

”Jeg er bekymret”:

***En aksjonsforskningsstudie av læreres arbeid med barn som vekker
bekymring.***

Øyfrid Haldorsen

Høst 2014.

Master i spesialpedagogikk og tilpassa opplæring.

UIT, Norges arktiske universitet, institutt for lærerutdanning og
pedagogikk.

Forord:

Dette masterprosjektet har blitt gjennomført fordi flere har trodd det var mulig. Takk til min veileder Sidsel Germeten for oppmuntring og grundig veiledning underveis. Takk til familien min som har godtatt og støttet en kone og mamma i en tidkrevende prosess. En takk rettes også til med- studenter og en tidligere kollegaer som har kommet med nyttige innspill.

Videre vil jeg rette en stor takk til lærerne som har deltatt i aksjonsforskningsprosjektet. De har bidratt med mye viktig erfaring og kunnskap. Engasjementet deres for temaet og prosessen har vært imponerende. Uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Jeg retter også her en takk til ledelsen ved skolen, hvor aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført. Dere har gitt meg tillatelse til å arbeide med dette innenfor lærernes arbeidstid. Takk for tilliten.

Jeg håper denne masteroppgaven vil være til inspirasjon for de som leser den. Den er et uttrykk for noe som ligger mitt hjerte nær: Læreres arbeid med barn som vekker bekymring.

Oslo, 11/12- 2014

1.INNLEDNING	6
1.1 Kontekstuell bakgrunn: Læreres arbeid med barn som vekker bekymring	6
1.2 Hvordan diskutere "barn som vekker bekymring"?	6
1.3 Oppgavens teoretiske og metodologiske perspektiver	7
1.4 Skolen og lærernes gjeldende styringsdokumenter	8
1.5 Kontekstuell bakgrunn: Aksjonsforskning i skolen	9
1.5 1 beskrivelse av praksisfeltet for dette aksjonsforskningsprosjektet	9
1.5 2 Aksjonsforskning og aksjonslæring, endring og utviklingsarbeid	10
1.6 Posisjonering av forskerrollen	11
1.7 Problemstilling og forskerspørsmål	11
1.8 Masteroppgavens struktur	12
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
2.1 Innledende bemerkninger	14
2.1 1 Hva er "teori"?	14
2.1 2 Teoretiske modeller om samfunnet, skolen og erfaringslæring	17
2.1 3 Mellomteori: læringstrappa som redskap for faser i erfaringslæring	19
2.1.4 Substantive teorier: teoriutvikling nærmest praksis	19
2.2 Lærernes arbeid i skolen	20
2.2 1 Lærerne og dominerende diskursive forståelser	20
2.2 2 Grunnlag for lærernes arbeid	21
2.2 3 Skolens og lærernes styringsdokumenter	22
2.3 2.1 Taushetsplikt og meldeplikt	23
2.3.2.2 Oslostandarden for samarbeid mellom barnevern og skole	25
2.2 4 Lærernes samfunnsmandat gitt gjennom læreplan	26
2.2 5 Innovasjon, entreprenørskap og aksjonsforskning i skolen	27
2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring som teoretisk utgangspunkt	28
2.3 1 Aksjonsforskning	28
2.3 2 Varianter av kategorisering for ulike typer aksjonsforskning	29
2.3 3 Aksjonsforskning og aksjonslæring	30

2.4 Arbeid med barn som vekker bekymring	31
2.4 1 Teoretiske bakgrunnsperspektiver i Urometoden	31
3. AKSJONSFORSKNING SOM METODOLOGI	33
3.1 Vitenskapsteoretiske forskerposisjoner	33
3.2 Utvalg	35
3.3 Metodologisk utgangspunkt	36
3.3 1 Aksjonsforskning som metode i dette prosjektet	36
3.3 2 Fokusgruppeintervjuer	40
3.3 3 Praksisfortellinger	41
3.4 Validitet og reliabilitet	42
3.5 Etikk	43
3.6 Mitt datamateriale og analysemetodene av det	45
4. ANALYSE AV AKSJONSFORSKNINGSPROSESSEN OG DATAMATERIALET	47
4.1 oversikt over forskningsprosessen	47
4.2 Første aksjonspunkt	49
4.2 1 Første samling og fokusgruppeintervju	49
4.2 2 Forskergruppens kompetansenivå og læringsprosess	50
4.2 3 Lærernes forventninger til aksjonsforskningsprosessen	51
4.2 4 lærernes erfaringer med barn som vekker bekymring	51
4.3 Refleksjon	53
4.3 1 Refleksjon over aksjonsforskningsprosessen	53
4.3 2 Makt synliggjort gjennom diskurs	54
4.3 3 Lærernes erfaringer som grunnlag for case	54
4.3 4 Refleksjon over forskerrollen	55
4.4 Andre aksjonspunkt	55
4.4 1 Andre samling og fokusgruppeintervju	55
4.4 2 En diskusjon om taushetsplikt	56
4.4 3 Lærernes fortolkning av kriterier for opplysningsplikt	59
4.4 4 Samarbeidet mellom skolen og barnevernet	60
4.4 5 Fortolkninger av styringsdokumenter	61

4.5 Refleksjon	62
4.5 1 Refleksjon om forskerrollen	62
4.5 2 Fortolkning av kompetansenivå i lys diskusjonen om taushetsplikt	62
4.5 3 Refleksjon over samtalen i lys av en diskursiv forståelsesramme	63
4.5 4 Fortolkning av utdrag fra styringsdokumenter	64
4.5 5 læringsprosessen i lys av læringstrappa	65
4.6 Tredje aksjonspunkt	66
4.6 1 Rammene for fokusgruppesamlingen	66
4.6 2 Tanker og vurderinger i forkant av fokusgruppesamlingen	66
4.6 3 Diskusjon av begrepene "kontroll" og "uro"	67
4.6 4 Beskrivelse av gruppearbeidet og en drøfting om lærerens rolle og fremgangsmåte for å finne ut av sin uro	68
4.6 5 En samtale hvor "uro" og utdragene fra urometoden diskuteres.	69
4.7 Refleksjon	70
4.7 1 Drøfting om begrepene "kontroll" og "uro" i et maktperspektiv	70
4.7 2 Ellas og Adas læringsprosess i lys av læringstrappa	72
4.7 3 Uro for et barn knyttes til forhold i hjemmet- et paradigme?	73
4.7 4 Refleksjon om medvirkning i aksjonsforskningsprosessen	73
4.8 Fjerde aksjonspunkt	74
4.8 1 Begrepene "uro" og "kontroll", en tilbakeblikk	74
4.8 2 Drøftinger om forholdet mellom støtte og kontroll	75
4.8 3 Diskusjon om lærerprofesjonens grenser	76
4.8 4 Lærernes evaluering av aksjonsforskningsprosessen	77
4.9 Refleksjon	81
4.9 1 Begrepene uro og kontroll	81
4.9 2 Grenseoppganger for lærerprofesjonen i forsøket på samarbeid med foreldre	82
4.9 3 Antakelsen om foreldrenes skeptiske innstilling til samarbeid	83
4.9 4 Lærernes evaluering av aksjonsforskningsprosessen	83
4.9 5 Lærernes evaluering av egen medvirkning i aksjonsforskningsprosessen	84
4.9 6 Lærernes evaluering av læringsprosess og endring	85
4.10 Oppsummering	86
4.10.1 Første aksjonssamling:	86
4.10 2 Andre aksjonssamling:	87
4.10 3 Tredje aksjonssamling:	87
4.10 4 Fjerde aksjonssamling:	88

5 KONKLUSJONER	90
5.1 Utgangsposisjonen	90
5.2. Det første forskningsspørsmålet	90
5.2.1 Prosess, læring og kunnskap	90
5.2.2 Aksjonsforskningsprosessen	91
5.2.3 Læringsprosessen	92
5.3 Det andre forskningsspørsmålet	92
5.3.1 Et utvalg av lærernes erfaringer og konklusjoner av disse	92
5.3.2 Paradigmat: "Foreldre er skeptiske til samarbeid når barn vekker bekymring"	93
5.3.3 Lærerprofesjonens grenser	93
5.4 Det tredje forskningsspørsmålet	93
5.4.1 Lærernes fortolkning av utvalgte styringsdokumenter	93
5.4.2 Meldeplikt og foreldresamarbeid	94
5.4.3 Taushetsplikten	95
5.5 Det fjerde forskningsspørsmålet	95
5.5.1 Begrensninger i implementeringen av utdrag fra urometoden	95
5.6 Konklusjon på aksjonsforskningsprosessen	96
5.6.1 Lærernes egne mål for aksjonsforskningsprosessen	96
6. REFERANSER	98
Vedlegg	101
Vedlegg 1: Utdrag fra relevante styringsdokumenter	101
Vedlegg 2: Case inkludert samtalen med foreldrene	103
Vedlegg 3: case uten samtalen med foreldrene	105
Vedlegg 4: Utdrag fra urometoden	106
Vedlegg 5: Bekymringssonene	108

1.INNLEDNING

1.1 Kontekstuell bakgrunn: Læreres arbeid med barn som vekker bekymring

Jeg har valgt å undersøke temaet læreres arbeid med barn som vekker bekymring. Hva er så bakgrunnen for mitt valg av tema? Jeg har jobbet som lærer på barnetrinnet og sjelesørger for studenter. Gjennom dette arbeidet har jeg møtt barn og unge som på ulike måter har en indre smerte. I læreryrket har jeg kjent på en uro for enkelte barn og det kan være mange forhold som utløser bekymring. I mitt arbeid som sjelesørger har jeg fått ta del i livshistorier hvor ulik grad av omsorgsvikt og mishandling har rammet dem som barn. Dette er historier hvor barnet ikke har opplevd å bli sett av de voksne rundt seg, deriblant lærerne som de hadde i løpet av sin skolegang. I media har det i året som har gått, vært fokus på barn som ikke ble beskyttet fra mishandling og omsorgsvikt. Historiene er forskjellige og tematikken sprikende. Fellesnevneren jeg vil fremme i denne masteroppgaven, er at de kan ha vært barn som vakte bekymring hos noen av de voksne rundt seg. Jeg vil videre drøfte hvordan ”barn som vekker bekymring” kan forstås i mitt masterprosjekt.

1.2 Hvordan diskutere ”barn som vekker bekymring”?

I denne masteroppgaven har jeg valgt å sette fokus på lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. Hensikten med formuleringen ”barn som vekker bekymring” er å understreke bekymringen som en magefølelse som er en del av lærerens faglige skjønn (Eriksson og Arnkil, 2006; Eriksen og Germeten, 2012). På denne måten blir barn som vekker bekymring relatert til en subjektiv opplevelse hos læreren. Uroen er også noe som oppstår i møte med barn som vekker denne bekymringen. Ved å ha dette som utgangspunkt flyttes fokus fra barnets konkrete adferd, egenskaper og personlighet som noe problematisk i seg selv, til lærerens oppfatning og opplevelse av barnet. Jeg vil analysere og belyse uro som oppstår hos lærere, som en læringsprosess. I denne læringsprosessen kan økt bevissthet og kunnskap oppstå hos lærerne (og meg som forsker) som er en del av dette masterprosjektet. Jeg vil argumentere for at denne prosessen kan styrke lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring.

Hva er det så ved et barns adferd som kan vekke bekymring? Utagerende adferd, lav motivasjon i forhold til læring og skolearbeid, manglende sosial kompetanse og innadvent eller introvert adferd kan være eksempler på forhold som vekker bekymring i læreren (Eriksen og Germeten, 2012). Blåmerker, sår, og fortellinger fra barnet om vold og seksuelt misbruk kan i særlig grad vekke stor grad av uro hos læreren. Det kan i tillegg være mange andre årsaker til bekymring. Hvis læreren har en smal oppfatning av hva som er normal, passende eller positiv oppførsel hos barn, vil dette kunne prege hva hun oppfatter som bekymringsfullt. En lærers forhistorie kan også påvirke hvordan barnets adferd og signaler fortolkes. Kanskje har læreren selv hatt en vanskelig oppvekst eller blitt ”stemplet” som et problematisk barn. Slike faktorer vil være med på å styre hva læreren kan bli spesielt oppmerksom på, og styrken i følelsene som vekkes i møte med en elev (Eriksson og Arnkil, 2006). Det er altså et mangfold av elementer som kan betegnes som årsaker for hvorfor barn vekker bekymring.

Ved å fokusere på bekymring som en reaksjon og en prosess i læreren åpnes en mulighet for å analysere bekymringen. Derfor vil min forskning omhandle drøfting og analyse av en gruppe læreres erfaringer, tanker og fortolkninger. Jeg har valgt ikke å angi en definisjon av ”barn som vekker bekymring”. Dette vil jeg la forskningsprosessen få være med å forme. Lærere vil kunne bringe inn i prosessen hva de har erfart og hva som er sentralt for dem vedrørende dette temaet. Det foreligger altså en avgrensning i valget jeg har foretatt når det gjelder fokus og hvilket felt jeg undersøker. Det er noen lærernes stemmer som får ta plass, ikke foreldrenes eller barnas stemmer. Den viktigste årsaken til denne avgrensningen er at tidsperioden for forskningen er begrenset. Videre ønsker jeg at lærernes perspektiver skal stå i fokus. Ved å velge en liten gruppe lærere og ikke flere, får jeg gått dypere inn i analysen av deres erfaringer. Jeg vil foreta metodiske valg og valg av teoretiske perspektiver ut fra dette.

1.3 Oppgavens teoretiske og metodologiske perspektiver

Når jeg leste pensumlitteraturen innenfor temaet forskningsmetode, ble jeg fascinert av aksjonsforskning og aksjonslæring (Eilertsen, 2004; Tiller, 2006; Tiller, 2004; Tiller, 2013; Schmuck, 2006; McNiff, 2013; Mills, 2012; Carr og Kemmis, 1988; Madsen, 2004; Bjørnsrud, 2005; Postholm, 2007; Stolpe og Germeten, 2014). Det som først og fremst trigget min interesse var hvor tett innehaveren av forskerrollen kunne jobbe med de som var involvert i forskningen. Jeg likte også prosessorienteringen, hvor forskningen krever stadig refleksjon og fleksibilitet til strategiendring ved behov. Jeg fant det interessant hvordan selve prosessen der forsker og de som er med i forskergruppen, former prosessen sammen. Verdier

som likeverd, demokratiske tanker og samarbeid er sentrale. I tillegg er mål om endring som del av forskningen noe som er relativt unikt for denne metodologien og dette forskningsteoretiske utgangspunktet. Aksjonslæring (Tiller, 2006) var en prosess som jeg fikk lyst til å undersøke nærmere, men var det mulig å utføre et aksjonsforskningsprosjekt i en så liten skala som mitt masterprosjekt skulle være? En forskningsmodell fra Stolpe og Germeten (kommer, 2015) kan passe inn i en masteroppgaves rammer. Denne vil jeg presentere senere i oppgaven.

I mitt forskningsprosjektet vil jeg møte en gruppe lærere gjennom fire samlinger i løpet av høsthalvåret 2014. Publikasjonen, eller masteroppgaven forventes ferdigstilt i desember 2014. Jeg vil tilføre prosessen det jeg mener er relevante bidrag. Et utvalg fra lovverk og andre styringsdokumenter som definerer lærerrollen er et slikt bidrag.

1.4 Skolen og lærernes gjeldende styringsdokumenter

Jeg har valgt å avgrense relevante og aktuelle styringsdokumenter til følgende utdrag: Om læring og fellesskap i Melding til Stortinget nr. 18 (2010- 2011) og Opplæringsloven om opplysningsplikt § 15-3 (2013). Disse omhandler forpliktelser for skolens ansatte i forhold til barnevernet når det gjelder meldeplikt og samarbeid. Som tillegg vil jeg presentere Germeten og Eriksens (2012) oversikt med lovhjemler hvor det beskrives hvilke forhold som utløser opplysningsplikt ut fra lovteksten i Opplæringsloven § 15-3 (2013). Jeg planlegger å presentere dette for lærerne i aksjonsgruppa slik at deres fortolkninger av lovtekstene kommer frem.

Styringsdokumentene overfor dreier seg om forhold som kan sorteres under barnevernets ansvarsområde. Jeg vil likevel ikke utelukke bekymring for barn som er mindre konkretisert og kategorisert. I forskningsarbeidet vil lærernes fortolkning av disse utdragene få en sentral plass. Jeg vil analysere et slikt datamateriale med briller farget av Goodlads (1968) teoretiske innfalsvinkel. For hvordan forstår og fortolker lærere ut fra sin fagkunnskap, erfaring og praksis slike lovtekster? Lærerne vil fortolke ut fra sin sammenheng, erfaring, moralske og etiske bakgrunn (Goodlad, 1968). Videre vil lærerne kunne ha ulike fortolkninger eller vektlegge ulike deler av teksten forskjellig. Når en tekst koples opp mot praksis og faglig skjønn vil det også kunne forekomme en fortolkning og tilpasning av lovtekstens innhold. Lærernes praksisfelt er i denne sammenheng skolen.

1.5 Kontekstuell bakgrunn: Aksjonsforskning i skolen

1.5.1 beskrivelse av praksisfeltet for dette aksjonsforskningsprosjektet

Det er relevant å vise til aksjonsforskning som har blitt utført i skolen. Jeg vil hevde at det i denne sammenheng er hensiktsmessig å vise til aksjonsforskning innen det norske skolesystemet fra grunnskole til videregående nivå. Som masterstudent har jeg ikke en stor oversikten over dette feltet. Jeg tar derfor utgangspunkt i det Tiller (2006) skriver om at det ikke har vært utført mye aksjonsforskning i den norske skolen, sammenliknet med andre forskningsstrategier eller metoder. Jeg vil videre vise til et par eksempler på aksjonsforskning som har blitt utført. Eilertsen (2013) har skrevet om et aksjonsforskningsprosjekt hvor lærere og forskere samarbeidet over en lengre tidsperiode. Lærerne var leverandører av case som ble del av forskningens datamateriale. De var også med i teoriutviklingen som forskerne hadde ansvaret for og kom med egne forskningsbidrag. I tillegg har Eilertsen (2013) skrevet om et eksempel fra egen forskning i en videregående skole hvor utviklingen av elevens læringsbevissthet var målet. Strategien måtte endres underveis da det i klasse 1b var mange konflikter. Grunnlaget for læringsmiljøet var ikke tilstrekkelig for et individuelt fokus på læringsbevissthet. Et økologisk perspektiv på læringsmiljøet ble valgt i stedet (Eilertsen, 2013: 180). Denne korte beskrivelsen gjenspeiler, både et tett og likeverdig samarbeid mellom lærere og forskere, og at lærerne deltar i forskningsprosessen på flere nivåer. Dessuten viser det siste eksempelet fleksibiliteten en aksjonsforskningsprosess kan ha, når strategien endres.

Når det gjelder forskning som omhandler barn som vekker bekymring, kan det også være relevant å vise til forskning foretatt innenfor rammen av det norske skoleverket. I likhet med aksjonsforskning i skolen er dette et felt jeg ikke har en større oversikt over, og som kan omhandle svært mange temaer. Jeg velger her å trekke frem et eksempel som kan reflektere hvordan pedagogisk personale setter ord på hva det er som gjør at barn vekker bekymring. Jeg gir også et eksempel på forskning som omhandler avdekking av seksuelle overgrep blant barn. Bø og Løge (2010) presenterer i fagtidsskriftet *Bedre skole*, et forskningsresultat på hvilke ord lærere og studenter i pedagogikk bruker på å beskrive bekymringsadferd. Deres fortolkning av funnene i spørreundersøkelsen at det er lav andel av faguttrykk som benyttes. En konklusjon i studiet er at de profesjonelle har behov for begreper og uttrykk som kan hjelpe dem å skjelne og avdekke trekk ved barn eller barnets adferd, som kan være opphav til bekymring. Dette er et forskningsresultat jeg kan benytte som del av mitt kunnskapsgrunnlag i aksjonsforskningsprosjektet jeg skal utføre i denne sammenheng.

Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress refererer til et forskningsresultat i en publikasjon om seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge (Borgen, Dyb, og Haftstad, (m.fl.) 2011). Jensen (m.fl.) har spurt barn og ungdom hvorfor det var vanskelig for dem å fortelle om seksuelle overgrep. I konklusjonen står det at barna opplevde det skamfullt og truende og fortelle, men at det ville hjelpe om det ble gitt anledning til å fortelle og at det hadde en hensikt. Den siste faktoren av betydning var at det var skapt en forbindelse til temaet seksuelle overgrep. Jeg vil hevde at begge eksemplene overfor viser relevansen i at de profesjonelle i skolesammenheng har kunnskap om forhold som kan vekke bekymring. Det kan gjøre dem bedre rustet til arbeidet som lærere.

Skolen jeg skal foreta aksjonsforskningsprosjektet ved er en 1-10 skole med barnetrinn og ungdomstrinn. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å ha med kontaktlærere og spesialpedagog fra småskolen og mellomtrinnet. Jeg har altså ikke tenkt å ha med noen lærere fra ungdomstrinnet i mitt utvalg. Jeg velger å begrunne det med at det kan være en større sjanse for felles referanseramme til problemstillinger, erfaringer og foreldresamarbeid ved å utelukke lærere fra ungdomstrinnet. Hvilke aspekter ved aksjonsforskningen er så de mest sentrale i mitt prosjekt?

1.5 2 Aksjonsforskning og aksjonslæring, endring og utviklingsarbeid

Aksjonsforskning er et relativt bredt og sammensatt felt. Jeg har valgt aksjonsforskning som metodologi, vitenskapsteoretisk og teoretisk utgangspunkt fordi jeg ønsker å involvere lærerne. Jeg vil også spore en endring i mitt aksjonsforskningsprosjekt, fordi endring er et mål her i motsetning til flere andre forskningsteoretiske og metodologiske utgangspunkt (McNiff, 2013; Mills, 2012; Tiller, 2006 m.fl.). Aksjonsforskning er innovativt (Sjøvoll, 2012), fordi det er endringsorientert og målrettet. I en slik prosess hvor endring og innovasjon er sentralt, vil den demokratiske grunnverdien kunne gjenspeiles i deltakelse og eierskap til prosessen blant lærerne. Jeg vil legge til rette for at deltakerne i forskergruppen bidrar til egen læringsprosess. Deres drøftinger rundt relevante temaer vil være empirien og datamaterialet for forskningen. Jeg ønsker altså å få innblikk i en refleksjonsprosess rundt deres arbeid med barn som vekker bekymring. Jeg skal også bidra på ulike måter i prosessen. Jeg vil analysere det empiriske materialet som fremkommer av aksjonsforskningsprosessen, gjennom teoretiske perspektiver på læring og kompetanse ved hjelp av det jeg anser som sentrale teoretiske bidragsyttere på feltet. I aksjonsforskning må jeg ikke betrakte og beskrive på avstand, jeg kan også delta (McNiff, 2013; Mills, 2012; Tiller, 2006 m.fl.).

1.6 Posisjonering av forskerrollen

Jeg vil her avdekke noen sider som får betydning i forskerrollen og hva jeg velger å undersøke. Sentrale spørsmål som kan stilles er: Hvorfor har *jeg* valgt en bestemt måte å forske på? Hvorfor valgte jeg *dette* temaet? Hvordan er jeg en del av eller utenfor aksjonen som undersøkes? Hvordan påvirkes jeg og hvordan påvirker jeg forskningsprosessen? Hvem tilhører forskningsprosjektet og hvem tar avgjørelsene om hva som betegnes som funn? (McNiff, 2013: 39-40). Jeg har vært inne på hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som vitenskapsteoretisk, teoretisk og metodologisk utgangspunkt. I tillegg til det som er beskrevet, ønsker jeg også å øke min kompetanse i å lede en slik utviklings og forskningsprosess. Min begrunnelse for valg av tema kan beskrives ut fra flere forhold. Mitt arbeid gjennom flere år som sjelesørger og lærer er en del av dette. I media har det siste året vært fokus på saker hvor barn mishandles eller utsettes for omsorgssvikt. I noen saker blir bekymring meldt til barnevernstjenesten, uten at tiltak settes inn. Lærerne er tilstede i barns hverdag. Er det vanskelig å se barn som utsettes for dette? Er det vanskelig å konkretisere bekymring? Har de sendt bekymringsmelding før, er terskelen for det høy? Det er altså et lærerperspektiv, perspektiver fra erfaring innenfor sjelesorgen og saker i media som ligger til grunn for min interesse for temaet. Perspektivene fra min erfaring fra sjelesorg er mer underliggende enn lærerperspektivet. Som beskrevet tidligere kommer ikke barns eller foreldres perspektiver frem i denne sammenheng. Et masterprosjekt som dette har sine begrensninger i forhold til tid og størrelse på prosjektet og derfor mener jeg at en avgrensning av perspektiver og dermed datagrunnlag, er nødvendig. Jeg vil drøfte dette senere i oppgaven.

1.7 Problemstilling og forskerspørsmål

Ut fra det temaet som er presentert ovenfor og de avgrensninger jeg har beskrevet, velger jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere ved hjelp av aksjonsforskning få kunnskaper som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring?

Jeg velger tilhørende forskerspørsmål som konkretisering og spesifisering av problemstillingen:

- *Hvordan kan aksjonsforskning være en teoretisk tilnærming, en vitenskapsteoretisk posisjon og fremgangsmåte for økt kunnskap hos lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring?*

- *Hva er lærernes erfaringer i sitt arbeid med barn som vekker bekymring?*
- *Hvordan tolkes og implementeres et utvalg av relevante styringsdokumenter, som handler om arbeidet med barn som vekker bekymring i skolen, av lærerne i utvalget på barnetrinnet?*
- *Hvordan kan implementering av utvalgte faser og bekymringssonene i urometoden være til hjelp i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring?*

Jeg vil hevde at problemstillingen rommer aksjonsforskningens sentrale plassering i mitt masterprosjekt, i tillegg til fokuset lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. I forskerspørsmålene har jeg beskrevet hvilke elementer jeg ønsker å se nærmere på. Problemstillingen med tilhørende forskerspørsmål blir veiviseren og målet for alt som gjøres og skrives. Det fremkommer i det siste punktet under forskerspørsmål, hvordan implementering av utvalgte faser og bekymringssonene i urometoden (Eriksson og Arnkil, 2006, Eriksen og Germeten, 2012) kan være til hjelp i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. Her er min intensjon og tilføre forskningsbasert kunnskap inn i prosjektet for å bidra til lærernes læringsprosess. I bydelen hvor skolen befinner seg og i flere omkringliggende bydeler, implementeres Urometoden i sin helhet. Utdragene er dermed relevante i forhold til skolens samhandling med relevante hjelpeinstanser som eksempelvis barnevernstjenesten.

1.8 Masteroppgavens struktur

Jeg har først skrevet en innledning hvor utgangspunktet for forskningen drøftes. Her fremmer jeg utvalgte styringsdokumenter jeg mener er relevante. Videre fremmer jeg en bakgrunnsbeskrivelse av aksjonsforskning i skolen og noe aktuell forskning på området samt drøfting av temaet ”barn som vekker bekymring”. I tillegg til en kort beskrivelse av forskningsfeltet som ligger til grunn for mitt masterarbeid, settes forskningsfeltet inn i en større sammenheng. Jeg har også drøftet kort en posisjonering av forskerrollen. Jeg har videre beskrevet bakgrunn for valg av problemstilling i tillegg til å fremme problemstillingen for oppgaven med påfølgende forskerspørsmål.

I kapittel to drøftes teoretiske perspektiver. Innledningsvis drøftes ulike teoretiske modeller med relevans for aksjonsforskningen som teoretisk perspektiv, og den teoretiske sammenheng hvor aksjonsforskningen kan fremmes å tilhøre. I tillegg beskrives teoretiske modeller som jeg mener er nyttig i forhold til min fortolkning av datamateriale som samles inn. Videre

fremmes grunnlaget for lærernes arbeid med barn som vekker bekymring, som innebærer utdrag fra relevante styringsdokumenter. I tråd med styringsdokumentene kommer avsnitt om taushetsplikt og meldeplikt, som til slutt munner ut i en drøfting om de innovative og entreprenørielle trekkene ved aksjonsforskning. I neste avsnitt drøfter jeg begrepene ”aksjonsforskning” og ”aksjonslæring” i sammenheng med lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. Her blir også teoretiske bakgrunnsperspektiver i urometoden

I det tredje kapittelet drøfter jeg metodologiske perspektiver. Herunder skriver jeg om forskerposisjoner, hvem som er del av mitt utvalg, og det metodologiske utgangspunktet jeg har valgt; aksjonsforskning. Innunder dette diskuterer jeg også to modeller tilhørende aksjonsforskningen og metoden fokusgruppeintervju og bruk av praksisfortellinger. Videre drøfter jeg validitet og reliabilitet innenfor valgt forskningsmetodologi, og tilhørende etiske betraktninger. Til slutt i dette kapittelet skriver jeg kort om mitt datamateriale og analysemetodene av det.

Kapittel fire gir med overskriften ”Analyse av forskningsprosessen og datamaterialet” innledningsvis en oversikt over forskningsprosessen. Deretter beskrives og drøftes første aksjonspunkt som er den første fokusgruppesamlingen. Videre fremlegges mine beskrivelser av lærernes forventninger til aksjonsforskningsprosessen og deres erfaringer i arbeidet som lærere med barn som vekker bekymring. I neste punkt diskuteres aksjonsforskningsprosessen og en refleksjon rundt forskerrollen, som munner ut i en refleksjon av den. Herunder drøftes forskergruppens kompetansenivå og læringsprosess i lys av teoretiske perspektiver og oppsummering av diskusjonen fra første aksjonspunkt.

Innunder andre aksjonspunkt beskrives og drøftes samtalen i fokusgruppesamlingen. Her skriver jeg om en diskusjon om taushetsplikt. Etter dette gis en beskrivelse av en diskusjon om lærernes fortolkning av utvalgte styringsdokumenter. Videre følger en drøfting om samarbeidet mellom skolen og barnevernet og av en fortolkning av læringsprosessen i lys av læringstrappa som del av en refleksjon og oppsummering av diskusjonen fra andre aksjonspunkt. Deler av samtalen om taushetsplikt belyses i en diskursiv forståelsesramme. en drøfting av aksjonsforskningsprosessen og lærernes kompetansenivå er også en del av refleksjonen fra denne fokusgruppesamlingen.

I tredje aksjonspunkt implementeres utdrag fra urometoden. Det oppstår en drøfting rundt begrepene ”uro” og ”kontroll”. Lærerne deltar i et gruppearbeid hvor utdragene fra

urometoden diskuteres inn mot caset som er laget på bakgrunn av lærernes erfaringer. Videre analyseres og fortolkes deres refleksjoner ut fra ulike teoretiske bidrag.

I den fjerde og siste fokusgruppesamlingen fortsetter gruppearbeidet. Ulike sider ved aksjonsforskningsprosjektet evalueres i forhold til om målene for aksjonsforskningen er nådd. Samlingen analyseres og reflekteres rundt ved hjelp av relevante teoretiske bidrag. Til slutt i kapittel fire oppsummeres aksjonssamlingene.

Kapittel fem viser mine konklusjoner av aksjonsforskningsprosjektet i tråd med problemstillingens forskerspørsmål og lærernes formulerte mål for prosessen.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.1 Innledende bemerkninger

I denne delen av min masteroppgave vil jeg presentere og drøfte den bakgrunnen eller de “teoretiske brillene” som jeg velger å se, høre og fortolke mitt forskningsmateriale gjennom. Ettersom jeg har valgt aksjonsforskning også som metodisk framgangsmåte, innebærer dette en teoretisk avgrensning, i forhold til hva jeg skriver om aksjonsforskning som metodologi. Mine valgte teoretiske utgangspunkt vil være styrende for hva som presenteres her, hvordan min forskningsprosess blir, og hva som til slutt publiseres.

2.1.1 Hva er ”teori”?

Som en inngang til de teoretiske perspektiver jeg har valgt å fremlegge og drøfte, kan det være nyttig å se nærmere på hva begrepet ”teori” innebærer. Jeg velger å ta utgangspunkt i May Britt Postholm (2007) sin fremstilling av teorier og en form for rangering av disse i forhold til hverandre og i forhold til praksisfeltet. De teorier som ligger lengst ut fra praksisfeltet men som da blir rammen for de andre teoriene kalles ”omfattende teorier” eller paradigmer, som Kuhn betegner dem (2007: 17). Paradigmene består av verdensbilder, hvordan ting rundt oss henger sammen og hva kunnskap er og hvordan det fremkommer (Postholm, 2007: 17). Kognitivismen og positivismen har mange ulike trekk ved seg, men bæres av ideen om at mennesker er som tomme krukker og at kunnskapen de tilegner seg i løpet av livet kommer utenfra (Postholm, 2007: 17). I den retningen anses kunnskap ansees som en absolutt størrelse som kan observeres utenfra. Disse paradigmene har tidligere vært dominerende innenfor forskning, også samfunns- og pedagogisk forskning (Postholm, 2007:

17). Det konstruktivistiske paradigmet fremmer Postholm (2007) som kvalitativt annerledes da synet på kunnskap innenfor det konstruktivistiske paradigmet, konstrueres der sosial samhandling mellom mennesker foregår. Kvalitativ forskning, interaktiv forskning og aksjonsforskning, som jeg skal bruke i masteroppgaven, kan plasseres innenfor dette verdensbildet. En sentral teoretisk bidragsyter, hvis bidrag kan sies å ha vært med på et paradigmeskifte innenfor samfunnsforskningen vil være Michel Foucault (Rønbeck, 2012) som jeg kommer tilbake til senere i denne oppgaven.

Tom Tiller (2006) og Jean McNiff (2013) beskriver aksjonsforskningen som et tredje paradigme hvor det forskende partnerskap står i sentrum. Postholm (2007: 5) skriver at mål om endring for en forbedret praksis er en egenskap som skiller aksjonsforskning fra tradisjonell kvalitativ forskning. I det første paradigmet beskriver Tiller (2006: 12) forskerens rolle som kjølig og distansert hvor avstanden er stor mellom feltet det forskes på og forskeren. Det er et ideal at forskeren ikke berører eller manipulerer forskningsfeltet. Innenfor det andre paradigmet beveger forskeren seg inn i feltet og beskriver det innenfra, men det er likevel en observerende rolle som forsøker å beskrive det som skjer utenfor forskeren i feltet (Tiller, 2006: 12). Slik jeg oppfatter det har Tiller og McNiff forskerens rolle i forhold til avstand, nærhet og deltakelse i praksisfeltet som utgangspunkt for inndelingen av tre paradigmer, mens Postholm (2007) har en annen epistemologisk inngang til sin inndeling, synet på hvordan kunnskap oppstår og utvikles.

Som i Postholm sin beskrivelse av omfattende teorier, skriver Jean McNiff (2013) at aksjonsforskning kan være et grunnleggende verdimeessig syn på liv og samfunn. Det odontologiske perspektivet innebærer et verdensbilde eller paradigme, hvor alle mennesker ansees som likeverdige samarbeidsparter. I tillegg til de demokratiske verdier som like rettigheter, troen på at mennesker sammen kan skape kunnskap og gode løsninger i samarbeid og meningsutveksling, fremhever McNiff (2013) også det sosiale og politiske aspekt hvor det sosiale ansvar og det som produseres av god kunnskap iverksettes i praksis til fellesskapets beste. Dette anses som generelle kjennetegn, men kan overføres som et syn på forskning. Det er altså sentralt at forskningen berører og er betydningsfull for praksis, og ikke kun begrenses til et "teoretisk" arbeid (McNiff, 2013; Tiller, 2004, 2006). Dette epistemologiske aspektet fremmer kunnskap som et resultat av handling, samhandling og levd liv. Kunnskap er dermed foranderlig og i en stadig prosess. Svar blir avløst av nye spørsmål som igjen fører til svar og spørsmål. Det preges i sterk grad av det å bo i "det uferdige", skriver McNiff (2013: 27-29); (Jf. også Tiller, 2004: 18-19). Spørsmål må styre forskningsprosessen for at det skal bli

utviklende. Hvis kun ett svar forblir utgangspunktet vil forskningen kun dreie seg om bekreftelser (Tiller, 2006: 11).

