



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Jorunn R. Møller-Nilsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

... for dette er nye arbeidsredskaper for oss og...

Foreldres erfaringer med elevens bruk av arbeidsplaner.

Engelsk tittel: *...this is a new tool for us as well...*

Parental experience with the student's utilisation of work plan.

Emneord:
skole-hjem samarbeid
tilpasset opplæring
arbeidsplan
foreldreerfaring

Sidetall:81.....
+ vedlegg/annet: ...6.....

Stavanger,17/11/2011.....
dato/år

Forord

Da nærmer det seg fullførelsen av masterstudiet i spesialpedagogikk og en lærerik og utfordrende periode er over. Temaene vi har studert har vært spennende. Dyktige forelesere har engasjert og gjort interessant og krevende pensumlitteratur tilgjengelig og åpnet for nye tanker og meninger. Læringsprosessen har vært utfordrende intellektuelt og praktisk.

I forbindelse med ferdigstillelsen er det mange som skal takkes. Først og fremst en stor takk til mine informanter. Studien ble mulig fordi dere lot meg få innblikk i de erfaringene dere har med deres ungdoms bruk av arbeidsplan. Tusen takk til min veileder, Nina Helgevold, for konstruktive tilbakemeldinger, fleksibilitet og tilgjengelighet. Takk kjære mor som velvillig har stilt opp som barnevakt når det har vært nødvendig, og sist men ikke minst takk til min Stein og alle mine søte ”små”. Først og fremst takk for at dere er de dere er, men og for at dere alle på hver deres vis har bidratt til at jeg har fått en bredere forståelse av temaet jeg har arbeidet med. Gjennom dere har jeg fått en sterkere forståelse av viktigheten av at temaet blir belyst.

Til mor og far

Sandnes, november 2011

Jorunn R. Møller-Nilsen

Sammendrag

Arbeidsplaner har etter hvert fått en stor plass i skolen og brukes som et verktøy til tilpasset opplæring. Denne studien fokuserer på bruk av arbeidsplaner sett ut i fra et foreldrenes perspektiv og som en side av skole-hjem samarbeidet. Formålet er å få et innblikk i foreldrenes erfaringer med elevens bruk av arbeidsplaner. Følgende problemstilling formuleres: Hvilke erfaringer har foreldrene med elevens bruk av arbeidsplaner. For å spisse problemstillingen vektlegges 5 underspørsmål. 1) Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem? 2) Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem? 3) Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen? 4) På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev? 5) Hva skjer med foreldrerollen? Teoretisk knyttes oppgaven opp mot Habermas, J teori om kommunikative handlinger/makt. (Habermas 1997:209)

Studien gjennomføres som en kvalitativ studie hvor semistrukturert samtaleintervju nyttes for å hente erfaringsmateriale. Utvalget består av 4 informanter, foreldre til barn i 8. trinn

Gjennom arbeidsplanen får foreldrene mer informasjon, men innføring av arbeidsplaner ved denne skolen ser ikke ut til å medføre mer dialog mellom skole og hjem. Det kan tolkes som at det meste av informasjonen er ensrettet fra skole til hjemmet. Elevens arbeidsmåter endres , men det fremkommer ikke i denne studien at det har ført til at skole-hjem samarbeidet endres. Manglende felles forståelse av hvordan arbeidsplanen brukes ser ut til å gjøre det vanskelig for foreldrene å ta del i elevenes opplæring. Arbeidsplanen vurderes til å være styrende for elevens skolehverdag, men foreldrene har ulike syn på i hvilken grad den kan være styrende for utbyttet til eleven. Foreldrene i denne studien opplever at elevene arbeider med arbeidsplanen ut i fra hva de ”må” gjøre. Variasjoner i hva eleven opplever at han ”må” har betydning for arbeidsmengden. Arbeidet fremstår dermed som instrumentelt. Foreldrene opplever det som positivt for elevene at elevene får innflytelse over eget arbeid og mulighet til å organisere noe av sin egen skolehverdag. Samtidig ser det i denne studien ut til at bruk av arbeidsplaner fører til at noen elever gjør seg ferdig med arbeidet på skolen. Når eleven ikke tar med arbeid hjem mister foreldrene en mulighet til innsyn i elevens skolehverdag. Det blir vanskeligere for dem å følge med i elevens opplæring og foreldrenes rolle blir uklar.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning - Bakgrunn for studien:.....	7
1.1	Oppgavens tema	7
1.2	Avgrensing	8
1.3	Oppgavens oppbygging	8
2	Forskningsmessig forankring og teoretisk rammeverk	9
2.1	Skole – hjem samarbeid.....	9
2.1.1	Foreldrerollens normative og politiske grunnlag i samarbeidet	9
2.1.2	Skole-hjem samarbeid – tidligere forskning	12
2.1.3	”Overlappende sfærer av innflytelse ” - Teoretisk forklaringsmodell i skole-hjem samarbeidet	16
2.2	Tilpasset opplæring - et grunnleggende prinsipp	18
2.3	Arbeidsplaner - et verktøy til tilpasset opplæring	19
2.4	Oppsummering – Skole hjem samarbeid, tilpasset opplæring, arbeidsplaner	22
2.5	Makt	23
2.5.1	Ulike maktforhold.....	23
2.5.2	Relasjonell	24
2.5.3	Årsakssammenheng	24
2.5.4	Hensikt	24
2.5.5	Institusjonell makt	25
2.5.6	Makt og kommunikasjon – kommunikativ makt	25
2.5.7	Kommunikativ makt	26
2.6	Forskningsspørsmål	29
3	Metode	29
3.1	Valg av metode.....	29
3.2	Valg og utvikling av instrument	31
3.3	Planlegging og gjennomføring av studien.....	32
3.3.1	Intervjuguide.....	32
3.3.2	Pilotintervju	33
3.4	Innsamling av erfaringsmateriale.....	33
3.4.1	Felt.....	33
3.4.2	Utvalg	33
3.4.3	Innsamling av data.....	35
3.4.4	Intervjumetode.....	35

3.4.5	Gjennomføring av intervjuet.....	36
3.5	Bearbeiding av data	37
3.5.1	Trinn i intervjuanalysen	37
3.5.2	Transkribering	38
3.5.3	Analyse og fortolkning	38
3.6	Etiske vurderinger og utfordringer.....	40
3.6.1	Informert samtykke.....	40
3.6.2	Fortrolighet.....	41
3.6.3	Konsekvenser	41
3.6.4	Forskerens rolle	41
3.7	Studiens troverdighet.....	42
3.7.1	Pålitelighet.....	43
3.7.2	Gyldighet.....	43
3.7.3	Overførbarhet	44
4	Presentasjon og analyse.....	44
4.1	Informantene	45
4.2	Hva legger foreldrene i begrepet skole-hjem samarbeid?	45
4.3	Hva er foreldrenes erfaring med hvordan arbeidsplanen brukes av elevene	48
4.3.1	På hvilket grunnlag velger elevene ”farge”?	51
4.3.2	Elevenes motivasjon i skolearbeidet	56
4.3.3	Ulike sider ved bruk av arbeidsplan.....	57
4.4	Kommunikasjon og tilbakemelding.....	62
4.5	Foreldrenes utdanningsrolle.....	66
4.5.1	Foreldrenes støtte til elevene	66
4.5.2	Foreldrenes faglige innflytelse.....	70
4.6	Oppsummering av analysen.....	72
5	Drøfting av analysens resultater	73
5.1	Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem?	74
5.2	Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem?	76
5.3	Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen.....	78
5.4	På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev? 79	
5.5	Hva skjer med foreldrerollen?	79
5.6	Epsteins forklaringsmodell og skole-hjem samarbeidet.....	82
6	Avsluttende kommentar og refleksjon	84
6.1	Kommentar.....	84

6.2 Refleksjoner underveis og veien videre	85
Vedlegg 1 Intervjuguide	91
Vedlegg 2 NSD tilbakemelding.....	96
Vedlegg 3 Brev til rektor.....	98
Vedlegg 4 Brev til foreldre og elever	100
Vedlegg 5 Brev til foreldre og elever som abonnerer på nyheter fra trinnet	103
Vedlegg 6 Samtykkeerklæring	104

1 Innledning - Bakgrunn for studien:

Bruk av arbeidsplaner som verktøy i opplæringen har vokst frem av en sterkere individualisering i skolen (Klette 2007:344). Helt siden mellomkrigstiden har det vært sett på som viktig at undervisningen i skolen ble mer individualisert og tilpasset, men det kan være vanskelig å finne undervisningspraksiser som bryter med samholdt og lærerstyrt undervisning (Klette 2007:344). I Kunnskapsløftet presiseres viktigheten av tilpasset opplæring som middel til å nå kompetansemålene, men det har ikke vært vektlagt å gi praktiske anvisninger for hvordan tilpasset opplæring skal realiseres i skolehverdagen (Bergem and Dalland 2010:13). Det er i stor grad opp til læreren selv å definere hvordan han skal forholde seg til dette virkemiddelet (Bergem and Dalland 2010:13). For å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring fremstår derfor arbeidsplaner som ”et konkret og praktisk pedagogisk verktøy” for lærerne (Bergem and Dalland 2010:14).

I senere tid har noen norske forskningsprosjekter knyttet til arbeidsplaner som verktøy blitt offentliggjort (Dalland 2007; Klette 2007; Bergem 2009; Helgevold 2011), men det foreligger fremdeles lite forskning på området og det har ikke lyktes meg å finne forskning knyttet til bruk av arbeidsplaner som tar utgangspunkt i foreldrenes erfaringer.

Gjennom egne barns skolegang og i praksis har jeg støtt på ulike former for bruk av arbeidsplaner og selv erfart noen av de fordelene og utfordringene en som forelder kan oppleve i forbindelse med arbeidsverktøyet. Ifølge Backman og Haug (2006:55) vil betydningen av foreldrene som støttespillere være helt sentral dersom økt individualisering medfører at opplæringen organiseres ulikt og fokuset på likhet, felles innhold og progresjon reduseres. Dette vil medføre at foreldrene må informeres og involveres i de tilbudene, mulighetene og valgene elevene møter i opplæringen. Det kan derfor være av forskningsmessig interesse at også foreldrenes perspektiv på bruk av arbeidsplaner blir belyst. Jeg finner det derfor interessant og formålstjenlig å studere elevens bruk av arbeidsplaner ut i fra foreldrenes perspektiv og som en side ved skole-hjem samarbeidet.

1.1 Oppgavens tema

Gjennom lovverket fremkommer det at foreldrene har hovedansvaret for deres barns oppdragelse (BLD 1981:5.30). Opplæringen fra skolens side skal foregå i samarbeid med foreldrene (Kunnskapsløftet 2006:17) og det foreligger utstrakt forskning som viser at foreldrenes medvirkning er av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009:70).). Imidlertid har jeg ikke funnet studier som ser på bruk av arbeidsplaner knyttet opp mot et

skole-hjem samarbeid. Å studere bruk av arbeidsplaner som en del av skole-hjem samarbeidet vil derfor kunne bidra til ny kunnskap innen feltet.

1.2 Avgrensing

Skole-hjem samarbeidet omfatter mange aktører. Først og fremst eleven, foreldrene, læreren og skolen, men også samfunnet rundt (Epstein 2011:31-32). Temaet kan derfor belyses fra ulike sider. Imidlertid fordrer oppgavens rammefaktorer at problemstillingen avgrenses.

Tatt i betraktning den rollen foreldrene formelt sett er forventet å inneha har jeg derfor valgt å avgrense studien til å omfatte bruk av arbeidsplaner sett ut i fra foreldrenes perspektiv og som en side ved skole-hjem samarbeidet.

Da temaet har vært lite belyst fordrer dette en åpen tilnærming og dette gjenspeiles i oppgavens problemstilling:

Hvilke erfaringer har foreldrene med elevenes bruk av arbeidsplaner?

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler .

Kapittel 1 er en innledning til studien hvor jeg begrunner og presenterer valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Studien avgrenses og oppgavens oppbygging blir presentert.

I *kapittel 2* redegjøres det for tidligere forskning som studien bygger på innen bruk av arbeidsplaner og innen skole-hjem samarbeid. Bruk av arbeidsplaner ses i hovedsak i lys av studier fra Bergem, O.K. (2009), Helgevold, N.(2011) og Klette, K.(2007). Skole-hjem samarbeid ses i hovedsak i lys av Nordahl, T. (2003; 2004; 2007) , Beck, C.W og Vestre, S.E. (2008), Bæck, U.D.K. (2007), Epstein, J. (2011) samt lovverk. Videre presenterer oppgavens teoretiske rammeverk/perspektiv gjennom sentrale begrep gitt av Habermas, J.(1997; 1999) Begreper som makt og kommunikativ makt vektlegges og redegjøres for, og forskningsspørsmålet utvikles.

