hentet fra www.nta.atferd.no/loadfile.aspx?ldFile=385
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trønderavisa (2015, 03.09) Til topps med doktorgrad i skolefravær.
- Tveit, A.D. 2012. Descriptions of Teachers and Parents and Their Conversations - A Historical Perspective on Legislative Texts, *Nordic studies in education*, 229-244.
- Universitetet i Stavanger. 2016. *Skolens rolle ved skolevegring*. Hentet 21.03.2016, fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/doktorgradsprosjekt/har-disputert/skolens-rolle-ved-skolevegring-article92888-12770.html#Skolens>
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 29. April). Læringsmiljø: Foreldresamarbeid: Dialog mellom hjem og skole, Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Foreldresamarbeid/Hjelpemidler-til-dialog-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8- April). Regelverk under bygging: Skole og opplæring: Hjemmeundervisning. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/under-bygging/Regelverk/Skole-og-opplaring/jeg-skal-behandle-saker-om/Hjemmeundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 26. August). Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Østerud, S. 1998. Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98(1-2).

Østevik, Elin K. (2009). *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. En kvalitativ studie
(Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

VEDLEGG 1

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med vår masteroppgave

Vi er to studenter ved masterstudiet i Mangfold og Inkludering i pedagogisk virksomhet ved Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. I den forbindelse ønsker vi å komme i kontakt med foresatte som er villige til å la seg intervju.

Temaet for masteroppgaven er hvordan opplevelsene til foresatte er i møtet med skolen og hjelpeapparater når deres barn uteblir fra skolen. Vi ønsker å høre deres historier, og med deres hjelp høre hva som kunne vært gjort annerledes. Hovedfokuset er hvordan foresatte opplever situasjonen, med fokus på begreper som anerkjennelse og dialog.

For å finne ut av dette ønsker vi å intervjuer rundt ti foresatte, enten mor eller far, gjerne begge to om noen har lyst og mulighet for det. Spørsmålene vil dreie seg om opplevelser og erfaringer i møtet med skolen og andre instanser som dere har vært i kontakt med.

Vi vil bruke lydopptak, og ta notater under intervjuene. Dette for å sikre at vi får med oss det som blir sagt underveis i intervjuet. Lydopptaket og eventuelle andre personopplysninger vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen høsten 2015. Intervjuet vil ta ca 60 minutter, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Vi har taushetsplikt, og all informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med, og dere kan når som helst trekke dere underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom noen velger å trekke seg vil innsamlede data om den personen bli destruert.

Veileder for vår oppgave er Espen Schjetne, førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.

Vårt masterprosjekt er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom dere har lyst til å være med på intervjuet, skriver dere under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til en av oss. Vi vil da kontakte dere på det telefonnummeret eller den e-postadressen dere oppgir.

Har dere noen spørsmål kan dere kontakte oss på tlf 95278832 Cecilie, 40216565 Hilde, eller sende oss en mail; cecthoms@gmail.com eller hilde.s.alme@gmail.com

Med vennlig hilsen

VEDLEGG 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker med dette å stille til intervju.

Sted og dato _____ Signatur _____

Telefon _____

e-post _____

VEDLEGG 3

Intervjuguide


1	Personlige opplysninger: Alder Utdanning Jobb Antall barn (alder + hvor går de på skole)
2	Kan du fortelle kort om hvordan barnets skolevegring arter seg? Oppfølging: Hvordan har du/dere opplevd denne situasjonen? Uten å gå i detalj: Hvordan samarbeider dere som foreldre?
3	Kan du fortelle om første gang dere snakket om skolen / læreren om at barnet deres hadde høy fravær? Oppfølging: Hvem tok initiativ. Hvordan / hvor skjedde det? Kan du fortelle om det første møtet? Hva snakket dere om? Hva var skolen/læreren opptatt av? Hvordan opplevde du det som ble sagt? Hvordan ble du møtt/ sett? Hva slags følelser satt du igjen med?
4	Kan du/dere fortelle om de møtene (både formelle og uformelle) dere har hatt med lærer/skole/andre om barnets fravær, og hvordan opplevde du disse? Oppfølging:

	<p>Hvem deltok på de andre møtene? Hvilke typer møter er det (utviklingssamtaler? kontaktgruppe? PPT? ... Hvem bestemte når og hvor disse møtene skulle være? Var barnet med i disse møtene?</p>
5	<p>Hvis du ser på de møtene / samtalene dere har hatt med skolen/lærer/hjelpeapparat om ditt barns fravær, hvordan har du opplevd disse?</p> <p>Oppfølging: Hva synes du om de møtene dere har hatt? Noe som er bra / ikke bra? Hva skulle vært annerledes? Er det noe du savner? Noen du skulle ønske engasjerte seg / noen du er glad for at engasjerer seg? Er det forskjell på møtene? Er det forskjell på deltakerne? [Evt. Hva er forskjeller?]</p>
6	<p>Hvordan vil du beskrive dialogen du/dere har hatt med de ulike personene du har vært i kontakt med?</p> <p>Oppfølging: Hvem leder møtene? Hvem er aktive? Hvem ledere samtalen framover? Har dere like mye å si eller har noen mer makt enn de andre.</p> <p>Hvordan opplevde du at de andre aktørene (lærer, rektor, helsesøster, ...) snakket til deg? Når du snakket hvordan opplevde du responsen fra læreren? Var det en dialog eller oppfattet dere det som monolog? Gjensidighet? Er det mulig å være uenig? Hva skjer da? Tilpasser? Hva synes du om språket de brukte? Opplevde du at det var samsvar mellom kroppsspråk og ordene som ble uttalt? Hva har de ulike aktørene (lærer/skole/PPT,...) vært opptatt av?</p>
7	<p>Hvordan opplever du/dere at dere blir møtt av lærer/skole/hjelpeapparat?</p>