Som en del av prosessen hvor svar og spørsmål avløser hverandre ligger det et spenningsforhold og avhengighetsforhold mellom den virkelighet som skapes mellom mennesker og hvordan denne fortolkes. Forskerens eller forskernes teoretiske utgangspunkt og erfaringsbakgrunn og det storsamfunnet og lokalsamfunnet som omgir forskere og praktikere former denne fortolkningen (Barth, 1996: 9). Zuber-Skerrit (2001) beskriver de teoretiske rammeverkene som mange aksjonsforskere kan plasseres inn i, selv om de videreutvikles og nytenkes inn i nye situasjoner. For eksempel med et fenomenologisk utgangspunkt blir det som studeres ansett som et unikt sosialt skapt samspill og ikke direkte generaliserbart til andre liknende situasjoner. Samspillet og det som skapes av personlig og interpersonlige historier og læring i dette rommet, blir gjenstand for analyse. Innen "Grounded theory" er fokus på prosessen for utforskning og å se innenfra den sammenheng som det forskes på (2001). "Personal construct theory", som ble fremmet av George Kelly i 1955, innehar tanker om at alle er en personlig forsker som kognitivt konstruerer sin egen virkelighet. I stedet for kognitiv konstruksjon har Zuber-Skerrit valgt å vektlegge konseptuell konstruksjon. Videre, innen kritisk teori, er det et fokus på at kunnskap er verdiladet og aldri nøytral. Innen systemteori rettes blikket på maktstrukturer i systemer som forskningsfeltet er en del av, som for eksempel hos Foucault (Germeten, 2012; Rønbeck, 2012). Etter min vurdering har aksjonsforskningen en bit av hver av disse perspektivene som fundament.

Også forskere fra andre fagdisipliner kan ha likhetstrekk med aksjonsforskere i sin teoretiske tilnærming. Sosialantropologen Fredrik Barth, som kan hevdes å tilhøre det andre forskningsparadigmet innenfor aksjonsforskningsteori. Barth (1996), skriver at en del av utviklingen innen antropologisk forskning, dreier seg om hvordan samspillet mellom forsker og praksisfelt fører til gjensidig endring. Barth skriver, som del av sitt teoretiske grunnlag, hvordan de sosiale prosesser skaper mening og betydning i alle kulturer. Vår fortolkning av de sosiale prosessene og samspillet mellom mennesker er preget av egen bakgrunn og verdimeisig, teoretisk, historisk og politisk ståsted, i følge Barth (1996: 9-10). Samtidig skriver han at mennesker former virkeligheten sammen i det samspillet som foregår mellom dem. Samspillet begrenses av sosiale regler, sosial posisjon og andre elementer innenfor den kulturelle rammen hvor samspillet foregår. Som forsker innenfor antropologisk feltarbeid hevder Barth (1996) at en sosialantropologisk tilnærming kan føre til en "resosialisering" hos forskeren som kan føre til nye utgangspunkt og ståsteder. Videre skriver han at " faget (kan)

fungere kritisk og frigjørende på enhver annen kunnskapstradisjon, livsform eller ideologi.” (Barth, 1996: 10), og at det er et mål å realisere dette potensialet innen forskningen. Med dette som eksempel kan det skimtes jeg skillelinjene mellom forskningstradisjoner, som ikke alltid er like skarpe. Skillet mellom observasjon og fortolkningen av samspillet innen sosialantropologisk feltarbeid, og aksjonsforskning med fortolkning av samspillet i gruppen av forskere og *medforskere*, kan være mindre enn det i utgangspunktet var tenkt. Fokuset på at endring som mål for aksjonsforskningen skiller den fra annen forskning, men også dette perspektivet, kan også bli noe uklart sammenliknet med utgangspunktet for forskning som Barth (1996) beskriver.

Med dette som overordnet teoretisk perspektiv vil jeg nå gå videre å presentere sentrale begreper innenfor det forskningsfeltet jeg skal undersøke. Det første jeg vil diskutere er teoretiske modeller som viser ulike forståelser av samfunnet, skolen og erfaringslæring, fordi dette gir en bakgrunnsforståelse av og viser hvilke briller jeg velger å studere problemstillingen med.

2.1 2 Teoretiske modeller om samfunnet, skolen og erfaringslæring

I Postholms (2007) fremstilling og rangering av teorier kommer teoretiske modeller innunder de omfattende teoriene. De er mer avgrensede enn paradigmene og spesifiserer avgrensede områder. Et eksempel på teori på dette nivået kan, slik jeg forstår det, være Foucaults teorier om diskurser og makt som jeg kommer tilbake til nedenfor. Som beskrevet hos McNiff (2013) og Barth (1996) finner vi dette samspillet mellom samfunn, menneskelige aktører, fortolkning og kunnskap som et teoretisk bakteppe for hvordan menneskelig samhandling fungerer. Ut fra denne ideologiske bakgrunnen konstrueres ulike teoretiske modeller for hva som regulerer disse prosessene, og hvilke prosesser forskningen kan fokusere på for å finne svar på spørsmål. Et annet eksempel på en teoretisk modell, som har noen likhetstrekk med Foucaults tekning, kan være sosiologene Berger og Luckmans teori om forholdet mellom samfunnet og enkeltmennesket (Tiller, 2006: 25). Tiller skriver at det fokuseres på en gjensidig avhengighet mellom det menneskeskapte samfunnet og enkeltindividet. I dette avhengighetsforholdet skaper og vedlikeholder mennesket samfunnet på grunnlag av erfaringer, i følge teorien.

Tiller (2006) skriver videre hvordan denne tenkningen har påvirket refleksjoner rundt skolen og samfunnet. Enkeltindivider kan påvirke systemet, men det foreligger begrensninger og innflytelse fra prosessene (Tiller, 2006: 25-26). Menneskers erfaring kan trekkes frem som sentralt innenfor denne teorien og Tiller fremhever begrepet *erfaringslæring* som en relativt

ny trend innenfor flere av samfunnets arenaer. Dette bruker Tiller blant annet for å argumentere for en mer aksjonsrettet forskningstilnærming.

I likhet med aksjonsforskningens epistemologiske aspekt, hvor kunnskap utvikles gjennom samhandling og erfaring (McNiff, 2013) blir begrepet erfaringslæring en synliggjøring av begrepene ”erfaring” og ”læring”. Erfaring vil da kunne reflektere samhandling, handling og tanker om hva som er rett og best. Det er ingen automatikk i at erfaring fører til læring som bedrer for eksempel lærerens arbeid med barn som vekker bekymring. Hvordan fremmes gode og effektive læringsprosesser på bakgrunn av erfaring? Tiller (2006) beskriver noen former for læring av erfaring som negativ, den læringen som fører til en handling som kanskje ikke er hensiktsmessig i forhold til de mål som er satt. Etter hvert kan innarbeidede vaner som det ikke reflekteres over, føre til en praksis som er uhensiktsmessig (Tiller, 2006: 30). Jarle Sjøvoll (2008: 29) skriver at en grunnleggende forutsetning for å lære ut fra erfaring for lærere i skolen, er at det utvikles en lærende organisasjon med ”strukturer og rutiner for erfaringsdeling og (...) refleksjon”. I tillegg til et systemperspektiv fremmer Sjøvoll i likhet med Tiller et nøkkelbegrep som kan bygge bro mellom erfaring og hensiktsmessig læring; ”refleksjon”. Innen aksjonsforskning er dette et grunnleggende element, og det er et av de målene jeg har med min intervensjon.

Et tredje eksempel på en teoretisk modell om læring har Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (1986) utviklet. De legger frem en læringsmodell hvor ulike kompetansenivå hos den som lærer listes opp i fem nivåer. *Novisen* er nybegynneren som ikke har noen direkte relevant erfaring som det nye læringsstoffet kan knyttes til. Hun har behov for detaljert og trinnvis opplæring og går analytisk til verks i læringsprosessen. Støter hun på et virkelighetsnært problem kan det være vanskelig å overføre kunnskapen på en hensiktsmessig måte. Refleksjonsnivået kan sies å være lavt. *Den avanserte begynneren* som utsettes for praksis og læres opp til å knytte det lærte til eksempler. Tilnærmingen er fremdeles lite analytisk og refleksjonsnivået begrenset. *Den kompetente utøveren* får med sin økte erfaring, mange relevante hendelser å vurdere ut fra sammen med kunnskapen som læres. Et behov for struktur, organisering og en hierarkisk måte å ta beslutninger på blir en del av læringsprosessen. Den kompetente utøver er i stand til å velge blant flere perspektiver, har erfaring, men er fremdeles analytisk i sin tilnæringsmåte til et gitt problem. *Eksperten*, det siste nivået, har en intuitiv tilnærming til utfordringen. Kunnskapen sammenblandet med erfaringen er internalisert og eksperten handler ut fra faglig skjønn skriver Dreyfus og Dreyfus (1986: 50). Tiller (2006) skriver at forskningen ikke har behandlet den intuitive

formen for beslutningstaking i særlig grad. Denne sammensmeltingen av erfaring, sortering, valg og handling som er tilpasset en situasjon på en intuitiv internalisert måte, fremstår etter Dreyfus og Dreyfus sin modell som den optimale erfaringslæringen. Disse vil Være aspekter jeg må ta hensyn til i min undersøkelse og den innovasjonen jeg setter i verk.

2.1.3 Mellomteori: læringstrappa som redskap for faser i erfaringslæring

Mellomteorier er i følge Postholm (2007: 18) enda mer knyttet til praksisfeltet, men er forgreininger fra de teoretiske modellene. Som eksempel kan *læringstrappa* som Tom Tiller (2006) fremlegger ut fra Dreyfus og Dreyfus sin modell om læringsprosessen, fungere som et analytisk redskap i en aksjonsforskningsprosess. I læringstrappa skisseres fire trinn hvor erfaringer gradvis systematiseres og til slutt koples til teori. I en aksjonsforskningsprosess, slik jeg vil iverksette, vil en analyse av et læringsforløp, eller endring i aksjonsforskningsgruppens læringsnivå, kunne være et mål. Her kan bruk av de følgende trinnene i læringstrappa fungere som et verktøy for å analysere hvor i aksjonsforskningsprosessen gruppens læringsprosess er. Det første trinnet i læringstrappa innebærer løs prat om erfaringene til de involverte. På det neste trinnet ordnes og kategoriseres erfaringene slik at gjenkjennelige mønster i fortellingene kommer frem. Begreper som intensjoner og realiteter er eksempler på grove kategorier som eksemplene kan samles under (Tiller, 2006: 39). Mer fininnstilte kategorier kan være ”(..) mål, innhold, arbeidsmåte, evaluering” skriver Tiller (2006: 39). På de to første trinnene er erfaringslæringen nært knyttet til tid og sted og dermed situasjonsbetinget. For å komme på et høyere analytisk nivå hvor det er mulig å knytte erfaringene opp mot strukturelle forhold, må læringsprosessen fortsette til neste nivå, i følge modellen. På det tredje trinnet koples de kategoriserte erfaringene sammen. Har arbeidet med å skape tydelige kategorier blitt grundig gjort, vil koplingen bli lettere å foreta. På det fjerde og øverste trinnet eller nivået, knyttes de bearbejdede erfaringene sammen med forskningsbasert kunnskap. De vil nå kunne stå i en gjensidig påvirkningsrelasjon, hvor de systematiserte erfaringene kan utdype, justere eller bidra med ytterligere koplinger mellom erfaringer (Tiller, 2006). Denne gjensidigheten vil jeg se etter når jeg dokumenterer min forskningsprosess.

2.1.4 Substantive teorier: teoriutvikling nærmest praksis

Nærmest praksis og den mest avgrensede teoritypen skriver Postholm (2007) inn substantive teorier. Teoriene blir utviklet ut fra konkrete handlinger og omtaler et begrenset utsnitt av dette (2007: 19). I et aksjonsforskningsprosjekt hvor en bestemt problemstilling har blitt utviklet eller utvikles, og bestemte mål for endring fastsettes, vil teori kunne utvikles.

Subjektive teoretiske innfallsvinkler som de ulike partene bringer med seg inn i et slikt forskningsarbeid vil også være med på å styre valg av problemstilling, målfokusering og ytterligere avgrensninger som foretas. Bruk av konkrete analyseredskap i arbeidet med konkrete situasjoner vil også kunne falle inn under substantive teorier (Postholm, 2007: 19).

Jeg vil bevege meg fra rammeverket av teoretiske perspektiver og inn i teoretiske perspektiver for lærernes arbeid i skolen. Arbeidet i skolen settes inn i et systemperspektiv hvor de teoretiske innfallsvinklene blir en del av bakgrunnen og drøftingen. Michel Foucault sine ideer omkring *diskurser* og *makt* blir brukt som et grunnleggende teoretisk perspektiv.

Michel Foucault (J.f. Germeten (2012); Rønbeck (2012)) har beskrevet og forklart hvordan enkelte diskurser får fortrinn foran andre i samfunnet. Kunnskap må dermed sees i sammenheng med makt. Hans teorier omtales som sosialkonstruktivistiske og fortolkes av mange. Jeg velger her å ta utgangspunkt i Rønbeck (2012) og Germeten (2012) sine analyser av Foucaults arbeid som jeg anser som relevant, da de fortolker dem inn i en pedagogisk sammenheng. I en mikropolitisk arena som skolen, vil det eksistere mange diskurser side om side. Innen hver av disse diskursene finnes et sett av regler i forhold til hva som er påbudt og forbudt eller hva som er akseptert og ikke. Diskurser blir iscenesatt gjennom den språkliggjøringen som finner sted. Makt oppstår i disse rommene (Rønbeck, 2012: 56). Styrkeforhold vil kunne flyttes på og makten i de ulike diskursenes innhold og sammensetning får ulik tyngde (Rønbeck, 2012: 56). Dominerende diskursive forståelser vil kunne oppfattes som sannhet og kampen om hva som kan omtales som sannhet blir en del av sannhetsspillet, slik Foucault omtaler det. Som del av sannhetsspillet bruker mennesket spesifikke teknikker for å forstå seg selv (Foucault, 1988). I et aksjonsforskningsprosjekt som utføres i en skolesammenheng, iscenesettes en eller flere diskurser i et allerede eksisterende miljø hvor noen diskurser har fotfeste og kan omtales som dominant diskurs.

2.2 Lærernes arbeid i skolen

2.2.1 Lærerne og dominerende diskursive forståelser

Eilertsen (2004: 36) skriver at skolen er en mikropolitisk arena og siterer en av aksjonsforskningens grunnleggere Kurt Lewin: ”For å forstå et sosialt system må du forandre det” (Eilertsen, 2004: 36). Det kreves en bevissthet og kunnskap om det bestående, forskningsfeltet eller skolen det forskes på og dens særegne kultur. Aksjonsforskningen kan

føre til en bevegelse i maktforholdene som definerer hva som er ”viktig”, ”sant” eller ”rett” på noen områder. Med utgangspunkt i et sentralt tema i problemstillingen ”læreres arbeid med barn som vekker bekymring”, vil lærernes erfaringer rundt egen håndtering av sin subjektive bekymring for barn kunne gjenspeile en kultur ved skolen på dette området. Skolens rutiner, slik lærerne oppfatter dem, i forbindelse med blant annet meldeplikt, vil også kunne gjenspeile rådende og dominante diskursive forståelser (J.f. Foucault). Lærernes diskursive forståelsesfelt kan omfatte hva de velger å fokusere på, hva de ser etter, hvilke kjennetegn de på forhånd er opplært til å definere som bekymringsfulle, og hvilke grenser for hva som er og ikke er lærerens oppgaver som er trukket. Det kan være bevisste/ubevisste eller tatt-for-gitte prosesser som ligger bak slike antakelser som til slutt blir styrende for hva læreren foretar seg i forhold til barn som vekker bekymring. Denne definisjons- og avgrensingsprosessen av hva som er rett og sant skjer gjennom språkliggjøring (Germeten, 2012). Språkliggjøringen kan være tekst, samtale og begreper. Germeten (2012: 41) viser til Foucaults beskrivelse av denne prosessen som *objektdannelse*.

2.2 2 Grunnlag for lærernes arbeid

Det menneskelige behov for å klassifisere, ordne og verdisette det vi ser og hører, utelukker andre sider og alternative forståelser av det som sees og høres. Mekanismene som fungerer styrende for denne sorteringen kaller Foucault for *maktteknologier* (Germeten, 2012: 40). Noen lærere (eller andre på en skole) kan ha en særskilt innflytelse i emner hvor de oppfattes som eksperter, på noen arenaer, i forhold til hva som defineres som rett og galt, relevant og ikke relevant innenfor institusjonen. Germeten (2012: 40) beskriver hvordan Foucault omtaler disse posisjonene som *overvåkere*. Overvåkerens oppfatning og formidling av det rette eller vesentlige, vil alltid være diskursivt skapt i en bestemt forståelsesramme, et bestemt verdensbilde eller en bestemt institusjonell praksis. Det er det som er diskursenes tvang eller regulariteter som Foucault benevner det (Germeten, 2012: 40).

Et annet begrep hos Foucault som også er sentralt her er begrepet *governmentality* som omfatter ”styringens mentalitet”, det vil si hvordan forestillinger, konvensjoner og tankesett er knyttet til politiske prosedyrer og teknikker av ulike slag. (Dahlstedt og Hertzberg, 2012: 74). Maktteknologier styrer menneskers atferd tilpasset et sannhetsregime som innebærer hva som regnes som godt og rett, mens jeg-teknologier er menneskenes maktutøvelse eller teknikker for å fremme egne interesser og verdier (Dahlstedt og Hertzberg, 2012: 75).

Dahlstedt og Hertzberg bruker governmentality og Foucaults teorier rundt dette i sin drøfting av entreprenørpedagogikk (2012: 75). De fremmer at skolen, som en viktig arena for bygging av samfunnet, i stadig større grad forsøker å stimulere jeg-teknologier hos elevene (2012: 75-76). Jeg-teknologier setter de i sammenheng med entreprenørskap som et sett av egenskaper, kvaliteter og evner hos den innovative eleven i denne sammenheng (2012: 76-77). I følge Foucault, gjør Jeg-teknologiene det mulig for individet å realisere seg selv på ulike måter ved hjelp av egne og andres ressurser. I Kunnskapsløftet (2006) finnes et økt fokus på entreprenørskap. Entreprenørskap som holdninger, verdier, kvaliteter, evner og egenskaper fremmer muligheten for innovasjon, nytenking og mot til å lede eller delta i utviklingsarbeid, og kan på mange måter ligne på aksjonsforskning. For å oppnå slik læring hos elevene, kan det hevdes at lærerne skal være utrustet med entreprenørielle holdninger og evner, det vil si å kunne iverksette endringer eller innovasjon. Det er altså et mål også for min forskningsprosess.

Jeg vil videre beskrive lover og andre styringsdokumenter som skolen er forpliktet på i henhold til barn som vekker bekymring. Videre vil lærernes fortolkning av disse sett i lys av sine erfaringer fra dette området i sin lærerjobb, kunne gi innblikk i koplingen til praksis.

2.2 3 Skolens og lærernes styringsdokumenter

Grunnskolen i Norge er forpliktet til å følge de bestemmelser som er fastsatt i det norske lovverket, og da i særlig grad Opplæringsloven og Forvaltningsloven. Forskrifter kan legges til lovbestemmelsene i ettertid, og disse er skolen også forpliktet til å følge. I tillegg har Norge ratifisert og inkorporert (Eriksen og Germeten, 2012) den internasjonale FNs konvensjon om barnets rettigheter (2003) som fungerer retningsgivende for norske lovformuleringer. I det følgende vil jeg presentere og diskutere sentrale utdrag fra lovverket som jeg mener er relevante i denne sammenheng.

FNs konvensjon om barnets rettigheter forplikter blant andre til å sikre at ”barn har rett til liv og helse, (...) skole og utvikling, (...) omsorg og beskyttelse” (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 2003, artikkel 6, 28, 3). I skolen påvirkes barns læringspotensial og trivsel hvis forhold i hjemmet eller i barnets psykososiale miljø ikke stimulerer til en god utvikling eller er til skade for barnet. I FNs barnekonvensjon og i Prinsipper for opplæringsloven skal myndighetene: ”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Eriksen og Germeten, 2012: 5) Eriksen og Germeten (2012: 5) utvider

dette prinsippet og knytter det til Melding til stortinget nr. 18, der det under overskriften Læring og fellesskap står:

God hjelp og tilrettelegging av sammensatte vansker krever at ansatte i barnehage og skole har nødvendig kjennskap til andre hjelpetjenester. De har plikt til å varsle barnevernet ved alvorlig bekymring om barns omsorgssituasjon eller ved alvorlige atferdsvansker. Det er da viktig at ansatte rådfører seg med barnevernet om hvordan man oppdager barn i risiko og bygger opp kompetanse på området. Økt kjennskap til barnevernet innenfor barnehage og skole vil også kunne føre til tidligere innsats overfor det enkelte barn (Eriksen og Germeten, 2012: 5).

Som utdragene fra styringsdokumentene ovenfor uttrykker, er skolen og dens ansatte forpliktet til å involvere seg i elevenes ve og vel også ut over det som dreier seg om det rent pedagogiske arbeidet. Tiller (2013: 39) skriver at en god lærer tar seg tid til, ser og forstår hvordan elevene har det, og bryr seg om det hun ser. Den gode lærer forholder seg videre aktivt til det observerte, skriver Tiller videre. I dette møtet med en elev når en bekymring for barn vekkes, kan det være vanskelig å vite hvordan læreren skal gå frem i forhold til situasjonen. Som tidligere skrevet, det kan være mange årsaker til bekymring eller uroen for barnet. Spørsmålet lærere ofte kan stille seg handler om når læreren bør ta opp uroen med foreldrene og på hvilket tidspunkt skal andre faginstanser involveres? Dette temaet vil jeg berøre i min undersøkelse.

2.2 3.1 Taushetsplikt og meldeplikt

Alle som utfører et arbeid med barn og unge i privat eller offentlig regi, omfattes av taushetsplikt som beskrevet i forvaltningsloven §13, første ledd nr. 1. (Eriksen og Germeten, 2012: 76). Lærere er altså forpliktet til å hindre at andre får tilgang til taushetsbelagt materiale om foreldres og barns personlige forhold som de får vite om gjennom deres arbeid (Eriksen og Germeten, 2012: 76). Loven er ment som en utjevning i maktbalansen mellom foreldre og ulike hjelpeinstanser foreldrene kan komme i kontakt med. Den kan også hevdes som nødvendig for å skape tillit i relasjonen mellom læreren, foreldrene og barna og som et grunnlag for samarbeid (Eriksen og Germeten, 2012). Unntak fra taushetsplikten vil være når det gis samtykke fra foreldre eller foresatte til samarbeid mellom profesjonelle instanser eller aktører (Eriksen og Germeten, 2012: 78). Taushetsplikten viker og meldeplikten/opplysningsplikt ved eget tiltak inntreffer når læreren opplever at det er *grunn til å tro* at et barn utsettes for mishandling, omsorgssvikt eller har alvorlige atferdsproblemer (Eriksen og

Germeten, 2012: 93). Et varselsignal på når ansatte skal melde fra ved eget tiltak er blant annet når problemene rundt et barn er så omfattende at skolen i samarbeid med foreldrene ikke klarer å gi nok hjelp til barnet (Eriksen og Germeten, 2012). I Opplæringsloven § 15-3 understrekes også det individuelle ansvaret for å melde bekymring til barnevernet for alle som utfører et arbeid med barn og unge i skolen. Dette prinsippet er styrt av den opplysningsplikten som alle som arbeider i barnehage eller skole er forpliktet på. Den lyder:

“ Opplysningsplikt til barneverntjenesten

Personalet i skoler etter denne loven skal i arbeidet sitt være på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Uten hinder av taushetsplikten skal personalet av eget tiltak gi opplysninger til barneverntjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller når det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, jf. §§ 4-10 til 4-12 i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker, jf. § 4-24 i den samme loven. Også etter pålegg fra de organene som er ansvarlige for å gjennomføre lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester, skal personalet gi slike opplysninger.” (Opplæringsloven § 15-3, 2013)

Germeten og Eriksen (2012: 95) har satt opp en oversikt med nærmere konkretisering av situasjoner som utløser opplysningsplikt ut fra lovteksten overfor:

Situasjoner som utløser opplysningsplikt for (...) skolen, jf. Opplæringslovens § 15-3	Lovhjemmel
1) Barnet mishandles eller utsettes for andre alvorlige overgrep i hjemmet.	Barnevernlovens § 4-12, bokstav c
2) Barnet lider av livstruende eller annen alvorlig sykdom eller skade, og foreldrene ikke sørger for at barnet kommer til undersøkelse eller behandling.	Barnevernlovens § 4-10
3) Et funksjonshemmet barns, eller spesielt hjelpetrequende barns, foreldre ikke sørger for at barnet får dekket sine særlige behov for behandling eller opplæring.	Barnevernlovens § 4-11 og § 4-12, bokstav b
4) Det er alvorlige mangler ved den daglige	Barnevernlovens § 4-12, bokstav a

omsorgen barnet får, eller alvorlige mangler når det gjelder personlig kontakt og trygghet, som barnet trenger for sin alder og utvikling.	
5) Det er overveiende sannsynlig at barnets helse og utvikling kan bli alvorlig skadet, fordi foreldrene er ute av stand til å ta tilstrekkelig vare på, og ansvar for barnet.	Barnevernlovens § 4-12, bokstav d
6) Barnet viser vedvarende og alvorlige atferdsproblemer.	Barnevernlovens § 4-24
7) I akutte situasjoner hvor barnet er uten omsorg fordi foreldrene er blitt syke, utsatt for ulykke eller av andre grunner er midlertidig ute av stand til å ta seg av barnet.	Barnevernlovens § 4-6, første ledd.

Disse situasjonene skal det meldes om uavhengig av samtykke fra foreldrene. I tillegg omtales de som ”alternative vilkår”, noe som innebærer at oppfyllelse av ett vilkår er nok før bekymringsmelding må sendes. Barnevernet kan også gjennom opplysningsplikt ved pålegg kreve nødvendig informasjon fra læreren når de undersøker en sak skriver Eriksen og Germeten (2012: 90) videre.

2.3 2.2 *Oslostandarden for samarbeid mellom barnevern og skole*

Jeg velger å ta med innholdet i dokumentet eller heftet: *Oslostandarden for samarbeid mellom barnevern og skole* (Utdanningsetaten, 2013) i denne sammenheng fordi det berører lærernes opplevelse av kontakt og samarbeid med den kommunale barneverntjenesten i saker hvor barn vekker bekymring. Mitt utvalg av lærere befinner seg på en privat skole i Oslo. Jeg gir en nærmere beskrivelse av utvalget i metodekapittelet. Deres erfaringer med barnevernet vil kunne prege hvordan de forholder seg til arbeidet med barn som vekker bekymring. *Oslostandarden for samarbeid mellom barnevern og skole* ble utgitt med mål om et forpliktende samarbeidet mellom barnevernet og skolen. Den er utarbeidet av en arbeidsgruppe nedsatt av Byrådsavdeling for kunnskap og utdanning og Byrådsavdeling for eldre og sosiale tjenester. Her står det: ”Standarden skal sikre en tydelig forankring og forplikte og tydeliggjøre de to tjenestenes ansvar” (Utdanningsetaten, 2013). Den skal brukes av alle offentlige skoler og barneverntjenesten i Oslo kommune, og anbefales brukt i private skoler. Byråden angir i dette dokumentet en minstestandard for forpliktelsen skole og

barneverntjenesten har for familier som har behov for tiltak fra barnevernet (Utdanningsetaten, 2013). Samarbeidet mellom den enkelte skole og barnevernet skal i henhold til Oslostandard knyttes opp mot bydelen som skolen er tilknyttet. Et eksempel kan være når en lærer kjenner på bekymring eller uro for et barn. Da vil det oppstå en subjektiv indre prosess hos læreren, basert på faglig skjønn. Når er det grunn til å tro og ikke bare en vag mistanke? Når er punktet nådd for at meldeplikten inntreer og fortrenger taushetsplikten? I Oslostandard er det formulert noen retningslinjer som skal være til hjelp for læreren i lærerens prosess i sin skjønnsmessige vurdering av et barn som vekker bekymring. Det er for eksempel lagt vekt på den individuelle meldeplikt, men at rektor bør informeres hvis en lærer melder inn bekymring til barnevernet. Ved alvorlig bekymring om eleven blir mishandlet eller opplever omsorgssvikt og er i akutt fare bør rektor på skolens vegne anmelde til politiet i tillegg til å ringe barnevernsvakta. Det presiseres at barnevernsvakta i Oslo skal kunne bistå i om barnet må hentes akutt eller om læreren/ skolen skal sende en bekymringsmelding. I de tilfellene hvor bekymringen ikke er så sterk har Oslostandard beskrevet en veiledning for hvordan læreren trinnvis kan gå frem i foreldresamarbeid eller kontakt med barnevernet (Utdanningsetaten, 2014). Lovverket er altså fortolket, formulert og gjort om til tekst i dette styringsdokumentet. På denne måten kan skolen ved rektor og øvrige ansatte ha en støtte i sin egne skjønnsmessige vurdering. Det vil likevel være en del situasjoner som denne veiledningen ikke fanger opp, hvor det er vanskelig å vite hvordan lovtekst eller retningslinjer skal fortolkes inn i den enkelte situasjon.

2.2 4 Lærernes samfunnsmandat gitt gjennom læreplan

I artikkelen "Curriculum: The State of the Field" skriver John L. Goodlad (1960) om ulike måter å tolke læreplaner i skoleverket på. Sett fra ulike perspektiver vil fortolkningen av læreplanen ikke være den samme hos de som forfatter den som hos dem som utfører den (Goodlad, 1960). Jeg vil videre beskrive Goodlads læreplanteori som gjeldende for alle styringsdokumenter som skolen er pålagt å forholde seg til. Læreplanens og andre styringsdokumenters utvikling skjer i en prosess hvor ledelse, administrasjon og organisering av arbeidet former fokus og formuleringer. Videre i denne prosessen ligger ansvaret for utøvelsen av slike styringsdokumenter hos den enkelte lærer (Goodlad, 1960: 186). I implementeringen av lovbestemmelser og læreplan i hvert enkelt klasserom, skjer en overføring av ulike sett av verdier. Lærerens verdier vil være med på å styre tolkning og vektlegging av læreplan- og lovformuleringene (Goodlad, 1960: 186). Ulike styringsdokumenter kan altså ikke sees som et sett av formuleringer og verdier som er

konstant fra idé til fortolkning, utført og erfart innhold. Ulike maktperspektiver drøftes i Goodlads artikkel og samfunnets sterke stemmer antas å ha stor innflytelse på tolkninger og vektlegging av læreplanens ulike deler (Goodlad, 1960: 187). Sett i sammenheng med Foucaults begrep *governmentality* (Dahlstedt og Hertzberg, 2012) vil Goodlads perspektiver på de ulike nivåene i læreplaner- fra idé til formulering, utøvelse og erfaring- kunne settes i sammenheng med ulike former for *maktteknologier*. Prosessen vil fra lovverkets formuleringer om skolens forpliktelser i forhold til barns rettigheter, og relasjonen til barneverntjenesten og samarbeid med involverte parter, til implementeringen av det i skolen være farget av bidragsytternes verdier, kunnskap, holdninger og evner. Goodlads artikkel viser at læreplantolkning kan gjøres «ovenfra» ved å studere den på et idé eller formuleringsplan, eller «nedenfra» ved å studere den i implementerings- og erfaringsfasen. Fortolkning skjer mellom hvert nivå i prosessen. Jeg vil påstå at aksjonsforskningsprosesser vil være en forskningsteoretisk tilnærming i et nedenfra- opp perspektiv.

2.2 5 Innovasjon, entreprenørskap og aksjonsforskning i skolen

Aksjonsforskning settes i sammenheng med entreprenørskap i utdanningen i Jarle Sjøvolls bok med samme tittel som min overskrift (Sjøvoll, 2012). Pedagogisk entreprenørskap, skriver han vil være et begrep som spesifiserer implementeringen av entreprenørskap i pedagogisk sammenheng. Sjøvoll beskriver aksjonsforskningen som en strategi for å fremme denne implementeringen og viser blant annet til den tverrdepartementale handlingsplanen ”Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014” som bakgrunn for hvorfor entreprenørielle tiltak skal gjennomføres i skolen (Sjøvoll, 2012: 19). Videre fremmer han OECD/CERI rapporten fra 1989 *Towards an enterprising culture – a challenge for education and training* hvor fokus er på nødvendigheten av å styrke entreprenøriell kompetanse hos individer, i samfunnet og i utdanningen spesielt (Sjøvoll, 2012: 19-20). I OECD-rapporten er det også utformet to definisjoner av entreprenørskap som kan kaste lys over bredden i pedagogisk entreprenørskap. I den ene vil den tradisjonelle formen for entreprenørskap være i fokus hvor elevene skal lære å starte og drive en bedrift i en eksperimentell form (Sjøvoll 2012: 21). Videre viser den andre definisjonen til ”utviklingen av de entreprenørielle egenskapene hos mennesket” (Sjøvoll 2012: 21-22), som inngår i dannelsen av elevene i skolen. Nilsen (2012: 205) fremmer i tillegg til dannelsesaspektet og det å lære etablering av bedrift, et tredje aspekt: Bruk av entreprenørielle arbeidsformer for å lære fag og grunnleggende ferdigheter (Nilsen, 2012). Behovet for entreprenørskap anses som nødvendig når det gjelder tilpasning til et internasjonalt

arbeidsmarked hvor fleksibilitet er en viktig forutsetning. Det er også nødvendig for deltakelse i undervisnings og lærings situasjoner som krever aktiv deltakelse og medbestemmelse (Nilsen, 2012). Ettersom ideen om entreprenørskap utfordrer noen av skolens tradisjonelle undervisningsmetoder og i utgangspunktet er hentet fra næringslivet, kan endringsmotstand oppstå.

Entreprenørskap, aksjonsforskning og aksjonslæring har som grunnlag at innovasjon, utvikling og endring er et *ønsket* mål. Videre er en sentral fremgangsmåte å forske eller lære *med* (Nilsen, 2012). Dette innebærer at skoleledere og lærere må være åpne for forandring, dristighet, kreativitet og evne til ny-tenking, samtidig som de tar del i tilsvarende prosesser med elever. I mitt masterprosjekt hvor aksjonsforskning er sentralt, vil det entreprenørielle aspektet ligge til grunn for selve utviklingsprosessen, slik jeg ser det. Aktiv deltakelse, medbestemmelse og et ønske om endring i refleksjonsnivå og kompetansenivå vil være et mål i mitt aksjonsforskningsprosjekt, både i forhold til aksjonsforskning som prosess og kunnskapen i arbeidet med barn som vekker bekymring blant lærerne som er med i prosjektet.