I *kapittel 3* redegjøres det for metodologi og metodene i studien. Dette innebærer at valg av instrument, utvikling av intervjuguide, utvalg, prosedyre ved innsamling av data, bearbeidelse av data og etiske utfordringer blir gjennomgått. Studiens analyse- og tolkningsmetoder presenteres. Begrepene troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet blir gjort rede for.

I *kapittel 4* presenteres og analyseres datamaterialet med utgangspunkt i bakenforliggende teori som beskrevet i kapittel 2, og ulike tolkningskontekster som det redegjøres for i kapittel 3.

I *kapittel 5* diskuteres resultatene fra analysen i forhold til forskningsspørsmål. Viktige funn fra studien presenteres ut i fra forskningsspørsmålets underpunkter og disse blir sett i forhold til andre studier og teori som beskrevet i kapittel 2.

Kapittel 6 Som avslutning på oppgaven reflekteres det over studiens funn og det presenteres forslag til hvordan arbeidet kan føres videre.

2 Forskningsmessig forankring og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for oppgavens forskningsmessige forankring og teoretiske rammeverk. Det vil jeg gjøre gjennom først å se på foreldrerollens normative og politiske grunnlag i samarbeidet etterfulgt av tidligere forskning innen temaet skole-hjem samarbeid som er relevant for denne oppgaven. For å illustrere samarbeidets betydning for eleven trekkes Epsteins sin konseptuelle modell ”Overlappende sfærer av innflytelse” inn som en teoretisk forklaringsmodell (Epstein 2011:32). Samarbeidet ses i sammenheng med skolens bruk av arbeidsplaner som verktøy til tilpasset opplæring. Det redegjøres for tilpasset opplæring og bruk av arbeidsplaner som verktøy og oppgaven knyttes opp mot tidligere forskning i forhold til bruk av arbeidsplaner. For å samle trådene foretas det en oppsummering før oppgaven videre knyttes opp mot maktforhold i skole-hjem samarbeid gjennom sentrale begrep gitt av Jürgen Habermas. Begreper som makt (Engelstad 1999:17) og kommunikativ makt (Habermas 1997:209; Andersen and Kaspersen 2007:381) vektlegges og redegjøres for da dette har betydning for denne studien hvor kommunikasjon mellom skole og hjem er sentralt. Deretter utvikles forskningsspørsmålet og avgrensede underspørsmål presenteres.

2.1 Skole – hjem samarbeid

2.1.1 Foreldrerollens normative og politiske grunnlag i samarbeidet

Samarbeidet mellom skole og hjem i grunnskolen har vært formalisert helt siden loven om grunnskolen ble innført i 1969.

Lovverket tillegger foreldrene en stor rolle i forbindelse med barnas utvikling og skolegang. Foreldrene har i henhold til Barneloven § 5.30 (BLD 1981) hovedansvar for barnets opplæring og oppdragelse. Gjennom Opplæringsloven § 1-1 (KD 1998) fremkommer det at opplæringen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet.

Fra et normativt grunnlag er foreldrene gjennom lov- og Læreplanverket tildelt en sterk og aktiv rolle (Nordahl 2003:14);

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (Kunnskapsløftet 2006:17).

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er nødvendig for at foreldrene skal kunne forvalte sitt oppdrageransvar. Samtidig gis skolen et ansvar i å bistå hjemmene i barnas utvikling, samt ansvar for å trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen.

I St.melding nr. 14 (1997-98:6.1) vektlegges betydningen av foreldrenes innflytelse på skolens innhold og arbeidsmåter. Departementet gjør et praktisk skille mellom de ulike foreldrerollene i skolen.

Den administrative rollen til foreldre formaliseres og organiseres gjennom klassekontakter, samarbeidsutvalg og foreldrenes arbeidsutvalg samt ulike dugnadstiltak og tiltak for å bedre skolens økonomi. De ulike samarbeidsorganene er etablert for å sikre foreldrenes medvirkning og innflytelse i skolen. Disse rollene er det forholdsvis få foreldre som innehar.

Utdanningsrollen er en kjernefunksjon som gjelder alle foreldrene og skolen. Denne praktiseres gjennom direkte opplæring og at en fungerer som sosialt forbilde for barna samt skaper læresituasjoner. I stortingsmeldingen anses denne rollen som den viktigste i forhold til barnets utvikling og den er utgangspunktet for foreldrerollen som diskuteres i denne oppgaven.

Foreldreengasjement har sammenheng med rektor sine holdninger, men det er allikevel læreren som i hverdagen står nærmest eleven og foreldrene. Det skal derfor være et *direkte samarbeid* mellom det enkelte barns lærer og barnets foreldre. Læreren, og særlig kontaktlæreren, har derfor en avgjørende rolle i samarbeidet. Læreren skal vise respekt for den enkelte elevs bakgrunn, se på foreldrene som en likeverdig part og respektere foreldrenes innsikt og ansvar (St.meld.nr. 14 1997-98:6.1).

Det direkte samarbeidet angår alle foreldrene skolen og formaliseres eksempelvis gjennom foreldremøtene for alle foreldrene i en klasse og konferansetimer/samtaler med kontaktlærer. På et uformelt plan kan det direkte samarbeidet foregå eksempelvis gjennom bruk av nettsider, ukeplaner, telefonsamtaler, e-post, sms, o.l. (Nordahl 2007:32). Samtidig foregår

det et *indirekte samarbeid mellom skole og hjem* i hjemmet i form av foreldrenes oppmuntring og støtte av eleven i skolearbeidet (Nordahl 2004:222).

Det direkte samarbeidet mellom skole og hjem i forhold til elevens opplæring som direkte samhandling mellom foreldre og lærere med fokus på kommunikasjon og det indirekte samarbeidet som foregår hjemme og mellom foreldre og elev i form av oppmuntring og støtte i skolearbeidet (Nordahl 2004:222) vektlegges i denne oppgaven.

Departementet bruker ordene samhandling og dialog for å tydeliggjøre innholdet i begrepet samarbeid. Dette krever gjensidig informasjon, tillit og likeverd mellom partene. I stortingsmelding 14 (1997-98:6.1) tydeliggjøres ansvaret foreldre og skolen har til sammen og i fellesskap handle til beste for eleven.

I henhold til Kunnskapsløftet (2006:34-35) tillegges skolen et særlig ansvar for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeidet

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. (Kunnskapsløftet 2006:34-35)

Med innføringen av Kunnskapsløftet ble skolen og lærerne tillagt et større ansvar for innholdet og metodene i opplæringen enn tidligere (Nordahl 2007:28). Tidligere var innholdet bestemt på nasjonalt plan. I motsetning til dette er det i Kunnskapsløftet kun formulert målsettinger for fagene i skolen og ansvaret for å finne fram til innhold og de arbeidsmåter som fører fram til målene er overlatt til den enkelte skole og lærer.

Vi kan dermed si at skolen nå har fått videre fullmakter. Dette nødvendiggjør også et sterkere samarbeid med foreldrene enn tidligere (Nordahl 2007:47).

Samarbeidet bør ha betydning for hva det undervises i og hvordan for at hver enkelt elev skal kunne nå målene.

Formålet for skole og hjem samarbeidet er å skape et best mulig grunnlag for læring gjennom at eleven både hjemme og på skolen får oppleve å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet. Betydningen av foreldrenes medvirkning er godt dokumentert gjennom ulike forskningsprosjekter (Nordahl 2007; Hattie 2009:70; Epstein 2011:52). Allikevel hevder Nordahl (2007:17) at det politisk og hos den enkelte skole og lærer, vises liten interesse for foreldrenes erfaringer og meninger om skolen.

Primærkontakten med skolen går gjennom læreren som derfor innehar en nøkkelfunksjon i forhold til kvaliteten på kommunikasjonen mellom partene (Davis 1999:6). Skole og hjem skal være likeverdige deltakere i opplæringen av barna og beslutningsmyndighet innehas av begge parter. Dette innebærer et felles ansvar og har dermed konsekvenser for maktfordelingen mellom partene og beslutningsprosessene i opplæringen (Nordahl 2003:30). I denne studien har det betydning for på hvilken måte foreldrene inndras i beslutninger knyttet til elevens arbeid når arbeidsplaner brukes som verktøy i opplæringen.

2.1.2 Skole-hjem samarbeid – tidligere forskning

I dette punktet vil jeg trekke frem tidligere forskning knyttet til skole-hjem samarbeidet som jeg vil bruke for å belyse og forankre materialet i denne studien. Innledningsvis fremheves foreldre og læreres perspektiv på skole-hjem samarbeidet og hvordan samarbeidet foregår, deretter fremheves hvordan og hva som kommuniseres mellom foreldre og skole, jeg ser på foreldrenes engasjement og hjelp i skolearbeidet samt faglige involvering og betydning for elevens læringsutbytte og trekker så frem noe av det tidligere forskning forteller om foreldrenes bekymring.

For de fleste foreldrene innebærer samarbeidet med skolen at de deltar på foreldremøtene og konferansetimene, bidrar i praktiske dugnadsoppgaver og møter opp på arrangementer (Nordahl 2003:71). Det forekommer lite direkte kontakt mellom foreldre og lærere (Nordahl 2003:71). Samarbeidet bærer preg av at lærerne vektlegger å informere foreldrene, men det forekommer lite drøftinger og reell medvirkning fra foreldrenes side (Nordahl 2003:78).

Foreldre som har positive samarbeidserfaringer har ofte barn som klarer seg bra i skolen faglig og sosialt og har lite å utsette på opplæringen. De er ofte fornøyde med skolen og opplever det kanskje ikke som like nødvendig med direkte medvirkning. Barna klarer seg bra og de har gode relasjoner til læreren slik at de kan ta opp ting om nødvendig (Nordahl 2003:85).

Foreldre som har mer negative samarbeidserfaringer har oftere dårligere relasjoner til læreren og kjenner ham dårlig. De er forsiktige både med hva de sier og med å ta kontakt. Noen uttrykker misnøye med læreren. De har oftere barn med problemer knyttet til faglig utvikling, adferd og mistrivsel samt at noen av dem blir mobbet på skolen (Nordahl 2003:86).

Selv om foreldrene anerkjenner viktigheten av samarbeid mellom skole og hjem og viktigheten av god kontakt med lærer så opplever de skolen som lukket og opplever at lærerne

legger opp til en distanse i relasjonen dem imellom (Bæck 2007:86). Samtidig ser det ut til at en god relasjon mellom foreldre og lærer er en forutsetning for drøftinger og det å kunne komme fram til enighet (Nordahl 2003:87).

Det meste av samarbeidet mellom skole og hjem foregår som informasjonsutveksling gjennom foreldremøter og konferanser, men også gjennom rundskriv, ukeplaner, nettsider og lignende. Imidlertid gir ikke dette mulighet for reell dialog og drøftinger da det meste av informasjonen er enveis og går fra skolen og til foreldrene (Nordahl 2003:72; Bæck 2007:55). Mye av informasjonen distribueres gjennom elevene. For mange fungerer dette greit. For andre kan det være et problem med at informasjonen da ikke kommer fram (Bæck 2007:65).

En stor del av foreldrene mener at de har gode kunnskaper om skolens styringsdokumenter, læreplan og regelverk, og om hva som foregår på skolen. Informasjonen får de gjennom hva barna rapporterer og gjennom informasjon fra skolen eller media. Informasjonen er imidlertid synkende på ungdomsskolen og det fremkommer ikke hvorvidt dette har sammenheng med at eldre barn er mindre meddelssomme enn de yngre, eller om lærerne på ungdomstrinnet informerer mindre enn lærere på barnetrinnet (Beck og Vestre 2008:45-50).

Kontakten mellom skole og hjem er formalisert gjennom foreldremøter og konferansetimer og undersøkelsen viser at oppslutningen er god. Utbyttet vurderes til å være bedre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet og kontaktkanalene indikere kvaliteten på det samspillet som er mellom hjem og skole (Beck og Vestre 2008:43). Foreldremøter og konferansetimer har en viktig funksjon i forhold til den informasjonen foreldrene får fra skolen om elevenes arbeid og fremgang i de ulike fagene samt om de planene en har for arbeidet i klassen, men mange opplever at et møte i halvåret er for lite og at informasjonsstrømmen er ensrettet fra skolen til foreldre. (Bæck 2007:62) At eleven er til stede hele tiden kan være et hinder i kommunikasjonen mellom lærer og forelder (Nordahl 2003:123).