	<p>Oppfølging: Hvilke følelser sitter du igjen med etter å ha hatt samtaler med lærer/skole/hjelpeapparat? Blir dere tatt alvor (som foreldre)? Forstår de deres bekymringer? Hvordan deres ønsker / forslag møtt?</p> <p>Blir dere vist respekt? Hvordan kommer det (ikke) til uttrykk? Er det gjensidighet? Er det mulig å være uenig? Hva skjer da? Tilpasser du deg/ læreren seg? Har dere like mye å si eller har noen mer makt enn de andre. Hvordan ser de på deg (problem / ressurs)? [På hvilken måte problem? På hvilken måte ressurs?]</p> <p>Tror du at måten du har ble møtt på har noe med din utdanning /jobb/andre ting å gjøre? [hvis ja: Hva tenker du på?] Opplevde du at din kompetanse ble anerkjent? Blir din/deres kunnskap om barnet anerkjent/lyttet til?</p> <p>Opplever du noen form for anklage fra skolen for at barnet har høyt fravær?</p>
8	<p>Har det vært snakket om deres (foreldre + barn) ansvar og rettigheter i denne situasjonen?</p> <p>Oppfølging: Har det vært snakket om hvilke rettigheter dere / barnet har. Har det vært snakk om plikter. Hvem har vært opptatt av det? Har dere opplevd at deres rettigheter er blitt ivaretatt?</p>
9	<p>Hvilket ansvar tenker du at de ulike aktørene har for kommunikasjonen?</p> <p>Oppfølging: Hvilket ansvar tenker du at læreren har for at kommunikasjonen med dere som foreldre er god? Hva krever det av læreren? Hvordan har dere opplevd det?</p> <p>Hvilket ansvar tenker du at du/dere som foreldre har for at kommunikasjonen med dere som foreldre er god? Har dere lyktes (hvordan/hvordan ikke). Hvilket ansvar tenker du at du/dere har for at kommunikasjonen mellom hjem og skole?</p>

10	<p>Hvordan bør lærer og skole ideelt sett møte og kommuniserer med foreldre i deres situasjon?</p> <p>Oppfølging: Hva gjør den gode læreren, skolelederen, det gode hjelpeapparatet? Hvilke egenskaper bør de ha? Hva bør den/de passe på i møte med foreldre? Hva skl til for at de skal føle seg sett og anerkjent?</p>
11	<p>Hvis vi snur perspektivet: Hvordan tror dere at skolen/læreren opplevde møtet med dere?</p> <p>Oppfølging: Hvordan vil du/dere beskrive din/deres egen dialog med skolen? Hvordan har tror dere de ulike aktørene vil beskrive måten dere har vært i dialog med dem på? Tror du læreren opplevde anerkjennelse fra dere? Hvorfor? Hva slags følelser tror du dere vekker i lærer/rep. fra skole og hjelpeapparat? Hva tenker dere om de ulike aktørenes kompetanse? Her dere sagt noe om dette til dem?</p>
12	<p>Hvordan opplever dere at skolen har møtt barnet deres?</p> <p>Oppfølging: Tas hun/han på alvor? Har barnet vært med på møter? Hvordan opplevde barnet ditt disse møtene? Hvordan opplevde du/dere relasjon mellom barnet ditt og læreren, eller med noen andre voksne på skolen?</p>

VEDLEGG 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Espen Schjetne Høgskolen i Østfold Remmen 1757 HALDEN		Harald Hårfages gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884	
Vår dato: 20.05.2015	Vår ref: 43173 / 3 / AMS	Deres dato: _____	Deres ref: _____
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:			
43173		<i>Foresatte til en skolevegrer</i>	
<i>Behandlingsansvarlig</i>		<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>	
<i>Daglig ansvarlig</i>		<i>Espen Schjetne</i>	
<i>Student</i>		<i>Cecilie Thomsen</i>	
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.			
Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html .			
Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.			
Vennlig hilsen			
Katrine Utaaker Segadal		Anne-Mette Somby	
Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10			
Vedlegg: Prosjektvurdering			
Kopi: Cecilie Thomsen cecthoms@gmail.com			
<i>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</i>			
<i>Avdelingskontorer / District Offices</i>			
<i>OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no</i>			
<i>TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjyre.svarva@svt.ntnu.no</i>			
<i>TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no</i>			



I følge e-post mottatt 16.05.15 skal undersøkelsen gjennomføres anonymt.

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

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.