2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring som teoretisk utgangspunkt

2.3.1 Aksjonsforskning

Som jeg skrev innledningsvis, er aksjonsforskning en betegnelse på et teoretisk rammeverk eller et sett av underliggende prinsipper for organisering av et forskningsprosjekt eller arbeid (McNiff, 2013: 24). Det finnes dermed mange metodologiske og teoretiske variasjoner innenfor aksjonsforskningen (Tiller, 2006; McNiff, 2013; Bjørnsrud, 2005). Som beskrevet, teoretisk utgangspunkt vil være forståelsen av aksjonsforskning som del av et paradigme, som vil kunne åpne opp for en forståelse av prosessorienteringen innenfor aksjonsforskningen. En retning innen aksjonsforskning kan ha som hovedhensikt å utvikle teori, mens andre utvikler teori og praksis gjennom deltakelsen i samarbeid om løsning av praktiske problemer (Bjørnsrud, 2005: 36). Det finnes også ulike varianter i forhold til hvor forskerstyrt eller deltakerstyrt prosjektet er. I tillegg har det vært og er diskusjoner blant forskere om hvilken variant av aksjonsforskning som ansees "best" eller hvilke teorier som bør ha forrang (McNiff, 2013: 6).

Jean McNiff beskriver noe av det grunnleggende innen aksjonsforskning slik: "It is a form of words that refers to people becoming aware of and making public their processes of learning

with others, and explaining how this informs their practices.” (2013: 24). Sentralt i aksjonsforskning ligger altså læringsprosess som påvirker praksis, og en systematisk analyse og fremstilling av denne prosessen. ”Aksjon” viser til det som gjøres og ”forskning” til hvordan du finner ut av det og dokumenterer det som gjøres (McNiff, 2013: 25).

Videre vil ofte mål om endring i praksisfeltet ofte være sentralt, men ikke all aksjonsforskning har endring i praksisfeltet som den viktigste målsettingen. Teoriutvikling kan være i hovedsetet i stedet (Bjørnsrud, 2005; Mills, 2012;). Tradisjonelt, som i det første forskningsparadigmet, har forskning blitt utført av forskere *om* forskningsfeltet i stedet for *for*. En annen formulering som tydeliggjør en demokratisk og deltakende verdi som betegner aksjonsforskningen, beskrives av Postholm som *å forske med* (2007: 5).

2.3 2 *Varianter av kategorisering for ulike typer aksjonsforskning*

Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) har delt aksjonsforskning inn i tre kategorier ut fra hvilket formål den skal tjene og hvilken plass teori og praksisutvikling har: Teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og frigjørende aksjonsforskning skriver Bjørnsrud (2015: 36). Innen teknisk aksjonsforskning er hovedmålet teoriutvikling. Forskeren arbeider ut fra teori og henter sin empiri fra praksisfeltet hvor praktikerne anses som hjelpere. Forskeren styrer prosessen og praktikerne har lav eller ingen kritisk selvrefleksjon i forhold til utvikling av prosjektet (Bjørnsrud, 2005: 38). I praktisk aksjonsforskning har forskeren en veiledningsrolle i det gjensidige arbeidet med medforskerne. Det legges vekt på utvikling av kritisk refleksjon gjennom dialog som fører til et mer gjennomtenkt og bedre begrunnet forhold til egen praksis (Bjørnsrud, 2005: 38). Den frigjørende aksjonsforskningen eller ”emancipatory action research” setter i større grad praktikerne i forsetet (Bjørnsrud, 2005: 40). Carr og Kemmis vil at lærerne gjennom deres arbeid naturlig kan tre inn i rollen som forsker eller forskende gjennom utviklingsarbeid de har ansvar for. De bruker uttrykket ”Teacher as a researcher” (Carr og Kemmis, 1986: 1) og de skriver at det ka oppstå en bevegelse blant lærere hvor de selv blir mer i stand til å skape teorier eller bidra til teoriutvikling innenfor egen profesjon, og hvor de endrer praksis til sitt eget beste. Forskerens oppgave ligger i å tilrettelegge for selvreflekterende grupper, og når oppgaven er utført skal gruppen ha ansvar for å utvikle arbeidet selv. Dette er av Carr og Kemmis fremmet som den ekte aksjonsforskningen, skriver Bjørnsrud (2005: 40).

2.3 3 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Kritikk av at kun denne aksjonsforskningsformen skal være den ekte, kommer fra flere hold. Bjørnsrud (2005) hevder at Tillers (2006) begrep *aksjonslæring* er mer dekkende for å forklare hva som foregår i aktiviteten til lærerne som beskrives i den frigjørende aksjonsforskningen. Aksjonsforskningsbegrepet bør forbeholdes forskningsarbeid som omfatter vitenskapelige analyser og dokumentasjon. Aksjonslæring fremstilles som aksjonsforskningens lillebror av Tiller (2006: 43) Begrepet kan brukes for å klargjøre ulike roller i et aksjonsforskningsprosjekt mellom forskeren og det Tiller kaller *medforskere*. Der forskeren står ansvarlig for systematiseringen av empiri for å sikre forskningens validitet, er praktikerne systematiske i sine bidrag i aksjonen eller i sitt arbeid uten at de er forskere (Tiller, 2006: 43-44). Begrepene kan overlape hverandre og det kan være flytende grenser mellom dem. Felles for aksjonsforskning og aksjonslæring er at de innebærer grundighet og systematikk. Selv om aksjonslæring ikke innebærer kravene til vitenskapelig virksomhet i den forstand at forskningsmateriale skal produseres innenfor vitenskapelige kriterier, skiller den seg fra annet utviklingsarbeid og endringsarbeid (Tiller, 2006: 44). *Aksjonsforskningen* bidrar i tillegg til *aksjonslæring* for både forsker og medforskere. Postholm (2007) skriver at begrepet interaktiv aksjonsforskning som tar opp i seg en likeverdighet mellom forsker og forskningsdeltakere hvor utvikling innenfor organisasjonens rammer er et felles mål. Forskning på denne praksisen utføres av alle deltakerne i forskningsprosessen. I motsetning til Carr og Kemmis sin frigjørende aksjonsforskning er det ikke et mål og endre maktstrukturer eller rammene i organisasjonen. I tillegg skriver hun at aksjonslæring blir et mål og resultat for alle deltakerne. Tiller (2006) argumenterer for at lærere flest, slik han opplever det, ikke ønsker å utføre den systematiske forskningen, men gjerne forholde seg mer systematisk til arbeidet sitt. Dermed skriver han at et skille mellom ulike oppgaver og roller i et aksjonsforskningsprosjekt, som kan uttrykkes i begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring, er mest hensiktsmessig. Det er likevel overlappinger mellom begrepene. Zuber-Skeritt skriver at begrepene "action learning" og "action research" har røtter tilbake til 1920 tallet (2001: 4). Han viser til det samme skillet som Tiller, hvor aksjonsforskningen innebærer krav til vitenskapelige kriterier som dokumentasjon, publikasjon og validitet. I tillegg beskrives overlappingen mellom de to prosessene hvor likhetene mellom begrepene kommer tydelig frem. I tillegg til å være del av samme paradigme og teoretiske rammeverk, deler de praksisen, programmer og prosjekter som ligger til grunn for dem begge. Zuber-Skeritt mener Carr og Kemmis inndeling av aksjonsforskning kan fungere som en utvikling i

forskerkarrieren hvor forskeren beveger seg fra en teknisk til en kritisk måte å undersøke forskningsfeltet på (2001: 12).

Forsøk på kategorisering og inndelinger av et forskningsfelt kan altså ha en analytisk verdi for å kunne skille retninger og elementer fra hverandre. Det vil likevel oppstå overlappinger, gråsoner og ulike måter å kategorisere på i konstruksjon og bruk av teori og i praksis.

Utviklingslæring er en læringsform som kan systematiseres inn i et læringsfellesskap, som et lærerkollegium. Grunnlaget må være en spørrekultur som innehar undringsdimensjonen innenfor rammen av tillit, skriver Tiller (2013: 36). For at mange stemmer og fortellinger skal få komme frem er mangfold også del av grobunnen og resultatet av utviklingslæringen. Utviklingslæringen er en form for innovativ læring, hvor arbeidstakerne har stor innflytelse på formuleringen av egne arbeidsoppgaver og løsningen av disse (Tiller, 2013). I følge Tiller er denne læringen spesielt viktig i endringstider da den vil innebære en systematisk refleksjon over hverdagerfaring som omformes til kunnskap og redskaper i skolearbeidet. Et hinder for denne læringsformen kan være stadige reformer hvor instruksjoner kommer ovenfra. Et resultat vil da kunne bli *tilpasningslæring* hvor egen grad av refleksjon er lav (Tiller, 2013: 36). I mitt masterprosjekt vil jeg fremme at den systematiske refleksjonen over hverdagerfaring kan utvikles til kunnskap og redskaper i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. Den innovative læringsformen vil etter min mening få spillerom innenfor aksjonsforskningen der aksjonsgruppa diskusjoner og fortolkninger av styringsdokumenter og hverandres erfaringer får en sentral plass.

2.4 Arbeid med barn som vekker bekymring

2.4.1 Teoretiske bakgrunnsperspektiver i Urometoden

Som beskrevet innledningsvis i dette kapittelet har alle lærere plikt til å arbeide for barnets beste i form av å samarbeide med foresatte og/ eller barneverntjenesten, henholdsvis gjennom å overholde taushetsplikten og meldeplikten. Å arbeide med barn som vekker bekymring kan gjøres på mange måter. En av måtene eller metodene kalles for “Urometoden” (Eriksson og Arnkil, 2006) Urometoden ble utviklet ved National Institute for Health and Welfare i Helsinki (Eriksen og Germeten 2012: 120). Hensikten med håndboken som har blitt skrevet av Esa Eriksson og Tom Erik Arnkil *Ta opp oron, en handbok i tidlige dialoger* (2006: 7) er å senke terskelen for tidlig intervensjon for dem som jobber med barn og unge.

Ved bruk av metoden skal den ansatte, eller læreren i denne sammenheng, forberede seg systematisk på en prosess hvor egen uro for et barn sorteres og analyseres. Dette gjøres for å kunne gå forberedt inn i en samtale og et samarbeid med barnets foresatte, hvor en åpen dialog basert på respekt og tilbud om støtte og hjelp blir sentralt (Eriksson og Arnkil, 2006). En av grunnholdningene i metoden er å unngå en stempling av barn som urolige eller vanskelige, men å rette fokuset mot lærerens subjektive og opplevde uro. På denne måten får læreren en mulighet til å utforske og eie sin uro eller bekymring for et barn, og reflektere ut fra dette (Eriksson og Arnkil, 2006). Ved å gå systematisk til verks i en slik prosess får læreren også et bedre grunnlag til å kunne forutse hvordan samarbeidsprosessen med både foreldre og andre hjelpeinstanser vil kunne foregå (Eriksson og Arnkil, 2006: 7). Forfatterne skriver at den tradisjonelle måten å takle vanskelige og urovekkende situasjoner på er først å definere problemet, for så å komme med forslag til løsninger. Dette bygger imidlertid på en oppfatning om at problemet lar seg forstå på samme måte av alle, og at det kan oppstå en konflikt eller diskusjon om hvem som har den rette forståelsen av problemet (Eriksson og Arnkil, 2006: 21). I slike situasjoner kan problemet fortolkes på ulike måter. Ulike diskursive forståelser kan komme frem i en dialog hvor partenes fortolkning uttrykkes. Situasjonen kan analyseres og fortolkes gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv ved bruk av Foucaults begreper (Germeten, 2012; Rønbeck, 2012). Hvordan fungerer maktteknologier i dette samspillet og hvem vil i en slik situasjon inneha posisjonen som overvåkere?

Eriksson og Arnkil (2006) skriver om å flytte fokus fra problemet som en form for objektiv virkelighet, til ulike subjektive opplevelsene av et opplevd problem. Dermed åpnes et rom opp for dialog hvor uroen kan deles uten at den fremstilles som en definert virkelighet. Dette vil også gi mulighet for læreren til å enklere kunne ta opp problemet, fordi problemet ikke må være definert på forhånd.

Alle lærere har på bakgrunn av sin utdanning og arbeidserfaring opparbeidet et faglig skjønn. Dette skjønnets bygges, i følge håndboka, av kunnskap, følelser og forpliktelser (Eriksson og Arnkil, 2006: 22). Den forståelsen som skapes i en situasjon hvor læreren opplever uro for et barn, dannes ut fra det kognitive, det emosjonelle og det moralske element (Eriksson og Arnkil, 2006: 22). Ved bruk av Dreyfus og Dreyfus (1986) sin erfaringsmodell vil lærerens tilnærming til og oppfatning av problemet kunne preges av hvor lang erfaring hun har. I hvilken grad kan læreren knytte den kunnskapen hun har om barns utvikling, hvilke elementer som bør vekke bekymring både ut fra lovtekst og teori? Hvor stor grad av erfaring kan hun dra veksler på og hvilket nivå av refleksjon er hun i stand til å arbeide ut fra? Det faglige

skjønnnet vil kunne være i utvikling. I beskrivelsen av det kognitive elementet skriver Eriksson og Arnkil (2006: 22) at det innebærer ”observasjoner, forestillinger, tanker og assosiasjoner som oppstår i interaksjonen og situasjonen”. Videre skriver de at lærerens utdanning, arbeidserfaring og egen livshistorie fungerer regulerende på disse. Det emosjonelle elementet inneholder de følelsene som vekkes i læreren gjennom interaksjonen og situasjonen. De er personlige og situasjonsbetinget (2006: 23). Det moralske elementet innebærer i henhold til håndboka lærerens oppfatning av hva hun er forpliktet til i forhold til sin profesjon og oppgave, i tillegg til opplevelse av rett og galt. Et perspektiv inn i oppfatningen av hvilke forpliktelser læreren har i møte med barn som vekker bekymring, vil kunne være knyttet til grad av kjennskap til og fortolkning av lovtekst. Den enkelte lærer vil også være formet av fagmiljøet og øvrig kultur på arbeidsplassen. Er det kultur for stadig å utvikle kompetanse i et tillitskapende og inspirerende fellesskap vil det kunne forekomme nytolkninger eller utvikling av tidligere fortolkning av styringsdokumenter. Lærerne vil også som fellesskap føle et større ansvar for å bidra til fellesskapets kunnskapsutvikling og deling av tanker og refleksjoner. En sum av kognitive, emosjonelle og moralske elementer vil altså virke inn på lærerens oppfatning og opplevelse av situasjonen. Som beskrevet tidligere hevder Tiller at erfarne læreres intuitive ekspertise ikke har vært et interessefelt for forskningen. Dermed forblir denne ekspertisen taus i vitenskapelig forstand. Gjennom en bevisstgjøring av det bakteppet av elementer som ligger til grunn for fortolkning og opplevelse av en situasjon, og en systematisering og fremstilling av dette, vil kanskje den intuitive ekspertisen kunne formuleres, studeres og publiseres.

Samtidig som lærerens opplevelse og fortolkning er subjektiv og ingen objektiv sannhet, vil det likevel være elementer i situasjonen som er konkrete og mulig å beskrive (Eriksson og Arnkil, 2006: 24). En beskrivelse av fremgangsmåten for å systematisere uroen vil jeg gi i metodekapittelet.

3. Aksjonsforskning som metodologi

3.1 Vitenskapsteoretiske forskerposisjoner

Når aksjonsforskning både blir brukt som teoretisk tilnærming, vitenskapelig posisjon og som fremgangsmåte kan det fremsettes flere forskningsdesign innen aksjonsforskningsmetoden for å finne ut av en bestemt problemstilling (Mills, 2012: 9). Jeg har tatt noen valg av

metodologisk karakter for, slik jeg har vurdert det, å finne ut på hvilken måte jeg best kan belyse og analysere en læringsprosess innenfor problemstillingen: Hvordan kan lærere ved hjelp av aksjonsforskning få kunnskaper for å hjelpe dem i arbeidet med barn som vekker bekymring?. Det mest essensielle er at handlingsrettet aksjon er med i designet (Tiller, 2004: 158). I aksjonsforskningsprosjektet er også begrensninger som prosjektets størrelse, tid og forskerens interesseområder med på å påvirke konkretiseringen av problemstillingen, som munner ut i formulerte forskerspørsmål. Hvilke av lærernes forventninger kan formuleres om til mål som passer til problemstilling og forskerspørsmål? Jeg skriver formuleringen som et spørsmål for å understreke det demokratiske grunnlaget for aksjonsforskningen. Dette fordi jeg vil vektlegge det praktiske perspektivet ved at lærerne er medforskere i det feltet/ den konteksten de arbeider i. Når lærerne er medforskere blir de ikke forsket på, men forsket *med*. Lærernes kompetanse og erfaring vil bli anerkjent, og de får brukt den på en systematisk måte til å reflektere over egen praksis. Et slikt perspektiv innebærer erkjennelsen av at lærere som aktører og medforskere har forpliktet seg til profesjonell utvikling og utvikling av skolens praksis (Mills, 2012: 12) Videre vil læreren kunne «ei» interessen for å finne ut gode måter å reflektere over egen praksis og endre den når nødvendig, for å kunne hjelpe barn som vekker bekymring på en hensiktsmessig måte. Aksjonsforskning kan, som beskrevet, hevdes å tilhøre et eget paradigme innenfor forskningsteoretiske perspektiver. Aksjonsforskningen kan enten knyttes til ulike tradisjoner som ”biografi, fenomenologi, praksisforankret kvalitativ forskning (grounded theory), etnografi og kasusstudier” (Tiller, 2004: 158), eller fremmes som en egen retning innen kvalitativ forskning (Tiller, 2004: 158). I min oppgave velger jeg å forholde meg til fjerde generasjons aksjonsforskere som inkluderer et maktperspektiv i sin aksjonsforskning (Stolpe og Germeten, 2014), med fokus på Foucault sitt teoretiske rammeverk, som kan hevdes å ha et poststrukturalistisk eller fenomenologisk utgangspunkt. Videre vil jeg med bakgrunn i drøftingen i det foregående kapittelet, også kunne fremme dette forskningsprosjektet som del av en egen retning innenfor kvalitativ forskning. Aksjonsforskningen er praksisnær, prosessorientert, har endring som mål og har refleksjon i en strukturert form som grunnleggende elementer (McNiff, 2013; Stolpe og Germeten, 2014).

Aksjonsforskning som metode kan deles inn i to modeller eller design, *responsiv* og *proaktiv* forskning (Schmuck, 2006: 31). Det som i hovedsak skiller modellene fra hverandre er når i forskningsprosessen data innhentes og analyseres (Schmuck: 2006: 31). Innen den proaktive forskningen aksjoneres det før en datainnsamling og analyse, mens det i den responsive skjer en datainnsamling og analyse som utgangspunkt for aksjon. Etter oppstarten av

forskningsprosjektet vil begge modellene kunne se like ut i sin form (Schmuck: 2006: 31). Utgangspunktet for å velge en responsiv modell vil ofte kunne være at relevante forskningsdata allerede foreligger så det kan tas utgangspunkt i dem, eller at publisert forskning fører til innovasjon eller endring av praksiser. Det kan også være ideologiske begrunnelser eller kunnskap om et spesifikt emne som ligger til grunn (Sjøvoll, 2008: 14). Den proaktive aksjonsforskningen vil ha fokus på aksjon eller handling først for å se hvilke data som kommer frem av det. Praktiske problemanalyser vil da ofte være utgangspunkt for valg av et proaktivt forskningsdesign, mens forskningsbasert kunnskap vil ligge til grunn for valg av et responsivt forskningsdesign (Sjøvoll, 2008: 15). Jeg vil hevde at aksjonsforskningsprosjektet som gjennomføres i denne sammenheng tilhører den proaktive aksjonsforskningen.

Det kan variere hvem som er initiativtaker til et aksjonsforskningsprosjekt. Praktikere (i mitt prosjekt *lærere*) eller forskeren (i mitt prosjekt *meg*). Når forskeren initierer til forskningsarbeid er det gjerne vedkommende som har ideen til og den innledende regien av prosjektet (Tiller 2004: 23) I mitt mastergradsprosjekt er det meg som innehar forskerrollen, som har tatt initiativet til denne forskningsprosessen. Jeg har også den innledende regien da jeg har initiert til et forskningsprosjekt bestående av fire samlinger, hvor temaet for samlingene er bestemt. Tiller (2004: 22) skriver at det ikke har vært så mange tilfeller av den første varianten i norsk skolesammenheng, men at det i økende grad ser det ut til at også praktikere tar initiativet til samarbeid med forskere. Det er, i følge Tiller (2004: 22), oftest i forbindelse med skolens utviklingsarbeid. Dermed er ikke nødvendigvis aksjonsforskning en del av bestillingen, men heller et ønske om veiledning eller dokumentasjon og publiseringen av arbeidet som er bestilt. Som beskrevet overfor har jeg tatt initiativet til fire samlinger, hvor temaet for hver samling er bestemt på forhånd. Dette har jeg gjort for å sette en ramme rundt og legge føringer for hva vi skal snakke om eller drøfte, og for å få en progresjon eller utvikling i aksjonslæringen. Med dette som utgangspunkt skal jeg først beskrive utvalget i dette aksjonsforskningsprosjektet, før jeg beveger meg inn i det metodologiske utgangspunktet, og drøfter den forskningsmetodologien og fremgangsmåten som er valgt.

3.2 Utvalg

Utvalget for denne oppgaven er en gruppe lærere ved en skole. Skolen befinner seg i Oslo og er en privat skole hvor jeg tidligere har vært ansatt som lærer. Fremgangsmåten i denne

sammenheng for å få tak i et slikt utvalg, ble for meg å kontakte rektor ved den aktuelle skolen og sende han en beskrivelse av problemstillingen og hvordan jeg hadde planlagt aksjonsforskningsprosessen. Rektor var positiv til dette prosjektet og jeg fikk mulighet til å informere om prosjektet på et fellesmøte på våren, hvor alle lærerne var samlet. Jeg hadde behov for minst fire deltakere fra småskoletrinnet og mellomtrinnet som kunne binde seg til fire *aksjonssamlinger* det påfølgende høstsemesteret, (nærmere beskrivelse følger videre i dette kapitlet). Lærerne skulle være kontaktlærere eller spesialpedagoger. Åtte lærere meldte sin interesse, og seks lærere ble med på første samling og dermed del av aksjonsforskningsgruppen, men det var en som ikke kunne delta videre på de neste samlingene. En av de opprinnelige interesserte lærerne kunne ikke bli med fra første samling, men spurte om hun kunne være med fra andre samling. Hun hadde da forberedt seg i forkant av den andre samlingen. Blant disse arbeider fire som kontaktlærere på småskoletrinnet, to som kontaktlærere på mellomtrinnet og en som spesialpedagog på tvers av trinnene.

Jeg har valgt et utvalg fra barnetrinnet og ikke fra ungdomstrinnet fordi jeg antar det i noen tilfeller vil kunne være ulike temaer og problemstillinger hvis aldersgruppen ble for spredt. For å legge et grunnlag for best mulig læringspotensial for bruk i egen arbeidshverdag, slik jeg ser det, valgte jeg altså lærere på småskolen. Jeg hadde kjennskap til alle fra mitt tidligere ansettelsesforhold på skolen, bortsett fra en lærer. Denne beskrivelsen av fremgangsmåten for hvordan jeg fikk kontakt med en slik gruppe av lærere beskriver jeg slik at det er mulig å etterprøve opplysninger som fremkommer i denne masteroppgaven, altså mitt utvalg er strategisk.

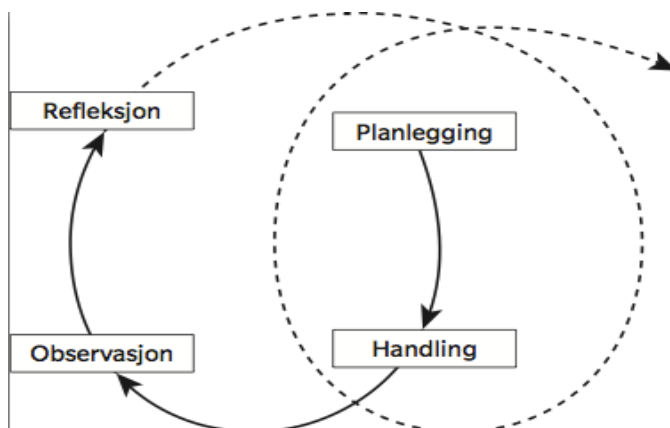
3.3 Metodologisk utgangspunkt

3.3.1 Aksjonsforskning som metode i dette prosjektet

Som også beskrevet, det finnes et mangfold av varianter innenfor aksjonsforskning. Som tidligere beskrevet i kapitlet teoretiske perspektiver vil noen definere og trekke et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring (Tiller, 2004). Andre vil operere med andre inndelinger og bruker aksjonsforskningsbegrepet i en videre forstand, som Carr og Kemmis (1988) Frigjørende aksjonsforskning. Mitt valg av forskningsmodell eller metodologi, har jeg hentet fra Stolpe og Germeten (kommer 2015). Jeg vil videre drøfte denne modellen opp mot Madsens (2004) aksjonsrettede pedagogiske forskning. Dette gjør jeg for å vise noen likheter

og ulikheter i aksjonsforskningsmodeller, og for å trekke ut det jeg mener er hensiktsmessig i forhold til dette aksjonsforskningsprosjektet.

Problemstillingen har fokus på lærere som utfører aksjonsforskning som metodologi for å få kunnskaper som kan hjelpe dem i arbeidet med barn som vekker bekymring. I dette er læring et sentralt element. Det er to formål med den aksjonsrettede pedagogiske forskningen i følge Madsen (2004): Praksisen som det forskes på skal utvikles, deltakerne skal være initiativtakere og alle skal ta del i læringsprosessene. I denne beskrivelsen fremkommer det at den aksjonsrettede pedagogiske forskningen er del av et proaktivt design. Videre vektlegges det at deltakerne skal være initiativtakerne, men som Tiller (2004: 22) beskriver er ikke dette så vanlig. I denne sammenheng er jeg, som tidligere nevnt, initiativtaker i forbindelse med mitt mastergradsprosjekt. Dermed passer ikke mitt prosjekt innunder Madsen sin modell på dette punktet. Madsen (2004, 153) fremmer videre at forskningen skal være del av teoriutvikling som gjøres tilgjengelig for deltakerne og andre som inspirasjon til refleksjon og handling. For at det sistnevnte skal skje må prosessen publiseres og dette er forskerens oppgave. Disse formålene reflekterer praksis og vitenskapelig forskning, som er sentrale kjennetegn innenfor all aksjonsforskning, med unntak av den frigjørende aksjonsforskningen til Carr og Kemmis (1988) når det gjelder vitenskapelig publisert materiale. Den aksjonsrettede pedagogiske forskningen dreier seg om gjennomføring av et aksjonsforskningsprosjekt og deles inn i forarbeidet, arbeidet i praksisfeltet og etterarbeidet. Den sykliske modellen av Carr og Kemmis ligger til grunn for de tre fasene. Den grunnleggende modellen som Carr og Kemmis bygger på, har Kurt Lewin fremmet (Stolpe og Germeten, kommer 2015) og kan fremstilles slik:



(Illustrasjonen er hentet fra boken *Metodefestival og Øyeblikksrealisme* som utgis 2015)

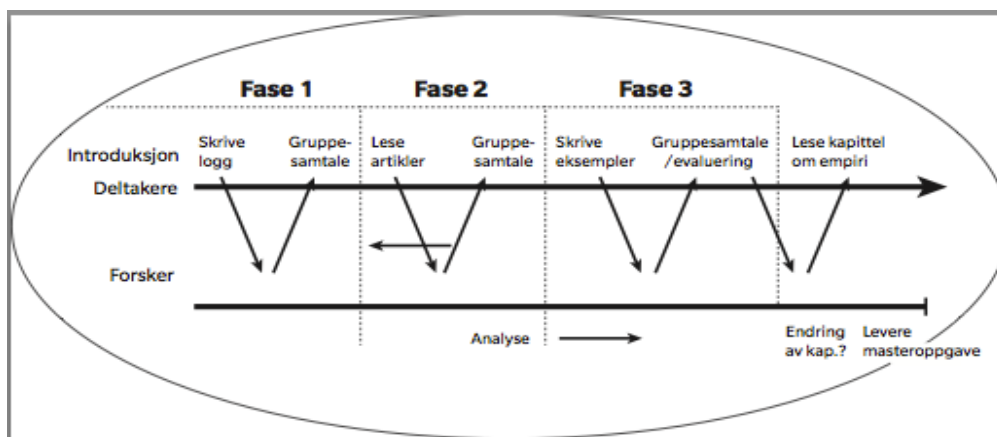
Den sykliske prosessen kan gjentas i flere omganger. Schmuck (2006: 33) viser til denne gjentakelsen i sin proaktive aksjonsforsknings modell som en spiral med seks trinn. Å begynne med første trinn innebærer og skrive ned forventninger og bekymringer, i andre trinn skal ny praksis prøves ut, som tredje trinn skal data samles inn, i fjerde trinn analyseres dataene. Videre skal forskningsgruppen reflektere over alternative praksiser som et femte trinn, i sjette trinn skal praksisen finjusteres og så begynner trinn en igjen men med et mer gjennomarbeidet og justert grunnlag enn den første syklusen. Schmuck (2006: 33) konkretiserer altså forarbeidet hvor planleggingen skjer i trinn en, og etterarbeidet hvor refleksjonen skjer i trinn fem og seks.

Stolpe og Germeten (kommer 2015) sin modell har blitt utviklet på bakgrunn av Stolpes aksjonsforskningsprosjekt i tilknytning til hennes masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.. Denne fremgangsmåten ble brukt i en barnehage hvor endringer av barnehagelærernes syn på faglighet var et mål. Stolpe samlet en gruppe medforskere som diskuterte og reflekterte sammen i gruppe. Disse samlingene dannede grunnlaget for aksjonsforskningen. Denne modellen har et annet uttrykk enn den sirkulære grunnmodellen til Kurt Lewin (Stolpe og Germeten, kommer 2015) og Carr og Kemmis (Madsen, 2004: 150), og Schmuck (2006: 33) sin spiralmodell. Stolpe og Germeten (kommer 2015) utfordrer denne primærsirkelen og hevder at den kan bli for rigid, selv om den kan være rom for å bevege seg noe mellom punktene. De påpeker at:

(...) modellen har fortsatt bare et nivå for refleksjon, en linje gjennom aksjonsprosessen. Det er dette perspektivet vi ønsker å utfordre med vår artikkel: Vi vil vise og beskrive aksjonsprosessen som en todelt, men sammenhengende kjede med: Aksjonslæring og dokumentasjon (Stolpe og Germeten, kommer 2015).

Videre skriver Stolpe og Germeten (kommer 2015) at Postholm og Moen har beskrevet dette perspektivet som et metanivå eller en sekundærsirkel innenfor spiralmodellen. Metalæring og forskerplatå er begreper som skal beskrive disse innebygde prosessene (Stolpe og Germeten, kommer 2015). Stolpe og Germeten (kommer 2015) fremmer i sin artikkel at de ønsker å skape et tydeligere skille mellom de prosessene som foregår i gruppa og det arbeidet forskeren gjør for å dokumentere denne prosessen for å publisere det som forskning. I aksjonsforskningsprosjektet som jeg har initiert, mener jeg at denne fremgangsmåten

avdekker endringen i læring på en tydeligere måte. Det er ingen aksjon som skal prøves ut i praksis og justeres, men en refleksjonsprosess over praksis som skaper endring i refleksjonsnivået til forskergruppen. Etter aksjonsforskningsprosjektet er avsluttet vil denne endringen kunne manifesteres i praksis og i videre læring og refleksjon. En endring i lærernes praksis får jeg ikke dokumentert, dermed er det lærings og refleksjonsprosessen som er grunnlaget for og innholdet i aksjonsforskningsprosjektet. Modellen til Stolpe og Germeten ble utviklet under Stolpes masterprosjekt og ble fremstilt på følgende måte:



(Illustrasjonen er hentet fra boken *Metodefestival og Øyeblikksrealisme* som utgis 2015)

I mitt aksjonsforskningsprosjekt vil overskriftene over den øverste linjen se annerledes ut. Jeg gir en fremstilling av dette i begynnelsen av neste kapittel, som gir en oversikt over tema for samlingene, forberedelser og analysearbeidet. Illustrasjonen overfor fungerer her som en visualisering av hvordan prosessen fungerer med en veksling mellom deltakere/ aksjonssamlinger og Forsker/ analysearbeidet. Som forsker må jeg sette meg inn i og forstå konteksten hvor forskningsprosjektet skal foregå. Forskningsfeltet består av en skole hvor en gruppe lærere har sagt seg villige til å bli med på bakgrunn av informasjon om prosjektet, varighet, arbeidsmengde og problemstilling. Lærerne har unik kunnskap både om skolen de jobber på i form av skolekultur, organisering og arbeidsmiljø (praksis). Som en viktig del av forarbeidet bør en beskrivelse av denne konteksten skje ut fra hva medforskerne forteller (Madsen, 2004: 153). Arbeidsdelingen blir da slik at praktiker/ medforskeren er villig til å bruke tid på å fortelle ut fra sin forståelse, kunnskap og erfaring, og inngå i et samarbeid. Forskerens bidrag blir å bistå i beskrivelsen og å bidra med teori og analyseredskaper (Madsen, 2004: 153).

Når arbeidet i praksisfeltet pågår skjer også en innsamling av data underveis i hele prosessen. Hvilke data som skal samles inn eller bearbeides må vurderes i forhold til målsettingene som er satt og problemstillingen (Madsen, 2004: 156). Hvilke metoder som brukes for datainnsamlingen må ha sammenheng med hva slags type informasjon forskeren vil ha og hvorfor. Er det relevant i forhold til problemstillingen? Fordi medforskerne skal ha en tydelig stemme i et slikt forskningsprosjekt må forskeren være deltakende underveis. Dette er også med på å styre metodevalg (Madsen, 2004:156). Rammebetingelsene som tid og midler spiller også inn i en slik vurdering. Valg av metode skal passe inn i prosjektets tidsskjema, hvor innhenting, bearbeiding og systematisering av datamateriale må få plass innenfor de fastsatte rammene. I mitt aksjonsforskningsprosjekt har jeg satt av seks måneder til arbeidet med masteroppgaven eller publikasjonen, og fire av disse månedene til innhenting, bearbeiding og nedskrivning av refleksjonsprosessene i gruppa. Metodevalget mitt reflekterer fokuset på at denne refleksjonsprosessen og aksjonslæringen er det sentrale i aksjonsforskningsprosjektet, og dermed vil være grunnlaget for relevant data. Jeg har valgt fokusgruppe som metode.