Som regel er det klassestyreren som er skolens hovedkontakt til foreldrene. De fleste foreldrene er fornøyd med den informasjonen de får fra skolen. Imidlertid er dette synkende i forhold til å bli orientert om klassens arbeidsprogram på ungdomstrinnet (Beck og Vestre 2008:44). De fleste foreldrene er i hovedsak godt fornøyd med informasjon om elevenes skolefaglige utvikling og måten det undervises på. De er noe mindre fornøyd med informasjon relatert til barnets trivsel i skolen og sosiale utvikling samt forhold til medelever (Nordahl 2003:77; Bæck 2007:65). Imidlertid oppgir foreldre som har barn med problemer av faglig eller sosial art som ikke er fanget opp eller håndteres av skolen, at de ikke får

tilstrekkelig informasjon (Bæck 2007:66). Mange lærere gir uttrykk for at de vektlegger at foreldrene kan ta kontakt ved behov. Imidlertid er det få foreldre som benytter seg av dette eller tar initiativ til samtale med lærerne (Nordahl 2003:73).

Foreldrenes engasjement i skolen, oppmuntring og forventninger til eleven er av stor betydning for elevens læringsutbytte (Nordahl 2007:47; Hattie 2009:70; Epstein 2011:52). Imidlertid fører ”fremmedgjøring” av hjemmet fra skolen ofte til at tidligere forventninger reduseres. En undersøkelse gjort av Flexmere (Hattie 2009:70) viser at da elevene startet i skolen hadde de aller fleste foreldrene høye forventninger til barnas prestasjoner. I løpet av årene ble disse forventningene betydelig redusert. Det er derfor viktig at skolen bør samarbeide med foreldrene slik at foreldrene kan opprettholde ambisjoner og forventninger på et hensiktsmessig høyt og utfordrende nivå samt samarbeide både med eleven og hjemmet i å realisere forventningene og kanskje til og med overgå dem (Hattie 2009:70).

Nesten alle foreldre hjelper barna med skolearbeidet noe som bidrar til at foreldrene får innsyn i skolens virksomhet. Imidlertid er dette noe synkende på ungdomstrinnet og foreldrene til barn på ungdomstrinnet blir mer usikre på skolens forventninger til dem enn foreldrene til barn på barnetrinnet (Beck og Vestre 2008:57-58). Det å ikke forstå lekseplanen kan være et hinder for foreldrene i å bidra i skolearbeidet (Bæck 2007:53). Foreldrene opplever usikkerhet i forhold til faglig nivå og til kravene i de ulike fagene samt hvordan deres barn presterer i forhold til dette.

Mange foreldre ønsker å involvere seg mer og å ha mer innflytelse over barnas skolegang. Samtidig er de usikre på hva skolen forventer av dem og redde for å si fra om negative forhold av frykt for at dette skal medføre negative konsekvenser for barna deres (Bæck 2007:92). Noen av foreldrene er usikre på om lærerne ønsker at foreldrene skal være aktive og komme med innspill. Utenom foreldremøtene er det opp til foreldrene å ta kontakt om det skulle være noe (Bæck 2007:82). Andre opplever dette mindre problematisk og mener at lærerne er de profesjonelle og må få arbeide i fred (Bæck 2007:83). Dette er interessant i forhold til Beck (2008:44) sin studie hvor det fremkom at de fleste foreldrene kjenner seg velkommen til å engasjere seg i skolens virksomhet. De fleste foreldrene synes at de får anledning til å drøfte med kontaktlæreren eller andre lærere, det de ønsker å ta opp. Dette gjelder også kritikkverdige forhold. Noen synes ikke de har anledning til å drøfte det de ønsker og andre (ungdomstrinnet) tør ikke ta opp kritikkverdige forhold. Imidlertid ser bildet noe anderledes ut om en ser på i hvilken grad foreldrene har inntrykk av at skolen, lærerne,

vektlegger deres synspunkter. På ungdomsskolen opplever over halvparten av foreldrene at deres synspunkter blir vektlagt, men 12% mener at skolen ikke er lydhør for deres synspunkter og 26 % vet ikke. Beck og Vestre (2008:45) tolker dette i retning av at foreldrene til elever på ungdomstrinnet er usikre på hvor de har lærerne.

Flertallet av foreldre har en positiv innstilling til skolen og sitt barns skolegang, noe de gir uttrykk for overfor barna (Nordahl 2003:75). Foreldrene følger opp med spørsmål om skolearbeid, trivsel og hva som foregår i skolen og de hjelper til med lekser og ser til at de blir gjort. De er forsiktige med negative utsagn relatert til skolen og barnas resultater (Nordahl 2003:76).

Etter hvert som elevene kommer på ungdomstrinnet blir foreldrene mer uenige med lærerne om undervisningen og oppdragelsen samtidig som den generelle tilfredsheten blir noe svakere (Beck og Vestre 2008:58-60). Det er særlig barnas skoleprestasjoner som bekymrer flest foreldre (Bæck 2007:73; Beck og Vestre 2008:31).

Det er en sammenheng mellom hvor foreldrene plasserer barnet sitt i forhold til normen for skoleflinkhet og antall bekymringer de har innenfor ulike faktorer. Hos barn som foreldrene oppfatter ligger under middels i skoleprestasjoner sammenlignet med andre barn, har det en tendens til å hope seg opp flere problemfaktorer. Noe som kan tyde på at foreldrene opplever barna som ”tapere” i forhold til ”skoleflinkhet” og ulike normer for et vellykket skoleliv (Beck and Vestre 2008:35) og som viser betydningen av det bildet foreldrene danner seg av barnet i forhold til skoleprestasjoner (Beck and Vestre 2008:37). Dette bildet kan ifølge Beck og Vestre (2008:37) være basert på en reell situasjon, men undersøkelsen viser også at foreldrenes vurdering av egne barn ikke følger en normalfordeling. En stor gruppe av foreldrene mener at deres barns skoleprestasjoner er over middels, bare 7% har inntrykk av at barnets faglige prestasjoner er under middels. Bildet foreldrene danner seg av barnet kan derfor også være basert på feilpersepsjon eller at den informasjonen de får fra skolen er feil (Beck og Vestre 2008:37).

Etter hvert som eleven blir eldre føler foreldrene seg mindre i stand til å hjelpe eleven (Epstein 2011:33) og samarbeidet mellom hjem og skole blir dårligere. Foreldrene får mindre informasjon fra skolen, dialogen med lærerne svekkes og mulighetene for foreldrene til å medvirke i skolen og kjennskap til lover og lærebøker avtar (Bæck 2007:94; Nordahl 2007:58). Dette kan ses på som en naturlig utvikling i det at eleven blir eldre og at medbestemmelsen øker med alderen. Imidlertid tyder undersøkelser på at elevenes

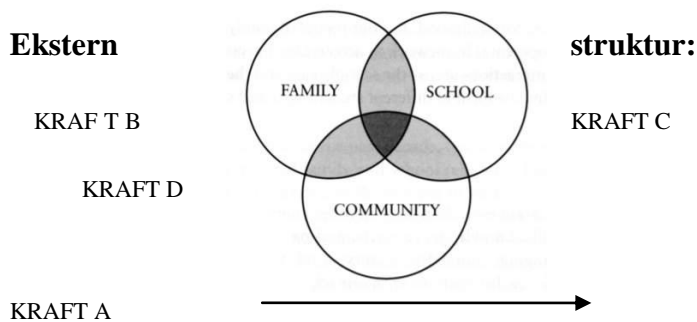
medbestemmelse ikke er særlig sterkere i ungdomsskolen enn på barneskolen, og at skolen derfor blir mer autonom ved at foreldrenes innflytelse reduseres uten at elevenes innflytelse øker tilsvarende (Nordahl 2007:58). At foreldrenes direkte oppfølging av barnas skolegang er anderledes på ungdomsskolen enn i barneskolen er forståelig, men det forklarer ikke hvorfor informasjonen, dialogen og medbestemmelsen hos foreldrene blir mindre i forhold som angår skolen (Nordahl 2007:58). Det er derfor interessant å studere om innføringen av arbeidsplaner som verktøy i opplæringen fører til endringer i kommunikasjonen mellom skole og hjem og hvilken betydning kommunikasjonen har for foreldrenes mulighet til å medvirke i opplæringen.

2.1.3 ”Overlappende sfærer av innflytelse ” - Teoretisk forklaringsmodell i skole-hjem samarbeidet

Epstein sin konseptuelle modell ”Overlappende sfærer av innflytelse” introduseres som en teoretisk forklaringsmodell (Epstein 2011:32). Modellen vil bli anvendt i analysen for å illustrere betydningen av kommunikasjonen og interaksjonen mellom skole-hjem når arbeidsplaner brukes i opplæringen.

Modellen viser relasjonen mellom skole og hjem over tid og tar i betraktning historie og utviklingsmønstre samt de ulike erfaringene som foreldrene, lærerne og elevene har. (Epstein 2011:31)

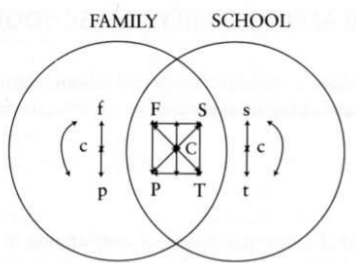
EPSTEINS MODELL: Overlappende sfærer av innflytelse (Epstein 2011):



Kraft A representerer utviklingen over tid og historielinja for eleven, familien og skolen. Kraft B og C representerer de erfaringene og det press som er på familier, skolen som organisasjon og dennes medlemmer som en må ta høyde for når en ønsker å forstå, eller forandre relasjonen mellom skole og hjem. Krefte bidrar til å dra sammen, eller fra hverandre sfærene. Overlappingen av aktiviteter, interaksjon og påvirkning vil deretter variere langs tidslinjen i henhold til krefte i form av tid, erfaringer i familien og i skolen samt press de blir utsatt for (Epstein 2011:33). Kraft D kommenteres ikke eksplisitt av Epstein på samme

måte som kraft A, B og C. Imidlertid blir dette forstått som krefter fra miljøet rundt skolen og hjemmet som kan påvirke relasjonen mellom skole og hjem. Eksempelvis politiske vedtak, nærmiljøet.

I denne oppgaven er det interaksjon og kommunikasjon mellom organisasjonene skole-hjem som står sentralt. Følgelig er modellen av *intern struktur* mest relevant i forhold til oppgavens problemstilling og avgrensninger. Imidlertid vises begge for å ivareta sammenhengen modellen er hentet ut i fra.



Intern struktur:

/F= family
s/S= school
c/C= child
p/P= parent
t/T= teacher
store og små bokstaver viser de interinstitusjonelle interaksjonene

Modellen viser interaksjonen innen organisasjonene, små bokstaver og interaksjonen mellom organisasjonene, store bokstaver. I tillegg vises interaksjonen standard organisasjonskommunikasjon mellom familie (F) og skole (S), som innebærer kommunikasjon som går mellom skolen og alle foreldrene og spesifikk, individuell kommunikasjon mellom foreldre (P) og lærer (T) som innebærer kommunikasjon om det individuelle barnet. Barnet (C) har en sentral plass og innflytelse i alle interaksjonsmønstrene (Epstein 2011:34) .

Når foreldre involverer seg i sitt barns liv på skolen og/eller lærerne inkluderer foreldrene i opplæringen av elevene, øker overlappingen mellom hjem og skole. Overlappingen vil aldri bli fullstendig. Der vil være områder som både familien og skolen har uavhengig av hverandre, men ved maximal overlapping blir familien og skolen troverdige partnere som arbeider sammen mot felles mål. Dette skjer gjennom tett samarbeid og tydelig kommunikasjon mellom foreldre og lærere (Epstein 2011:33). I løpet av skoletiden involveres familien med ulike lærere. Sfæren med overlapping konstrueres derfor kontinuerlig i forhold til samarbeid skole og hjem. I denne studien er modellen interessant i forhold til hvordan bruk av arbeidsplan påvirker kommunikasjonen mellom skole og hjem og skaper betingelser for et samarbeid mot et felles mål knyttet til elevens opplæring, illustrert gjennom hvordan sfæren med overlapping endres.

2.2 Tilpasset opplæring - et grunnleggende prinsipp

Ifølge Bachmann og Haug (2006:10) fremkommer det gjennom Kunnskapsløftet et klart ønske om at de faglige prestasjonene til flere elever skal bli bedre. Ut i fra denne målsettingen fremkommer det som et av de overordnede målene å øke omfanget av tilpasset opplæring som tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov.

Kunnskapsløftet har som et av sine overordnede mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere faglig bedre enn de gjør i dag. (Bachmann og Haug 2006:10)

Opplæringen må tilrettelegges for at elevene skal kunne oppleve gleden ved å mestre og nå målene. For den enkelte elev kjennetegnes tilpasset opplæring ved at lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel brukes variert samt at det er variasjon i organiseringen og intensiteten i opplæringen.

Samtidig møter skolen stadig større mangfold av både elever og foreldre noe som er av betydning for hvordan opplæringen gjennomføres.

Skolen møter stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.(NOU 2010-7:3.5.1)

Kjernen i begrepet tilpasset opplæring er at undervisningen ”skal fungere godt for kvar einskild elev” (Haug og Bachmann 2007:267). Målet er at en ”skaper større likskap i utbyttet elevane får i skulen” (Haug og Bachmann 2007:266). Kvaliteten i resultatet nås gjennom at en skaper og stimulerer til læringssituasjoner og en læringsorientering som gjør at elevene opplever mestring og at prestasjonene deres blir gode (Haug og Bachmann 2007). Elevene må få vite hva som kreves av dem og hvilke kriterier de blir vurdert etter samtidig som undervisningen tilpasses i forhold til elevenes evner og interesser.

I forskning om tilpasset opplæring viser Bachmann og Haug (2006:47) til at det ut i fra de studiene som foreligger er for tidlig å konkludere om hva som skjer når elevene arbeider individuelt og mottar individuell rettleiding fra lærerne. Imidlertid hevder de at det foreligger indikasjoner på at individuelt arbeid generelt og arbeid etter arbeidsplaner fungerer positivt for enkelte elever, mens andre elever eksempelvis arbeider svært lite når oppgavene som skal

løses er på individuelt nivå. Dette indikerer at arbeidsformen fungerer ulikt for ulike elever (Bachmann og Haug 2006:47).

I St.melding 18 (2011:9) presiseres viktigheten av tilpasset opplæring samtidig som en erkjenner at dette kan være krevende for lærerene. Skolen er en fellesskapsarena. Å skape balanse mellom fellesskap og opplæring tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger krever at skolen bruker sin kompetanse til å lede læringsprosesser som har utgangspunkt i elevene. Tilpasset opplæring er ikke et overordnet mål, men et virkemiddel i realiseringen av opplæringen for at elevene skal kunne lære og utvikle sin kompetanse (Dale 2004:10).

2.3 Arbeidsplaner - et verktøy til tilpasset opplæring

Arbeidsplaner har etter hvert fått en stor plass som arbeidsform i skolen og må derfor også inngå i det som diskuteres relatert til samarbeidet mellom skole og hjem. Arbeidsformen blir av mange sett på som et verktøy til å kunne gjennomføre en individuelt tilpasset opplæring (Klette 2007:344). Verktøyet kan ses på som et funksjonelt virkemiddel for lærerne i møte med økende heterogenitet blant elevene og som en måte å frigjøre tid som kan brukes til å veilede, støtte og hjelpe enkeltelever (Klette 2007:346).

Bruk av arbeidsplaner innebærer en form for tilpasset opplæring som bryter med den samholdte undervisningen og som kan ses på som et verktøy som muliggjør pedagogisk differensiering uten at elevene blir evnemessig nivågruppert (Klette 2007:348). En pedagogisk differensiering innebærer at undervisningen tilrettelegges innenfor den enkelte elevs forutsetninger, uten at eleven blir nivågruppert på permanent basis (Klette 2007:348). Bruk av arbeidsplaner muliggjør differensiering langs ulike dimensjoner som tid og tempo, innhold og mengde, progresjon og vanskelighetsgrad samt om oppgaven skal løses individuelt eller som gruppearbeid (Klette 2007:348). Hovedtanken bak bruken av arbeidsplaner er:

- Å øke elevenes innflytelse over eget arbeid
- Å gjøre organiseringen av elevens skolehverdag mer fleksibel
- Å imøtekomme kravene om mer tilpasset og tilrettelagt undervisning (Bergem and Dalland 2010:24)

Det teoretiske fundamentet til utvikling av arbeidsplaner er noe uklart, men man antar at det har sitt utspring fra reformpedagogiske retninger (Bergem and Dalland 2010:18). En grunnleggende ide innen reformpedagogikken er at eleven selv er aktiv i sitt eget læringsarbeid og at læringstilbudet tilpasses den enkelte elev. Likeledes at organiseringen er

fleksibel og gir mulighet til varierte arbeidsmåter og gruppesammensetninger. Den fleksible organiseringen blir særlig realisert gjennom bruk av studietimer og/eller veiledningstimer, noe som medfører at elevene i større grad får innflytelse over og kan planlegge sitt eget læringsarbeid (Bergem and Dalland 2010:25). Ved skolen som denne studien er knyttet opp til organiseres arbeidsøktene i studietimer. Hver mandag skal elevene skrive seg opp til et gitt antall studietimer. Kontaktlærer har ansvar for å kontrollere at studietimene er godkjent av den læreren som var til stede, at eleven kom presis og har jobbet.

En av hovedtankene bak bruk av arbeidsplaner er å overføre noe av ansvaret fra lærer og til elev. Imidlertid viser resultater fra Bergem (2009:Artikkel 2:29) sin studie at ansvarsforholdet til lærer og elev er uklart. Uenigheter om ansvarsforholdet ble materialisert gjennom diskusjoner knyttet til status for oppgavene på arbeidsplanen, hvem som har ansvaret og hvem som bestemmer hvor mange oppgaver eleven skal gjøre.

Bruk av arbeidsplaner synes ifølge Bergem (2009:98) å føre til at det å bli ferdig med de angitte oppgavene oppleves som svært viktig for elevene uten at dette medfører en oppmerksomhet mot hva som er læringsmålene. Når læringsmålene mangler, eller er uklare og ikke er gjenstand for diskusjon i klasserommet, fungerer arbeidsplanen som en arbeidsliste og ikke som et verktøy til å gradvis overføre ansvaret fra læreren til eleven gjennom at eleven bevisstgjøres i forhold til egne læringsprosesser (Bergem 2009:artikkel 2:29).

Bergem (2009:100) viser til at arbeidsplan som læringsverktøy medfører at elevene i ulik grad velger fornuftige strategier å arbeide ut i fra. Dette kan være med på å forsterke eller opprettholde allerede eksisterende forskjeller mellom elever. Når fagkunnskapen innen et domene er lav og fragmentert vil motivasjonen til elevene ifølge Alexander (Bergem 2009:artikkel 2:30) styres av situasjonelle interesser og ikke av dyp faglig interesse. Noe som gir eleven mulighet til å velge uhensiktsmessige strategier som å gjøre seg ferdig med oppgavene i løpet av en til to dager av perioden.

De ulike forutsetningene elevene har til å planlegge og utføre eget læringsarbeide i de forskjellige fagene varierer og tiden en bruker i arbeidet med arbeidsplanen gjenspeiler ikke læringsbehovet og forutsetningen for den enkelte elev (Klette 2007:351). Elevenes evne og innsikt til å regulere eget arbeide kan dermed være med på å forsterke allerede etablerte forskjeller mellom elevene.

Friheten som elevene opplever kan være utfordrende å håndtere på en formålstjenlig måte i forhold til skolearbeidet. Med valgfriheten følger en risiko for at elevene velger arbeide ut i fra hva som er den letteste veien til målet, å bli ferdig med arbeidsplanen, og ikke ut i fra målsettingen med bruk av arbeidsplaner, å arbeide med det faglige innholdet tilpasset sine egne forutsetninger (Bergem 2009:98; Helgevold 2011:233). En utilsiktet konsekvens av bruken av arbeidsplaner er derfor at skolearbeidet kan bli instrumentelt (Helgevold 2011:233).

I Helgevold (2011:30) sin studie omtaler elevene arbeidsoppgavene på planen som ”lekser” uavhengig av om oppgavene gjøres hjemme eller på skolen. Denne beskrivelsen av hvordan elevene oppfatter og fortolker arbeidet gir konnotasjoner om et pliktarbeid som elevene er pålagt av andre å gjøre. Det fremgår at det viktigste for eleven er å bli ferdig med oppgavene på planen. Det faglige innholdet i arbeidsoppgavene og ønsket om å lære overskygges av ønsket om å bli ferdig med oppgavene på skolen for å unngå hjemmearbeid. Noe som innebærer at det blant elevene råder et instrumentelt syn på skolearbeidet .

Introduksjon av nye kulturelle verktøy medfører at nye kontradiksjoner oppstår (Bergem 2009:25) både i den grunnleggende motivasjonen for å gå i gang med arbeidet, regulering av arbeidet i henhold til læringsmålene og daglig motivasjon i konkurranse med ulike fritidsaktiviteter (Bergem 2009:26-27). Studier viser at bruk av arbeidsplaner kan føre til at enkeltelever er faglig passive i arbeidsøktene (Haug i Bergem and Dalland 2010:42). Når elevene skal arbeide individuelt er det en fare for at de blir overlatt til sin egen ”selvregulering”. Da forsvinner presset og motivasjonsgrunnlaget som ligger i gruppebaserte, kollektive og lærerstyrte arbeidsformen. Dette kan være et problem for underlytende elever (Klette 2007:352). Samtidig innebærer bruk av arbeidsplaner at læreren fratras sanksjons- og styringsmidler da manglende innsats i arbeidsøktene kan legitimeres gjennom at eleven selv har mulighet til å velge når han vil arbeide med de ulike fagene. Det kan derfor bli vanskelig for læreren å imøtegå argumenter fra eleven om utsettelse av arbeidet, eller at arbeidet skal gjøres som hjemmelekse (Bergem and Dalland 2010:42-43).

Helgevold (2011:246) viser til Säljö og sier at det er en sammenheng mellom hvordan de institusjonelle kommunikasjonsformene mestres av eleven og i hvilken grad eleven lykkes, eller mislykkes i skolen. Å lære å mestre og forstå de ulike institusjonelle kommunikasjonsformene blir dermed avgjørende for at eleven skal lykkes i skolen (Helgevold 2011:246). I denne studien er det relevant å se dette i sammenheng med arbeidsplan som kommunikasjonsform. Hvordan opplever foreldrene at arbeidsplanen

kommuniserer med elevene i forhold til valg av oppgaver og hvordan kommuniserer arbeidsplanen med foreldrene om elevenes opplæring?.

En sterkere individualisering av elevens opplæring i skolen bidrar til en endring i etablerte regler og tradisjoner for kommunikasjon. De nye redskapene som tas i bruk som følge av dette påvirker elev- og lærerrollen (Helgevold 2011:176-177). Helgevold (2011:177) viser til Wertsch og sier at handlinger og eksisterende praksiser endres når de nye redskapene ” tas i bruk og innlemmes i eksisterende praksiser”. Et fenomen Helgevold (2011:180) viser til er at skillet mellom lekser og hva som skjer inne i skolen ser ut til å endres. Hva skjer når leksene flytter inn i skolen? Det kan derfor være av interesse å studere om innføring av arbeidsplan som redskap også bidrar til at foreldrenes rolle, deres handlinger og den skolerettede praksis som foregår i hjemmet, endres og eventuelt på hvilken måte.

I denne studien vektlegges foreldrenes erfaringer og et sentralt moment vil være kommunikasjonen mellom skole og hjem. Hvordan kommuniserer skolen med mangfoldet av foreldre gjennom bruken av arbeidsplaner som verktøy i opplæringen og hva skjer med forelderrollen når ” leksene ” flytter inn i skolen?

2.4 Oppsummering – Skole hjem samarbeid, tilpasset opplæring, arbeidsplaner

Foreldrene har hovedansvaret for barnets opplæring (BLD 1981:5.30), men skolen har ansvar for å ta initiativ og legge til rette for at et samarbeid kan gjennomføres (Kunnskapsløftet 2006-35). Med Kunnskapsløftet har skolen fått videre fullmakter i forhold til innhold og arbeidsmåter i opplæringen noe som nødvendiggjør et sterkere samarbeid med foreldrene (Nordahl 2007:28). Foreldrenes utdanningsrolle (St.meld.nr. 14 1997-98.1) i hverdagen sammen med det direkte og det indirekte (Nordahl 2004:222) samarbeidet mellom foreldre og lærer har stor betydning i forhold til barnets utvikling og har en sentral plass i denne oppgaven.