3.3 2 Fokusgruppeintervjuer

Fokusgrupper kan forveksles med gruppeintervjuer i følge Halkier (2010: 9). Det kan forstås som en form for gruppeintervju, men har egne kvaliteter som gjør den til en egen metode. I en fokusgruppe vil det være høy grad av samspill mellom deltakerne. Intervjueren, eller forskeren bestemmer emnet (Halkier, 2010: 9). Metoden egner seg godt til ” (...) å produsere empiriske data som sier noe om betydningsdannelse i grupper” (Halkier, 2010: 10). Samtalen, diskusjonen, fortellingene eller forhandlingene som kan oppstå i en slik gruppe vil videre kunne belyse hvordan sosiale prosesser fører til bestemte fortolkninger og hvilke normer som ligger til grunn for gruppas praksiser og fortolkninger (Halkier, 2010: 10-11). Det er dermed det sosiale samspillet som undersøkes gjennom denne metoden og ikke enkeltpersoners livsverdener (Halkier, 2010: 13). Dette passer godt inn i hvilke elementer jeg ønsker å studere i min masteroppgave. Med problemstillingen: Hvordan kan lærere ved hjelp av aksjonsforskning få kunnskaper som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring? Legges det til grunn hva en forskergruppe sammen kan produsere av økt refleksjon og læring som kan bli til hjelp i arbeidet med barn som vekker bekymring. For å få fatt i hvordan ulike mekanismer er med på å styre meningsdannelse, normer og hvilken praksis som er gjeldende kan slike temastyrt eller fokusstyrte samtaler være nyttige, etter min mening. Ettersom

deltakerne av fokusgruppen er kollegaer og arbeider sammen til daglig, vil den sosiale kontrollen kunne være med på å sikre at det som blir fortalt, er noe andre kan kjenne igjen. På den andre siden kan det tilsløre fortellinger og erfaringer som ikke stemmer med felles normer og praksis (Halkier, 2010: 13). Men det er nettopp slike mekanismer som er interessante i forhold til mitt datamateriale. Hvordan konstrueres slike virkelighetsbilder av hva som skjer i praksis og hvilke mekanismer kontrollerer hva som blir fortalt og ikke? Er det stor enighet eller konsensus i gruppa eller er det rom for ulike oppfatninger og fortolkninger? Kunnskap om kompleksiteten i dette kan fremkomme i disse samtaleprosessene, og vil kunne være gjenstand for drøfting (Halkier, 2010: 14). Jeg har valgt å ikke bruke en bestemt form for diskursanalyse, men heller låne noen begreper derfra i analysen av datamaterialet. I tillegg bruker jeg ulike måter å analysere stoffet på slik jeg vurderer det hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. For å få frem en bredde av datamateriale kunne jeg benyttet meg av metodetriangulering. Ved å bruke flere forskningsmetoder i kombinasjon ville jeg kunne fanget opp flere sider av individuelle erfaringer og praksis. I denne sammenheng er tidsrammen for forskningsprosjektet begrensende for en slik utvidet bruk av metoder.

Disse kvalitative metodene har egne retningslinjer og regler for hvordan og hvorvidt de oppfyller kravene til reliabilitet og validitet. Utvalgsriterier og datainnsamling, registrering og tolkning av data opp mot problemstillingen er viktige hensyn og ta i tillegg til generelle rammebetingelser.

3.3 3 Praksisfortellinger

I aksjonsforskningsprosessen er evaluering et viktig element og praksisfortellinger kan være et bidrag inn i dette (Stolpe og Germeten, kommer 2015). Lærerne ble oppfordret til å sammenfatte erfaringene de delte i første samling i punkter som skulle sendes til meg på mail. Dette, i tillegg til lydopptak fra første samling, skulle jeg senere bruke som materiale til et fiktivt men erfaringsnært case. Å skrive ned en slik kortform av en praksisfortelling kan bidra til å øke refleksjonen. Hva valgte de å skrive ned? En eller annen grad av bearbeiding av egen erfaring ligger til grunn for hva som ble formulert og sendt til meg. I siste samling var det satt av tid til evaluering av læringsprosessen. Har lærerne ved hjelp av aksjonsforskning fått kunnskaper som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring? Har vi nådd forskergruppens mål som støtter opp om problemstillingen? Hvordan har vi nådd mål og på hvilke måter? En grundig evaluering ”sikrer et høyt felles bevissthetsnivå og en felles forståelse” (Madsen, 2004: 159) hos forskergruppa. Rapportering er en av elementene som

skiller aksjonsforskning fra aksjonslæring. Rapporteringen av datamaterialet, som i denne sammenhengen vil være masteroppgaven min, vil kunne ha en narrativ fremstilling, hvor data omskrives som en historiefortelling (Madsen, 2004: 159). En narrativ fremstilling gjør den lesbar og har den tilknytning til teori vil den kunne oppfylle vitenskapelige krav (Madsen 2004: 159). I denne sammenheng har jeg valgt å benytte en narrativ fremstilling ved å lage et case som innebærer en fortelling om en familie som tar opp i seg sentrale elementer, slik jeg forstår det, fra lærernes fortellinger om egne erfaringer fra arbeidet med barn som vekker bekymring. Jeg vil gi en nærmere beskrivelse av og begrunnelse for valget av disse narrative greiene senere i oppgaven. Hva avgjør om forskningen har kvalitet og er overførbar?

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om kvalitet i forskningsprosessen. For eksempel vil kvalitetssikre forskningen si å ha høy validitet og høy reliabilitet. Validitet kan defineres slik: "validity refers to the degree to which scientific observations actually measure or record what they are purport to measure" (Mills, 2012: 114). Det vil for eksempel si: Er det sammenheng mellom metoden(e) som er brukt og hva vi skulle finne ut av? Er forskningen troverdig? Mills (2012: 115) gjengir videre Guba sine kriterier for validitet i kvalitativ forskning. Et studies troverdighet innebærer at forskeren har evne til å få frem et mønster samtidig som kompleksiteten i datamaterialet blir tatt med i beregningen. I aksjonsforskningsstudiet innebærer det at jeg deltar over tid i aksjonsforskningsprosjektet for å få frem kompleksiteten. At hensiktsmessig(e) metoder velges for innsamling av data og at dataene behandles grundig og transparent. I mitt arbeid vil det være viktig å ta medforskerne med i tolkningen av data og å ha en veileder eller forsker som dobbeltsjekker i følge Mills (2012, 115-116).

I forskningsprosjektet er høy reliabilitet avhengig av detaljert og grundig beskrivelse av fremgangsmåte for data og av selve dataene, og en grundig beskrivelse av kontekst. En annen form for troverdighet er dataenes stabilitet. Ved å overlapse/ triangulere metoder i aksjonsforskningsprosjektet kan dataene kryssjekkes. Som tidligere nevnt vil et fokusgruppeintervju innebære elementer av sosial kontroll blant medforskerne som både kan fremme og tilsløre fortellinger om erfaringer fra praksis. I aksjonsforskning vil gruppedynamikken og det som oppstår i det sosiale samspillet være i fokus. I et sosialkonstruktivistisk lys har fokus på høy validitet, i den forstand at det skal stemme med "virkeligheten", innenfor samfunnsforskning blitt problematisert (Halkier, 2010: 128).

Vurderingen av validiteten må sees i sammenheng med den vitenskapsteoretiske bakgrunnen undersøkelsen er gjort, og i denne sammenheng er forskerens samspill med medforskerne en del av datamaterialet. Forskningens pålitelighet vil derfor handle mer om sporbarhet og samsvar mellom datamateriale og fortolkning, og god argumentasjon og kritisk refleksjon i forhold til forskerens egne fortolkninger. Er det gjort et godt forskningsmessig håndtverk? Kommunikativ validitet er et begrep som gjenspeiler dette (Halkier, 2010: 128-129). Hvor god sammenhengen er mellom problemstilling, teoretisk argumentasjon og valg av metode, som i dette tilfelle er fokusgruppe, vil også ha innvirkning på validiteten (Halkier, 2010: 130). Fortellinger om erfaringer fra praksis innenfor dette forskningsprosjektet, innebærer store etiske dilemmaer i forhold til hva, hvordan og om dette kan tas med som datamateriale. Det fordrer også grundige vurderinger for hvordan det fremstilles. Det etiske aspektet kommer jeg grundigere inn på litt senere, men dette er hensyn som må veies opp mot hvor ”troverdig” dataene er og hvorvidt ettersyn blir mulig.

Forskningens *reliabilitet* knyttes ofte til generaliserbarhet eller overføringsverdi til en større andel mennesker, men overførbarhet er ikke nødvendigvis et tiltenkt behov i kvalitative studier. De er bundet av konteksten de blir gjort i og ikke direkte lar seg generalisere til større grupper av mennesker (Mills 2012, 116). Ved metodetriangulering hvor det brukes kvantitative og kvalitative metoder sammen for å belyse et tema, kan overførbarhet være ønskelig og mulig. Dette krever tid og ressurser men kan gi et bredt datagrunnlag for en bredere analyse av feltet (Repstad 2007, 29). Dette er ikke et mål i aksjonsforskningen fordi den foregår i en kontekst med det formål å forandre den konteksten. Den vitenskapelige kvaliteten på aksjonsforskningen vil dermed best kunne vurderes ut fra validitetskriterier. Aksjonsforskningen innebærer nært samarbeid og tett kontakt i gruppen. Jeg vil til slutt i oppgaven drøfte etiske aspekter ved denne forskningsmetoden.

3.5 Etikk

”Ethvert spørsmål som dreier seg om samhandling mellom mennesker, innehar etiske dimensjoner” (Steen-Olsen og Postholm 2009, 28- 29). Aksjonsforskning, som i stor grad dreier seg om samhandling mellom mennesker på mange plan, fordrer etiske avveininger og vurderinger hele veien. I planleggingsfasen bør det tenkes nøye gjennom hvilke etiske dilemmaer som kan inntreffe og hvilke forberedelser jeg som forsker må gjøre. Hvilket design forskningen får blir av betydning for hvilke hensyn jeg må ta i tillegg til generelle hensyn.

Hvis det skal foretas en spørreundersøkelse eller benyttes data som ligger i NSD (Norsk vitenskapelig datatjeneste) sin database må det undersøkes hvilke krav som foreligger. I aksjonsforskningsprosjektet jeg skal foreta vil i utgangspunktet ikke en slik større datainnsamling være av interesse. Skriftlig- og informert samtykke, etiske refleksjoner rundt hvordan deltakere i aksjonsforskningsprosjektet fremstilles, anonymitet og konfidensialitet (Mills 2012, 24) vil være viktige hensyn å ta. I det skriftlige og informerte samtykket skal det komme klart frem hva det samtykkes til. I et aksjonsforskningsprosjekt kan det være uklare grenser for når man jobber med forskningen og når det er uformell interaksjon. Ved å ha en bevissthet rundt dette kan forskergruppen drøfte etiske dilemmaer med jevne mellomrom i forbindelse med hendelser som oppstår. Når fortellinger om andre lærere, elever og foreldre omfattes av forskningsprosjektet må det drøftes hvorvidt skriftlig samtykke må hentes inn. Etersom forskningen blant annet vil dreie seg om lærernes erfaringer med situasjoner hvor de har opplevd uro for barn, vil vi kunne komme i kontakt med sensitive opplysninger av privat karakter. Dette vil kreve ekstra nøye omgang med hensynene som nevnt overfor. Er datamaterialet egnet som forskbart materiale? Hensynet til dem datamaterialet handler om skal alltid veie tyngre enn eventuelle gevinster for forskningen (Mills 2012, 32). Hvis en fremstilling av materialet kan være til skade for informantene må det ikke tas med. Samtidig kan det vurderes som etisk forsvarlig dersom samtykket er tilstede på en grundig informert måte, anonymiseringen er god nok og dataene behandles konfidensielt. Det kan argumenteres at det er viktig å forske på sensitive områder når hensikten er å bedre situasjonen for barn og foreldre som trenger hjelp. De to første fasene av urometoden som dette forskningsprosjektet inkluderer, innebærer muligheten for kompetanseheving og verktøy for lærere når de opplever subjektiv uro for et barn. De kan oppnå en mer systematisk refleksjon og fremgangsmåte som åpner opp for foreldres ressurser men også til å avdekke forhold der barn lider under omsorgssvikt og mishandling. Målet skal ikke hellige midlet. Å fjerne målet fordi veien til økt kunnskap er et etisk minefelt, vil kunne vurderes som å ikke være etisk forsvarlig. Dermed er grundig etisk refleksjon med klare retningslinjer en nødvendighet i et slikt forskningsarbeid. I fasen hvor sortering og bearbeiding av rådata skjer, bør forskergruppen være med i vurderingen av hva som blir publisert, hvorfor og hvordan. Er anonymiseringen god nok? Skader innholdet på noen måte deltakeren eller dem deltakeren har fortalt om? Tilgangen til data bør videre være begrenset til forskergruppen eller forskeren. I den første aksjonssamlingen oppsto en samtale om taushetsplikt innad i aksjons gruppen. En lærer fremmet at jeg var utenfor kollegiet, og hun var dermed usikker på hvor grensene for hennes taushetsplikt gikk. Vi ble enige i gruppen at informasjon kunne deles så fritt som ønskelig.

Begrunnelsene som fremkom var blant annet at det ville kunne bli bedre flyt i samtalen og at det var naturlig for dem i denne sammenhengen å snakke åpent om hendelser og saker som omhandler barn som vekker bekymring fordi lærerne i stor grad kjenner den samme elevgruppen. Lærerne uttrykte også et ønske om å kunne bruke denne gruppen som et fora hvor det var rom for å lufte frustrasjoner og etiske utfordringer. Jeg ble inkludert i den indre taushetsplikten. For å oppnå en mest mulig transparent prosess vil jeg forsøke å beskrive min fremgangsmåte på en detaljert og systematisk måte for å sikre best mulig tilgang til og innsyn i forskningsprosessen. Dette gjør jeg for å øke muligheten for å etterprøve mine fortolkninger og konklusjoner. Jeg vil videre gi en innledende beskrivelse av mitt datamateriale og analysemetodene av disse. I kapittel 4 vil en mer detaljert fremstilling, analyse, fortolkning og tilknytning til teori fremmes.

3.6 Mitt datamateriale og analysemetodene av det

Mine forventninger til hvilke resultater aksjonsforskningsprosessen og særlig dokumentasjonen vil kunne frembringe er som følger: Ettersom aksjonslæring kan hevdes å være en sentral del av aksjonsforskningen, forventer jeg å kunne spore en utvikling i lærergruppens læringsprosess innenfor deres arbeid med barn som vekker bekymring. Det blir i særlig grad innenfor refleksjon omkring egne erfaringer fra eget lærervirke og kunnskap om utvalgte og relevante utdrag fra styringsdokumenter og faser fra urometoden. Gruppen samles en gang i måneden, med ca. en times varighet. Dokumentasjonen består i at jeg foretar lydopptak av hver enkelt samling som jeg transkriberer i etterkant. I tillegg vil jeg innhente per mail noen sentrale anonymiserte utdrag etter første samling, fra hver enkelt lærer, om det de delte i samlingen om egne erfaringer. Dette vil sammen med lydopptaket danne grunnlag for et case som vi vil arbeide videre med i aksjonsforskningsprosessen. Mitt analysearbeid vil bestå i å arbeide etter en hermeneutisk prosess, som vil si at jeg arbeider med rådata i flere omganger. Transkriberingen av lyd materialet er første bearbeidelse av materialet. Deretter vil jeg utheve de utsagnene som oppstår og som jeg vurderer som sentrale i forhold til problemstillingen. Disse vil jeg så sortere inn i temaer som jeg vurderer som relevante i forhold til problemstilling og teoretisk materiale som er beskrevet i teorikapittelet. Strukturen vil bli å først danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet etter hver samling. Så vil jeg plukke datamaterialet fra hverandre og skille det for så å sortere dem inn i tematiske bolker for analyse og tilknytning til teori. Deretter settes det bearbeidede materialet sammen igjen for

en konklusjon og oppsummering. Ettersom aksjonsforskning har endring som målsetting, vil jeg i mitt aksjonsforskningsprosjekt la en fortolkning og analyse av aksjonslæring være som en rød tråd gjennom bearbeiding og skriftliggjøringen av datamaterialet. Hva slags endring er det mulig å spore hos lærerne i aksjonsforskningsprosessen? For å kunne vurdere en utvikling i læringsprosessen i denne gruppa, vil den teoretiske modellen om læring som Dreyfus og Dreyfus (1986) har utviklet kunne være til hjelp. Læringstrappa som Tiller (2004) beskriver vil også kunne brukes som et redskap i vurderingen av om læringen utvikles. Jeg vil forsøke å dokumentere en endring og økning i kompetansen på området lærernes arbeid med barn som vekker bekymring. Jeg vil benytte meg av Tillers (2006) begrep *erfaringslæring* i denne sammenheng. Endringen av kompetanse eller læringsnivå vil knyttes opp mot mål som formuleres ut fra hvilke forventninger lærerne uttrykker at de har i første samling, så langt de er i tråd med problemstillingen. I denne prosessen vil jeg gi lærerne som er deltakere i fokusgruppa fiktive navn for å ivareta anonymitet, men også som et grep for å kunne spore utviklingen hos enkelt lærere. Dessuten vil et slikt grep, etter min oppfatning, øke sjansen for etterprøvbarehet. Navnene jeg har gitt lærerne er som følger: Ada, Bente, Celin, Dorthe, Ella, Fia og Gunn.

Medforskernes medvirkning er slik jeg forstår det sentralt innenfor aksjonsforskning, som tidligere beskrevet. Derfor vil jeg hevde at lærernes medvirkning i formulering av mål for prosessen er viktig for å sikre eierskap til prosessen ved siden av aktiv medvirkning. Dessuten er det, slik jeg ser det i lys av aksjonsforskningens teoretiske grunnlag, også relevant at forskningen er praksisnær og i tråd med lærernes behov for endring i arbeidet med barn som vekker bekymring. I analysearbeidet av aksjonsforskningsgruppas samtaler rundt og fortolkninger av styringsdokumentene, vil jeg benytte meg av Goodlads (1960) teoretiske perspektiv på fortolkning ”nedenfra og opp”. Dette gjør jeg fordi jeg mener mange sider ved lærernes arbeidshverdag og erfaringer vil være med på å preke fortolkning og dermed praksis i forhold til lovtekst som formuleres av myndighetene. Jeg vil også benytte Foucaults teoretiske betraktninger i min fortolkning og beskrivelse av noen sider ved aksjonsforskningsprosessen. For hvilke mekanismer kan være medvirkende til endring eller påvirke prosessen i den retning den utvikler seg?

En avslutning av forskningsperioden kan innebære en fortsettelse av læringsprosessen som er igangsatt og dokumentert gjennom aksjonsforskningsprosessen. Dokumentasjonen som jeg

foretar meg av datamaterialet slutter etter endt forskingsperiode. Læringsprosessen eller aksjonslæringen kan derimot fortsette, i tråd med Stolpe og Germetens (kommer 2015) aksjonsforskningsmodell, som ligger til grunn for min masteroppgave.

4. Analyse av aksjonsforskningsprosessen og datamaterialet

4.1 oversikt over forskningsprosessen

Før forskningen ble gjennomført, var aksjonene og temaet for samlingene planlagt av meg. Antall samlinger, tema for samlingene og rolleavklaring informerte jeg om til lærerne, før forskningsprosjektet ble igangsatt. Gangen i forskningsprosjektet kan fremstilles på følgende måte:

Aksjonspunkt/ samling og dokumentasjon:	Aksjonspunktets innhold og forberedelse mellom samlingene:
<i>Aksjonspunkt</i> 1 (gruppens første møte)	<ul style="list-style-type: none"> - Tema for samtale: Hva er forsker og medforskernes egne erfaringer omkring arbeidet som lærer i møte med barn som vekker bekymring? - Utdrag fra relevante styringsdokumenter leses høyt og deles ut
I tiden mellom aksjonspunkt 1 og 2: Forberedelser til neste aksjonspunkt og dokumentasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Medforskerne formulerer kort et sammendrag fra egne erfaringer de delte på første samling, om barn som vekker bekymring. Dette sendes til meg på mail. - Forskergruppen forbereder seg på å lese utdragene fra styringsdokumentene og knytte erfaringer til egen tolkning av dem. - Jeg konstruerer et case ut fra disse beskrivelsene - Jeg fortolker og bearbeider data på bakgrunn av samtalene, som del av min masteroppgave og den systematiske dokumentasjonen.
Aksjonspunkt 2 (gruppens andre møte)	<ul style="list-style-type: none"> - Tema for samtale: Hvordan forstår eller tolker forskergruppen utdrag fra styringsdokumentene i lys av lærernes erfaringer?

	<ul style="list-style-type: none"> - Framlegg av case: Samtaler om hva vi ville gjort i dette tilfellet i lys av tidligere samtaler om erfaringer og drøftingen om fortolkninger av utdrag fra styringsdokumentene.
I tiden mellom aksjonspunkt 2 og 3: Forberedelser til neste aksjonspunkt og dokumentasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg fortolker og bearbeider data på bakgrunn av samtalene, som del av min masteroppgave og den systematiske dokumentasjonen.
Aksjonspunkt 3 (gruppens tredje møte)	<ul style="list-style-type: none"> - Introduksjon til og utdeling av deler av urometoden. Et skjema med spørsmål til hjelp for å systematisere og sette ord på egen uro, og en tabell med bekymringssoner til hjelp for ytterligere systematisering av subjektiv uro for barnet.
I tiden mellom aksjonspunkt 3 og 4: Forberedelser til neste aksjonspunkt og dokumentasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg fortolker og bearbeider data på bakgrunn av samtalene, den systematiske dokumentasjonen. - Forskergruppen forbereder seg på å knytte erfaringer og case til spørsmål og tabell med bekymringssoner som verktøy.
Aksjonspunkt 4 (gruppens siste møte)	<ul style="list-style-type: none"> - Samtaler om hvordan vi kan arbeide med erfaringer og caset ved hjelp av spørsmål og uroskjemaet. - Refleksjon i forskergruppa: Hva har vi lært, hvordan har vi lært og hvordan kan vi bruke det vi har lært videre i arbeidet med barn som vekker bekymring?
I tiden etter siste aksjonspunkt: dokumentasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg fortolker og bearbeider data på bakgrunn av samtalene, som del av min masteroppgave og den systematiske dokumentasjonen. - Ferdigstilling av masteroppgaven som dokumentasjon.

En plan for et aksjonsforskningsprosjekt skal kunne være fleksibel (Schmuck, 2006; McNiff, 2013; Mills, 2012 m.fl.). Jeg satte noen rammer og planla temaet for samlingene før medforskerne ble involvert i prosjektet. Dette gjorde jeg fordi tiden som er satt av til

aksjonsforskningsprosjektet var kort. Jeg antok også at flere lærere ville bli med hvis det ikke ble for stor arbeidsbyrde for dem å delta, og at de fikk en klar forståelse av hva de ble med på (Jfr. Tiller, 2004). Det er likevel et relativt stort innslag av medvirkning i prosessen slik jeg ser det. For det første ville lærernes fortellinger om egne erfaringer i første samling danne grunnlaget for innholdet i caset jeg skulle lage. For det andre ville lærernes fortolkning av lovtekst og melding til stortinget være et grunnlag i drøftingen av caset. De to første fasene i urometoden (Eriksson og Arnkil, 2006), vil bli presentert i tredje samling. Til slutt ble det lagt opp til at lærerne skulle evaluere aksjonsforskningsprosessen opp mot problemstillingen og forskerspørsmålene. Mitt fokus på deltakelse og medvirkning er fremtredende for at dette studiet skal kunne kalles et aksjonsforskningsprosjekt (McNiff, 2013; Schmuck, 2006; Tiller, 2006; m.fl.). Å legge opp til en ”åpen” samtale som går utover en mer bundet form som preges av spørsmål og svar, kan være viktig for å oppfylle kravene til at samlingene kan kalles fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2010)

4.2 Første aksjonspunkt

4.2.1 Første samling og fokusgruppeintervju

I forkant av første aksjonsforskningsamling avtalte jeg og medforskerne dato og tidspunkt på mail. Jeg fikk også en av medforskerne til å booke grupperom til oss, fordi aksjonssamlingene skulle finne sted innenfor arbeidstiden og på deres arbeidsplass. Jeg har blitt fortalt av et par av medforskerne at skolen har mye møtevirksomhet dette året. Det var blant annet på bakgrunn av dette at jeg ønsket å sette en god ramme for samtale og motivasjon til videre deltakelse i prosjektet. Jeg dekket på med sjokolade og kald drikke, noe jeg fortsatte med i de kommende samlingene. Lærerne uttrykte glede ved dette. Slik jeg oppfattet det ga de uttrykk for at det var godt å senke skuldrene, og være en del av en prosess som de forventet å lære mye av. Mitt inntrykk var at alle var interessert i temaet, og at dette var en motivasjonsfaktor for å bli med i mitt masterprosjekt og aksjonsforskningsprosessen. Vi satt rundt et ovalt bord som jeg vil hevde fremmer samarbeid og likeverd, fordi at alle har mulighet til å ha øyekontakt med hverandre. Jeg brukte et opptaksprogram (Garageband på Mac) for å ta opp lyd fra samlingen. På tavla tegnet jeg opp aksjonsforskningsmodellen til Stolpe og Germeten (kommer 2015), og forklarte de to aksene. De visualiserer rollefordelingen mellom lærerne som medforskere, og jeg i dokumentasjonsrollen/ forskerrollen. Jeg viste videre til vekslingen mellom aksjonspunkt og dokumentasjonspunkt, hvor jeg står ansvarlig for det sistnevnte. Samlingen startet med ca 15 minutter med generell informasjon om prosjektet. Denne informasjonen inkluderte gjennomgang av Stolpe og Germetens (kommer 2015)

aksjonsforskningsmodell, informasjon om lydopptak, antall samlinger og behandling av taushetsbelagt materiale. I tillegg forklarte jeg at det var viktig å delta på alle de fire aksjonssamlingene. Etter dette, gikk vi rett over i en times bolk hvor jeg spurte hva deres forventninger til prosjektet var, og hvilke erfaringer de hadde med barn som vekker bekymring i sitt arbeid som lærere. Mitt helhetsinntrykk av samlingen var at lærerne var engasjerte og delte villig fra sine erfaringer. Det var etter min oppfatning en avslappet men engasjert stemning i rommet. Samtlige av medforskerne som var til stede deltok i samtalen og kom med innspill til andres fortellinger eller undring og spørsmål til problemstillinger som fremkom. Videre vil jeg beskrive noen emner som fremkom og som jeg velger å trekke frem fordi jeg vurderer dem som relevante i forhold til problemstillingen min masteroppgave.

4.2 2 Forskergruppens kompetansenivå og læringsprosess

Blant medforskerne, har utvalget mitt for denne samlingen fem lærere med relativt lang erfaring i læreryrket, mens en er nyutdanna. For å kunne vurdere en utvikling i læringsprosessen i denne gruppa, vil den teoretiske modellen om læring som Dreyfus og Dreyfus (1986) har utviklet, kunne være til hjelp. I forhold til denne modellen kan den nyutdannede anses som en novise. Novisen, som i mitt materiale kalles Ada, er nybegynneren som ikke har noen direkte relevant erfaring som det nye læringsstoffet kan knyttes til. Ada ga uttrykk for at hun forventet å lære noe hun kom til å få utbytte av, ved å høre om de andres erfaringer. Hun sa:

så jeg har egentlig litt forventninger om å høre andre som har jobba lenger med det, få litt ut av det sånn at en kan kanskje møte det litt (...)bedre enn når man er usikker så vet man , ja, man vet ikke hvordan man møter sånne ting når man ikke har så mye erfaring, få litt mer erfaring rett og slett, fra teori til praksis.

De andre i aksjonsforskningsgruppa, inkludert meg, vil jeg hevde befinner seg i varierende grad på den kompetente utøverens nivå. *Den kompetente utøveren* får med sin økte erfaring, mange relevante hendelser å vurdere ny kunnskap ut fra. Et behov for struktur, organisering og en hierarkisk måte å ta beslutninger på blir en del av læringsprosessen. Den kompetente utøver er i stand til å velge blant flere perspektiver, har erfaring, men er fremdeles analytisk i sin tilnæringsmåte til et gitt problem. Det er, slik jeg ser det, et langt steg i en endringsprosess fra en kompetent utøver til ekspertnivået i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin teoretiske modell. Det vil kunne være vanskelig å analysere i et prosjekt som dette. Veien fra *Novisens* kompetansenivå til den avanserte begynneren vil kanskje enklere kunne spores i

dette aksjonsforskningsprosjektet. Jeg vil likevel spore de endringene jeg opplever som betydningsfulle i alle lærernes læringsprosess. *Den avanserte begynneren*, Ada, utsettes for praksis i løpet av prosjektet. Både i løpet av sin arbeidstid og ved å lytte til andres erfaringer og refleksjoner, læres hun opp til å knytte det lærte til eksempler. Tilnærmingen er fremdeles lite analytisk og refleksjonsnivået begrenset. Jeg vil gjøre et forsøk på å argumentere for en slik utviklingslæring for Ada, i tillegg til resten av medforskerne, i perioden aksjonsforskningen pågår.

4.2.3 Lærernes forventninger til aksjonsforskningsprosessen

I det nederste og første trinnet er det løs prat om erfaringene til de involverte (Tiller, 2006). I mitt aksjonsforskningsprosjekt delte lærerne av sine erfaringer med barn som vekker bekymring. Men, først spurte jeg dem hva slags forventninger de hadde til denne aksjonsforskningsprosessen. Fellesnevnerne i de uttalte forventningene, som vi sammen formulerte som mål for prosessen, var:

- Å bli tryggere i bruk av sitt faglige skjønn i arbeidet med barn som vekker bekymring
- Å bli tryggere på hvor grensene går mellom taushetsplikt, meldeplikt og hvilke skritt man skal foreta seg i ulike situasjoner, i arbeidet med barn som vekker bekymring
- Å lære av andres erfaringer

En av lærerne, Ella, formulerte seg på følgende måte: ”For man sitter jo litt sånn aleine, selv om vi er på team og på møter, så har man jo liksom sine egne tanker om barna, så det er veldig nyttig syns jeg”. Utsagnet kom når lærerne snakket om at det var sjelden at de hadde tid til å snakke sammen om dette temaet.

Før lærerne delte av sine erfaringer, tok Dorthe opp at hun var usikker på hvor detaljert hun kunne dele taushetsbelagt informasjon når jeg var tilstede. Dette fordi jeg ikke var en del av kollegiet. Diskusjonen som fulgte ble definerende for resten av samlingen. En videre refleksjon av dette følger litt senere i avsnittet.

4.2.4 lærernes erfaringer med barn som vekker bekymring

Når Tiller (2006) gjengir deler av Berger og Luckmans teori om avhengighetsforholdet mellom menneske og samfunnet, er begrepet *erfaring* sentralt. I den første samlingen i aksjonsgruppa, vil jeg hevde at en stor grad av utsagnene er beskrivelser av det lærerne har observert og opplevd med elever. Erfaringene kan oppfattes som om de fremstilles som ”fakta” hvor atferd hos eleven fremmes som triggende for uro. Kilden og utgangspunktet for

uroen kan blir plassert hos barnet eller familien. Lærerne problematiserer tidvis sine egne utsagn ved å fremme at det kan være vanskelig å vite hva som ligger til grunn for en bekymring eller uro. I tillegg til at de beskriver at ofte får flere lærere ”samme følelsen” rundt et barn, kan følgende utsagn av Ella illustrere dette:

Er det liksom jeg som leter etter rare og spesielle og litt bekymringsfulle ting nå, eller er det, og livene er jo forskjellige, det trenger jo ikke være sånn at barnet har det bekymringsfullt selv om det er et annerledes liv enn det jeg tenker er optimalt da, eller bra. Så hvor går grensa liksom?

Det er samtidig formulert lovbestemmelser og retningslinjer (jf. Meld. St. 18 (2010-2011); opplæringsloven, 2013) som postulerer hva slags observerbar atferd eller samspill i familier som er meldepliktig til barnevernet. Fire lærere fortalte at de hadde sendt inn bekymringsmeldinger til barnevernet, mens to sa at de ikke hadde gjort det. Min oppfatning av lærernes fortellinger om erfaringer fra samarbeid med barnevernstjenesten, var at de ikke følte seg trygge på at barnevernstjenesten ville iverksette tiltak som var for *barnets beste* (jf. Barnekonvensjonens artikkel 3). Det ble fortalt positive erfaringer fra samarbeid med barnevernstjenesten så vel som negative. Hovedinntrykket mitt er at lærerne opplevde stor variasjon i hvor godt samarbeidet med barnevernstjenesten fungerte. Det varierte også hvor trygge de var på at barnet eller familien fikk hjelp. Følgende utsagn av Dorthe og Ella kan vise dette:

Men jeg kjenner meg litt sånn desillusjonert i forhold til barnevernet, jeg fordi jeg har vært med å meldt i fra om situasjoner til barnevernet noen ganger. (...) Det ene alarmordet som er i barnevernet er ”vold” tenker jeg. Og hvis det ikke er det eller i tilstrekkelig grad vold, og familien ikke ønsker noe hjelp så skjer det ingenting. (Dorthe)

Men erfaringene med barnevernet er veldig forskjellig fra bydel til bydel, dessverre. (Ella)

Lærerne fortalte at de opplevde det vanskelig å stole på foreldrene når de var bekymret for hvordan barna hadde det hjemme. Dette virket inn på tilliten til om barnevernstjenesten gjorde gode vurderinger slik at de satte inn riktige tiltak. Dorthe fortalte følgende om sine erfaringer med foreldresamarbeid hvor bekymringen omhandlet elevens hjemmeforhold: ”Jeg har aldri vært med på å meldt i fra til barnevernet og at de vil samarbeide med barnevernet, selv om jeg

vet at det er det vanligste, visstnok, men jeg har aldri opplevd det”. Min oppfatning av dette utsagnet, er at det gjenspeiler flere av lærernes erfaringer med at foreldresamarbeid har vært vanskelig, i de situasjonene hvor lærerne har vært bekymret for barn. Bekymring har blitt meldt til barnevernet i de tilfellene hvor lærerne har vært alvorlig bekymret for barnas omsorgssituasjon i hjemmet. Flere utsagn og fortellinger om erfaringene lærerne har hatt i skole- hjem samarbeidet i slike situasjoner, bærer preg av en dialog som de opplever ikke fungerer. Flere av lærerne opplevde at foreldre var uenige i og ikke kjente seg igjen i observasjonene og opplevelsene lærerne hadde av deres barn. De hadde også opplevd at foreldrene ikke på det som lærerne fortalte. Veien kunne fremstå som lang for å få til et samarbeid med foreldre, når lærerne var bekymret. Noen foreldregrupper var også svært redde for barnevernstjenesten. De fortalte at de trodde barnevernstjenesten ofte tok barn ut av hjemmet når noen meldte en bekymring. I disse tilfellene ville det kunne oppfattes som en trussel når lærerne fortalte om sin bekymring for deres barn.

4.3 Refleksjon

Jeg har valgt å trekke frem følgende temaer fra den første fokusgruppesamlingen: Taushetsplikt, tillitten til barnevernet som instans og lærernes arbeid inn mot familier som lærerne har meldt sin bekymring overfor.

4.3.1 Refleksjon over aksjonsforskningsprosessen

Som beskrevet innledningsvis i dette kapitlet, ga lærerne, uttrykk for at de har gledet seg til å være del av en slik prosess. De ga uttrykk for at dette var noe ”annet” en andre møter de var del av på skolen. Lærerne har, som tidligere skrevet, ikke vært delaktige i forberedelsene til selve aksjonsforskningsperioden. Planleggingen av de ulike fasene, formulering av problemstilling og ”kjøreplanen” eller rammene for samlingene var det jeg som forfattet. Min opplevelse er likevel at medforskerne medvirket i stor grad innenfor rammene som var satt. Deres forventninger til læringsprosessen eller aksjonslæringsprosessen, ble sammenfattet til tre målformuleringer. Dette kan føre til medvirkning og eierskap til prosessen (Jfr. Tiller, 2004) Jeg mener at lærerne, den tiden de skulle dele av sine erfaringer, i stor grad påvirket og indirekte bestemte hvilke temaer det ble brukt mest tid på og snakket mest rundt. Ble det stille en liten stund, kunne jeg gi ordet til noen eller stille et oppfølgingsspørsmål. Lærerne var også delaktige i å formulere hva de ønsket en endring på. Samtidig var de aktive deltakere i selve læringsprosessen gjennom å dele og reflektere åpent i aksjonsgruppa. Ada inntok en i utgangspunktet lyttende posisjon, slik jeg oppfatter det. Gjennom dette kan det hevdes at hun fikk muligheten til å ta del i andres erfaringer og refleksjonsnivå som ble en del av samtalene.