Studier viser at samarbeidet mellom skole og hjem bærer preg av ensrettet informasjon (Bæk 2007:55). Foreldrene er mindre fornøyd med informasjonen de får fra skolen når elevene kommer på ungdomsskolen (Beck og Vestre 2008:44). Informasjonen dreier seg mest klassens arbeidsprogram og mindre om trivsel, sosiale utvikling og forhold til medelever (Nordahl 2003:77).

På ungdomstrinnet blir foreldrene mer uenig med lærerne om opplæringen slik at konfliktene øker noe (Beck og Vestre 2008:58-60). Mange foreldre hjelper barna med skolearbeidet men

dette er noe synkende på ungdomsskolen (Beck og Vestre 2008:58-60). Ettersom elevene blir eldre blir samarbeidet dårligere og foreldrene føler seg mindre i stand til å hjelpe eleven (Epstein 2011:33). Å ikke forstå lekseplanen er et hinder (Bæck 2007:53). Det er oftest skoleprestasjonene til elevene på ungdomsskolen som volder foreldrene bekymring (Bæck 2007:73; Beck og Vestre 2008:31).

Arbeidsplaner nyttes i skolen som et verktøy til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring (Klette 2007:346). Fra de få forskningsresultatene som foreligger knyttet til bruk av arbeidsplaner fremkommer det at nye kontradiksjoner oppstår i forhold til motivasjon og regulering av arbeidet (Bergem 2009:25).

Friheten elevene har i forhold til oppgavene medfører at læreren fratras sanksjons og styringsmidler. Dette medvirker til at ansvarsforholdet virker uklart (Bergem 2009:29). Samtidig knyttes mestringsgraden opp mot elevens mestringsevne i forhold til kommunikasjonsformene (Helgevold 2011:246). Med innføring av nye redskaper endres eksisterende praksiser noe som påvirker elev- og lærerrollen (Helgevold 2011:176-177).

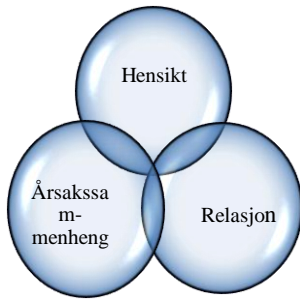
I analysene fokuseres det på hvordan foreldre, lærere og elev, samt foreldre og lærere interagerer og kommuniserer gjennom bruken av arbeidsplaner. Svarene vil deretter ses i sammenheng med Epsteins interaksjons modell (Epstein 2011:32) i forhold til hvordan bruk av arbeidsplaner påvirker sfæren for overlapping mellom skole og hjem.

2.5 Makt

Maktbegrepet er sentralt i forståelsen av samarbeidet og forholdet mellom hjem og skole (Nordahl 2003:36). I de ulike aspektene ved samarbeidet som støtten til skolearbeidet som eleven får i hjemmet, konferansetimer, foreldremøter og det formaliserte samarbeidet vil det eksistere et maktforhold (Nordahl 2007:89). Dette vil ha innflytelse på hvordan prosessene gjennomføres og på de resultatene en oppnår i samarbeidet. Interaksjonen må derfor ses i sammenheng ulike maktforhold i relasjonen mellom skole, lærer og foreldre.

2.5.1 Ulike maktforhold

Max Weber definerer makt til å være: ”ett eller flere menneskers sjanse til å sette i gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand” (Engelstad 1999:17). Engelstad (1999:17) forklarer med utgangspunkt i Weber sin definisjon, maktbegrepet til å være tredimensjonalt; intensjonalt, relasjonelt og kausalt. Dette viser han i en modell som ser relasjon, hensikt og årsakssammenheng i



forhold til hverandre (Engelstad 1999:18). Elementene er delvis overlappende. Det ”sterke” maktbegrepet utgjøres av kombinasjonen av alle de tre elementene. Imidlertid er det betydelige variasjoner også innenfor hver dimensjon som utgjør ulike grader av begrepet og som må tas i betraktning når en diskuterer makt. I denne oppgaven vil variasjonene

innenfor elementene relasjon og årsakssammenheng være de mest relevante i diskusjonen om makt i forhold til skole-hjem samarbeid relatert til bruk av arbeidsplan.

2.5.2 Relasjonell

Den relasjonelle betydningen av makt ligger implisitt i forståelsen når en diskuterer makt i sammenheng med samfunnsforhold. Det er ”...noe som angår og skjer innenfor forhold mellom mennesker. Makt forutsetter at noen forholder seg til andre og kan påvirke deres handlemåte.” (Engelstad 1999:18). Her er det flere typer relasjoner som er relevante: Makt kan utøves både gjennom å påvirke andres handlinger direkte eksempelvis gjennom vedtak (Dahl i Engelstad 1999:18), eller ihenhold til Weber (Engelstad 1999:18) mer indirekte gjennom å nøytralisere virksomheter som har til hensikt å hindre de planene en selv ønsker å gjennomføre. ”Motstanden” som ytes er ikke nødvendigvis av negativ karakter. Den kan og bestå av passivitet eller hindringer, som kan overvinnes gjennom lederskap og debatt mellom de interesserte partene. Makt kan ifølge Coleman (Engelstad 1999:18) også utøves gjennom at motparten må innrette seg etter de måtene en påvirker hans omgivelsene på.

2.5.3 Årsakssammenheng

For at en skal kunne si at noe er makt må det inntreffe et resultat som følge av maktutøvelsen. Den som utøver makt må ha fått gjennomslag for sin vilje. Ifølge Engelstad (1999:18-19) vil dette typisk være at det skjer en omfordeling av goder eller sosiale tilstander, at det innføres normer og regler som påvirker andres adferd eller en omfordeling av rettigheter og plikter. Indirekte kan resultatet av maktutøvelsen være at den sosiale statusen endres. Den være et uttrykk for underordning og respekt, eller også påvirke selvrespekten til de ulike aktørene.

2.5.4 Hensikt

Resultatet av maktutøvelsen må være følgen av en tilsiktet handling (Engelstad 1999:19). Dette forholdet kan i mange situasjoner være mangetydig da de ulike aktørene kan ha blandede motiver og baktanker, flere ønsker på en gang, eller de kan også ha motiver som er selvbedragiske. Handlinger medfører ulike virkninger og ikke alle er tilsiktede. Noen av disse

virkningene kan også være uerkjente av utøveren. Dette innebærer ifølge Engelstad (1999:19) at maktforhold kan være ubevisste for aktørene eller eventuelt uttrykk for motiver som de ikke selv er klar over.

Maktbegrepet kan lett oppfattes negativt. Imidlertid er makt til å iverksette og tilbakeholde handling en forutsetning for å kunne regulere samfunnet. Engelstad (1999:11) sammenfatter dette i at makt kan forstås på to måter; som herredømme med ”makt over” og som relasjoner som øker fellesskapets handlingsevne med ”makt til” Den relasjonelle maktforståelsen som øker skole og hjemmets, handlingsevne med ”makt til” (Engelstad 1999:18) å påvirke elevens læringssituasjon, er sentralt i denne studien og ses i sammenheng med samarbeidet mellom skole og hjem når skolen bruker av arbeidsplaner som verktøy i opplæringen.

2.5.5 Institusjonell makt

Deler av skolens institusjonelle makt er gitt den gjennom forvaltning av læreplan og lovverk. Skolen er styrt sentralt og læreren er pålagt å gjennomføre oppøringen etter gitte mål og oppgaver. Læreren er derfor i en institusjonell maktposisjon. Gjennom tolking, implementering og realisering av læreplanen har skolen og lærerne stor innflytelse på rammene og den pedagogiske praksis opplæringen foregår i (Nordahl 2003:44). Beslutninger og valg som foretas i skolen og i klasserommet opprettholder og forsterker dermed den enkelte skole og lærernes interesser. Dette kan medføre at lærerne velger handlinger som styrker deres posisjon og reduserer foreldrenes medbestemmelse og medvirkning (Nordahl 2003:44-45).

Sett i lys av at bruk av arbeidsplaner nyttes strategisk (Habermas 1997:209) som et redskap i tilpasset undervisning, vil det være av interesse å se om handlingene redskapet medfører påvirker foreldrenes medbestemmelse og medvirkning i opplæringen (Nordahl 2003:44).

2.5.6 Makt og kommunikasjon – kommunikativ makt

Kommunikativ makt er en handlingsorientert tilnærming til makt som kommer til uttrykk eller oppstår i kommunikasjonen mellom to ulike parter (Habermas 1997:209). Eksempelvis mellom foreldre og lærere. Det er en direkte sammenheng mellom makt og språklige uttrykk (Engelstad 1999:9). Den formen budskapet blir formidlet gjennom er i seg selv en kilde til makt. Gjennom kommunikasjon blir informasjon om sanksjonssystemene formidlet og gjennom språket blir maktmidlene som står til disposisjon klarlagt (Engelstad 1999:9). Dette kan være av betydning for maktforholdet i kommunikasjonen, dialogen, og samhandlingen mellom skole og hjem. Hva kommuniseres gjennom bruken av arbeidsplaner?

Jürgen Habermas fremhever en argumentativ side av kommunikasjon og makten som ligger i det beste argument (Engelstad 1999:9). Dette innebærer at makten økes når den deles, eksempelvis av foreldre og lærere, fordi det er i samhandlingen makten oppstår (Nordahl 2003:46). Når makt og ansvar deles mellom foreldre og lærere gjennom anvendelse av kommunikative handlinger (Habermas 1997:209), øker lærerens muligheter som pedagog og til å nå sine mål med undervisningen og foreldrenes mål i oppdragelsen. Imidlertid forutsetter dette dialog og reell medvirkning basert på andre strategier enn å informere (Nordahl 2003:46-47).

I denne oppgaven med en problemstilling nært knyttet til skole-hjemsamarbeid står kommunikasjon sentralt og det er derfor naturlig å knytte oppgaven teoretisk opp mot Habermas teori om kommunikativ makt (Habermas and Kalleberg 1999:209; Andersen og Kaspersen 2007:381). Begrepene han stiller til rådighet gjør det mulig å analysere intervjumaterialet med henblikk på kvaliteten i kommunikasjonen mellom skole og hjem.

2.5.7 Kommunikativ makt

Jürgen Habermas overtar og viderefører begrepet kommunikativ makt fra Hannah Arendt som kaller det en ”frihetsindstiftende magt” (Andersen og Kaspersen 2007:381). Makten ligger i evnen til å handle i fellesskap.

Det innbyrdes forholdet mellom mennesker forstås som relasjoner som uttrykker maktforhold. Relasjoner orienterer seg mot og legitimeres av normer og kollektiv moral og den språklige kommunikasjonen vil derfor være avgjørende for opprettholdelsen og utviklingen av sosiale relasjoner (Andersen og Kaspersen 2007:371). Dette danner utgangspunkt for Habermas medier ”sprog og herredømme” (Andersen og Kaspersen 2007:371).

I noen former kan makt være funksjonelt og et middel til effektiv organisering mot et felles mål, men i andre former kan makt være undertrykkende og et uttrykk for klassifisering. Fra dette fremkommer ideen om ”den herredømmefri dialog” (Andersen og Kaspersen 2007:372), hvor enighet bygger på felles anerkjennelse av den egenvekt som ligger i argumentene.

Habermas nytter begrepet ”livsverden” hvor en ser verden ut i fra et deltakerperspektiv (Andersen og Kaspersen 2007:374). Meningsfulle symboler danner strukturer og disse formidles gjennom språklig og forståelsesorientert kommunikasjon. Habermas henter livsverdenbegrepet fra Edmund Husserl og Alfred Schütz (Andersen og Kaspersen 2007:374), men han foretar et skifte fra det enkelte individs subjektivitet og over til

kommunikasjonsteori. Habermas ønsker å avdekke ”...fornuftens muligheter i samtalen, set i relation til livsverdenen.” (Andersen og Kaspersen 2007:375) og utvikler en teori om hva som er språklig kommunikasjon hvis den forstås som en fornuftig og argumenterende samtale.

Samtale er en form for sosial handling. Dersom samtalen skal være rasjonell må en kunne begrunne gyldigheten av det som sies med argumenter. Habermas skiller mellom tre former for talehandlinger: *Konstative* - om det som er, *regulative* - om hvordan man bør handle og *ekspressive* - om hva man opplever. Til dette svarer også tre typer rasjonelt begrunnet gyldighet: *sannhet* (moralsk), *riktighet* og *sannferdighet* (Andersen and Kaspersen 2007:375). Om de tre typer talehandlinger sier Ragnavald Kalleberg at Habermas mener at ”Det handler om å gjøre seg forstått med noen om noe.” (Habermas and Kalleberg 1999:22).

Habermas skiller mellom *strategisk*- og *kommunikativ* handling i sosiale handlingssituasjoner. Med strategisk handling forstås en overføring av informasjon, mens en kommunikativ handling fører til sosial integrasjon (Habermas og Kalleberg 1999:142).

...vi kalder en resultatorienteret handlen *strategisk*, når vi betrakter den ud fra det aspekt, der vedrører efterkommelsen af det rationelle valg, og når vi vurderer graden af indflydelsens virkning på en rationel modspillers afgørelser. ... Heroverfor taler jeg om *kommunikative* handlinger, når de delagtige aktørers handlingsplaner ikke koordineres via egocentriske succeskalkuler, men via den indbyrdes forståelsesakt. I den kommunikative handlen er de delagtige ikke primært orienteret mod egen succes; de forfølger deres individuelle mål under den betingelse, at de kan afstemme deres handlingsplaner i forhold til hinanden på grundlag af fælles situationsdefinitioner. For så vidt er dét at forhandle sig til situationsdefinitioner en væsentlig bestanddel af de fortolkningsydelser som den kommunikative handlen kræver. (Habermas 1997:209)

handlingsorientering /	resultatorienteret	orienteret mod indbyrdes forståelse
handlingssituation		
ikke-social	instrumentel handlen	-
social	strategisk handlen	kommunikativ handlen

(Gjengitt etter Habermas 1997:209)

Følgelig utelukker mekanismene bak strategiske- og kommunikative handlinger hverandre. Talehandlinger hvor en forsøker å fremkalle noe kausalt hos den andre part, er ikke forenlig med å bli enige om om noe.

...enighet [kan] ikke innpodes utenfra, ikke pålegges den ene part av den andre...[]...ut fra det som til enhver tid antas å tjene en selv. Det som tydelig kommer i stand gjennom belønning eller trussel, suggesjon eller villedning, kan ikke intersubjektivt telle som enighet. (Habermas and Kalleberg 1999:142)

Gjennom begrepet kommunikativ handling kan vi forstå hva Habermas legger i betydningen kommunikativ makt (Engelstad 1999:227). Kommunikativ handling forandrer noe etter intensjonen med handlingen og den påfølgende virkningen. Den trenger ikke være formidlet gjennom snakk, men kan like gjerne være formidlet gjennom kommunikasjon i videre betydning. En kan derfor se kommunikativ handling som kommunikativ samhandling hvor en får til noe i fellesskap. Når det oppstår forståelsesproblemer, enten dette er av språklig eller annen karakter, går man over til det Habermas kaller en diskurs (Engelstad 1999:228) hvor man stiller opp de forskjellige gyldighetskrav som gjør en uenige og så se saklig på de argumentene som kan anføres. Dette kan medføre at den ene part må oppgi sine krav, eller at nye spørsmål må stilles og nye gyldighetskrav reises, eller kanskje en finner at uenigheten ikke var så betydningsfull som først antatt slik at en kan bli enig om å være uenig. Formålet med å kalle tilstanden en diskurs er for å gjøre det klart at begrepet er idealiserende. Det betegner en tilstand hvor motivasjonen til partene ligger i et ønske om å få klargjort situasjonen og "...følge det bedre argumentets tvangløse tvang." (Engelstad 1999:229), en samarbeidende søken etter det som er sant og normativt riktig. I denne studien kan dette settes i sammenheng med at skole og hjem samarbeider for å komme fram til det som er det beste for eleven.

Nedenforstående modell viser ulike nivåer av foreldrenes innflytelse. Her er begrepet partnerskap i hovedsak identisk med begrepet samarbeid når dette innebærer en reell medvirkning mellom likeverdige deltakere og hvor begge parter har makt og innflytelse på det som foregår i skolen (Nordahl 2007:30).

		-	Foreldres makt	+
Informasjon	Dialog		Partnerskap	Delegasjo
		+	Skolens makt	-

(Overland i Nordahl 2007:30) Modellen er korrigerert slik at den fremstår i overensstemmelse med hvordan Overland bruker den. (Overland 2007:137)

Illustrasjonen viser at samarbeid ikke realiseres gjennom informasjon alene, heller ikke gjennom at foreldrene alene legger premissene for beslutninger knyttet til skolen og den enkelte elev. Det beste samarbeidet realiseres gjennom et partnerskap/samarbeid mellom

hjem og skole basert på dialog og reell medvirkning fra både foreldre og skole/ lærere. Under disse omstendighetene vil også makt og ansvar være delt mellom lærere og foreldre slik at begges handlingsevne styrkes i forhold til å påvirke elevens opplæring.

2.6 Forskningsspørsmål

I dette kapitlet har jeg gjennomgått oppgavens forskningsmessige forankring og teoretiske perspektiv. Med dette som bakteppe ønsker jeg å finne ut mer om bruken av arbeidsplaner sett fra foreldrenes perspektiv og som en side av skole-hjem samarbeidet, og følgende forskningsspørsmål formuleres:

Hvilke erfaringer har foreldrene i forhold til elevenes arbeid med arbeidsplaner?

Målet med problemstillingen er å utvikle ny kunnskap som kan være et bidrag til å bedre samarbeidet mellom skole og hjem når arbeidsplaner brukes i opplæringen. For å presisere og avgrense spørsmålet slik at det lar seg gjøre å besvare spørsmålet på en måte som bidrar til ny kunnskap stilles følgende underspørsmål:

- **Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem?**
- **Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem?**
- **Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen**
- **På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev?**
- **Hva skjer med foreldrerollen?**

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for studiens metode og forskningsstrategi. Innledningsvis presenteres valg av metode etterfulgt av valg og utvikling av instrument. Deretter følger planlegging og gjennomføring av studien, erfaringsmateriale, bearbeiding av data, etiske vurderinger og studiens troverdighet.

3.1 Valg av metode

Metoden en velger avgjøres av hva som skal undersøkes og hvorfor. Begrepet ”metode” kommer fra gresk, og betyr opprinnelig ”veien til målet”. For å vurdere hva som er den mest hensiktsmessige veien må en derfor først vite hva som er målet med undersøkelsen (Kvale,

Brinkmann et al. 2009:199). Metoden man velger bør avhenge av hva man ønsker å finne ut (Silverman 2010:10).

Gjennom å bruke kvalitative metoder søker en å gå i dybden av et fenomen og vektlegger betydningen av dette, mens en gjennom å bruke kvantitative metoder vil vektlegge antall og utbredelse (Thagaard 2009:17; Silverman 2010:10). En kan derfor si at formålet med et kvalitativt studium er å få dypere og mer informasjon om få enheter, mens kvantitative metoder omfatter større utvalg og er bedre egnet til å studere forekomsten av et gitt fenomen. I henhold til Widerberg (2001:15) er formålet med kvalitativ forskning å klargjøre et fenomenets karakter eller egenskap. Den er derfor innholdssøkende. Formålet med kvantitativ forskning er å avdekke mengden av karakteren eller egenskapene og den er derfor mer innholdsstyrt. I en kvalitativ studie vektlegges derimot prosesser og mening som ikke lar seg måle i antall og forekomst (Denzin & Lincoln i Thagaard 2009:17). I tillegg er kvalitative metoder ifølge Thagaard (2009:12) godt egnet til å studere temaer hvor det foreligger lite forskning og hvor det derfor kreves en stor grad av fleksibilitet. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer foreldre har med elevers bruk av arbeidsplaner. Som nevnt tidligere har jeg ikke klart å finne forskning knyttet til bruken av arbeidsplaner som tar utgangspunkt i foreldrenes perspektiv og studien har derfor ett visst eksplorativt preg som krever fleksibilitet i tilnærmingen.

Spørsmålene vil være knyttet opp til hva foreldrene er opptatt av, hva det de sier handler om og hva foreldrenes erfaringer betyr, noe som gjør at de verktøyene som er utviklet innenfor kvalitativ forskning er bedre egnet til å belyse problemstillingen (Widerberg 2001:15) og er derfor begrunnelsen for å benytte kvalitativ metode i denne studien.

Etter hvert som nye ting oppdages i forskningsprosessen utvikles og spisses teorier og forskningsspørsmål. Fortolkninger foregår i en frem og tilbake prosess som kan knyttes opp mot ”den hermeneutiske sirkel”;

The circle... describes understanding as the interplay of the movement of tradition and the movement of the interpreter....the circle of understanding is not a “methodological” circle, but describes an element of the ontological structure of understanding. (Gadamer 2004:293-294)

”Den hermeneutiske sirkel” betegner begrunnelsessammenhenger (Gilje and Grimen 1993:153; Gadamer 2004:293; Kvale, Brinkmann et al. 2009:216);

...all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. (Gilje and Grimen 1993:153)

Utgangspunktet for tolkningene er ikke eksakt. Tolkningen utvikles hele tiden videre i stadige bevegelser og samspill som i en spiral. Bildet beskrives derfor også som ”den hermenautiske spiral” (Kvale, Brinkmann et al. 2009:217; Dalen 2011:18).

Forskningsspørsmålet favnet i utgangspunktet veldig vidt. I løpet av forskningsprosessen ble derfor forskningsspørsmålet utviklet i en hermenautisk spiral og spisset ved hjelp av avgrensende underspørsmål.

3.2 Valg og utvikling av instrument

Innenfor kvalitativ forskning nyttes ulike fremgangsmåter, og blir av Silvermann (2010:124) delt inn i fire kategorier; observasjon, analyse av tekster og dokumenter, intervju, og analyse av audio- og videoopptak. Formålet med prosjektet er å få informasjon om arbeidsplaner sett fra foreldrenes perspektiv. Deres opplevelser og synspunkter om fenomenet er derfor sentralt. Intervjuundersøkelser er godt egnet til å få informasjon om hvordan informantene opplever et fenomen og hvordan de forstår de erfaringene de gjør (Thagaard 2009:13). Studien defineres derfor som en kvalitativ intervjustudie.

Et kvalitativt intervju utmerker seg ved at det som intervjupersonen tar opp blir fulgt opp for at dette skal kunne kaste lys over den forståelsen vedkommende har om et gitt fenomen (Widerberg 2001:16). Intervju i samtaleform blir derfor benyttet som instrument til innsamling av erfaringsmateriale.

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskapen gjennom interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale, Brinkmann et al. 2009:99). Produksjonen av data er avhengig av intervjuerens kunnskaper om temaet, hans ferdigheter og situerte personlige vurderinger iforhold til hvordan spørsmålene stilles. Når en bruker kvalitative metoder ”skapes” til en viss grad data på bakgrunn av den forforståelsen forskeren har og samarbeidet med informantene. (Thagaard 2009:47). Forskeren blir selv et instrument med sine erfaringer og sin forforståelse (Kvale, Brinkmann et al. 2009:100-101) Før feltarbeidet tar til bør en derfor utforske de forestillingene man har slik at en blir bevisst egne innspill og kan benytte forforståelsen på en balansert og fruktbar måte (Widerberg 2001:156). For mitt vedkommende innebar det at fordi jeg selv som forelder har erfaringer knyttet til studiens

problemstilling tidlig i prosjektet gikk inn for å avklare min egen forforståelse. Imidlertid innebærer en kvalitativ studie en kontekstuell tilknytning og prosessene og meningsinnholdet må derfor tolkes i lys av den konteksten de inngår i i hvert enkelt tilfelle (Neumann i Thagaard 2009:17). Det er avgjørende for troverdigheten og overføringsverdien til denne studien at jeg har et avklart forholdt til hva som er min forforståelse og hvordan jeg som forsker forholder meg til hva resultatene fra denne studien forteller sett i lys av denne. Slik kan forforståelsen være med å åpne for større forståelse av informantenes erfaringer og uttalelser (Dalen 2011:16). Eksempelvis kunne jeg i tillegg til teori og tidligere forskning på en fruktbar måte bruke egne erfaringer i utviklingen av intervjuguiden og i forhold til å stille mer utdypende oppfølgingsspørsmål under intervjuet, eksempelvis ved å forlenge spørsmål knyttet til organisering av arbeidet og om når arbeidet ble gjort med hvilke erfaringer foreldrene hadde om hva som motiverte eleven til å gå igang med og gjøre ferdig arbeidet.