4.3 2 Makt synliggjort gjennom diskurs

Under transkriberingen av den første samlingen ble jeg klar over hvordan jeg i min argumentasjon under diskusjonen i forhold til taushetsplikt som oppsto, brukte min tidligere rolle som sjelesørger og erfaring med taushetsbelagt materiale for å underbygge min posisjon i aksjonsgruppa. Sett i lys av teoretiske perspektiver hos Foucault, fortolket av Germeten (2012) og Halkier (2010), forsøkte jeg dermed å fremme min diskursive forståelse om at åpen deling av erfaringer ville øke læringsutbyttet i forskergruppa. ”Rett nivå av åpenhet i en aksjonsforskningsprosess og fokusgruppeintervju” kan dermed hevdes å være det diskursive repertoaret. Gjennom dette kan det fremmes at medforskerne ble tildelt subjektposisjonen: ”du bør dele åpent for å maksimere læringsutbyttet i gruppa” (Halkier, 2010). Ved å formulere at jeg har erfaring med taushetsbelagt materiale, kan det forstås som at jeg forsøkte å posisjonere meg slik at en overvåker rolle kunne tildeles meg i den diskursive konteksten som oppsto. Dorthe uttalte at det var fint hvis hun kunne dele mye, og dermed kan det forstås som at en diskursiv forståelse ble etablert. Makt kan her synliggjøres gjennom hvordan og hvorfor argumentasjon benyttes, og hva virkningen eller resultatet blir i forhold til hvilken diskursive forståelse som vinner frem. Et alternativ som kunne blitt fremmet som et forslag ville være å formulere sine erfaringer som case. Etter min oppfatning var likevel ønsket hos samtlige av lærerne å kunne dele åpent og fritt, men heller unngå og nevne navn hvis det opplevdes rett. Alle lærerne med unntak av Ada og meg, delte dermed flere erfaringer og ga uttrykk for at de var fornøyd med det. Et annet viktig aspekt er at de fleste lærerne kjenner til skolens elevgruppe da antall elever ved skolen er relativt lavt.

4.3 3 Lærernes erfaringer som grunnlag for case

Mot slutten av samlingen ba jeg lærerne om å sende meg en kort sammenfatning av det de hadde delt under første samling på mail. Opplysningene skulle anonymiseres så sensitiv informasjon ikke ble formidlet per e-post. Fem av gruppas medlemmer, utenom Ada, sendte inn et resymé. Dette ga muligheter for ytterligere en omgang med refleksjon og bearbeiding av egne erfaringer med barn som vekker bekymring. Det ga også meg skriftlig dokumentasjon i tillegg til egen transkribering av lydopptaket fra første samling. På bakgrunn av skriftlig og muntlig datamateriale kunne jeg forfatte et case om en familie til bruk som refleksjonsgrunnlag i neste samling. Ved å konstruere et case som kunne fremstilles i en publikasjon og i det videre refleksjonsarbeidet, ville taushetsbelagt informasjon om barn og foreldre ikke kunne misbrukes. Derimot kunne det omformes som et realistisk bilde på en

virkelighet som lærerne står i, og kunne være et bidrag til økt kompetanse for lærerne i sitt arbeid med barn som vekker bekymring.

4.3 4 Refleksjon over forskerrollen

Som innehaver av forskerrollen i aksjonssamlingen, inntok jeg en relativt tilbaketrukket posisjon. Jeg ville, som Ada, lære av de andre læreres mangeårige erfaringer, knytte dem til min egen erfaring fra læreryrket og kunnskap og erfaringen fra mitt arbeid som sjelesørger. Jeg inntok dermed en lyttende posisjon, men stilte spørsmål og tok prosessen videre til neste punkt når jeg anså det som nødvendig. Behovet for å komme gjennom temaene innen tiden vi hadde til rådighet var en av de største grunnene til å lede prosessen slik at vi kom i mål med det jeg på forhånd ønsket at vi skulle snakke om. Jeg opplevde at det var en likeverdighet blant lærerne under samlingen. Selv om noen sa mer enn andre kom alle til orde og ble lyttet til når de snakket. Likeverdigheten mellom meg i en forskerrolle og dem som medforskere, vil jeg også hevde var der. Selv om ansvarsområdet var ulikt mellom lærerne og meg, var deres rolle som formidlere av egen erfaring grunnleggende viktig for hele aksjonsforskningsprosessen inkludert erfaringslæringen (Tiller, 2006). Jeg opplevde også at det var en tillit blant lærerne som er en av faktorene som omtales som viktig for at det skal oppstå utviklingslæring (Tiller, 2013). Medforskerne hadde altså en aktiv og relativt fri samtaleflyt som ga spennende vinklinger av erfarte situasjoner, fra deres arbeid med barn som vekker bekymring. Mellom den første samlingen og neste samling var min rolle å transkribere lydmateriale fra samlingen. Jeg fortolket også materialet ved å dele det inn i temaer, og vurderte hvilke utsagn jeg ville ha med i masteroppgaven. Jeg konstruerte videre et case, som jeg har beskrevet overfor. Jeg forberedte meg også til neste samling ved å lage en kjøreplan for den.

Hvordan forstås og fortolkes så opplæringslovens § 15-3 (2013) med Germeten og Eriksens (2012) spesifiseringer av tilhørende lovhjemler, og utdraget til Melding til stortinget nr. 18 (2010- 2011), som jeg valgte å benytte som fortolkningsgrunnlag i gruppa? Dette var temaet for andre aksjonssamling.

4.4 Andre aksjonspunkt

4.4 1 Andre samling og fokusgruppeintervju

I tiden mellom første og andre aksjonspunkt kommuniserte jeg med rektor per mail for å avklare hvilke deler av lærernes fellestid vi kunne benytte oss av. Noen av lærerne etterspurte en slik avklaring. Deretter avtalte vi tidspunkt for neste aksjonssamling per mail. Det viste seg

å være vanskelig å få til en samling hvor alle kunne delta, dermed måtte jeg ta en avgjørelse på hvem det var viktigst å ha med videre ut fra analysearbeidet jeg skulle foreta og hva slags datagrunnlag jeg antok jeg trengte. Valget sto mellom fortsatt å ha med Ada i andre samling eller en av lærerne med relativt lang erfaring, Ella. Jeg valgte en dato hvor Ada kunne delta ettersom jeg vurderte og tenkte at hennes læringsprosess vil være tydeligere å dokumentere, og fordi hun dermed får en noe annerledes rolle i gruppa. Når samlingen skulle begynne dukket en annen lærer opp, Celin, opp som ikke kunne delta ved første samling, men som sa at hun hadde forberedt seg til andre samling. Hun hadde snakket med de andre kollegaene som deltok i første samling og hadde fått tilgang til og lest utdragene fra styringsdokumentene jeg delte ut ved forrige samling. Celin har også en annen rolle og posisjon ved skolen, som sosiallærer. Jeg vurderte det dit hen at hun kunne tilføre gruppa andre perspektiver og at det kunne være positivt å ha Celin med i aksjonsforskningsprosessen for videre læringsprosess. Altså, på andresamling deltok Ada, Bente, Celin, Dorthe, Fia og Gunn.

Som på første samling dekket jeg på med sjokolade, kjeks og kald drikke. Jeg skrev opp på tavla de tre målene vi hadde laget sammen ut fra forventningen lærerne til aksjonsforskningsprosessen. Disse er som nevnt relevante i forhold til problemstillingens innhold. Dette gjorde jeg fordi jeg mener det er viktig å ha målet for endring klart for oss underveis i prosessen.

4.4 2 En diskusjon om taushetsplikt

Jeg startet samlingen med å ta opp igjen samtalen rundt taushetsplikt. Dette gjorde jeg for å få frem flere sider av utfordringer som kan oppstå rundt fortolkningen av når taushetsplikten forhindrer eller beskytter i arbeidet med barn som vekker bekymring. Hvem den eventuelt beskytter for eller forhindrer, vil også kunne være et aspekt i dette. Jeg spurte dem om det hadde vært samtaler eller diskusjoner i forhold til taushetsplikten på skolen blant lærerne, og hvordan lærerne som kollegium skal forholde seg til taushetsplikten på skolen. De svarte at det hadde vært noen diskusjoner og noe uenighet med hvordan de oppfattet at ledelsen hadde ment hvor grensene skulle gå. Flere i aksjonsgruppa mente at dette av og til kunne virke hemmende på å få til et godt samarbeid for elevens beste. Celin sa det slik:

Vi har jo snakka litt om at taushetsplikten hemmer noen ganger fordi ledelsen har satt begrensninger i forhold til hvem kan vi fortelle om hva til. Der har jo vi vært litt uenig i forhold til de som kanskje trenger at det blir allment kjent blant alle lærere for at de skal kunne møte de på riktig måte. Sånn at vi har ikke vært helt enige.

Bente sa dette:

Det går jo litt på det at vi samtidig mener at alle elever er alles elever.

Andre argumenter som særlig Celin og Bente fremmet i forhold til en mer fleksibel fortolkning av taushetsplikten innad i kollegiet, handlet om elever som kan utagere fysisk, hvor kjennskap til avtaler og grensesettinger overfor disse elevene burde være konsekvente og trygghetsskapende for omgivelsene. I tillegg ble det understreket at hvis lærerkollegiet hadde kjennskap til hvordan disse elevene erfaringsmessig eller ut fra en IOP eller andre vedtak, best ville trygges eller få hjelp til å hindre situasjoner til å eskalere ville føre til økt trygghet for elevene selv. Gunn problematiserte dette skillet mellom å beskytte elevene og deres familier fra unødig informasjonsspredning og gi informasjon til alle berørte innen kollegiet som kunne ha vært til *barnets beste* (jf. Barnekonvensjonens §3). Jeg spurte: For hvor går grensene for hvilken informasjon som bør være taushetsbelagt også innad i lærerkollegiet? Når det gjelder mobbesaker hadde de hatt noen diskusjoner i forbindelse med foreldre av antatte mobbere som gjerne ville vite hvem som opplevde seg mobbet av deres barn. Noen foreldre hadde blitt veldig provoserte, fortalte Celin, og foreldrene opplevde at taushetsplikten hindret positive tiltak som foreldrene selv gjerne ville iverksette. De som opplevde seg mobbet var redde for represalier og ville ikke at foreldrene til mobberen skulle vite. Bente fortalte at taushetsplikten hemmer, men den beskytter jo også og det er viktig” I slike tilfeller ville taushetsplikten kunne beskytte identiteten til den som opplevde seg mobbet overfor foreldrene til mobberne. Men den ville også kunne forhindre foreldrene i for eksempel å ta initiativ overfor foreldrene til den som ble mobbet i et forsøk på å forhindre videre mobbing .

Lærerne fortalte at diskusjoner om taushetsplikt stadig dukker opp på skolen, og da gjerne i tilknytning til nye saker. Usikkerheten rundt hvor grensene går for hva som er taushetspliktig og hvordan, kan likevel være der. Derfor spurte jeg følgende oppfølgingsspørsmål:

Hva mener dere da at det er en slags felles standard, felles regler om taushetsplikten som alle kan forholde seg til? Eller blir det snakka om uten at det blir noen slags konklusjon eller, noe klarere eller, hvordan opplever dere det?

Da sa Dorthe:

Det er liksom en stadig tilbakevendende tematikk i hvert fall, og kommer det nye situasjoner med en vurdering av hva er det vesentlige her, hvem er det som skal

ivaretas, det er jo, ja, vanskelige vurderinger og litt skjønn og, (...) ja eller kanskje er det ikke det, jeg blir litt usikker når jeg sier det.

Celin sa følgende:

Jeg vet ikke helt men hvis du spør om er det en standard som er satt av ledelsen, da vil jeg si at jeg ikke har oppfatta det. Men jeg har oppfatta at de absolutt hører hvis jeg har kommet med et behov om at dette er opplysninger som jeg har ønska at hele personalet skal kjenne til og argumenterer for det så opplever eg at da er de veldig forståelsesfulle og sier at ja men det, det er viktig for resten av personalet. Men, men jeg kjenner ikke at de har gått ut med en standard for bruk av taushetsplikt utover det at alle har taushetsplikt.

Celin som kom med det siste utsagnet uttykte, slik jeg leser det, at hun har god dialog med ledelsen når det er konkrete elevsaker som trenger en diskusjon rundt taushetsplikta. Som beskrevet tidligere mente flere lærere, slik jeg har oppfattet dem, at i noen elevsaker er det til elevens eget beste at lærerne som jobber direkte med eleven i klasserommet eller et samlet kollegium vet om informasjon hvor eleven trenger tilpasning og relevante reaksjoner fra flere enn en lærer. Videre fremkom det at skjønn brukes i de ulike tilfellene, men lærerne fortalte at det ikke var utarbeidet en “standard” eller “oppskrift” for hvordan taushetsplikten skulle håndteres fra ledelsen til lærerne. Videre i samtalen kom ytterligere et moment opp fra Fia som flere av de andre kommenterte. Fia sier at behovet for å dele frustrasjoner og tanker med kollegaer, og da særlig dem som jobber med den samme elevgruppen, er sterkt og at det må være frihet til å kunne gjøre dette uten hensyn til taushetsplikten. Gunn støttet opp om dette utsagnet, men sa at det da må være stor bevissthet rundt hvor og med hvem det gjøres: ” Ja for det har vært sagt , det at vi ikke sitter å snakker om elever i lunsjen og sånn” Jeg oppfattet at det er større sikkerhet rundt taushetsplikten overfor foreldre blant lærerne, men at de kunne bli mer usikre på hva som er taushetsbelagt materiale når det gjelder hva som tas opp i klasserommet blant medelever. Dorthé berømmet en av de andre lærerne for åpenhet i klasserommet når det gjelder lærevansker, konflikter og generelle utfordringer som alle mennesker kan ha i sin læringsprosess og utvikling. Barn som vekker bekymring hos lærerne kan for eksempel ha en avvikende atferd som andre elever legger merke til og stiller spørsmål om, fortalte denne læreren.. Flere i gruppa problematiserte dette og fortalte at det kan oppleves som en stor utfordring å vite hva det kan snakkes åpent om til elevene. Det virket på meg som at lærerne var mer enige om at foreldrene må gi sin godkjenning til eventuell

taushetsbelagt informasjon som for eksempel diagnose et barn har, eller annen sensitiv informasjon.

Under samtalen opplevde jeg at det skjer en økt bevissthet blant lærerne at deres erfaring er at åpenhet i klassen er positivt for barnet. Gunn sa dette: ”Generelt sett er det mitt inntrykk at ungene skjønner veldig mye egentlig når de får forklart ting og godtar veldig mye når de får forklart at sånn og sånn er det om den og den rundt så mye som man kan si”. Dorte sa dette: ”Dette er noe vi kan prøve å gi litt råd om og (...)imot foreldre for dette er jo noe vi har litt erfaring om, at det ofte er bra med åpenhet.” Videre sa Dorte at dette er noe de kan bestemme seg for å være mer aktive med å gi råd til foreldre basert på egen erfaring og faglig skjønn. Samtlige i gruppa syntes å støtte dette ved at de enten nikkede bifallende eller kommenterte bekreftende. Jeg vil hevde at det skjedde en form for forandring i den diskursive forståelsen på dette punktet i samtalen. Jeg vil drøfte dette videre som del av mine refleksjoner etter samlingen.

4.4 3 Lærernes fortolkning av kriterier for opplysningsplikt

Vi leste opp utdragene som var delt ut på slutten av forrige samling, som handler om hvilke forhold som er meldepliktige for lærere i skolen, det vil si der lærere har *opplysningsplikt* (Opplæringslovens §15-3) på eget initiativ (Vedlegg 1). Jeg stilte spørsmålet om lærerne ved å lese presiseringene av lovteksten (lovhjemlene i barnevernlovens §4-10 eller §4-11 og §4-12, forbokstav b og barnevernlovens § 4-24, (Eriksen og Germeten, 2012)) (Vedlegg 1) hadde lært noe nytt de ikke visste om fra før. Flere lærere viste seg ikke å være klar over at vedvarende alvorlige adferdsvansker i seg selv var meldepliktig. Vi fikk så en samtale rundt hva alvorlige adferdsvansker kan innebære og bety. En av lærerne etterlyste kriterier for hva slags atferdsvansker som regnes som alvorlige nok til at de i seg selv er meldepliktige til barneverntjenesten. Flere av lærerne sa at slike kriterier ville kunne klargjøre når meldeplikten inntreffer. Når samtalen forløp rundt bordet fortalte flere lærere at de tror at elever som er aggressive og utøver vold mot andre defineres innunder denne kategorien. Det ble stilt spørsmål ved av Bente og Gunn om de innadvendte elevene som kan syntes å streve sosialt og/ eller faglig kan dekkes av samme kategori. Underveis i samtalen sa flere av lærerne at de opplevde det problematisk å skulle stå som ansvarlig for en bekymringsmelding til barnevernet uten å ha ledelsen i ryggen. Samtidig hadde Celin opplevd at det ikke ble meldt inn en bekymring til barnevernet av ledelsen, som hun mente burde sendes inn. Celin sendte ikke inn en bekymringsmelding og angret på dette i ettertid. Det ble også fortalt at ledelsen valgte å vente med å melde inn bekymring i påvente av andre opplysninger eller

samarbeidsprosesser. Dette førte til at det tok for lang tid før det omsider ble sendt inn, i følge Dorthé. Lærerne uttrykte at de kviet seg for å stå alene med å melde inn en bekymring til barnevernet. Følgende utsagn fra Bente kan reflektere dette:

Det er akkurat det, å stå aleine, så hvis du ikke veit at du har ledelsen i ryggen, visst at det blir vanskelig, og det kan det fort bli. Har du dekning for det du har gjort og har en ledelse i ryggen, som står deg bi og last og brast hadde jeg nær sagt, i den eventuelle kampen som kommer. Jeg vet ikke jeg om jeg hadde orka rett og slett å ta den belastninga aleine, det kan bli rimelig heftig altså.

4.4.4 Samarbeidet mellom skolen og barnevernet

I usikkerheten med å stå alene som melder, viser utsagnet overfor at det kan være vanskelig å vite om grunnlaget for å melde inn en bekymring er godt nok. Med dette som bakgrunn kan det oppleves som en stor belastning å stå i samarbeidet med foreldrene og eventuelle berørte når læreren er usikker selv. I lys av dette nevnte Celin at samarbeidet Oslo kommune har forplikta barnevern og offentlige skoler på, kanskje kan gjøre lærerne tryggere i sine vurderinger. Jeg har gitt en beskrivelse av Oslostandarden for samarbeid mellom skolen og barneverntjenesten tidligere. Her løftes samarbeidet mellom den enkelte lærer og ledelsen frem, i tillegg til barnevernets rådgivende funksjon. Mitt inntrykk er at ingen av de andre medforskerne hadde hørt om denne avtalen og flere ga også uttrykk for dette. I mitt datamateriale fremkommer det også usikkerhet i forhold til hvilken etat eller instans lærerne skal søke råd hos. Bente ga uttrykk for å oppleve det mer naturlig å rådføre seg med BUP enn barnevernet i flere tilfeller der det foreligger atferdsproblematikk hos elever. Det fremkom også, igjen, at tilliten til barnevernet i fremtiden vil være viktig for om medforskerne opplever at de kan rådføre seg med barnevernet og oppnå større trygghet i forhold til å melde inn en bekymringsmelding til barnevernet. Flere sa at det skal mye til for dem å rådføre seg med barnevernet når det gjelder det som kan betegnes som alvorlige adferdsvansker. Ada hadde vært lyttende og ikke sagt så mye i løpet av samlingen. Hun kom her med et innspill som jeg vil hevde gir samtalen en noe annen vinkling. Som nyutdannet kan det fremmes at hun hadde teoretiske perspektiver fra lærerutdanninga friskere i minnet, som kunne berike innholdet i fokusgruppeintervjuet:

Jeg tenker i forhold til alvorlige atferdsvansker, at teori og forskning viser at da er det jo ofte noe som skjer i miljøet rundt og selv om vi har et godt samarbeid med foreldrene og en god feeling så vet vi jo ikke, (...) jeg tenker jo også da, det å da

kunne kontakte barnevernet så må jo de da eventuelt følge det opp (...) men det er der som jeg kom inn på tidligere at barnevernet man har jo ofte litt, man har ikke alle gode erfaringer og det er da det gjør det vanskelig å ta en slik kontakt med de.

Slik vil jeg hevde at Ada brakte inn relevant kunnskap i gruppa, samtidig som hun problematiserte det ved at tilliten til barnevernet må være et grunnlag for et godt samarbeid ut fra erfaringer flere har delt i aksjonsgruppa.

4.4 5 Fortolkninger av styringsdokumenter

Som beskrevet i teorikapittelet kan styringsdokumenter tolkes nedenfra (Goodlad, 1968) Min hensikt med denne samlingen var å få frem slike fortolkninger som lærerne gjør ut fra sine omgivelser, sin forståelsesramme og i et forsøk på å kople lovtekst til praksis. Celin fortalte om en fortolkning av opplæringsloven §15-3 (2013) hun hadde hørt flere sosiallærere argumentere for og som skule være praksis ved flere skoler. Fortolkningen omhandler hvordan skolen trekker inn foreldresamarbeidet som en avgjørende faktor for å ta en beslutning om hvorvidt bekymringsmelding til barnevernet skal sendes når det gjelder alvorlige adferdsvansker.

For jeg har jo snakka med noen andre sosiallærere (...) og det er jo mange som er inne på den tanken at hvis foreldrene nekter henvisning til BUP så betyr det da automatisk at de da som skole sender en bekymringsmelding til barnevernet, fordi de mener at det er en omsorgsvikt fordi de nekter barnet og få den utredninga eller hjelpen som vi som fagpersoner på skolen egentlig mener at barnet trenger da.

Jeg forsto utsagnet og sammenhengen det ble sagt inn i som et forsøk på å sammenstille skolens forpliktelse til et skole- hjem samarbeid, og meldeplikten til barnevernet. Flere av lærerne ytret at en sammenstilling av lovhjemlene i barnevernlovens §4-10 eller §4-11 og §4-12, forbokstav b og barnevernlovens § 4-24, (Eriksen og Germeten, 2012), ville vært nyttig. Slik lærerne fortolket det innebærer tekstene at foreldre hindrer at barnet får nødvendig hjelp det har krav på, og meldeplikt ved alvorlige adferdsvansker. De sa at de syntes det var vanskelig å forstå hvordan de skulle forstå lovteksten ut fra et lærerperspektiv.

I caset som jeg laget med bakgrunn i erfaringene som ble delt i den første samlinga gjenspeiles en mulighet for en slik fortolkning (veldegg 2) Caset illustrerer en familie hvor to lærere opplever at de to barna i familien har en adferd som bekymrer. Hos sønnen er det utagerende adferd, utfordringer med motivasjon for skolearbeidet og vanskeligheter med

kommunikasjonen rundt dette som uroer. Hos søsteren er adferden som bekymrer tilbaketrekking og isolasjon. Begge lærerne opplever det svært vanskelig i samarbeidet med foreldrene da de ikke synes foreldrene deler bekymringen, snarere tvert i mot. Dette skaper usikkerhet i forhold til egne fortolkninger av indre uro og foreldrenes samspill med og omsorg for egne barn. Ved å kople den alvorlige atferdsproblematikken med foreldrenes manglende villighet eller evne til å ta barnas utfordringer på alvor, ville situasjonen kunne fortolkes dit hen at en bekymringsmelding burde sendes til barnevernet. Gunn uttalte følgende i forbindelse med dette: ” Det avgjørende er hvordan det er også i samtale med foreldrene om barna, altså hvordan responderer foreldrene? Her er det sinne og litt sånn fornektning og sånn, ja og bagatellisering og sånn”. Barnevernlovens lovhjemler §4-10 eller §4-11 og §4-12, forbokstav b og barnevernlovens § 4-24, (Eriksen og Germeten, 2012) (vedlegg 1) ble knyttet opp mot caset av flere lærere med den forutsetninga at det har vært flere møter med foreldrene som ikke fører frem. Bente satte spørsmålstegn ved egen vurderingsevne når det gjelder foreldrenes omsorgsevne. Kanskje var det ikke så lett å vurdere når samarbeidet mellom skole og hjem hadde nådd punktet hvor bekymringsmelding til barnevernet blir neste skritt? Celin påpekte utfordringen som oppstår når foreldrene ikke kjenner seg igjen i skolens bekymring og tolkning av barnets adferd, og dermed legger ansvaret over på skolen om å løse dette på skolens arena. Da er det skolens eller lærerens forventninger og tilrettelegging som angripes. Flere av lærerne ga uttrykk for at de opplevde seg utrygge og lite sikre i eget faglig skjønn når slike situasjoner oppsto i møte med foreldre.

4.5 Refleksjon

4.5 1 Refleksjon om forskerrollen

I løpet av denne samlingen har jeg i min forskerrolle vært mer aktiv enn i den første samlingen. Jeg har deltatt mer aktivt i samlingen og kommet med innspill til fortolkning av styringsdokumentene. Jeg opplever at jeg lærte mye av refleksjonene som lærerne kom med. Tankene som sosiallæreren fortalte om og som syntes å harmonere med flere av de andre lærerne i gruppa sine tanker rundt hvordan praksis burde innrettes etter lovteksten, var nytt for meg. Jeg fikk en opplevelse av at samlingen var fruktbar for alle som deltok, noe flere også ga uttrykk for når samlingen var ferdig.

4.5 2 Fortolkning av kompetansenivå i lys diskusjonen om taushetsplikt

Jeg vil fortolke en bevegelse innen kompetansenivået hos lærerne med relativt lang erfaring, som Dreyfus og Dreyfus (1986) kaller “de kompetente utøverene” Det neste og øverste

kompetansenivået innenfor Dreyfus og Dreyfus teoretiske modell er som tidligere beskrevet *eksperten*. Eksperten har en intuitiv tilnærming til utfordringen. Kunnskapen sammenblandet med erfaringen er internalisert og eksperten handler ut fra faglig skjønn (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Ved at lærerne gjennom refleksjon over erfaringer, og den samlede kunnskapen som fremkommer når erfaringer omkring situasjoner hvor taushetsplikt er sentralt blir delt, oppstår et skifte eller endring. Lærerne som kan hevdes å være kompetente utøvere, setter fokus på å kunne påvirke foreldre i et foreldresamarbeid for å oppnå det de, ut fra eget faglig skjønn opplever er best for eleven. Kanskje har det oppstått en læring av den kunnskapen som fremkommer når dette diskuteres, at det ikke finnes helt klare grenser for taushetsplikten når foreldrene samtykker? Når erfaringer og kunnskap om emnet taushetsplikt deles, kan det oppstå en internalisering av erfaring og kunnskap som kalles faglig skjønn. Selv om lærerne ikke kan flyttes analytisk til ekspertnivået, er de kanskje et skritt nærmere. Slike endringer av kunnskapsnivå i aksjonsforskningsprosessen er i tråd med problemstillingens formulering og målene som ble satt under første aksjonssamling. De kan også synliggjøre en prosess hvor erfaringslæring har skjedd (Tiller, 2006).

4.5 3 Refleksjon over samtalen i lys av en diskursiv forståelsesramme

I et perspektiv hvor de diskursive elementer får fokus, vil jeg fremme at det skjer en form for forandring i samtalen når Dorthe uttaler at hun syns lærerne kan bli mer aktive i forhold til å komme med råd til foreldre ut fra sitt faglige skjønn. Slik jeg tolker det opplever jeg at det skjer en forandring i lærernes holdning i forhold til egen skjønnsmessig vurdering når det gjelder informasjon om et barn som kan være taushetsbelagt, og evne til å påvirke i et foreldresamarbeid ut fra eget skjønn. Den diskursive forståelsen som kan sies å ha preget samtalen til nå, er en usikkerhet rundt taushetsbelagt materiale. Jeg forstår det slik at hvis foreldrenes ønske i utgangspunktet har vært å holde forhold ved barnet som vekker uro skjult for andre, så har det hatt avgjørende betydning for lærernes vurdering. Det diskursive repertoaret kan fremmes å være ”rett grenseoppgang mellom taushetsplikt og formidling av informasjon for å fremme felles forståelse for barnet blant lærerne og eventuelt medelever”. Innenfor dette vil jeg hevde at lærerne ble tildelt subjektposisjonen slik: ”Lærere bør bruke sin erfaring og faglige skjønn til å fremme åpenhet om barnets situasjon overfor foreldrene, der det syntes formålstjenelig” (Halkier, 2010). Jeg vil hevde at det oppsto en økt forståelse for lærerens mulighet for påvirkning innenfor hva som kan defineres som taushetsbelagt materiale, ved å øke sin bevissthet rundt egen posisjon i et møte med foreldrene.

4.5 4 Fortolkning av utdrag fra styringsdokumenter

Under diskusjonen rundt fortolkning av lovtekst hvor lærerne fremmet en sammenstilling av lovhjemlene fra barnevernlovens §4-10 eller §4-11 og §4-12, forbokstav b og barnevernlovens § 4-24 (Eriksen og Germeten, 2012), vil jeg hevde det skjedde en innovativ prosess. Dette fordi lærerne gjennom diskusjon kom frem til en fortolkning som harmonerer med det de opplever som god praksis. Lovhjemlene §4-10 eller §4-11 og §4-12 ble av lærerne fortolket som at foreldre hindrer at barnet får den nødvendige hjelp det har krav på. §4-24 beskriver meldeplikt ved vedvarende alvorlige adferdsvansker. Grunnet for en bekymringsmelding kan på bakgrunn av lærernes fortolkning og diskusjon fremmes som sterkere ved å sammenstille lovhjemlene. Det kan gi lærerne en mulighet til å vurdere kvaliteten på samarbeidet med foreldrene når et barn har vedvarende alvorlige adferdsproblemer, og gjennom samarbeidet få hjelp til utredning og hjelp av andre instanser som PPT eller BUP før bekymringsmelding sendes til barnevernet. Å melde bekymring til barnevernet oppleves som ”et stort inngrep” blant samtlige i aksjonsgruppa, slik jeg oppfatter det. I tillegg, som beskrevet tidligere, oppleves det som en stor belastning å skulle melde fra om sin bekymring uten å ha ledelsen i ryggen. Kanskje kunne samarbeidet styrkes mellom den enkelte lærer og ledelsen, når det gjelder å sende bekymringsmelding, ved å ha en felles fortolkning som norm i skolen? Celin påpekte utfordringen som oppstår når foreldrene ikke kjenner seg igjen i skolens bekymring og tolkning av barnets adferd, og dermed legger ansvaret over på skolen om å løse dette på skolens arena. Da er det skolens eller lærerens forventninger og tilrettelegging som angripes. Her kan det hevdes at lærerens kompetanse på det som utløser bekymringen ved barnet blir satt i fokus. Flere av lærerne uttrykker at de ikke er trygge nok i sin kompetanse til å stå i en slik situasjon alene, der hvor en dialog og et samarbeid med foreldrene har gått i stå. Det kan da være nyttig å skifte fokus fra å se dette ut fra barnets beste (jf. Barnekonvensjonen) slik at et systemperspektiv trer inn. Det kan fremme en fortolkning som tilrettelegger for at flere instanser både i og utenfor skolen kan benyttes til hjelp og støtte. Lærerne kan rådføre seg med ledelsen ved skolen eller helsesøster. PPT og BUP kan ved behov henvises til, eller anonyme drøftinger kan gjennomføres med barnevernet før en eventuell bekymringsmelding til barnevernet sendes inn. Samtidig kan dette fortrenge prinsippet om tidlig innsats hvis en lærers uro for et barn skal drøftes i flere instanser og dermed blir ”liggende”, som Celin og Dorthe hadde erfart.

Sett i lys av Goodlads (1968) fortolkningsteori, kan dette illustrere et nedenfra og opp perspektiv på fortolkningen og muligens utøvelsen i praksis av opplysningsplikten av eget

initiativ (jf. Opplæringsloven §15-3 (2013) og stortingsmelding nr.18 (2010-2011)). Etter min og lærernes diskusjon kan det hevdes at det er uklart hva de som har formulert lovteksten egentlig mener med alvorlige adferdsvansker. Det åpnes hele tiden opp for fortolkning. Denne fortolkningen blir foretatt ut fra lærernes skjønn, i samtale med hverandre, hvor refleksjoner rundt egne erfaringer fra praksis. Frykten for å stå med belastningen de opplever det er å stå alene som melder av en bekymringsmelding, blir definerende faktorer. Gjennom utsagnet Gunn uttalte i forbindelse med caset som ble fremlagt og drøftet når vi snakket om guttens dytting i gangene, vil jeg påstå at en diskursiv forståelse er i ferd med å etablere seg. Som hun sa: ” Det avgjørende er hvordan det er også i samtale med foreldrene om barna, altså hvordan responderer foreldrene? Her er det sinne og litt sånn fornektning og sånn, ja og bagatellisering og sånn”. Den fortolkningen som Celin hevdet at flere sosiallærere hadde, og som flere av de andre lærerne mente var fornuftig, hadde etablert seg i forskergruppa som en “sannhet” (Barth, 1996; Tiller, 2006; Zuber-Skerrit, 2001).

4.5 5 læringsprosessen i lys av læringstrappa

Jeg vil hevde at når deltakerne i aksjonsgruppa har delt erfaringer, refleksjoner og bidratt med spørsmål og innspill til det de andre delte, kan vi analytisk plassere prosessen på det tredje trinnet i Læringstrappa som Tiller (2006) skisserer. Erfaringene hentes fra ulike situasjoner fra praksis og settes sammen på en arena hvor de kan sammenlignes og utfylle hverandre. De kan sies å være kategorisert, etter min oppfatning, fordi de fortelles i en sammenheng hvor vi snakker om erfaringer fra lærernes arbeid som vekker bekymring. De kan hevdes å være ytterligere kategorisert ut fra emnet innenfor problemstillingen som vi snakker om, som i denne sammenheng er om lærerne kjenner til og hvordan de forstår innholdet i opplæringslovens regel om opplysningsplikt jf. §15-3 (2013) og stortingsmelding nr.18 (2010-2011). Samtidig vil observasjoner av barn som delvis omtales som ”fakta” eller ”virkelighet” ytterligere kunne kategoriseres som observert adferd/ hendelse og fortolkning av observert adferd/ hendelse. Det fjerde nivået forstår jeg først og fremst som et vitenskapelig arbeid hvor dokumentasjon eller data knyttes sammen med kunnskap eller teoriskapning ut fra forskning. Min masteroppgave kan fremmes å være produktet av et slikt arbeid. På den andre siden kan det også argumenteres for at økt læring kan skje når de kategoriserte erfaringene møter kunnskap som jeg eller andre tilførte i aksjonsgruppesamlingen. Et eksempel på dette kan være når Ada brakte inn kunnskap hun husket fra lærerstudiet. Her knyttes alvorlige adferdsvansker og vanskeligheter i omgivelsene rundt barnet tettere sammen. Hvis

adferdsvansker knyttes tettere sammen med vanskelige forhold i hjemmet eller barnets omgivelser for øvrig, kan barnevernet i større bli en aktuell instans å rådføre seg med.

4.6 Tredje aksjonspunkt

4.6 1 Rammene for fokusgruppesamlingen

Jeg fikk også denne gangen en av lærerne til å booke et rom for oss. Denne gangen ble det et annet rom enn sist, uten tavle eller whiteboard. Etter mitt skjønn ville det være mer hensiktsmessig å ha læringsmålene for prosessen som vi hadde laget i fellesskap, synlige under samlingen, slik jeg tidligere hadde hatt. Men fordi dette rommet ikke var tilrettelagt praktisk for dette på samme måte som tidligere, valgte jeg å ikke skrive opp læringsmålene på en annen måte for å synliggjøre dem. Dette fordi jeg ikke ville bruke tid som jeg hadde planlagt til annet innhold. Ved å sette to bord sammen med stoler rundt fikk vi samme muligheten til å se hverandre når vi samtalte. På samme måte som de andre ganger hadde jeg satt frem forfriskninger og snacks på bordet, og det var en ledig og spøkefull stemning idet alle satte seg, slik jeg opplevde det. Rett før samlingen oppdaget en av lærerne, Fia, at hun hadde dobbeltbooket seg. Den andre avtalen måtte prioriteres, noe som førte til at lærerne som var tilstede i denne samlingen var som følger: Ada, Bente, Celin, Dorthe, Ella og Gunn.

4.6 2 Tanker og vurderinger i forkant av fokusgruppesamlingen

I denne samtalen hadde jeg planlagt å være en mer aktiv deltaker i samtalene. Dette fordi jeg skulle presentere utdrag fra urometoden (Eriksson og Arnkil, 2006, Eriksen og Germeten, 2012). Videre planla jeg å dele lærerne inn i to grupper og bruke casene som ble laget ut fra lærernes erfaringer fra første samling til andre samling. Den ene gruppa skulle bruke historien om Marcus, den andre historien om Tuva. Jeg redigerte bort delen av caset der lærerne møter foreldrene til samtale, for ikke å foregripe handlingen og samtalen med foreldrene (vedlegg 3). Videre kunne lærerne knytte erfaringer med andre barn til caset, om de fikk assosiasjoner til det under samtalen. Jeg delte altså ut skriftlig materiale med spørsmål som hjelpemiddel før og etter en eventuell samtale med foreldrene, og skjemaet med bekymringssoner for gradering av uro (vedlegg 4). Dette gjorde jeg etter å ha presentert urometoden i korte trekk. Jeg var klar over at dette var mye materiale for en samling. Jeg tenkte at vi skulle gå gjennom spørsmålene som omhandlet systematisering av egen uro og en planlegging av hvordan egen uro skal presenteres for foreldrene *før* et fiktivt møte med foreldrene. Av erfaring visste jeg at jeg ikke nødvendigvis fikk tid til alt jeg hadde planlagt til samlingen. Derfor ville jeg også bruke tid i neste og siste samling om nødvendig. I det skriftlige materialet som ble utdelt tok

jeg også, som nevnt, med spørsmål etter et møte med foreldrene. Hensikten med dette var at lærerne kunne bruke disse selv om ønskelig, i deres fremtidige arbeid med barn som vekker bekymring. Videre var min hensikt med å trekke inn deler av urometoden, å bidra med kunnskapsbaserte verktøy inn i aksjonsgruppas læringsprosess. Dette ville kunne være med på å bidra til kunnskap, inn i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring, som del av aksjonsforskningsprosessen.

4.6 3 Diskusjon av begrepene kontroll og uro

Da vi hadde lest gjennom bekymringssonene spurte Gunn hva som menes med *kontroll* i skjemaet. Ved stadig økning i, eller en sterkere grad av bekymring brukes begrepet *kontroll* som del av hva læreren bør iverksette som tiltak. Jeg svarte det som er min oppfatning av begrepet i denne sammenhengen og brukte begrepet *støtte* som det motsatte. Med økende kontroll i arbeidet med barn som vekker bekymring sa jeg ”Når man er støttende så går man mer inn med hva kan jeg hjelpe til med eller hva kan dere hjelpe til med, i denne situasjonen ved å ha en veldig åpen dialog uten å ha for mye kontroll”. Videre sa jeg at ”med kontroll da tenker man mer på at nå må jeg sette noen rammer her for nå er jeg så bekymra”. Jeg nevnte at det kunne være både interne og eksterne kontrolltiltak og nevnte en bekymringsmelding til barnevernet som et eksempel. Ella lurte på om det kunne bety å sette ekstra ressurser inn i klasserommet. Jeg svarte da at det da i denne sammenhengen måtte det i tilfellet knyttes til en uro for om barnet har det bra. Dette førte oss inn i en samtale av begrepet *uro*. Dorthe sa ”det er jo litt grunnleggende kanskje men, det er jo en uro i forhold til hjemmesituasjonen vi snakker om hele tiden er det ikke det?” Jeg sa meg enig i det, men at jeg mente det også kunne dreie seg om forhold utenfor hjemmet. Ella sa:

Men jeg synes det var litt vanskelig å forstå fordi at ja, ok, altså uro i forhold til ting i hjemmet, i hvilken grad kan jeg kontrollere det, altså, i hvilken grad kan jeg sette inn noen tiltak her for den uroen?

Ettersom Ella ikke hadde deltatt på den foregående samlingen hvor vi knyttet begrepet opp mot styringsdokumenter særlig knyttet til *meldeplikt*, fremkom det at hun ikke opplevde å forstå hvordan vi skulle bruke begrepet *uro* i denne sammenhengen. Samtidig uttrykte Bente en frustrasjon, slik jeg oppfattet det, som handlet om hvilke kontrolltiltak en lærer innenfor sin profesjon kan iverksette utenom meldeplikten til barnevernet. Slik jeg forsto det hun sa inn i sammenhengen hvor det ble sagt, var det for henne uklart hva ulikheten på kontroll og støtte ble i en slik sammenheng, hvor bekymring for et barn handlet om barnets

hjemmeforhold eller lignende. Videre ble det da, slik jeg oppfattet det, vanskelig for henne å forstå bruken av bekymringsssonene. Celin sa: ”Jeg synes at det blir klart hvis du har den oversikten i forhold til lovhjemlene som vi så på sist, så ser du det i forhold til det [bekymringsssonene] også har vi de barna som vi tenker på i bakhodet”. Hun nevnte videre at de ved hjelp av verktøyene kunne skjelne når de burde utrede for læringsvansker først. Hvis bekymringen var svak, ville de kunne bruke av egne ressurser. Var bekymringen svært sterk, burde en bekymringsmelding til barneverntjenesten sendes først. Videre måtte de uansett inngå i et foreldresamarbeid, med unntak av når kriteriene for meldeplikt til barneverntjenesten var oppfylt.

4.6 4 Beskrivelse av gruppearbeidet og en drøfting om lærerens rolle og fremgangsmåte for å finne ut av sin uro

Vi startet derfor med gruppearbeidet hvor de skulle konsentrere seg om de to første spørsmålene, som dreier seg om å *systematisere egen uro*. Videre skulle de underveis i samtalen gradere uroen i forhold til hvilke innspill som kom inn. Gruppene ble delt inn slik i forhold til casene: I den ene gruppen var Dorthe, Ella og Gunn som skulle diskutere historien om Thea. I den andre gruppen var Celin, Bente og Ada med fokus på historien om Marcus. I gruppeprosessen var alle deltakende, selv om noen sa mer enn andre. Etterpå skulle alle dele momenter fra det de hadde diskutert i plenum. De skulle også dele hvilke formuleringer de brukte for å avgrense sin bekymring., Jeg spurte alle om å sette ord på en eller flere forhold ved bekymringen. I tillegg fortalte noen i hver gruppe om hvordan de graderte uroen, at den ikke var statisk men noe foranderlig ut fra hva hvilke forhold de fokuserte på. De graderte den også noe ulikt innad i gruppa.

Når lærerne i gruppa delte fra sine refleksjoner, sa Celin:

Jeg synes det er lettere hvis man kan søke hjelp fra foreldrene på grunn av uro faglig, fordi for det er ofte foreldrene veldig med på. Men vi satt jo her alle med en følelse av at her må det jo være noe på hjemmebane, men at vi heller vil ta den faglige biten før, å se om det heller avsløres noe der i den prosessen. Det er jo kanskje også å være litt unnvikende...

Bente som var på samme gruppe, svarte følgende på utsagnet fra Celin:

Jeg vet ikke helt om jeg vil kalle det unnvikende, Celin, for jeg tenker at hva er det vi er, vi er pedagoger. Det er det faglige som på en måte er vår profesjon! (...) Min

oppgave er, og min profesjon er, å først og fremst si noe om det faglige. Og derfor så tenker jeg det at å begynne med det, for som jeg sa å få bekrefte eller utelukke at det er noe med det, det må være min førsteoppgave når det gjelder den uroen. Hvis ikke det er helt opplagt at dette handler ikke om noe faglig i det hele tatt, at dette ligger på et helt annet plan.

Bente og Celin sa noe om hvilken rekkefølge det oppleves naturlig for dem å ta opp ting i forhold til foreldrene når det som uroer er utydelig for dem. Dette ble også sagt i sammenheng med forslag som å teste Marcus i caset for eksempelvis dysleksi eller finne ut av om han er spesielt evnerik.

4.6 5 En samtale hvor uro og utdragene fra urometoden diskuteres.

Dorthe fortalte hvordan hun opplevde bekymring som kan plasseres i gråsonen i tabellen med bekymringssoner, som utfordrende i et forsøk på foreldresamarbeid. Begge gruppene plasserte begge casene innenfor gråsonen. Dorthe var i gruppen som snakket om historien til Tuva. I den forbindelsen sa hun følgende om uro:

Ja, jeg tenker på det her med å formulere uro, det kan jo være overfor oss sjøl, sammen med kollegaer, overfor barnevern eller overfor foreldre. Og jeg opplever det så vanskelig i de derre gråsonene når jeg egentlig tenker, det er noe hjemme som gjør at det er sånn, selv om det vet en jo aldri og det er derfor man er så i tvil hele tiden, å formulere den uroen til foreldrene er jo utrolig vanskelig, og det er jo en så kjempekrevene situasjon og sitte face to face med mor eller far og si det at jeg syns det er rart at hun ikke er glad og jeg lurar på om det kan være noe hjemme, det tenker jeg.

Jeg sa:

Og der er vi, akkurat i det dere beskriver der, der er vi i kjernen av hva urometoden handler om egentlig, av ideen og filosofien bak. Og det er det at det er min uro, det er ikke det at det er barnet. Man går inn i denne uroen,(..) med en tanke om at her skal jeg sette ord på min uro. (...) På en måte så sier man ikke, man stempler ikke barnet, man unngår, selv om det selvfølgelig kan bli oppfatta sånn, så unngår man fra sin side å si at barnet ditt er annerledes eller det er noe i hjemmet. Man tenker litt annerledes man har et annet utgangspunkt, nettopp for å åpne opp for den dialogen.

Flere lærere sa at de hadde hørt om hvordan man formulerer seg for å åpne opp for en samtale, i stedet for å lukke den flere ganger. Ella og Dorthe påpekte at det ikke nødvendigvis gjorde en forskjell i forhold til om foreldrene gikk i forsvarsposisjon eller ikke.

Celin merket seg følgende og sa:

Men da tenker jeg de spørsmålene som står i nummer to, de der tenker jeg at de skal jeg virkelig ta med meg til klasseteam for å snakke om (...) bare det å sette seg i foreldrenes stol, for hva på hvilken måte kan de oppleve min støtte og på hvilken måte kan de oppfatte at her kan de oppfatte meg som en trussel og gå ned i skyttergraven med en gang. Atte vi som profesjonelle har identifisert de, for da kommer ordvalget igjen på det som vi vet de kan oppleve som en trussel. Det er en sånn hårfin balanse.

Mitt innspill i diskusjonen hadde som mål å skape denne bevisstgjøringen i relasjonen til foreldrene, og hvordan lærerne kan fremstå overfor foreldrene. Øvelsen i å formulere var sentralt. Videre sa jeg:

Man må tenke gjennom hva gjør jeg for å skape et foreldresamarbeid, det har lærerne en forpliktelse til (...) det spørsmålene og bekymringssonene er mer ment som en veiledning for at man skal kunne ivareta sine forpliktelser som profesjonell.

Flere av lærerne ga uttrykk for at de var enig i dette ved å nikke eller si ja til utsagnet. Som en del av en kort evaluering på slutten av samlingen, sa jeg at vi skulle fortsette med gruppearbeidet i neste samling. Videre uttrykte Celin at hun opplevde at den timen aksjonssamlingene gikk så fort og at hun ikke ble sliten av dem. Dette fortolker jeg som et uttrykk for at innholdet i samlingene både var interessant for Celin og at hun hadde utholdenhet for mer informasjon. Flere av lærerne sa seg enig med henne og uttrykte at det var fint å være med på aksjonssamlingene. Jeg ble fortalt at disse møtene var annerledes enn andre møter og prosesser de var i på skolen.

4.7 Refleksjon

4.7.1 Drøfting om begrepene kontroll og uro i et maktperspektiv

Når vi diskuterte begrepet *kontroll* kan det hevdes at jeg inntok en rolle hvor jeg definerte hva begrepet *kontroll* betydde, uten å være tydelig nok på at dette var min fortolkning og oppfatning av begrepet. Det kan synes som at jeg inntok en form for posisjon, hvor jeg kunne oppfattes som eksperten i gruppa på dette området. Innenfor en diskursiv forståelsesramme vil

det kunne forstås som at former for maktteknologi kan avdekkes, ved at noen har blitt tildelt definisjonsmakt innenfor en gitt sammenheng (Germeten, 2012) Jeg mener dette kan ha skjedd, fordi jeg valgte å ordlegge meg som jeg gjorde når jeg fikk spørsmålet fra Gunn. Jeg kunne valgt å invitere dem inn i en fortolkningsprosess av begrepet *kontroll*, men gjorde ikke det. Dermed kan det hevdes at utsagnet mitt bar preg av å være *sant* om hva *kontroll* betød i denne sammenhengen (Germeten, 2012). En av årsakene bak valget å ikke åpne opp for en felles fortolkning av begrepet, hvor jeg bidro med kunnskapen jeg hadde, var en opplevelse av å være presset på tid. Jeg var svært fokusert på å komme i gang med prosessen hvor lærerne skulle bruke verktøyet som bekymringssonene reflekterer, inn mot casene og egne erfaringer. I tillegg skulle de ha tid til å reflektere og diskutere casene i forhold til spørsmålene fra urometoden. Jeg tenkte også at læringspotensialet, og dermed muligheten for en økning av kunnskap, ville være større om de knyttet praksis til verktøyene, i stedet for å dvele for mye ved å drøfte et begrep. I tråd med erfaringslæring (Jfr. Tiller, 2006) vurderte jeg altså at innenfor rammen av begrensning i tid, ville det å knytte erfaringer til ny kunnskap, føre til en læring som kom fra egne refleksjoner og diskusjoner. Diskusjonen hadde også avdekket et mangfold av refleksjoner i et miljø av tillit, som setter rammen for utviklingslæringen (Jfr. Tiller, 2013). I lys av dette kan det hevdes at jeg ikke åpnet for denne type prosess rundt begrepet *kontroll*, til fordel for en slik utviklingslæringsprosess senere i samlingen. Det kan legges til at jeg åpnet opp for en samtale rundt dette da det kom frem at begrepet *uro* var uklart for Ella. Jeg sa at vi hadde snakket om dette i den foregående samlingen, knyttet opp mot utdrag fra styringsdokumenter, som knytter uroen opp mot blant annet meldeplikt og samarbeid med foreldre. Ella kunne ikke delta på den samlingen, som jeg har beskrevet tidligere, og hadde ikke snakket med de eller oss andre om hva vi gjennomførte da. Jeg vil dermed kunne påstå at Ella dermed ikke hadde samme bakgrunn som de andre for å gå inn i dette temaet. Jeg mener at spørsmålet fra Ella, ble en mulighet for flere til å formulere hvordan de mente bekymringen eller uroen for barn skulle forstås i denne sammenhengen. Det fremkom at vi ikke hadde definert dette spesifikt, og at det var relativt åpent for fortolkning, innenfor de tematiske rammene som var satt. Samtidig ga Bente uttrykk for en usikkerhet rundt hva slags kontrolltiltak som var tilgjengelige for lærere, ved økt eller sterk bekymring. Hva som mentes med *kontroll* som beskrevet i bekymringssonene, fremsto som uklart for henne i møte med sin egen praksis. Jeg opplevde det slik at Celin grep verktøyene med iver og så potensialet i en systematisering av egen uro. Dette fremkommer også av hennes utsagn at hun kom til å bruke dette videre i sitt arbeid som sosiallærer.

4.7 2 *Ellas og Adas læringsprosess i lys av læringstrappa*

Ettersom Ella ikke hadde deltatt på den foregående aksjonssamlingen, kan det hende at hun hadde gått glipp av et viktig ledd i læringsprosessen som resten av gruppa hadde vært gjennom. Mitt mål med den andre samlingen, var å diskutere noen kvaliteter som det tredje analytiske nivået eller trinnet i Tillers (2006) læringstrapp, skisserer. Her knyttes erfaringene opp mot strukturelle forhold, i følge modellen. På det tredje trinnet koples de kategoriserte erfaringene sammen. Har arbeidet med å skape tydelige kategorier blitt grundig gjort, vil koplingen bli lettere å foreta (Tiller, 2006). Jeg vil hevde at koplingen mellom tre elementer kan betegnes som en grov kategori, i denne sammenheng: Begrepet *uro*, koplet med lærernes erfaringer, koplet til troen på at årsaken til uroen kan være i hjemmet. Denne grove kategorien innebærer finere kategorier som: Hva lærerne har observert, hva lærernes fortolkninger av observasjoner er, og lignende. Kategoriene knytta opp mot strukturelle forhold som styringsdokumenter, hvor blant annet læreres opplysningsplikt og meldeplikt omfattes, innebærer en høyere grad av refleksjon og systematisering i læringsprosessen. Dette vil jeg hevde skjedde i samlingen ved bruk av analyseverktøyet: Læringstrapp- modellen (Tiller, 2006). Etter at en slik kopling har blitt foretatt og reflektert rundt, har erfaringene med barn som vekker bekymring i aksjonsforskningsprosessen, blitt knyttet direkte opp mot relevant lovverk. Det har vært en av mine målsettinger. Videre vil jeg hevde at dette har hatt et potensial i seg for en læringsprosess hvor kunnskapen, kjennskapen og perspektivet til uro, blir utvidet fra et mikronivå til et makronivå. Som beskrevet og diskutert i teorikapittelet skjer en gjensidig påvirkning mellom menneskers erfaringer på et mikronivå, og konstruksjon av lovtekst og styringsdokumenter på makronivå. Forskerens og medforskernes teoretiske utgangspunkt og erfaringsbakgrunn er med på å påvirke dette. Kulturen og den institusjonelle rammen som omgir forskere, former deres fortolkning av begreper, og utgjør oppfatningen av ”det rette”. (Barth, 1996; Tiller, 2006; Zuber- Skerrit, 2001).

Kategoriene som innebærer koplinger knyttet til begrepet *uro*, i sammenheng med læreres arbeid med barn som vekker bekymring, kan hevdes å ha fått nye rammer for definisjon og forståelse av begrepet. jeg vil fremheve Ella i denne aksjonssamlingen, som ikke har samme utgangspunkt for å forstå begrepet *uro* fordi hun var fraværende på en samling. Begreper alltid vil være en konstruksjon, hvor meningsinnholdet dannes i vekslingen mellom mennesker som diskuterer det. Ella hadde ikke deltatt i denne prosessen.

Når det gjelder Adas læringsprosess så oppfatter jeg at det er vanskelig å analysere denne ut fra det datamaterialet jeg har. Jeg opplever at hun tar relativt lite plass i denne samlingen, selv

om hun bidrar av til med egne utsagn. Hun inntar fremdeles i hovedsak en lyttende posisjon, slik jeg forstår det. Jeg vil argumentere for at dette er en av hennes læringsstrategier for å nå målet hun innledningsvis formulerte: ”Å lytte til andres diskusjoner og å lære av de andres erfaringer”.

4.7 3 Uro for et barn knyttes til forhold i hjemmet- et paradigme?

Når vi snakket om barn som vekker bekymring i denne sammenheng, hang det i stor grad sammen med forhold i hjemmet. Dette kan forstås som en etablert oppfatning. Et eksempel på dette er Dorthes utsagn: ”Det er jo litt grunnleggende kanskje men, det er jo en uro i forhold til hjemmesituasjonen vi snakker om hele tiden, er det ikke det?” Det kan forstås som at et slikt paradigme (Jfr. Germeten, 2012), ble styrket gjennom denne prosessen. Mitt grunnlag for å komme med en slik antakelse, handler blant annet om lærernes erfaringer med og oppfatninger av, at det er vanskelig å samarbeide med hjemmet når det oppstår bekymring for et barn. I særlig grad gjelder dette når bekymringen ikke omhandler læringsvansker på skolen eller problemer i et fag. I tillegg bærer lærernes egne erfaringsfortellinger preg av foreldre, som ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene lærerne gir av barnet som vekker bekymring. En relativt stor del av erfaringsbildet som blir formidlet i aksjonssamlingene består av en dialog med foreldre som “går i stå “. Det oppstår ikke et godt samarbeid mellom skole og hjem. Da kan det oppleves nærliggende for lærerne å tenke at det som skaper problemer for barnet, handler om at “noe skjer i hjemmet”. Her kan det komme i bakgrunnen at lærernes mandat som lærere er å arbeide ut fra prinsippet om “barnets beste”. Sfærene hjem og skole kan oppleves som to ulike virkeligheter, hvor skolens ansatte ikke får innblikk i hjemmesituasjonen. Kanskje kan denne situasjonen også ligge til grunn for noe av Bentes frustrasjon, i det hun uttrykker at hun ikke forstår hvilke kontrolltiltak lærerne kan iverksette. Jeg tolker dette som å være et uttrykk for handlingslammelse, og en usikkerhet rundt hvilke kontrolltiltak hun som lærer kan ta i bruk.

4.7 4 Refleksjon om medvirkning i aksjonsforskningsprosessen

I en aksjonsforskningsprosess hvor medvirkning er sentralt (McNiff, 2013; Mills, 2012; Schmuck, 2006; m.fl.), vil jeg fremme at jeg tilrettela gruppeprosessen på en slik måte at alle deltok aktivt i refleksjonen. Alle lærerne ble spurt om å dele noe fra egne erfaringer og gruppeprosessen. De fikk øve på å formulere hva de opplevde som bekymringsfullt, i tilknytning til casene. Jeg opplevde også at de knyttet relevante erfaringer til historiene som ga dybde og nyanser til refleksjonene. Slik jeg opplevde det, knyttet de sin uro til bekymringssonene på en hensiktsmessig måte. I tillegg kom de med en rekke forslag til

hvordan de kunne finne ut av sin bekymring ytterligere. Videre ga flere av lærerne uttrykk for at aksjonssamlingene var til inspirasjon. Det vi ikke gjorde, men som jeg tenker kunne vært nyttig i denne samlingen, var å knytte disse forslagene opp mot begrepene *støtte* og *kontroll*. Kanskje ville det gjort begrepene klarere for oss som deltok i aksjonsforskningsprosessen, og gitt lærerne et sterkere eierskap til begrepene, fordi de var med på å utforme meningsinnholdet i dem?

4.8 Fjerde aksjonspunkt

I forkant av denne samlingen, som også var aksjonsgruppas siste samling, hadde vi en utfordring med å finne et tidspunkt som passet for alle. Tidligere hadde vi benyttet oss av fellestiden på torsdager, men det så ut til å bli vanskelig før jul. Et par av lærerne foreslo å møtes en fredag etter undervisningen var ferdig. Dette fikk vi til, og en av lærerne holdt av det samme rommet vi hadde brukt under første og andre aksjonssamling. I denne samlingen var alle lærerne tilstede: Ada, Bente, Celin, Dorthe, Ella, Fia og Gunn. Som på alle de foregående samlingene, sto det forfriskninger og snacks på bordet. Vi satt rundt et ovalt bord, slik at alle kunne se hverandre og hadde samme fysiske tilgang til ”fellesskapet”.

4.8.1 Begrepene uro og kontroll, en tilbakeblikk

Jeg begynte samlingen med å trekke frem begrepene *uro* og *kontroll* som et tilbakeblikk på forrige samling. Om begrepet *uro* sa jeg følgende:

jeg har ikke definert *uro* i min oppgave nettopp fordi jeg ville ha det åpent og samtidig så definerer det seg litt underveis. Både ut fra hvordan jeg har lagt opp prosessen, men også fra de erfaringene dere brakte på banen, er med på å definere hva *uro* er.

Like etter dette utsagnet uttalte jeg følgende om *kontroll*:

og vi blei vel ganske enige om, uten at det er noe fasitsvar på det, egentlig, jeg vet jo ikke akkurat hva de har, spesifikt de har tenkt, de forfatterne av den boka eller av de bekymringssonene. Men sånn som jeg forstår det og sånn som vi forsto det egentlig litt i plenum tilslutt, er vel hvilke kontrolltiltak vi setter inn for å begrense, for å forsøke å begrense det negative som vi aner eller tror at skjer. Det er vel på en måte det kontroll kan sies å være.

Jeg gikk raskt gjennom dette for å klargjøre hva jeg tenkte om disse begrepenes innhold, og åpnet ikke opp for en videre diskusjon rundt dem der og da. Jeg vil drøfte disse utsagnene ytterligere som en refleksjon, senere i dette kapittelet. Videre fortsatte vi prosessen men å

diskutere spørsmålene under andre bolk eller punkt 2, som blant annet innebærer refleksjon rundt begrepet *kontroll* (vedlegg 4). Spørsmålene innebærer kvaliteter som skal hjelpe læreren til å reflektere over hvordan ta opp uroen med foreldrene på en respektfull måte, for å fremme samarbeid. Dessuten vil kvaliteten i relasjonen til barnet og dets foreldre kunne bli gjenstand for refleksjon, som innebærer forholdet mellom støtte og kontroll.

4.8 2 Drøftinger om forholdet mellom støtte og kontroll

De samme gruppene ble beholdt fra forrige gang, og gruppene hadde det samme caset som sist. Fia ble plassert i gruppa som brukte caset til Tuva i diskusjonen. Etter en tid med gruppearbeid spurte jeg først Ada hva de hadde snakket om, med hovedfokus på hvordan lærerne kunne fremstå som støttende i sin kommunikasjon med foreldrene. Ada nevnte at det gikk an å stille foreldrene spørsmål som var åpne og sa: ” Vi trenger litt informasjon fra dere for å vite hva hvordan vi kan gjøre det bedre for eleven på skolen. For vi ser han sliter, ja”. Celin, som var på samme gruppe som Ada, la til at de som lærere, kunne fokusere på skolearenaen hvor de har en relasjon til barnet. Hun sa:

Vi ønsker å hjelpe barnet ditt på skolen både til å få venner og til å følge med i skolearbeidet. Det ønsker vi, det er vår jobb og der tenker vi at de kan oppleve oss som støttende. Men med en gang vi beveger oss inn på å prøve å finne litt mer bakenforliggende årsaker og hva tror du den ukonsentrasjonen skyldes. Hva tror du den utagerende adferden skyldes. Med en gang vi begynner å skulle finne flere biter til det puslespillet, da tror jeg at mange kan oppleve det som truende for da faller det på de.

Som et svar til dette sa Bente at hun ville understreke at det finnes mange ulike foreldretyper. Hun fortalte at det er stor forskjell på å samarbeide med foreldre som kan erkjenne at det kan være forhold hjemme som påvirker barnet, og de som ikke kan det. I caset som handler om Marcus (vedlegg 2) som ble brukt i andre samling, kunne de huske at foreldrene ikke kjente seg igjen i lærerens uttalte bekymringer. Bente fortalte at ansvaret da kan skyves over på lærerne når det er slik og sa: ” hva har du gjort med det (...) (foreldrene) prøver å finne utenforliggende forklaringer eller bortforklaringer, og er ikke villig til å erkjenne at noe er vanskelig”.

Et tema som ble tatt opp av Celin i denne forbindelsen, var hvordan og hvor en samtale, eller initiativ til en slik samtale, med foreldre finner sted. Eksempler som ble nevnt var en utviklingssamtale, en telefonsamtale og et ekstraordinært møte. Bente sa at å bli kalt inn til et

møte utenom utviklingssamtalen, fordi læreren er bekymret for om barnet har det bra, i seg selv kunne virke truende. I denne forbindelsen brakte Ella inn et foreldreperspektiv og fortalte om en opplevelse hun hadde hatt som forelder, når en av lærerne til hennes barn ringte. Det gjaldt ikke noe alvorlig, og omhandlet noe faglig som de raskt fikk ordnet opp i. Likevel kjente Ella på et ubehag når læreren ringte henne. Ella sa:

Det i seg sjøl kan oppleves som litt alvorlig. Jeg skjønner at det kan være kjempevanskelig og spesielt når det har noe med adferden, og noe som jeg kan kanskje gjøre noe med. Kanskje det er min skyld at min unge er sånn og sånn.

Bente sa at det kunne være mange ulike årsaker til adferdsproblematikk. Det kan ligge sensitive forhold som en kommende skilsmisse eller et dødsfall i familien som foreldrene ikke er klare for å dele med utenforstående. Derfor var det viktig at lærerne prøver å være så vennlige og imøtekommende som de kan for å ikke virke anklagende.

Ella fortalte videre at det var viktig å ta opp ting raskt slik at det ikke tok for lang tid. I eksempelet med Marcus sa hun at det tok for lang tid før læreren tok det opp med foreldrene. Alvoret i lærerens bekymring hadde vokst seg stort.

4.8 3 Diskusjon om lærerprofesjonens grenser

Bente fortalte at en eventuell henvisning til BUP nå gikk gjennom barnets fastlege, og at dette i enda større grad enn før gjorde det nødvendig å få til et godt samarbeid mellom skole og hjem. Hun understreket også at lærerne måtte bli gode på å kjenne grensene for sin profesjonelle kompetanse i forbindelse med dialog med foreldrene:

Det gjør det enda vanskeligere, enda mer utfordrende og enda viktigere at vi er på lag med foreldra at ikke de opplever at vi er der for å ta dem, men vi er der for vi ønsker det beste for det barnet .Vi opplever at det barnet har noen utfordringer som ikke jeg har kompetanse på! Det er utenfor min kompetanse rett og slett så jeg trenger å få inn annen kompetanse for å hjelpe det barnet.

Dorthe bekreftet at det var slik de som lærere tenkte, at de ønsker det beste for barnet og at eleven skal få god og kyndig hjelp. Igjen understreket hun det hun har gjentatt i flere samlinger: ”jeg har ikke den opplevelsen at vi blir oppfatta sånn !” Mange av lærerne nikket og sa et bekræftende ”mhm” til hennes utsagn. Ella sa at det ofte var hennes opplevelse når hun jobbet ved en offentlig skole også. Hun fortalte en historie fra hun var ansatt der, hvor hun opplevde at foreldrene til en elev brukte mot henne at hun sa hun ikke hadde kompetanse

til å vurdere hva slags hjelp barnet trengte. Hun opplevde at det hang sammen med at de ikke ville innse at ”det var noe” ved det barnet. Celin sa:

Men hvis man setter seg inn i medias dekning av hva lærere skal gjøre, hva lærere bør gjøre, hva lærere ikke gjør, åh jeg kjenner at jeg blir... Jeg kjenner at hvis vi hadde fått litt mer drahjelp av at det faktisk ble definert littegranne. Dette her er det vi som lærere er kompetente på. Dette er det vi har blitt trent i, studert i, lært opp i og dette er de støtteorganisasjonene som, bare sånn at vi får hjelp av noen andre. Fordi jeg tror vi møter en foreldregruppe som har en annen oppfatning av sine barn enn kanskje, og lærerne, (...) enn for 50 år siden, det er jo innlysende da. Og jeg kjenner at vi skal gjøre så uendelig mye mer. Og derfor så kjenner jeg det, det du sier, vi skal på en måte klare det! Det er forventet at du klarer det. Og hvis du ikke klarer det så, ja vel greit, da får vi kanskje finne en annen lærer, eller bytte skole eller noe annet. Vi får ikke noe drahjelp uten videre, vi er nødt til å skape den der aksepten og den holdninga til at her ønsker vi å trekke inn de mest kompetente på de ulike fagområdene. Det tenker jeg at vi som lærere må være ganske bevisste å skape i foreldregruppa.

Bente gjorde et forsøk på å innta et foreldreperspektiv slik som Ella gjorde, ved å si at et forslag eller anbefaling om å trekke inn andre instanser, kunne virke truende på foreldrene. Det kunne oppleves som et nederlag og få frem en skamfølelse. Det kunne en tenke seg selv hvis en var i foreldrerollen. Dorthe mente derimot at foreldre som ville det beste for barnet, måtte ha et så stort ønske om å få god hjelp til sitt barn, at de var åpne for hjelp som var tilgjengelig. Ella ga uttrykk for at hun var enig i dette, ved å si at hun heller ikke forstod det. Gunn sa at noen kommer inn i en tankerekke om at ”vi har det bra” og ikke innser at barnet har det vanskelig. For andre kunne det oppleves som viktig å opprettholde fasaden.

Jeg avbrøt lærernes diskusjon her fordi det var kort tid igjen av samlingen. Samlingen skulle etter planen inneholde en evaluering av prosessen på flere områder.

4.8.4 Lærernes evaluering av aksjonsforskningsprosessen

Jeg skrev opp tre punkter på tavla som jeg ønsket lærerne kunne komme med innspill på. Det første punktet var *aksjonsforskningsprosessen*. Jeg spurte lærerne hvordan de hadde opplevd ”selve prosessen, hva synes dere om å møtes sånn, som gruppe? Å møtes et visst antall ganger og reflektere gjennom ting på den måten, prate gjennom ting?”

Ella sa: ”Jeg syns det har vært en bra prosess, jeg tenker sånn egentlig, burde man jo hatt noen sånne i løpet av året”. Gunn sa: ”alle burde hatt det”. Ella sa videre: ”Ja at vi kunne hatt en sånn gruppe hvor vi kunne fått diskutert akkurat disse tingene med problemstillinger og, det får tankene i sving. Så at den prosessen har vært bra”. Gunn fortsatte med å si: At eh, hvis man er her bare for å jobbe med dette og jeg har en hel time bare for å jobbe med dette her er helt fantastisk syns jeg”. Fia bidro også i evalueringen og sa: ”Bare stanse opp midt i en travelhet det er helt...” Hun smilte og ristet på hodet. Dorthé fortsatte ved å si: ”Og ikke noe forberedelse” (mange lo) ”Det er bare å komme”. Dorthé fortsatte:

Men det, du har jo vært med å løfte, absolutt vært med på å løfte det faglig! Det har jeg likt veldig godt, det hadde vært annerledes om vi satt ved lunsjen og det syns jeg er kjempegodt at du har gjort, liksom leda det inn litt på sporet.

Jeg spurte så Ada hvordan hun opplevde selve prosessen. Ada svarte:

Man har jo ofte, vi jobber jo hvert med vårt at det en opplever like ting, og da kan en møtes sånn som det her og tømme seg. Noen har jo mer erfaring enn andre, man har vært borti dette tidligere og kan komme med tips om hva man kan gjøre liksom.

Jeg pekte på neste punkt på tavla hvor jeg hadde skrevet *medvirkning*. Jeg sa at dette var en viktig verdi i aksjonsforskningen som satte sitt preg på aksjonsforsknings prosessen. Jeg spurte hvordan de opplevde at de hadde fått delta i og påvirke prosessen. Gunn svarte:

Jeg bare tenker at, det vi har brukt, vi har delt erfaringer, våre egne erfaringer og fått hørt andres erfaringer gjør at vi, at det har blitt en samtale og at vi har snakket om ting. Kanskje landa på noen konklusjoner og kommet videre med åssen man takler situasjoner hvor vi bekymrer oss.