3.3 Planlegging og gjennomføring av studien

Planlegging gjøres med henblikk på å hente inn kunnskapen som man ønsker å studere samtidig som man tar hensyn til de etiske utfordringene som er av betydning for studien (Kvale, Brinkmann et al. 2009:118).

3.3.1 Intervjuguide

Det ble brukt lang tid på intervjuguiden (Vedlegg 1) for å sikre at svarene på spørsmålene som ble stilt kunne gi den informasjonen som var nødvendig for å kunne besvare forskningsspørsmålet (Kvale, Brinkmann et al. 2009:198-199). Følgelig var analyseprosessen i fokus allerede ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Spørsmålene ble generert etter hva som allerede foreligger av forskning på området, hva jeg mente var viktig å ta med videre og hva jeg ønsket å få en bredere forståelse av. Hva er foreldrenes opplevelse av hvordan elevene arbeider med arbeidsplanen i forhold til vanskelighetsgrad, motivasjon og tidsbruk? Arbeidsplaner er nye redskaper i skolen og det foreligger noen studier knyttet til dette verktøyet. Imidlertid er bruken av arbeidsplaner også forholdsvis nytt for foreldrene og mer direkte spørsmål ble derfor stilt i forhold til hvordan arbeidsplanen påvirker skole-hjem samarbeidet. Dette for å få belyst om bruk av arbeidsplaner inviterer til samarbeid mellom skole og hjem, og på hvilken måte det oppleves som et samarbeid.

I tillegg til hovedspørsmål ble det formulert en del underspørsmål som tjente som retningsangivere under intervjuet og som gjenspeiler mulige retninger i det videre arbeidet med analysen. Disse underspørsmålene fungerer derfor som mulige analysetråder (Widerberg

2001:120). I tillegg fungerte de som en slags sikkerhet for meg ved at jeg som uerfaren intervjuer skulle kunne ha noen ferdige spørsmål tilgjengelige dersom flyten i samtalen stoppet opp. Intervjuguiden var nøye gjennomtenkt, men intervjuene ble allikevel planlagt og gjennomført som et semistrukturert samtale intervju med åpne spørsmål uten svaralternativer, og faller inn under kvalitativ metodologi (Kvale, Brinkmann et al. 2009:138; Dalen 2011:28).

3.3.2 Pilotintervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju. Jeg avtalte et pilotintervju med en jeg kjenner som forberedte seg gjennom å studere arbeidsplanen til sitt barn. Ved å gjøre dette fikk jeg testet ut om spørsmålene fra intervjuguiden fungerte slik at svarene dekker inn det jeg ønsket svar på. I tillegg fikk jeg øvd meg i bruken av diktafon og fikk sjekket om den fungerte hensiktsmessig. Som følge av pilotintervjuet ble noen spørsmål fjernet da de i praksis ble dekket inn av andre spørsmål i intervjuguiden.

3.4 Innsamling av erfaringsmateriale

3.4.1 Felt

Ungdomsskolen hvor utvalget ble rekruttert fra er en moderne bydelsskole i en større by i sør-Norge. Skolen har ca 400 elever. Skolen ble valgt ut fordi den bruker arbeidsplaner som verktøy til å drive tilpasset undervisning. Skolen arbeider for å videreutvikle arbeidsplanene for at de skal passe de ulike elevene på en slik måte at elevene opplever mestring og at de har noe å strekke seg etter. For at elevene skal oppleve et sterkere eierforhold til sin egen læreprosess har skolen innført studietid knyttet opp til bruken av arbeidsplanene. Hver mandag skal elevene skrive seg opp til et gitt antall studietimer i løpet av uka. Kontaktlærerne har ansvaret for å kontrollere at studietimene er godkjent av den læreren som er til stede i studietiden i forhold til at eleven har vært til stede, kommet presis og har jobbet. Hovedmålet er at elevene skal få større innflytelse på sin egen skolehverdag og læring og at muligheten for lærerne til å veilede de enkelte elevene skal bli bedre. Elevene skal få et mer selvstendig syn på skolen som sin egen arbeidsplass og bruke noe av tiden etter eget valg.

3.4.2 Utvalg

Formålet er å studere hvilke erfaringer foreldrene har i forhold til elevenes arbeid med arbeidsplanen. Hva skjer med skole-hjem samarbeidet når arbeidsplaner brukes i opplæringen? Hvordan påvirker bruk av arbeidsplaner foreldrenes og lærernes rolle i skole-hjem samarbeidet? Det var ønskelig at utvalget bestod av foreldre med elever i 8. trinn. Dette fordi elever i 8. klasse har begynt i en ny setting ved å starte i ungdomsskolen. Samtidig er de

i februar måned så langt ute i skoleåret at det kan ha dannet seg et slags arbeidsmønster som kan være interessant å studere.

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg. Som foreldre til elever som bruker arbeidsplaner på skolen har de erfaringer knyttet til arbeidsplanene som brukes. De har derfor de strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner som er nødvendige i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektiver undersøkelsen baserer seg på (Thagaard 2009:55). Imidlertid må utvalget ses på som et tilgjengelighetsutvalg. Det er sannsynlig at det er foreldregrupper som ikke er representert i utvalget og at utvalget derfor er skjevt. Thagaard (2009:57) peker på at det er en tendens til at utvalg som er basert på tilgjengelighet representerer personer som i større grad enn andre opplever å mestre situasjonen og derfor ikke har noe mot å la seg studere. Det kan bety at undersøkelsen i større grad gir kunnskap om hvordan foreldrene opplever at elevene *mestrer* arbeidsplanen, enn om de mer vanskelige eller problematiske sidene ved bruk av arbeidsplaner. Utvalget i seg selv har derfor betydning for analysen og tolkningen av funnene. Dette innebærer at utvalgets sammensetning må diskuteres i relasjon til de konklusjonene som fremkommer av undersøkelsen (Thagaard, 1998).

For at variasjonsbredden av de erfaringene foreldrene har med elevenes bruk av arbeidsplaner skulle komme fram ble derfor invitasjonsbrevet forsøkt formulert på en objektiv måte slik at både de som opplever mestring og de som opplever det utfordrende skulle kunne svare. For å nå flest mulig foreldre ble invitasjonen forsøkt lagd så kort som mulig. Imidlertid måtte ønsket om å holde brevet kort vike av etiske grunner om nødvendig informasjon til foreldrene.

Antallet informanter må ses i sammenheng med formålet med undersøkelsen. Dersom antallet er for lite er det ikke overførbart, dersom antallet er for stort er det vanskelig å analysere i dybden (Kvale, Brinkmann et al. 2009:129). Ifølge Thagaard (2009:60) bør informantene være i et antall som muliggjør dyptgående analyser. Det hadde vært ønskelig med flere informanter i denne studien. Flere informanter ville kunne gitt alternative måter å forstå de ulike fenomene ut i fra samt at viktige temaer i enda større grad hadde markert seg gjennom tydlige metningspunkt i intervjuene. Imidlertid er det stor bredde i utvalget og antallet informanter muliggjorde at det kunne brukes god tid på å forberede og til å analysere intervjuene.

3.4.3 Innsamling av data

Før skolen ble kontaktet ble det sendt meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjenester, NSD (Vedlegg 2). Etter at prosjektet ble godkjent kontaktet jeg skolen gjennom å sende forespørsel til rektor (Vedlegg 3), med kopi til Fau-leder, om hjelp til gjennomføring ved ungdomsskolen. Nødvendig hjelp var mulighet til distribuering av invitasjonsbrev samt tilgang til kontorplass på kveldstid, hvor eventuelt intervjuene kunne finne sted. Jeg tok deretter kontakt med rektor pr telefon og avtalte et møte på hans kontor hvor de praktiske detaljene rundt distribueringen og gjennomføringen av intervjuene ble avklart.

Rektor og Fau-leder var positiv til undersøkelsen og tilgangen til felt var derfor bra. Invitasjonsbrev ble sendt ut til foreldre og elever som ranselpost til 2 av klassene (Vedlegg 4), tilsammen 48 elever. Etter ønske fra NSD ble disse adressert til foreldre og elever. Ønsket var begrunnet med at informasjonen berørte elevene som 3. part og at det derfor var naturlig at de ble informert, noe jeg selvfølgelig er enig i. Imidlertid kan det ha vært medvirkende til at noe av ranselposten ikke nådde foreldrene. Da ingen mulige informanter meldte seg, ble foreldrene invitert til å delta ved at det ble sendt en redigert utgave av brevet til abonnenter av nyheter på 8. trinn ved den aktuelle skolen, 55 abonnenter fordelt på alle 8. klassene, med oppfordring om å delta i undersøkelsen (Vedlegg 5). Samme brev ble levert Fau leder og utdelt på Faumøte til klassenes representanter med forespørsel om å oppfordre foreldrene til deltakelse. Det var vanskelig å få respons, men til slutt endte studien opp med 4 informanter. Foreldrene som deltok i undersøkelsen deltok av sammensatte og forskjellige grunner og er et resultat av de ulike rekrutteringstiltakene. Informantene tok selv kontakt med meg via e-mail og telefon. Samtlige informanter deltok frivillig i undersøkelsen og har signert skjema for informert samtykke før intervjuene ble gjennomført (Vedlegg 6).

3.4.4 Intervjumetode

Intervjuet ble forsøkt gjennomført ut i fra Elton Mayos (Kvale, Brinkmann et al. 2009:65) intervjumetode. Som en påminning leste jeg gjennom disse punktene for meg selv i forkant av hvert intervju:

1. Rett hele oppmerksomheten mot intervjupersonen og gjør intervjupersonen klar over dette.
2. Lytt istedet for å snakke.
3. Ikke argumenter eller gi råd.
4. Lytt til hva informanten ønsker å si, ikke ønsker å si og hva han trenger hjelp til å kunne si.
5. Mens en lytter foreta en foreløpig kartlegging av mønsteret en står overfor. Dette gjøres gjennom at en innimellom sammenfatter det informanten sier og ber informanten kommentere

dette. Dette må gjøres med forsiktighet slik at en ikke forvrenger eller tilføyer meninger i det informantene sier.

6. Betrakt det som blir sagt som fortrolig informasjon.

Under intervjuene utmerket punkt 4 seg som særlig interessant. Det som informantene umiddelbart ønsket å si var kanskje mer som et glansbilde av virkeligheten. Senere i intervjuet gjerne som resultat av et oppfølgingsspørsmål til en annen problemstilling, kom gjerne det som de i første omgang ikke ønsket å si, fram. Som Jan som først uttaler at det ikke er behov for mer informasjon eller kontakt med skolen, men som senere i intervjuet sier at ”Vi blir liksom meldt ut av selve læringa...”

3.4.5 Gjennomføring av intervjuet

Jeg fikk låne et kontor på skolen hvor intervjuene ble gjennomført. En av informantene ønsket å se spørsmålene på forhånd. Hun fikk derfor tilsendt hovedspørsmålene pr mail forkant av intervjuet. Dette intervjuet skilte seg noe fra de andre ved at det tidlig i samtalen oppstod fortrolighet, noe som kan ha sammenheng med at informanten var trygg i forhold til hva som vi skulle snakke om. Intervju av foreldrene ble gjennomført som semistrukturerte samtale intervju og det ble brukt diktafon. Intervjuene i ble gjennomført i februar 2011.

I hvilken grad et intervju er gjennomtenkt og styrt på forhånd og under selve intervjuet varierer. Selv om et kvalitativt intervju preges av fleksibilitet i forhold til interaksjonen mellom intervjuer og informant samt i utdypingen av spørsmål, betyr ikke dette at intervjuet ikke er planlagt på forhånd. Imidlertid vil et gjennomgående strukturert og standardisert intervju ikke høre hjemme i kvalitativ forskning (Widerberg 2001:16). Intervjuet er derfor planlagt gjennom at jeg på forhånd har satt meg inn i tidligere forskning innen temaet og gjennom utviklingen av intervjuguide slik at temaene som ønskes belyst er avklart på forhånd. Utgangspunktet var intervjuguidens hovedpunkter. Selve intervjuet foregår imidlertid som en samtale hvor interaksjonen har en sentral plass og ikke som et standardisert intervju (Kvale, Brinkmann et al. 2009:99). De ulike temaene berøres derfor i ulik rekkefølge og med ulik innfallsvinkel i de forskjellige intervjuene.