Ella sa: ”Vi blir jo styrt av at vi selv om vi bruker disse casene, tenker på konkrete situasjoner hvor vi har vært i og bruker det og det har jo vært en medvirkning til hva vi har snakka om”. Fia fortsatte evalueringen med å si: ”Vi relaterer jo hele tiden til egen situasjon så vi blir veldig aktive i tankene”. Celin sa:

Men det er det jeg syns har vært så bra og med de casene.(...) Det er en case som kan representere veldig mange av de elevene som jeg har vært borti. Det gjør jo at jeg kjenner at det har gjort det enkelt å medvirke, å mene noe og synse noe og tenke noe.

Så er det jo enklere da når vi tross alt jobber på samme plass. Da er det enklere å relatere til hva de andre har å si.

Dorthe fortsatte med å si: ”Jeg blir samtidig nysgjerrig på om vi hadde noen fra en annen type skole. Har de samme erfaring om at de veldig ofte føler de blir oppfatta som en trussel?” Ella svarte Dorthe ved å si at det var veldig likt på den offentlige skolen hvor hun hadde jobbet tidligere: ”Vi snakka om det samme, det å få foreldrene med på lag”. Flere av lærerne sa de trodde det var slik over alt og at det var en generell utfordring med å få til et godt foreldresamarbeid når det gjelder barn som vekker bekymring. Fia sa hun trodde det var viktig å skape mange møtepunkter mellom lærere og foreldre som kunne bidra til at relasjonen ble mer naturlig, men at det var utfordrende når alle var så travle. Hun opplevde selv å ha fått det bedre til når hun begynte med det i første klasse.

Jeg pekte på siste punktet på tavla hvor det sto *læringsprosessen*. Jeg fortalte at det var en tett forbindelse mellom *medvirkning* og *læringsprosessen* og at begrepet *erfaringslæring* kunne være nyttig her. Jeg forklarte videre hva begrepet innebærer som beskrevet av Tiller (2006). Deretter beskrev jeg hvordan jeg bevisst hadde brukt de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for *erfaringslæring* i min oppbygning av temaene for aksjonssamlingene og aksjonsprosessen. Første samling delte lærerne av sin erfaring, og i den neste hadde jeg laget to case som ble laget ut fra erfaringene som ble fortalt. Videre knyttet vi erfaringene til det vi snakket om på de neste samlingene. Jeg ville i tillegg bevisst skape rom for det mangfoldet som finnes når mange lærere diskuterer noe som engasjerer dem og dermed legge til rette for utviklingslæring (Tiller, 2013).

Dorthe sa:

I forhold til det med læring så var jeg litt sånn, jeg kunne godt tenke meg at jeg hadde sittet igjen og hatt en litt mer sånn der klarhet i denne her urometoden! For jeg føler at det har vært veldig sånn summarisk og kort. Det hadde jeg likt for da hadde jeg vært mer i stand til å kunne bruke den metoden. Det føler jeg at der er jeg ikke.

Celin sa at hun opplevde at hun kunne bruke de verktøyene hun hadde fått inn i prosesser hun var i nå og i samarbeid med andre lærere. Hun ville sette seg ned å bruke bekymringssonene for å reflektere over egen og andres bekymring i samarbeid med andre. Celin sa videre at hun kjente at dette var noe hun kunne bruke slik hun hadde forstått det, på sin måte. Jeg sa at Dorthe var inne på noe vesentlig fordi vi hadde bare så vidt vært innom de utvalgte

verktøyene i urometoden. Videre viste jeg til at urometoden som helhet er noe man kan kurses i og som det er et apparat rundt. Dermed uttrykte jeg at jeg var klar over at vi kun fikk vært innom det. Jeg tegnet opp aksjonsforskningsmodellen til Stolpe og Germeten (kommer 2015) på tavla, som jeg gjorde i begynnelsen av første samling. Jeg forklarte den nederst aksene igjen, med forskerens rolle og oppgaver, og den øverste aksene hvor lærerne fylte rollen som medforskere. Jeg knyttet begrepet erfaringslæring til den prosessen som fortsetter etter at samlingene og dokumentasjonsprosessen er ferdig. Jeg fortalte også hvordan temaene for samlingene var planlagt før aksjonsforskningsprosessen startet, men at jeg først planla samlingene mer i detalj mellom hver samling. Dermed var jeg også i en utviklingslæringsprosess sammen med lærerne. Jeg sa at tanken om at læringsprosessen kan fortsette etter at dokumentasjonsprosessen og aksjonsprosessen er avsluttet, kunne være et innspill inn mot det Dorthe og Celin sa om hva de følte de ikke hadde lært nok om og hva de kunne ta med seg videre og bruke.

Videre trakk jeg frem *endring* som et sentralt mål i aksjonsprosessen og knyttet det opp imot læring. Jeg trakk frem målet som ble formulert av Ada i begynnelsen av prosessen som omhandler at hun ville lære mer av andre erfaringer. Jeg spurte henne om hun synes hun hadde opplevd en endring i sin læring fra hun begynte prosessen og til nå i forhold til å nå målet. Hun svarte:

Jeg har jo hverken utviklingsamtaler eller så mye kontakt med hjemmet som kontaktlærer har, men jeg har jo lært mye (...) av det de andre forteller. Så jeg sitter igjen med mer nå enn da jeg kom. Og det er jo tanker og det er jo caser og det er jo utfordringer som det er vanskelig å ha noe svar på, men det er jo tanker som er i gang da. Og når jeg seinere møter det så kan jeg kanskje huske på disse samtalene her og bruke det.

Jeg spurte så de andre i forhold til målene vi satte innledningsvis og viste blant annet til at de ønsket å bli tryggere i sin rolle som lærere i arbeidet med barn som vekker bekymring. Jeg spurte om de opplevde en endring i sin trygghet. Fia svarte: ”Jeg har blitt enda mer bevisst, men jeg er fremdeles litt redd, når det gjelder en bestemt sak. Det er jeg faktisk men jeg har blitt mye mer bevisst”. Bente sa at hun opplevde at det hjalp når de kunne snakke om og dele en bekymring og det viste seg at andre delte bekymringen. Gunn sa seg enig ved å si at da er det ikke ”bare meg”, og flere nikkete bekræftende og sa ”mhm”. Bente fortsatte med å si: Sånn at en har støtte i hverandre og i hverandres kompetanse”.

Bente, Fia og Dorthe fortalte videre om hvordan de er redd for å kontakte barnevernet fordi det kan forringe det samarbeidet de har klart å bygge opp til enkelte foreldre. Dorthe fortsatte å svare på spørsmålet om endring i egen trygghet hadde skjedd:

Men det har vært fint syns jeg og ... vi står jo alltid oppi konkrete situasjoner og vi kjenner foreldrene vi kjenner naboen, ditt og datt. Det er en unik situasjon. Men det å ta et skritt tilbake og se litt mer generelt på det faglige, med dette her skjemaet, hjelper jo litt.

Gunn sa: ”Ja, jeg syns også med de her spørsmålene her, for det har jo med å løfte deg selv litt opp, som du sier, og få det overblikket”.

Jeg avsluttet samlingen fordi tiden hadde gått. Jeg leverte ut en jule te til hver enkelt som takk for at de var med. Dorthe sa helt på slutten at hun kunne tenke seg å ha flere samlinger, og flere av lærerne lo og sa seg enig på ulike måter.

4.9 Refleksjon

Jeg har valgt å referere relativt mye fra denne siste samlingen, og da særlig fra evalueringen av prosessen. Jeg vil hevde at samtalen i forkant av evalueringen var relativt lite forskerstyrt. Lærerne fikk rom til å diskutere det de hadde på hjertet og ganske bredt innenfor tema. I løpet av diskusjonen kom det frem flere perspektiver, frustrasjon og tanker om noen tiltak som kunne gjøres for å legge bedre til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem. I evalueringen har jeg referert til nesten alle utsagn i sin helhet. Dette fordi jeg mener det er sentralt hva lærerne selv opplever i etterkant av en slik prosess. Det er i stor grad med på å forme mine konklusjoner i denne oppgaven.

4.9.1 Begrepene uro og kontroll

Hensikten min med å trekke frem begrepene *uro* og *kontroll* i begynnelsen av denne samlingen var for å få en tydeligere avklaring av begrepene. Dels fordi jeg opplevde at jeg hadde uttalt meg slik at det kunne fremstå som at jeg definerte eller hadde fasit på hva begrepene skulle innebære, og dels fordi Fia ikke var tilstede under den tredje aksjonssamlingen, og jeg ville hjelpe henne videre i prosessen. Jeg ønsket å tydeliggjøre at en diskusjon av sentrale begreper kunne være en del av en aksjonsforskningsprosess. I tillegg vil medvirkning blir et viktig element, når meningsinnholdet i begreper formes ut fra menneskers erfaringer, og når gruppe medlemmene sammen fortolker lovtekster og andre av samfunnets styringsdokumenter (Jfr. Goodlad, 1968)

Hvordan og når læreren tar initiativ til samtale med foreldrene, kan i følge lærerne ha innvirkning på kvaliteten på samarbeidet. Noen av lærerne fremmer fordelene med å ta kontakt med foreldrene så snart en bekymring oppstår. Videre snakket de om konteksten bekymringen blir tatt opp og hvordan det kan ha betydning for om foreldrene opplever det som truende eller støttende. Fias innspill om å skape mange møtepunkter mellom lærere og foreldre fra første klasse, harmonerer med tidlig intervensjon sett i et perspektiv hvor skolen er forpliktet på å bidra til et godt samarbeid med foreldrene (Eriksen og Germeten, 2012; Eriksson og Arnkil, 2006). Det innebærer også et initiativ til et samarbeid mellom skolen og foreldre som kan øke muligheten for å lykkes, når det oppstår bekymringer for et barn.

Ada og Celin ga uttrykk for at læreren i sin kommunikasjon med foreldrene kunne avgrense samtalen om uro til å handle om hva læreren opplever i sin rolle og på sin arena. Slik jeg forstår Celin, så vil det ut fra hennes erfaring oppleves truende, hvis det spørres spørsmål som handler om forhold i hjemmet for tidlig. I Bentes utsagn fremkom det at når foreldrene ikke vil erkjenne at forhold hjemme har noe å si, eller ikke kjenner igjen lærerens uro for barnets adferd, kan ansvaret bli skjøvet over på læreren. Hvor går så grensene for lærerens ansvar i slike situasjoner? Hvor langt skal læreren strekke seg for å få til et samarbeid med foreldrene?

4.9 2 Grenseoppganger for lærerprofesjonen i forsøket på samarbeid med foreldre

Ella og Celin trakk frem hvordan forventningene til lærerprofesjonen og hva en lærer skal ha kunnskap om og håndtere, er store. Når den enkelte lærer ikke når opp til disse forventningene opplever de at det rammer dem. I et forsøk på å samarbeide med hjemmet ga Ella et eksempel på hvordan det ble brukt mot henne at hun sa hun ikke hadde kompetansen som skulle til for å hjelpe et bestemt barn. Celin uttrykte at media var med på å skape et slikt bilde av lærer rollen, og fremmet at lærerne selv måtte ta grep og skape realistiske forventninger i foreldregruppen de sto overfor. Jeg tolker dette som et innovativt grep hvor lærerne selv setter seg i posisjon til å definere sin profesjons grenser overfor foreldrene. Sett i lys av Goodlads fortolkningsteori (1968), kan et slik forsøk på å definere egen rolle, springe ut fra mangelen på en tilgjengelig definisjon som harmonerer med praksis. Celin gir uttrykk for at hun ønsker at "noen" kan definere lærernes rolle fordi den kan være under press fra mange hold. En annen faktor som fremkommer i forhold til lærerprofesjonens grenser, er når Bente forteller om at tverretattlig samhandling mellom skolen og BUP, har blitt vanskeligere i konkrete saker. Dette fordi henvisning skal gå via barnets fastlege. I osloavtalen (Utdanningsetaten, 2013) fremgår det at det skal samhandles mer mellom etater som barnevern, BUP, PPT, skolen og lignende, til barnets beste. Som Bente fremhevet ser det ut

til at veien til å benytte BUP som hjelpeinstans, for barn som vekker bekymring, kan ha blitt lenger.

4.9 3 Antakelsen om foreldrenes skeptiske innstilling til samarbeid

Bente og Ella trakk inn noen foreldreperspektiver i diskusjonen om hvordan lærere kan oppleves som truende eller støttende. Når Ella fortalte en historie fra eget liv i rollen som forelder, ga det en mulighet til å utforske andre perspektiver om forsøk på skole – hjem samarbeid. Bente trakk også inn at det er mange ulike foreldretyper lærere møter. Hun forsøkte, slik jeg forsto det, å mangfoldiggjøre hva som kan ligge bak det som kan oppleves som en forelder som ikke vil samarbeide. Disse innspillene kan fungere utfordrende på det jeg hevder er et paradigme ved skolen: At foreldre er skeptiske til et samarbeid med skolen, når lærerne uttrykker bekymring for deres barn (Rønbeck, 2012; Germeten, 2012). Jeg mener at det også i denne samlingen, fremstår som en sannhet og et faktum at det er slik, til tross for at flere lærere bruker uttrykket ”Jeg opplever det sånn” (Jfr. Barth, 1996; Tiller, 2006; Zuber-Skerrit, 2001).

4.9 4 Lærernes evaluering av aksjonsforskningsprosessen

Når jeg stilte spørsmålet til lærerne om hvordan de opplevde selve aksjonsforskningsprosessen, svarte Ella, Gunn, Fia og Dorthe på eget initiativ. Ella og Gunn sa at de synes det hadde vært en bra prosess og at de gjerne skulle hatt slike prosesser jevnlig. Å få reflektere rundt problemstillinger ble vektlagt som positivt. Dorthe sa i tillegg at hun synes jeg hadde hevet en slik gruppeprosess til et mer faglig nivå, noe hun likte godt. Slik jeg forstår det, opplevde flere at å delta i en slik prosess kostet dem lite og at de opplevde det som positivt i en hektisk hverdag. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, ønsket jeg at dette ikke skulle oppleves som en slitsom eller arbeidskrevende prosess. Ved å ta med kald drikke og snacks, sette oss rundt et ovalt bord og invitere dem til å dele av sine erfaringer og tanker, kan det hevdes at jeg oppnådde det. Et annet aspekt som Dorthe påpekte var at de ikke trengte å forberede seg til samlingene. Jeg ønsket at *erfaringslæringen* (Tiller, 2013) og *utviklingslæringen* (Tiller, 2013), skulle stå i sentrum.

Jeg valgte å spørre Ada spesifikt, for å få frem hennes refleksjoner. Dette anser jeg som viktig ettersom jeg ønsker å spore hennes læringsprosess. Ada la vekt på det positive ved muligheten til å samles for å ”tømme seg” og lære av andres erfaringer. Min opplevelse av Ada i denne settingen er at hun var noe tilbakeholden og kanskje sjenert. Det var mange meningsbærere blant lærerne, som gjerne grep ordet. Dermed kan det være hun ikke kom så lett til. Min

opplevelse var en god atmosfære av respekt og at lærerne lyttet til hverandre. Det kan tolkes som at det er etablert en trygghet og tillit mellom lærerne fra før av som gjorde at Ada opplevde hun kunne ”tømme seg”, selv om jeg ikke opplevde at hun gjorde det. Hun er likevel i et miljø hvor utviklingslæring og erfaringslæring skjer og kan ha tatt del i denne utviklingen på sin måte. Hvordan opplevde så lærerne sin egen mulighet til medvirkning?

4.9 5 Lærernes evaluering av egen medvirkning i aksjonsforskningsprosessen

Ettersom et sentralt aspekt i en aksjonsforskningsprosess er lærernes medvirkning (McNiff, 2013; Mills, 2012; Schmuck, 2006; m fl.), var det viktig for meg å høre hvordan lærerne opplevde at de medvirket i prosessen. Gunn, Ella, Fia og Celin sa at når de kunne snakke om egne erfaringer, og at casene var bygd på deres erfaringer, så hadde de mye å snakke om og relatere til. Celin trakk også inn her at det var en fordel at de kjente til de samme elevene, for da forsto de hverandre og kunne komme med relevante innspill. Sett i lys av diskusjonen rundt taushetsplikt (Opplæringsloven, 2013; Eriksen og Germeten, 2012), som oppsto i flere av de foregående samlingene, ble det å bruke faktiske historier om barn og foreldre som lærere møtte i hverdagen, ansett som en fordel for lærerne.

Overføringsverdien av det som ble diskutert under samlingene til praksis, kan hevdes å være sterk når åpenheten er stor. Relevansen av innholdet i diskusjonene kan være begrenset til denne skolen og denne gruppen av lærere. Det er heller ikke noe mål å søke noen videre overføringsverdi eller reliabilitet som beskrevet i metodekapittelet (Mills, 2012). Dorthe lurte på om det var slik at det kanskje var spesielt for denne privatskolen, at lærerne opplevde at foreldrene ofte følte seg truet når de tok opp bekymring for et barn. Ella svarte da at det hadde de fokus på i den offentlige skolen, hvor hun hadde jobbet tidligere også. Diskusjonene og konklusjonene fra dette studiet, kan dermed fremmes å være relevant også utenfor denne skolen. Sett i lys av de teoretiske bidragene fra Barth (1996), Tiller (2006) og Zuber-Skerrit (2001) vil individet eller grupper, påvirke ulike samfunnsstrukturer og omvendt. Alle skoler i en kommune, et fylke eller en landsdel er en del av det samme storsamfunnet, og utsettes dermed for mange av de samme impulsene. Lovverk og styringsdokumenter gjelder for alle som omfattes av det. Samtidig vil fortolkninger nedenfra, fra individer og yrkesgrupper prege hvordan lovverk fortolkes og forvaltes (jfr. Goodlad, 1968) Dermed kan vi få et mangfold i fortolkningen og forvaltningen av lovtekst, knytta til meldeplikt og samarbeid med barnevernstjenesten og foreldre. Samtidig som noen fortolkninger blir stående og virker bekreftet av praksis. Slik kan et paradigme etableres. Jeg har hevdet at oppfatningen av at foreldre flest opplever det som truende når lærere tar opp sin bekymring for deres barn, kan

være et slikt paradigme. Dette kan bli liggende til grunn for lærernes forsøk på et samarbeid med foreldrene i arbeidet med barn som vekker bekymring.

4.9 6 Lærernes evaluering av læringsprosess og endring

Flere av lærerne sa de opplevde at de hadde fått en større evne til å ta et skritt tilbake og får et overblikk over situasjoner, hvor barn vekker bekymring. Når jeg spurte om de følte seg tryggere i sitt arbeid med barn som vekker bekymring (jfr. Lærernes mål for prosessen), sa flere at de følte seg mer bevisste. Noen uttalte at de hadde fått en større evne til å ta et skritt ut av situasjonen og få et overblikk, mens andre fremhevet at de hadde fått mer kunnskap. Fia sa hun fremdeles var redd i forhold til en bestemt situasjon med en familie som var aktuell, akkurat da. Hun uttrykte en utrygghet i forhold til barnevernstjenesten, som også har kommet frem i flere av samlingene. Min tolkning av og refleksjon rundt dette er at det har oppstått en misstillitt mellom denne lærergruppen og barnevernstjenesten. Det kan ta tid før tillit bygges. Forhåpentlig vil Osloavtalen om samarbeid mellom skole og barneverntjenesten (Utdanningsetaten, 2013) fortolkes og forvaltes på et systemnivå, slik at denne tilliten bygges. Det krever, etter min mening, fungerende samhandling på tverretatlig og tverrfaglig nivå, i tillegg til at lærerne kan stole på at barnevernets tiltak fører til det som er barnets beste.

Dorthe sa at hun hadde likt å fått mer klarhet i utdragene fra urometoden (Eriksson og Arnkil, 2006; Eriksen og Germeten, 2012). Hun følte seg ikke i stand til å bruke dem da hun opplevde gjennomgangen av den som summarisk og kort. Hennes vurdering av egen læringsprosess i forhold til disse utdragene gjenspeiler, som jeg tidligere har skrevet innledningsvis, at denne aksjonsforskningsprosessen har vært svært kort i sin helhet. Fordi erfaringslæringen og analysen av denne sto i sentrum for meg, gikk det på bekostning av mer gjennomgang av utdragene fra urometoden. Celin derimot sa at hun tenkte at hun kunne bruke spørsmålene fra urometoden som var presentert, og bekymringssonene, og at hun hadde mange knagger og henge det på. Dette kan illustrere to erfarne lærere sine ulike utgangspunkt for å bruke sin kunnskap ut fra erfaring og praksis, til å tilegne seg analytiske redskaper. Celin kan gjennom sitt arbeid som sosiallærer, ha hatt en annen læringsprosess og dermed et annet utgangspunkt for, lettere å gjøre redskapene til sine. Sett i lys av læringstrappa (Jfr. Tiller, 2006) vil det kunne hevdes at hun nærmer seg det øverste trinnet. Dorthe kunne derimot trenge mer tid til å systematisere erfaringene i forhold til redskapene for å få et fastere grep om dem. Ettersom læringsprosessen kan fortsette selv om dokumentasjonsprosessen avsluttes i dette aksjonsforskningsprosjektet (Stolpe og Germeten, kommer 2015), kan det skje at Celin veileder Dorthe videre.

Når det gjaldt spørsmålet om lærerne hadde opplevd en endring i egen læringsprosess spurte jeg Ada direkte. Jeg knyttet det som tidligere skrevet opp mot læringsmålet, å lære av andres erfaringer. Jeg tolker det slik at Ada mente hun hadde lært mer om andre læreres erfaringer i arbeidet med barn som vekker bekymring, enn om hun ikke hadde vært med. Hennes relativt tilbaketrukkede rolle og lyttende holdning kan beskrives som en hensiktsmessig læringsmåte for å nå målet.

Adas læringsprosess kan sees i lys av læringstrappa (Tiller, 2006). Jeg vil anta at hennes læringsprosess kan ha bekreftet det teoretiske bidraget hun fortalte om i begynnelsen av aksjonsforskningsprosessen. Hun hadde lest under sin utdanning at ved alvorlige og vedvarende atferdsproblemer, var det ofte årsaker til adferden i barnets nære omgivelser som hjemmet. Lærernes erfaringer med foreldre som ikke kjenner igjen beskrivelser av barnets adferd, eller syntes truet av temaet, kan virke bekreftende på denne teoretiske kunnskapen. Ettersom jeg ikke spurte om dette direkte, eller at hun ikke sa noe direkte om det, forblir det en antakelse.

4.10 Oppsummering

4.10.1 Første aksjonssamling:

Rammene for første samling var satt av meg som forsker på forhånd. Både det tematiske og den fysiske rammen i form av å forsøke å skape en god stemning med lett servering, sitte rundt et ovalt bord hvor likeverdighet an hevdet å understrekes. Etter en samtale som problematiserte taushetsplikten innenfor aksjonsgruppa, endte vi opp med relativt stor åpenhet i delingen av erfaringer. Temaer som jeg har fremmet som sentrale er taushetsplikt, maktforhold som er med på å fremme noe perspektiver fremfor andre, tillitten til barnevernet som instans og deres arbeid inn mot familier som lærerne har meldt sin bekymring overfor. Teoretiske perspektiver jeg har valgt å analysere samlingen gjennom er Foucaults maktperspektiver (Rønbeck, 2012, Germeten, 2012), Dreyfus og Dreyfus (1986) kompetansemodell og Tillers (2006) læringstrapp. Dessuten flettes Eriksson og Arnkil (2006) og Eriksen og Germeten (2012) sine perspektiver på subjektiv uro inn i diskusjonen.

Mitt hovedinntrykk etter første samling er at det oppsto en god stemning hvor relevante refleksjoner ble foretatt rundt fortalte erfaringer. Det ble etter mitt skjønn etablert en arena for læring gjennom refleksjon over egne og andres erfaringer. Læringen er ment å skulle gi lærerne, ved hjelp av aksjonsforskning kunnskap som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring.

4.10 2 Andre aksjonssamling:

Temaer som ble diskutert i denne samlingen var taushetsplikt, lærernes fortolkninger av kriterier for meldeplikt, samhandling mellom skole og barnevern og lærernes fortolkninger av utvalgte styringsdokumenter. Jeg stilte spørsmål til lærerne om det har vært diskutert ved skolen hvor grensene for taushetsplikten går internt i kollegiet. Jeg spurte også om det fra ledelsen hadde kommet retningslinjer på dette området. Det fremkom av drøftingen fra lærerne at det hadde oppstått uenighet rundt ledelsen hadde sagt om hvor grensene skal gå. I tillegg opplevde ikke lærerne at det hadde endt med noen retningslinjer som lærerne kunne forholde seg til. Skjønn fremsto som en viktig faktor, men lærerne ønsket tydeligere retningslinjer. Når lærerne drøftet meldeplikten og kriteriene for meldeplikten var det med særlig fokus på kriteriet for vedvarende alvorlige adferdsvansker. Lærerne ønsket en tydeligere rettleiding i forhold til mer spesifikke kriterier knyttet opp mot dette. En fortolkning flere mente ville være rimelig, var at hvis foreldre ikke inngikk i et samarbeid om å få ekstern hjelp for barnet ved vedvarende alvorlige adferdsvansker, skulle det utløse selvstendig meldeplikt. Under diskusjonen hvor samhandling eller samarbeid mellom skolen, lærerne og barnevernet var tema, fremkom det at lærerne hadde varierende og relativt lav tillit til barnevernet. Lærernes oppfatning var at det samme var tilfellet for foreldrene ved skolen. De teoretiske perspektivene jeg har valgt å analysere materialet gjennom er: Dreyfus og Dreyfus (1986) og Tiller (2006, 2013) i sammenheng med kompetansenivåer, erfaringslæring og utviklingslæring. I forbindelse med drøftinga av taushetsbelagt materiale ble perspektivene fra Halkier (2010) benyttet. Teoretiske innfalsvinkler fra Eriksen og Germeten (2012) og Goodlad (1968) ble benyttet i forbindelse med lærernes fortolkninger av utdrag fra styringsdokumentene (Opplæringsloven §15-3, 2013; Meld. St. 18, 2010-2011).

Mitt hovedinntrykk var at lærerne var engasjerte og aktive i samtalen. De utforsket ulike sider ved temaene vi berørte underveis i drøftingen og ga uttrykk for at de lærte om nye sider ved meldeplikten.

4.10 3 Tredje aksjonssamling:

I denne samlingen introduserte jeg bekymringssonene og spørsmål som hjelper til med systematiseringa av egen uro. Sentrale fokusområder var å øve på å sette ord på og formulere egen bekymring, og bevisstgjøre seg at bekymringen er subjektiv. Det oppsto en diskusjon rundt begrepene *kontroll* og *uro*. Lærerne deltok også i gruppearbeid hvor caset og utdragene fra urometoden ble koplet sammen. Sentrale teoretiske perspektiver som ble benyttet for analyse var: Germeten (2012) med posisjonering som overvåker eller ekspert. Dette benyttet

jeg for å analysere rollen jeg fikk i forklaringen av begrepene *kontroll* og *uro*. Jeg benyttet også hennes betraktninger for å belyse paradigmet om at årsaken til at uroen for et barn oppstår, ofte er å finne i hjemmet, når det ikke er læringsvansker eller problemer i et fag som ligger til grunn. Tillers perspektiver (2006, 2013) brukte jeg for å belyse læringsprosessen som oppsto hos Ella og Ada gjennom begrepet *erfaringslæring*, *utviklingslæring* og læringstrappa. Lærernes fortolkningsprosess og dannelsen av hva som anses som "rett" fortolkning blir belyst gjennom Barth (1996), Tiller (2006) og Zuber-Skerrit (2001) sine teoretiske perspektiver. Videre har jeg brukt teoretiske bidrag fra McNiff (2013), Mills (2012), Schmuck (2006) og Tiller (2006) Carr og Kemmis (1988) Stolpe og Germeten (2014) Madsen (2004) Bjørnsrud (2005) og Postholm (2007), i analysen av lærernes medvirkning i aksjonsforskningsprosessen.

Hovedinntrykket etter denne samlingen var at jeg var mer aktiv i noen deler av den, mens lærerne også var engasjerte og deltakende i store deler av samlingen. Under gruppearbeidet og presentasjonen av hva de hadde snakket om i gruppene, fikk hver enkelt sagt noe i plenum. Min opplevelse var at det var god stemning i gruppa og lærerne kom med kritiske spørsmål og lyttet aktivt til de andre.

4.10 4 Fjerde aksjonssamling:

Vi fortsatte med gruppearbeidet fra forrige samling. Videre fulgte lærernes evaluering av flere sider ved aksjonsforskningsprosessen. Jeg startet samlingen med et tilbakeblikk på og egne refleksjoner rundt begrepene *uro* og *kontroll*. Som del av refleksjonen i etterkant av samlingen kunne jeg åpnet opp for lærernes refleksjoner rundt begrepene for å oppnå ytterligere medvirkning i læringsprosessen. Videre fulgte en drøfting av forholdet mellom støtte og kontroll, i sammenheng med øvelsen i bruk av verktøy fra urometoden. I diskusjonen om lærerprofesjonens grenser satte flere av lærerne fokus på at de, i dialog med foreldre, burde snakke om deres egen arena, skolen. I tillegg ville de invitere foreldrene til å dele tanker om barnet fra deres arena, hjemmet. Det ble også drøftet hvor grensene går for hvilken kompetanse de skal ha overfor barn som vekker bekymring, og når det må hentes inn eksterne profesjonelle ressurser. I denne samlingen evaluerte lærerne selve aksjonsforskningsprosessen, i hvilken grad de hadde medvirket og hvordan dette påvirket deres læringsprosess. Jeg påpekte den tette sammenhengen mellom medvirkning og erfaringslæring (jfr. Tiller, 2006). Videre fortalte lærerne om noe ulikt utbytte av den relativt korte introduksjonen til verktøyene i urometoden. Dorthe følte seg ikke trygg nok på å bruke dem og kunne tenke seg å lære mer. Celin mente hun hadde fått et godt grep om

bekymringssonene og spørsmålene for systematisering av egen uro. I evalueringen om endring av kunnskaps- eller kompetansenivå hadde oppstått, vil jeg hevde at Ada har nådd sitt mål om å lære av andres erfaringer. Flere av de andre lærerne sa de hadde utviklet en bedre evne til å få overblikk i situasjoner hvor uro for barn oppstår og i inngangen til et foreldresamarbeid. De sa også at de hadde fått mer kunnskap og en erfaring av verdien av å dele tanker og erfaringer med hverandre. Teoretiske perspektiver som har blitt brukt i analysen av datamaterialet er følgende: Goodlads (1968) fortolknings teori i forbindelse med lærernes medvirkning i fortolkningsprosessen. Jeg har også brukt hans perspektiver av lærernes diskusjon om avgrensninger av egen profesjonsrolle, i tillegg til diskusjonen om taushetsplikt. Bidrag fra Eriksen og Germeten (2012) og Eriksson og Arnkil (2006) ble benyttet i forbindelse med lærernes samarbeid med foreldrene i lys a utdrag fra urometoden. Osloavtalen om samarbeid mellom skole og barneverntjenesten (Utdanningsetaten, 2013), var grunnlag for diskusjonen om lærernes muligheter og begrensninger i forhold til eksterne hjelpe instanser som BUP eller barneverntjenesten. I analysen av utsagn som kan fungere utfordrende på paradigmet om foreldrenes innstilling til samarbeid med skolen, brukte jeg bidrag fra Rønbeck (2012) og Germeten (2012). I fortolkningen av lærernes evaluering av egen læring, i tillegg til Dorthe, Celin og Adas læringsprosess, ble perspektiver fra Tiller (2006, 2013) benyttet. Bidrag fra McNiff (2013), Mills (2012), Schmuck (2006) m. fl. belyste lærernes evaluering av medvirkning i aksjonsforskningsprosessen. I refleksjonen om forskningsresultatets overføringsverdi til andre skoler og hvordan ”sannhet” etableres, ble bidrag fra Mills (2012), Barth (1996), Tiller (2006) og Zuber- skerrit (2001) benyttet. Fordi jeg har benyttet aksjonsforskningsmodellen som er utviklet av Stolpe og Germeten (kommer 2015) blir den trukket inn når jeg skriver om at lærernes læringsprosess vil kunne fortsette selv om dokumentasjonsprosessen er avsluttet.

Hovedinntrykket fra den siste aksjonssamlingen ar at dette oppleves som en god og hensiktsmessig prosess, som kunne vart lenger. Lærerne sa de gjerne kunne deltatt på slike samlinger jevnlig og opplevde prosessen som inspirerende. Etter fra denne oppsummeringen vil jeg trekke noen konklusjoner avslutningsvis. Hvordan svarer aksjonsforskningsprosjektet til problemstillingen og forskerspørsmålene?

5 Konklusjoner

5.1 Utgangsposisjonen

Jeg startet ut med følgende problemstilling: *Hvordan kan lærere ved hjelp av aksjonsforskning få kunnskaper som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring?*

Denne problemstillingen konkretiserte jeg i fire forskningsspørsmål, som hjalp meg til å presisere og operasjonalisere min problemstilling. Disse var:

- Hvordan kan aksjonsforskning være en teoretisk tilnærming, en vitenskapsteoretisk posisjon og fremgangsmåte for økt kunnskap hos lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring?
- Hva er lærernes erfaringer i sitt arbeid med barn som vekker bekymring?
- Hvordan tolkes og implementeres et utvalg av relevante styringsdokumenter, som handler om arbeidet med barn som vekker bekymring i skolen, av lærerne i utvalget på barnetrinnet?
- Hvordan kan implementering av utvalgte faser fra bekymringssonene i urometoden være til hjelp i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring?

Videre har brukt disse fire punktene som grunnlag for presentasjon og diskusjon av mine teoretiske perspektiver (Kap. 2) og for design og metode for undersøkelsen (Kap. 3). Deretter har jeg presentert aksjonsforskningsprosessen, både som aksjonspunkter og som dokumentert forskning (Kap. 4). I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere undersøkelsen min, svare på forskningsspørsmålene og dermed også problemstillingen.

5.2. Det første forskningsspørsmålet

5.2.1 Prosess, læring og kunnskap

Det første forskningsspørsmålet var dette: *Hvordan kan aksjonsforskning være en teoretisk tilnærming, en vitenskapsteoretisk posisjon og fremgangsmåte for økt kunnskap hos lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring?* Når jeg i dette kapitlet skal konkludere, velger jeg å dele opp dette forskningsspørsmålet i to deler. Den første delen: ”Hvordan kan aksjonsforskning være en teoretisk tilnærming, en vitenskapsteoretisk posisjon og fremgangsmåte” oppfatter jeg handler om aksjonsforskningens verdigrunnlag og prosess.

Sentrale verdier i aksjonsforskningen som jeg vurderer var med på å fremme en aktiv læringsprosess for lærerne er: demokratiske verdier, medvirkning, tett kontakt med praksis og målet om endring (McNiff, 2013; Mills, 2012; Tiller, 2006; m.fl.). Den andre delen: ”For økt kunnskap hos lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring”, handler om læring og kunnskapsbaserte verktøy eller relevante teoretiske perspektiver. Et eksempel på læringsprosesser er *aksjonslæring*, *erfaringslæring* og *utviklingslæring* (Tiller, 2006, 2013). Kunnskapsbaserte verktøy er i denne sammenheng utdrag fra relevante styringsdokumenter og utdrag fra urometoden (Opplæringsloven, 2013; Meld. St. 18, 2010-2011; Eriksen og Germeten, 2012; Eriksson og Arnkil, 2006).

5.2.2 Aksjonsforskningsprosessen

Aksjonsforskningen har involvert, engasjert og motivert den gruppen av lærere som var med i dette prosjektet. Aksjonsforskningsmodellen som Stolpe og Germeten (kommer 2015) har utviklet, brukte jeg som grunnlag for denne aksjonsforskningsprosessen. Jeg valgte å benytte denne modellen fordi den muliggjør flere aksjons og dokumentasjonspunkter selv innenfor en så kort tidsperiode som min. Datamaterialet eller empiri og fortolkninger skilles fra hverandre for å sikre at materialet kan etterprøves. Dette blir synlig ved at jeg i kapittel fire beskriver lærernes diskusjoner først, for så å analysere og fortolke som en refleksjon. Med denne modellen som reisverk gjennom mitt forskningsprosjekt, mener jeg at jeg har fått til en struktur som synliggjør en rød tråd. Et eksempel på en slik rød tråd er hvordan diskursive forståelser oppstår og blir gjenstand for fortolkninger. Et annet eksempel kan være hvordan Adas læringsprosess blir dokumentert og drøftet i hver samling. Hennes læringsprosess blir drøftet i forhold til målet om å lære av andres erfaringer.

Forskningsprosjektet kunne vært lenger om ikke min tidsramme var en viktig avgrensende faktor. Ved et lenger aksjonsforskningsprosjekt kunne vi fått mer tid til å tilføre eller gå dypere inn i kunnskapsbaserte elementer inn i læringsprosessen. De utvalgte fasene og verktøyene fra urometoden er et eksempel på dette. I tillegg kunne andre faser i et aksjonsforskningsprosjekt blitt vurdert. For eksempel utprøving i praksis av det man har lært. Lærerne kunne også fått større grad av medvirkning i planleggingen av aksjonspunkter hvis prosjektet hadde lenger varighet. Innenfor de tidsrammene jeg hadde, kunne jeg også disponert noe av tiden annerledes. I den siste samlingen opplever jeg at det ble knapt om tid i forhold til evaluering av prosessen. Jeg kunne brukt mer av tiden til en grundigere evaluering.

Ved å få tid til å stille flere oppfølgingsspørsmål kunne flere nyanser ved lærernes opplevelse av måloppnåelse kommet tydeligere frem i dokumentasjonen.

5.2.3 Læringsprosessen

Rollefordelingen mellom lærerne som medforskere og meg som forsker, har gitt meg ansvaret for dokumentasjonen og tilknytning av empiri til teori. Jeg har også hatt ansvar for å sikre forskningens validitet. Medforskerne sitt ansvar har vært å delta aktivt i diskusjonen under samlingene og bidra med sin profesjonelle kunnskap og erfaring (Stolpe og Germeten, kommer 2015). Jeg vil hevde at vi har fylt rollene våre på en slik måte at det har bidratt til en læringsprosess hvor *aksjonslæring*, *erfaringslæring* og *utviklingslæring* (Tiller, 2006, 2013) har skjedd. For å analysere slike læringsprosesser har jeg benyttet Læringstrappa (Tiller, 2006) og Kompetansenivåene utarbeidet av Dreyfus og Dreyfus (1986). Summen av aksjonsforskningsprosessen, lærernes medvirkning og tilknytning til kunnskapsbasert materiale, har etter min oppfatning resultert i økt kunnskap hos lærerne i deres arbeid med barn som vekker bekymring.

De kunnskapsbaserte verktøyene: Udrag fra relevante styringsdokumenter og utdrag fra urometoden, vil jeg drøfte nedenfor.

5.3 Det andre forskningsspørsmålet

5.3.1 Et utvalg av lærernes erfaringer og konklusjoner av disse

Det andre forskningsspørsmålet var dette: *Hva er lærernes erfaringer i sitt arbeid med barn som vekker bekymring?* Min konklusjon er at lærerne, i alle samlingene, fortalte om og reflekterte rundt egne erfaringer. Første samling hadde lærernes erfaringer med barn som vekker bekymring, som hovedfokus. Lærernes erfaringer har, som tidligere nevnt, ligget som en grunnstein for planlegging av case, diskusjoner og fortolkning av styringsdokumenter og i tilknytning til utdrag fra urometoden. Jeg valgte å bygge prosessen på deres erfaringer fordi det bidro til erfaringslæring (Tiller, 2006). Det bidro også til lærernes medvirkning (McNiff, 2013; Tiller, 2006; Schmuck, 2006; m.fl.), og knyttet dermed forskningsprosessen tett sammen med deres praksis.

5.3.2 Paradigmet: ”Foreldre er skeptiske til samarbeid når barn vekker bekymring”

Erfaring har jeg hevdet er en fortolkning av summen av opplevelser, kunnskap, samfunnets eller institusjonens paradigmer og en fortolkning av disse (Barth, 1996; Germeten, 2012; Rønbeck, 2012; m.fl.) Bekymring eller uro for et barn vil ut fra et slikt teoretisk utgangspunkt være en subjektiv opplevelse og fortolkning (Eriksson og Arnkil, 2006; Eriksen og Germeten, 2012). Paradigmet jeg mener ble avdekket og bekreftet i løpet av aksjonsforskningen er: ”Foreldre er skeptiske til samarbeid med lærere og skolen, når bekymring oppstår”. Dette gjaldt særlig når bekymringen for deres barn ikke handlet om utfordringer rundt læring eller faglige spørsmål. I analysen av den diskursive forståelsen (Halkier, 2010; Germeten, 2012; Rønbeck, 2012), tok jeg også hensyn til nyansene i lærernes drøftinger. De var et valg å bruke setningen ”jeg opplever” i sammenheng med at foreldre ikke delte bekymringen eller ville samarbeide. Flere kom med nyanseringer som beskrev foreldre som samarbeider umiddelbart eller gradvis. I tillegg gjorde noen av lærerne forsøk på å innføre et foreldreperspektiv som delvis kunne forklare denne opplevde mangelen på samarbeid til barnets beste. Til tross for dette opplevde jeg at paradigmet ble bekreftet og fremsto som en sannhet.

5.3.3 Lærerprofesjonens grenser

Lærerne sa de var usikre på hvor deres grenser går i forhold til hvilken kompetanse de som lærere forventes å ha i arbeidet med barn som vekker bekymring. Når skal de innhente ekstern kompetanse? Etter å ha delt erfaringer og diskutert disse, mente flere det ville være riktig å først finne ut av om barnet hadde læringsvansker eller faglige utfordringer når bekymring oppsto. Dermed dannet de en avgrensing for hvordan de skal finne ut av sin bekymring ut fra deres profesjon som pedagoger. I samtale med foreldrene mente flere av lærerne at det ville være hensiktsmessig å fortelle om det de observerte og opplevde på skolen. De opplevde at å spørre om forhold hjemme innledningsvis kunne virke truende. Dermed ville de konsentrere seg om arenaen de arbeider på og hvor de opplever kompetansen deres ligger.

5.4 Det tredje forskningsspørsmålet

5.4.1 Lærernes fortolkning av utvalgte styringsdokumenter

Det tredje spørsmålet jeg stilte var: *Hvordan tolkes og implementeres et utvalg av relevante styringsdokumenter, som handler om arbeidet med barn som vekker bekymring i skolen, av*

lærerne i utvalget på barnetrinnet? Et sentralt fokus i dette forskerspørsmålet er hvordan lærere fortolket utdragene fra styringsdokumentene. De inneholdt temaene samhandling med barnevernstjenesten og opplysningsplikten alle ansatte i skolen har (Eriksen og Germeten, 2012). Lærerne var klar over at de har selvstendig meldeplikt. De fleste hadde sendt inn bekymringsmelding ved en eller flere anledninger. Hvordan lærerne fortolket lovverket og kanskje vil omsette det i praksis, mener jeg er et viktig punkt i min konklusjon. Et eksempel på dette er et kriterium som skapte størst usikkerhet for hva som utløser meldeplikten; ”Vedvarende og alvorlige adferdsvansker” (Eriksen og Germeten, 2012). Lærerne fortolket dette ut fra det de oppfattet var en hensiktsmessig praksis. De fortolket det nedenfra og opp (Goodlad, 1986). Fortolkningen innebar at hvis foreldrene til et barn med vedvarende alvorlige adferdsvansker nektet å tillate at barnet fikk ekstern hjelp, eller var motvillige til å inngå i et konstruktivt samarbeid, ville bekymring bli meldt til barnevernet.

5.4 2 Meldeplikt og foreldresamarbeid

I spennet mellom meldeplikt og skolens forpliktelse til foreldresamarbeid kan følgende diskusjon plasseres. Ettersom mitt utvalg jobber ved en privatskole kan det å ”miste kunder” være et argument både for å ikke skape konflikt med foreldre eller være tilbakeholdne med å melde inn til barnevernet ved stor bekymring. Jeg opplevde ikke at dette kom frem i lærernes diskusjoner. Det kan antas å være et moment for ledelsen, men det har ikke jeg undersøkt i dette studiet. Det som ble diskutert var at det kunne oppleves som en stor belastning å stå alene som melder uten ledelsen i ryggen. For eksempel skrev jeg at den ene læreren fortalte at hun hadde valgt å ikke sende inn bekymringsmelding i en bestemt sak, fordi ledelsen ikke ville stille seg bak på det tidspunktet, men hun angret i ettertid. Tilliten til om barneverntjenesten avgjørelse og eventuelle tiltak ved en bekymringsmelding, ville føre til barnets beste, var relativt lav. En av lærerne som har jobbet mange år i den offentlige skolen bekreftet at de også der opplevde det vanskelig med foreldresamarbeid i slike saker. Dette opplever jeg er en sentrale konklusjon ut fra dette aksjonsforskningsprosjektet: At lærerne opplever det vanskelig å sende en bekymringsmelding uten støtte fra ledelsen. De har også relativt lav tillit til barneverntjenestens arbeid. I tillegg kan det være at samarbeidet med foreldre i situasjoner hvor barn vekker bekymring, også er vanskelig å få til i offentlige skoler.

5.4.3 Taushetsplikten

Taushetsplikten og hvor grensene går, var oppe til diskusjon flere ganger. Et eksempel på dette er en samtale om taushetsplikt mellom meg og Dorthe. Jeg forsøkte å definere grensene for taushetsplikten i aksjonsforskningsgruppa ved å underbygge synspunktene med min posisjon og profesjonsbakgrunn. Denne samtalen ble analysert gjennom et maktperspektiv og diskursive forståelser, inspirert av Foucault (Halkier, 2010). Gruppeprosessen endte opp med en svært åpen dialog men var bundet av taushetsplikten uten for gruppa. Samtlige lærere uttrykte at de satte pris på en slik åpenhet. Et annet eksempel på temaet ut fra lærernes erfaringer, handlet om taushetsbelagt informasjon om elever. Flere av lærerne sa at hvis foreldrene ikke ville at informasjon om barnet skulle ut til klassen eller andre foreldre, ble det avgjørende. I løpet av lærernes drøfting sa for eksempel en at med deres erfaring kunne de komme med råd i større grad enn før aksjonsforskningsprosessen. Flere andre fortalte at åpenhet rundt utfordringer ofte lønner seg for barnet. Særlig når andre rundt oppfatter at noe er annerledes eller utfordrende. Dette utgjorde etter min mening et skifte i drøftingen omkring taushetsplikt. En viktig konklusjon her er at det utviklet seg en trygghet i å bruke eget skjønn i samtale med foreldrene hvor taushetsplikt var i fokus. Lærerne sa samtidig at de savnet klarere retningslinjer fra ledelsen, samtidig som de mente det alltid ville foreligge skjønnsmessige vurderinger.

5.5 Det fjerde forskningsspørsmålet

5.5.1 Begrensninger i implementeringen av utdrag fra urometoden

Det fjerde forskningsspørsmålet lød slik: *Hvordan kan implementering av utvalgte faser og bekymringssonene i urometoden være til hjelp i lærernes arbeid med barn som vekker bekymring?* Jeg vil her konkludere ut fra forskningens empiri, min fortolkning og lærernes evaluering. Lærerne ga uttrykk for at det var nyttig å reflektere ved hjelp av casene og egen erfaring utover disse. De utvalgte fasene og bekymringssonene ble introdusert relativt sent. Burde de vært introdusert tidligere og vil de brukes videre? For å få nok tid og rom til lærernes refleksjoner knytta opp mot egen erfaring og medvirkning, ble det ikke plass til en grundig gjennomgang av urometodens verktøy. I evalueringen sa Dorthe at hun skulle ønske hun hadde fått mer grep om verktøyene og følte seg ikke trygg på å bruke dem. Tilbake til min empiri: den ene læreren fortalte at hun opplevde at hun hadde fått nok innføring i og øvelse til og bruke verktøyene. Etersom hun er sosiallærer kan det i lys av læringstrappa (Tiller, 2006) og kompetansenivåene (Dreyfus og Dreyfus, 1986) være grunnlag for å hevde at

hun hadde kunnskap og erfaring å knytte det til. Dermed hadde hun kanskje behov for en kortere læringsprosess.

Et eksempel på lærernes medvirkning er diskusjonen om begrepene ”uro” og ”kontroll”, og kontroll i forhold til støtte. Jeg ble tildelt en slags overvåker funksjon eller ekspertrolle (Germeten, 2012) som jeg senere drøftet som en refleksjon. I samlingen var jeg opptatt av å gå så raskt som mulig gjennom begrepene og svarte hva jeg tenkte at de innebærer. Det kunne fremstå som om jeg definerte dem og inkluderte lærerne lite i prosessen hvor begrepene fikk innhold. Jeg kunne gitt rom for at lærerne fikk bidra ytterligere i en definisjonsprosess av dem, men avsluttet temaet slik at vi skulle få mer tid til implementeringen av utdragene fra urometoden. Dette kunne skapt en sterkere tilknytning til erfaringene og praksis og dermed bidratt til erfaringslæring. Dessuten ville det økt graden av medvirkning. Jeg velger å konkludere med at innenfor de tidsrammene dette aksjonsforskningsprosjektet hadde, var det vanskelig å få til en god nok gjennomgang av utdragene fra urometoden. En god nok gjennomgang betyr her at alle lærerne i løpet av aksjonsforskningsperioden, følte seg trygge nok på å bruke den i praksis. Samtidig håper jeg at den læringsprosessen kan fortsette videre med sosiallæreren i spissen.

5.6 Konklusjon på aksjonsforskningsprosessen

5.6.1 Lærernes egne mål for aksjonsforskningsprosessen

Ved første møte satte lærerne opp tre mål for sin egen deltakelse i aksjonsforskningsprosessen. To av disse handlet om egen trygghet som lærer. De to første målene var disse: (1) Å bli tryggere i bruk av sitt faglige skjønn i arbeidet med barn som vekker bekymring, og (2) Å bli tryggere på hvor grensene går mellom taushetsplikt, meldeplikt og hvilke skritt man skal foreta seg i ulike situasjoner, i arbeidet med barn som vekker bekymring. Flere av lærerne fortalte at de hadde fått en større evne til å ta et skritt tilbake og få et overblikk over situasjoner hvor uro for barn oppstår. Dette mener jeg innebærer både det faglige skjønn og mer konkrete fremgangsmåter. Dermed ga de uttrykk for en større form for trygghet i sin egen evne til å vurdere hva det kan være lurt å foreta seg til ulik tid. Eksempelet hvor flere av lærerne foreslo å undersøke om et barn som vekker bekymring har læringsvansker, eller vansker i et fag først, illustrerer dette. Når det gjelder taushetsplikten viste jeg i Kap. 4 til et eksempel der en lærer foreslår at alle lærerne skal kunne gi råd til foreldrene. På dette området har tryggheten har økt. Det kan være flere

faktorer som påvirker hvor trygge lærerne er i forhold til å melde sin bekymring. Tilliten til barnevernets faglige vurderinger, påkjenningen det kan innebære å stå som melder uten ledelsen i ryggen og tillit til egne vurderinger. Dermed vil jeg hevde at det er flere forhold som er utenfor rammene av denne aksjonsforskningsprosessen som i stor grad preger om lærerne opplever en større trygghet i forbindelse med meldeplikten. Samtidig viser eksemplene over at den gjennom prosjektet har økt.

Det tredje målet var dette: Å lære av andres erfaringer. Det var den nyutdannede læreren som formulerte dette målet innledningsvis. Jeg vil hevde at denne læreren nådde sitt mål om å lære av andres erfaringer. Det kan være vanskelig å måle “nivåer” eller “mengde” innen kvalitativ forskning, men denne læreren uttrykte selv at hun hadde lært av de andre lærernes erfaringer. Hun bidro noe i samlingene, men satt mest og lyttet. Dette kan ha vært den beste strategien for å nå målet. Flere andre lærerne ga eksplisitt uttrykk for at de lærte av hverandres erfaringer og av felles refleksjoner rundt dem. Det ble sagt at jeg tilførte samlingene faglig innhold som bidro til å systematisere erfaringene ytterligere.

En hovedkonklusjon jeg trekker ut av denne undersøkelsen er at alle lærerne bidro til og fikk utbytte av erfaringslæring og utviklingslæring, men på ulike måter og ut fra ulike strategier. Jeg har ingen dokumentasjon på at lærerne har nådd ekspertnivået, men at lærerne kan ha vokst seg tryggere som kompetente profesjonsutøvere. Alle lærernes kompetansenivå kan antas å øke, dersom de omsetter kunnskap til praksis. Jeg oppfatter at dette vil lærerne kunne nyttiggjøre seg i fremtidige situasjoner i arbeidet med barn som vekker bekymring. En annen hovedkonklusjon jeg trekker ut av dette studiet er at alle lærerne bidro til og fikk utbytte av erfaringslæring og utviklingslæring. Jeg har ingen dokumentasjon på at lærerne har nådd *ekspertnivået* (Dreyfus og Dreyfus, 1986), men at lærerne kan ha vokst seg tryggere som kompetente profesjonsutøvere. Jeg vil altså hevde at lærerne gjennom aksjonsforskninger har fått kunnskaper som hjelper dem i arbeidet med barn som vekker bekymring.

6. Referanser

- Barth, F. (1996). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnsrud, H. (2005). Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borgen, G. Dyb, G. Haftstad, G. (m.fl.) (2011) *Seksuelle og fysiske overgrep mot barn og unge –kunnskapsstatus*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Bø, I. og Løge, I.K. (2010) Om å se bekymringsbarna – og hvilke ord vi bruker om dem, *Bedre skole 2 - 2010: 24 - 29*
- Carr, W. Kemmis, K. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Dahlstedt, M. Og Hertzberg, F. (2012) Governmentality og entrepenørskap. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dreyfus, H. Dreyfus S. (1986) *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, The Free Press
- Eilertsen, T.V. (2004). *Aksjonsforskning på nært hold*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eriksson, E. Arnkil, T.E. (2006). *Ta opp oron, en handbok i tidlige dialoger*. Finland: Stakes
- Eriksen, E. Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole. Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- FN (2003) *konvensjon om barnets rettigheter (barnekonvensjonen)*. Artikkel 3, 6, 28. Barne- likestillings- og inkluderingdepartementet.

- Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J. (1960) Curriculum: The state of the field. I *Review of educational research, Vol. 30, No. 3, Curriculum Planning and Development*. s. 185-198. American Educational Research Association.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsløftet (2006) *om entreprenørielle holdninger*. Utdanningsdirektoratet
- Madsen, J. (2004). Kap. 8: Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Meld. St. 18 (2010-2011) *om læring og felleskap*. Kunnskapsdepartementet
- McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and Practice*. New York: Routledge
- Mills, G.E. (2012). *Action Research. Aguide for the Teacher Researcher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Nilsen, H.K. (2012) Posisjoner om kulturelt mangfold og russisk i barnehage i Finnmark. I Rønbeck, A.E. (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven*. Lov av 21 juni 2013 § 15-3 Om opplysningsplikt til barneverntjenesten.
- Postholm M.B (2007) Innledning. I Postholm, M. B. (Red.) (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Trondheim: Akademika Forlag
- Postholm M.B (2007) Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I Postholm, M. B. (Red.) (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Trondheim: Akademika Forlag
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmuck, R. (2006). *Practical Action Research For Change*. California: Corwin Press.
- Steen-Olsen, T. Postholm, M.B. (2009). *Å utvikle en lærende skole Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Stolpe, C. Germeten, S (Kommer 2015): Aksjonsforskning: aksjonslæring og dokumentasjon av praksisnære prosesser, i Otterstad, A.M, Reinertsen, A.B (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme- eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (Red.) (2008). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste i endring. Praksisrettet aksjonsforskning som forbedringsstrategi*. Profesjonshøgskolen. Høgskolen i Bodø.
- Sjøvoll, J. (2012). Kap,1 Pedagogisk entrepenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I *Entreprenørskap i utdanningen, aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Tiller, T. (2004) Aksjonsforskning i skole og utdanning. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, T. (2013). Kap.1: Å forske i skolens hverdag. I Brekke, M. Tiller, T. (Red.) *Læreren som forsker, Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Zuber-Skerrit, O. (2001). Ch. 1: Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. I Sankara, S., Dick, B. and Passfield, R. (Red.) *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore, Australia: Southern Cross University Press
- Utdanningsetaten (2013). Oslostandarden for samarbeid mellom skole og barneverntjeneste

Vedlegg

Vedlegg 1: Utdrag fra relevante styringsdokumenter

Utdrag fra relevante styringsdokumenter:

Stortingsmelding nr. 18 (2010-11) og Opplæringsloven § 15-3

I Stortingsmelding nr. 18 (2010-11) står det under overskriften Læring og fellesskap:

“God hjelp og tilrettelegging av sammensatte vansker krever at ansatte i barnehage og skole har nødvendig kjennskap til andre hjelpetjenester. De har plikt til å varsle barnevernet ved alvorlig bekymring om barns omsorgssituasjon eller ved alvorlige atferdsvansker. Det er da viktig at ansatte rådfører seg med barnevernet om hvordan man oppdager barn i risiko og bygger opp kompetanse på området. Økt kjennskap til barnevernet innenfor barnehage og skole vil også kunne føre til tidligere innsats overfor det enkelte barn (Eriksen og Germeten, 2012: 5.)

- Hvordan tolker du stortingsmeldingen i forhold til ditt arbeid som lærer med barn som vekker bekymring?

Opplæringsloven § 15-3:

“ Opplysningsplikt til barneverntjenesten

Personalet i skoler etter denne loven skal i arbeidet sitt være på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Uten hinder av taushetsplikten skal personalet av eget tiltak gi opplysninger til barneverntjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller når det foreligger andre former for alvorlig omsorgsvikt, jf. §§ 4-10 til 4-12 i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker, jf. § 4-24 i den samme loven. Også etter pålegg fra de organene som er ansvarlige for å gjennomføre lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester, skal personalet gi slike opplysninger.”
(Opplæringsloven § 15-3, 2013)

Germeten og Eriksen (2012: 95) har satt opp en oversikt med nærmere konkretisering av situasjoner som utløser opplysningsplikt ut fra lovteksten overfor:

<i>Situasjoner som utløser opplysningsplikt for (...) skolen, jf. Opplæringslovens § 15-3:</i>	<i>Lovhjemmel:</i>
1) Barnet mishandles eller utsettes for andre alvorlige overgrep i hjemmet.	Barnevernlovens § 4-12, bokstav c
2) Barnet lider av livstruende eller annen alvorlig sykdom eller skade, og foreldrene ikke sørger for at barnet kommer til undersøkelse eller behandling.	Barnevernlovens § 4-10
3) Et funksjonshemmet barns, eller spesielt hjelpetrequende barns, foreldre ikke sørger for at barnet får dekket sine særlige behov for behandling eller opplæring.	Barnevernlovens § 4-11 og § 4-12, bokstav b
4) Det er alvorlige mangler ved den daglige omsorgen barnet får, eller alvorlige mangler når det gjelder personlig kontakt og trygghet, som barnet trenger for sin alder og utvikling.	Barnevernlovens § 4-12, bokstav a
5) Det er overveiende sannsynlig at barnets helse og utvikling kan bli alvorlig skadet, fordi foreldrene er ute av stand til å ta tilstrekkelig vare på, og ansvar for barnet.	Barnevernlovens § 4-12, bokstav d
6) Barnet viser vedvarende og alvorlige atferdsproblemer.	Barnevernlovens § 4-24
7) I akutte situasjoner hvor barnet er uten omsorg fordi foreldrene er blitt syke, utsatt for ulykke eller av andre grunner er midlertidig ute av stand til å ta seg av barnet.	Barnevernlovens § 4-6, første ledd.

- Hvordan tolker du denne lovteksten med spesifiseringen under, fra opplæringsloven i forhold til ditt arbeid som lærer med barn som vekker bekymring?

Case

Kari og Andreas er kontaktlærere i 2c og 5b. De har av og til snakket sammen om et søskenpar og familien deres fordi det er noe med disse barna som gjør at lærerne kjenner på uro.

Markus går i 2c. Han har siden første klasse gitt uttrykk for at han syns skolen er kjedelig. Kari har mange ganger brukt tid på å forsøke å motivere han, men opplever ikke å nå gjennom. Hun får han til å gjøre det han skal til slutt, men da sukker han gjerne oppgitt og himler med øynene mens han jobber. Han har ofte glemt pennal eller bøker hjemme, og gjør leksene litt halvveis. Han sliter med å konsentrere seg, men klarer seg enn så lenge greit faglig. Markus har også vært litt voldsom av seg. Andre barn forteller om stadige episoder hvor han dytter borti dem eller stenger veien for dem når de skal ut. Han har venner i klassen, men Kari har inntrykk av at de er litt redde for han. Kari har prøvd å ta opp dette med Markus men opplever han som unnvikende. Dessuten sier han at han ikke skal dytte eller stenge veien for andre mer, hver gang hun snakker med han, men allerede i neste friminutt kan det oppstå en ny hendelse. Kari tror at han vet hva hun vil høre, og sier de riktige tingene for å slippe unna med det. Han kan også gi helt andre versjoner av hendelsesforløp enn andre barn, som ikke høres sannsynlige ut. Kari frykter at han kommer til å henge etter faglig og sosialt hvis ikke ting endrer seg.

Tuva er elev i 5b. Hun er en stille og sjenert jente som ikke gjør så mye ut av seg. Hun er høflig og snill, men virker ikke så glad og fornøyd. Andreas har lagt merke til at hun ofte trekker seg unna de andre i klassen, selv om flere tar initiativ og spør om hun vil være med på ting i friminuttene. Han husker at elevene snakket om hobbyer og fritidsaktiviteter i 2 klasse en gang. Elevene var engasjerte og hadde med seg en gjenstand som representerte en aktivitet de var med på. 5b har alltid vært en fotballklasse, så mange hadde med seg diverse fotballutstyr. Alle hadde med noe, bortsett fra Tuva og en annen som sa de hadde glemt det. Hun ville ikke fortelle om noe når det var hennes tur. Andreas tok tak i Tuva når det ringte ut og spurte henne hva hun likte å gjøre på fritiden. Tuva nølte og flakket med blikket. Hun virket så utrygg i situasjonen at han lot henne gå ut i friminutt. Hun har alltid orden i tingene sine og er pliktoppfyllende, så Andreas har vært usikker på hvordan han skal ta tak i situasjonen.

Kari og Andreas har forsøkt å ta opp sine bekymringer med foreldrene . De har fortalt om hendelser og reaksjonsmønstre hos barna som de synes er bekymringsfulle. De har spurt om foreldrene kjenner igjen dette hjemme, men opplever at de ikke gjør det.

Mor har hatt tendenser til å bli sint og sette seg i forsvar når Andreas nevner at Tuva ikke virker glad og trekker seg tilbake sosialt. Hun sier at Tuva liker å holde på for seg selv og at moren også var slik som barn, men at hun hadde en lykkelig barndom. Moren gir uttrykk for at Andreas tar opp ting som går utover hans rolle som lærer og at han ikke har noe å bekymre seg for. Mor tar aldri telefonen eller svarer på mail, men stiller opp på utviklingsamtaler. Ved ett tilfelle i fjerde klasse luktet hun litt alkohol.

Når Kari har tatt opp hvordan Markus oppfører seg, opplever hun at far smiler litt og ikke tar det på alvor. ”Gutter er gutter, det kan jo ikke forventes at de skal sitte stille hele tiden! Han har det fint og roer seg sikkert når han blir større. Det er ikke et problem hjemme.” Hun blir usikker på sine egne observasjoner i møte med foreldrene, men har alltid en uggen følelse i magen etter et foreldremøte. Hun får noen ganger følelsen av at de ikke snakker om samme barn.

Spørsmål:

Hvordan tror dere lærerne forberedte seg før de tok opp sin bekymring med foreldrene?

Hvordan tror dere de fortalte foreldrene om sin bekymring?

Er det grunnlag for å sende bekymringsmelding i disse tilfellene?

Case

Kari og Andreas er kontaktlærere i 2c og 5b. De har av og til snakket sammen om et søskenpar og familien deres fordi det er noe med disse barna som gjør at lærerne kjenner på uro.

Markus går i 2c. Han har siden første klasse gitt uttrykk for at han syns skolen er kjedelig. Kari har mange ganger brukt tid på å forsøke å motivere han, men opplever ikke å nå gjennom. Hun får han til å gjøre det han skal til slutt, men da sukker han gjerne oppgitt og himler med øynene mens han jobber. Han har ofte glemt pennal eller bøker hjemme, og gjør leksene litt halvveis. Han sliter med å konsentrere seg, men klarer seg enn så lenge greit faglig. Markus har også vært litt voldsom av seg. Andre barn forteller om stadige episoder hvor han dytter borti dem eller stenger veien for dem når de skal ut. Han har venner i klassen, men Kari har inntrykk av at de er litt redde for han. Kari har prøvd å ta opp dette med Markus men opplever han som unnvikende. Dessuten sier han at han ikke skal dytte eller stenge veien for andre mer, hver gang hun snakker med han, men allerede i neste friminutt kan det oppstå en ny hendelse. Kari tror at han vet hva hun vil høre, og sier de riktige tingene for å slippe unna med det. Han kan også gi helt andre versjoner av hendelsesforløp enn andre barn, som ikke høres sannsynlige ut. Kari frykter at han kommer til å henge etter faglig og sosialt hvis ikke ting endrer seg.

Tuva er elev i 5b. Hun er en stille og sjenert jente som ikke gjør så mye ut av seg. Hun er høflig og snill, men virker ikke så glad og fornøyd. Andreas har lagt merke til at hun ofte trekker seg unna de andre i klassen, selv om flere tar initiativ og spør om hun vil være med på ting i friminuttene. Han husker at elevene snakket om hobbyer og fritidsaktiviteter i 2 klasse en gang. Elevene var engasjerte og hadde med seg en gjenstand som representerte en aktivitet de var med på. 5b har alltid vært en fotballklasse, så mange hadde med seg diverse fotballutstyr. Alle hadde med noe, bortsett fra Tuva og en annen som sa de hadde glemt det. Hun ville ikke fortelle om noe når det var hennes tur. Andreas tok tak i Tuva når det ringte ut og spurte henne hva hun likte å gjøre på fritiden. Tuva nølte og flakket med blikket. Hun virket så utrygg i situasjonen at han lot henne gå ut i friminutt. Hun har alltid orden i tingene sine og er pliktoppfyllende, så Andreas har vært usikker på hvordan han skal ta tak i situasjonen.

Utdrag fra Urometoden

Utarbeidet av Eriksson og Arnkil (2006), hentet fra Eriksen og Germeten (2012)

Spørsmål som hjelpemiddel i Urometoden

Spørsmålene er inndelt i tre deler:

Før samtalen med foreldrene:

- * Avklaring av egen uro og bekymring for barnet
- Forberedelse av samtalen med foreldrene på en respektfull måte

Evaluering etter samtalen med foreldrene:

- Bidrag til en evaluerende praksis for arbeid med samtaler med foreldre, og hjelpe læreren til refleksjon over egne følelser i en slik prosess.

Før samtalen med foreldrene:

- 1) De første spørsmålene skal bidra til å avklare situasjonen og skape oversikt over hva som uroer og bekymrer læreren.

- *Kan du beskrive hva du er bekymret for i forhold til barnets situasjon?*
- *Hva tror du kan skje dersom du som lærer ikke tar opp din uro?*

- 2) De neste spørsmålene skal bidra til å få lærere til på forhånd og tenke gjennom hvordan læreren kan ta opp uroen med foreldrene på en respektfull måte, som både involverer og mobiliserer foreldrene til samarbeid. De kan også bidra til at læreren tenker gjennom kvaliteten i relasjonen til barnet og dets foreldre, som også vil berøre forholdet mellom støtte og kontroll.

- *I hvilke situasjoner og på hvilke områder tror du som lærer, at foreldrene kan oppleve deg som støttende?*
- *I hvilke situasjoner og på hvilke områder tror du som lærer, at foreldrene kan oppleve deg som en trussel?*

- *Hvordan vil du som lærer ta opp din bekymring og uro for barnet?*
Formuler tankene dine rundt det, og tenk etter om du finner alternative måter og formulere dette på
 - *Kan du forsøke å forutse hva som kommer til å skje under samtalen?*
 - *Hvilke reaksjoner tror du kan komme? Fra foreldrene? Fra deg som lærer?*
 - *Hva tror du at utfallet og resultatet av samtalen med foreldrene kommer til å bli?*
Dersom du forventer at relasjonen kan bli forverret og begrense muligheten til dialog og samarbeid, må du på nytt tenke gjennom hva du ber foreldrene om hjelp til og reformulere ditt ønske om samarbeid til foreldrene.
- 3) Denne bolken med spørsmål oppfordrer læreren til å beskrive de ressurser og styrker som læreren har identifisert hos barnet.

- *Hvilke styrker og ressurser ser du hos barnet?*
- *Hvordan kan du som lærer kommunisere de ressurser og styrker som er identifisert hos barnet, til foreldrene?*
- *Hva kan jeg som lærer og foreldrene sammen og hver for oss, gjøre for å bedre barnets situasjon?*
Dette spørsmålet kan også stilles til foreldrene underveis i samtalen.

Etter samtalen med foreldrene

- 4) De følgende spørsmålene bør besvares så raskt som mulig etter samtalen med foreldrene er gjennomført. De skal bidra til en evaluerende praksis av samtaler med foreldre og hjelpe læreren til en større bevissthet av egne følelser i slike prosesser.
- *Kan du beskrive hvordan du gjennomførte samtalen med foreldrene der du tok opp din bekymring?*
 - *Klarte du å ta opp din bekymring som planlagt?*
 - *Hvordan formidlet du barnets ressurser og styrker?*
 - *Fikk du som planlagt frem ditt tilbud om samarbeid med foreldrene?*
 - *Var det noe som skjedde utover det du planla?*
 - *Kan du beskrive dine følelser før du tok opp din uro med foreldrene, under samtalen og etter samtalen med foreldrene?*

Vedlegg 5: Bekymringssonene

Ingen uro	Liten uro	Gråsonene			Stor uro	
1	2	3	4	5	6	7
Ikke urolig i det hele tatt.	En anelse urolig; sterk tiltro til egne muligheter	Urolig gjentatte ganger; god tiltro til egne muligheter	Voksende uro; svekket tiltro til egne muligheter	Stor uro; egne ressurser begynner å ta slutt.	Store og omfattende bekymringer; barnet i faresonen. Vanskelig for selv å finne veien ut.	Veldig store bekymringer; barnet er i umiddelbar fare. Umulig å finne veien ut selv.
		Har overveiet behovet for å sette inn mer ressurser.	Overveier å be om tilleggsressurser og å øke kontrollen.	Kjenner klart at det finnes et behov for tilleggsressurser og å øke kontrollen.	Tilleggsressurser og kontroll må settes inn raskt.	En forandring i barnets situasjon må gjennomføres.