Jeg var godt forberedt og opplevde at samtalen gikk lett og at det ble naturlig å utdype viktige temaer som dukket opp under samtalen og som kunne belyse informantenes forståelse (Widerberg 2001:16).

Spørsmålene i intervjuguiden fungerte godt som innfallsport til de ulike problemstillingene og flyten i samtalen gikk veldig bra. Nye ting som informantene la frem og som kunne belyse

foreldrenes opplevelser og forståelse gav nyttig informasjon og ble fulgt opp videre med utdypningsspørsmål. Dette bidrog til en bredere forståelse av foreldrenes erfaringer samt medvirket til flyten i samtalen. Kvale forklarer det med at det i løpet av intervjuet skjer en intersubjektiv og sosial erkjennelsesprosess hos informanten og intervjueren og i dette fellesskapet skapes ny kunnskap (Kvale, Brinkmann et al. 2009:37).

Etter intervjuet snakket den ene informanten med ektefellen og sønnen for å få mer informasjon og avklaringer i forhold til bruken av arbeidsplaner. Informanten sendte meg deretter en mail hvor hun sammenfattet den informasjonen som fremkom av samtale og gav tillatelse til at informasjonen kunne brukes sammen med det øvrige materialet fra intervjuene. Dette materialet er ikke anvendt direkte i analysene, men fungerte implisitt som støtte for tolkningene som ble gjort i analysene og drøftingene.

3.5 Bearbeiding av data

3.5.1 Trinn i intervjuanalysen

Kvale (Kvale, Brinkmann et al. 2009:203) beskriver 6 mulige trinn i intervjuanalysen. De tre første har betydning for kvaliteten på intervjusituasjonen

- 1) intervjupersonene beskriver sin livsverden,
- 2) intervjupersonene oppdager selv nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de opplever. Som i intervju 4 hvor vi snakket om karakterer; ”Det er jo litt oppklarende for meg og dette her, for jeg ser jo hva vi...
- 3) intervjueren foretar i løpet av intervjuet fortetninger og fortolkninger av meningsinnholdet i det den intervjuede sier og sender meningen tilbake.

De øvrige tre trinnene har betydning for prosessene etter selve intervjusituasjonen.

- 4) Det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren, intervjuet struktureres og intervjuenes mening utvikles i den egentlige analysen. Den intervjuedes forståelse hentes fram og meningen presenteres av forskeren ut i fra ulike perspektiv. Dette belyses nærmere i neste avsnitt.
- 5) Etter at forskeren har analysert og tolket intervjuet kan fortolkningene forelegges intervjupersonen slik at han eller hun får en mulighet til å kommentere fortolkningene og/eller utdype sine tidligere uttalelser. Dette kunne ha vært gjort i denne studien, men av hensyn til studiens rammer og tidspress ble ikke dette gjort.

- 6) Et mulig sjette trinn vil i følge Kvale kunne være at tråden fra beskrivelsen og fortolkningen blir forlenget til å omfatte handling. At intervjupersonen handler på bakgrunn av innsikt som han eller hun har fått i løpet av intervjuet. Eksempelvis som Hege sa; ”Kanskje jeg kan ta kontakt med læreren...før foreldresamtalene, jeg kan og gjøre det nå, [og] spør om ”kan du prøve å hjelpe han litt opp, for da ser han mulighetene”

3.5.2 Transkribering

I klargjøringen ligger det en omdanning av utsagnene (Kvale, Brinkmann et al. 2009:192).

Det er derfor avgjørende at en må være sensitiv overfor og fokusert på transkriberingsfasen.

Dette innebærer å se utsagnene i sammenheng med den konteksten de var en del av, et resultat av interaksjonen mellom intervjuer og informant, og som et verktøy for tolkningen av det som ble sagt (Kvale, Brinkmann et al. 2009:200). Transkriberingen ble foretatt fortløpende og

foregikk fra slutten av februar til midten av mars. For å ivareta påliteligheten av det

transkriberte materialet, ble opptakene hørt igjennom på nytt og sammenlignet med

transkripsjonene. Dette medførte at noen feil ble avdekket og korrigert og tvetydigheter i det skriftlige materialet ble holdt opp mot emosjonelle aspekt som tonefall og pauser, for å

klargjøre betydningen av utsagnet (Kvale, Brinkmann et al. 2009:193). Intervjuene ble først

transkribert ordrett deretter omformet til skriftspråk slik at meningsinnholdet kommer

tydeligere fram og de ble lettere å arbeide med. Begge utskriftene ble allikevel holdt opp mot hverandre for å ivareta de ulike tolkningsalternativene og dermed gyldigheten i

transkripsjonene (Kvale, Brinkmann et al. 2009:192)

For å lette analysearbeidet ble Nvivo brukt for å kode transkripsjonene tematisk etter

spørsmålene i intervjuguiden. Deretter ble materialet sortert manuelt i fire overordnede tema

og seks undertema som fungerer som analysetråder. Sorteringen et resultat av den

bakenforliggende teorien og tidligere forskning innen feltet, og et resultat av innholdet i

materialet sett i sammenheng med forskningsspørsmålet. Kodene gjenspeiler derfor den nære

sammenheng mellom utviklingen av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og

analysen (Kvale, Brinkmann et al. 2009:198-199).

3.5.3 Analyse og fortolkning

Fortolkningene innebærer en distinksjon mellom den enkelte informants oppfatning og

forskerens bredere fortolkning og teoretiske tilnærming (Kvale, Brinkmann et al. 2009:218).

Om det er informantens uttalte, eller intenderte mening som vektlegges har betydning for

nivået som fortolkningen finner sted på (Kvale, Brinkmann et al. 2009:218). Informantens uttalte mening er det som den enkelte informant uttrykker i intervjuet, mens å vektlegge den intenderte mening innebærer å komme fram til de betydninger som ligger latent i uttalelsene og svarene og som informanten ikke eksplisitt er bevisst.

Fortolkningene i denne studien legger til grunn at det foreligger et legitimt fortolkningsmangfold og det vil derfor bli vektlagt å eksplisitt formulere hvilke bevis og argumenter som fortolkningene ligger i (Kvale, Brinkmann et al. 2009:219). Utfordringen ligger i å formulere forskningsspørsmålene eksplisitt slik at fortolkningene gjøres gjennom ”perspektivisk subjektivitet” (Kvale, Brinkmann et al. 2009:219). Dette innebærer at en gjennom ulike perspektiv stiller ulike spørsmål til informantenes uttalelser. Slik vil en gjennom stringent fortolkning komme fram til ulike konklusjoner og fortolkninger til den samme uttalelsen. I denne betydningen framstår subjektivitet som et mangfold av perspektiviske fortolkninger noe som ifølge Kvale (2009:219) er intervjuforskningens styrke. De analytiske spørsmålene som stilles til uttalelsene gjøres ut i fra ulike tolkningskontekster som beskrevet av Kvale (2009:221). Den intervjuedes *selvforståelse* formuleres som en omskrevet fortetting av synspunktene til den intervjuede, slik dette blir forstått av forskeren og gjennom utvalgte sitat. Gjennom en *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* som er innenfor konteksten av det som oppfattes som ”allment fornuftig fortolkning” gjøres fortolkningene ut i fra en forståelsesramme som når utover intervjupersonens egen. Det gjør at en kan stille seg kritisk til det som blir sagt og fokusere på personen eller på uttalelsens innhold. For å nå en *teoretisk forståelse* analyseres utsagnene ut i fra en teoretisk ramme som ble presentert i kapittel 2.

I denne studien er det foreldrenes erfaringer med elevens arbeid med arbeidplaner som vektlegges i forhold til tema som skal fortolkes. Ut i fra foreldrenes perspektiv vil analysen forholde seg tematisk til foreldrenes uttalelser om erfaringer i forhold til skole-hjem samarbeidet, elevens bruk av arbeidsplaner, kommunikasjon og tilbakemelding og foreldrenes utdanningsrolle.

Bearbeidningen av datamaterialet startet som nevnt med at materialet ble kodet tematisk etter spørsmålene i intervjuguiden slik at det tydelig framkom hva som utgjorde hovedtyngden i materialet, hva som opptok foreldrene mest, hva som var viktigst for dem å formidle. Dermed fremkom det også hvor hovedtyngden av analysen burde være (Dalen 2011:69). Foreldrene var mest opptatt av tilbakemeldinger på elevens arbeid og generell informasjon om hva som

foregår på skolen. Samtidig avdekket dette også de spørsmålene som hadde få uttalte svar som i denne studien gjaldt spørsmål knyttet til foreldrenes innflytelse på de verktøyene som skolen bruker i opplæringen og manglende kontakt med skolen vedrørende faglige forhold. Tausheten i materialet kan indikere viktige forhold som det kan være interessant å undersøke nærmere (Dalen 2011:69). Det ble derfor viktig å også trekke ”det tause materialet” inn i analysen og fortolkningen. Temaene ble deretter sortert i fire overordnede temaer: *Skole-hjem samarbeid, Foreldrenes opplevelse av hvordan arbeidsplanen brukes av elevene, Kommunikasjon og tilbakemelding og Foreldrenes utdanningsrolle*. Disse temaene danner grunnlaget som presenteringen av erfaringsmaterialet og analysen går ut i fra.

3.6 Etiske vurderinger og utfordringer

De etiske spørsmålene som stilles til en intervjustudie berører ikke bare selve intervjustituasjonen, men er integrert i alle studiens faser (Kvale, Brinkmann et al. 2009:79). Fire områder diskuteres som etiske retningslinjer for forskere: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Spørsmål knyttet til disse retningslinjene oppfattes av Kvale (2009:87) som usikkerhetsområder. Med det mener han at dette er problemområder som det er nødvendig at forskeren forholder seg til og reflektere over gjennom hele studien.

3.6.1 Informert samtykke

For å sikre at informantene deltar frivillig skal informantene være informert om undersøkelsens formål og hvordan studien vil bli gjennomført samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i studien. I dette ligger det og at informantene bør informeres om hvem som har tilgang til datamaterialet og hvordan materialet vil bli håndtert.

De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. (NESH 2009:punkt 8)

De skal også være informert om sine rettigheter til å når som helst i undersøkelsen å kunne trekke seg ut av studien, uten nærmere begrunnelse (Kvale, Brinkmann et al. 2009:88)

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. (NESH 2009:punkt 9)

I denne studien ble foreldrene informert gjennom invitasjonsbrev om studiens formål, hvordan den ville bli gjennomført og om deres rett til å kunne trekke seg. Foreldrene valgte deretter selv å ta kontakt for å delta i studien. I forkant av intervjuet ble foreldrene spurt om de var informert om studien og punktene ble gjennomgått på nytt før foreldrene skrev under på frivillighetserklæringen (Vedlegg 6).

3.6.2 Fortrolighet

Fortrolighet, konfidensialitet, i forskning innebærer å ivareta informantens anonymitet. Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD (Vedlegg 2). Datamaterialet i studien ble behandlet konfidenselt og i henhold til NSD sine retningslinjer. Opptakene fra intervjuene ble oppbevart nedlåst i et skap som kun jeg har nøkkel til og identifiserbare transkriberinger ble oppbevart på passordbeskyttet pc. I oppgaven er informantene, skolen og kommunen anonymisert slik at det ikke er mulig for andre å identifisere dem.

3.6.3 Konsekvenser

Konsekvensene for informantene med å delta i studien bør diskuteres og avklares. Informanten kan komme i en situasjon hvor de gir opplysninger som de senere angrep på at de har gitt (Kvale, Brinkmann et al. 2009:91; Thagaard 2009:110). Det viktigste redskapet for innhenting av informasjon er intervjueren selv (Kvale, Brinkmann et al. 2009:92) og det er avgjørende for kvaliteten av forskningsintervjuet at en skape gode relasjoner slik at det er rom for at informanten kan snakke trygt og fritt (Kvale, Brinkmann et al. 2009:35) For å oppnå en dialog som preges av åpenhet forutsetter dette at en oppnår fortrolighet. I dette ligger det et forførerisk moment ved at fortroligheten brukes instrumentelt (Bergem 2009:60; Thagaard 2009:110) Det er derfor av stor betydning at forskeren klarer å balansere mellom å hente inn interessant kunnskap og samtidig ivareta informantens integritet (Kvale, Brinkmann et al. 2009:35). Det er viktig at de etiske aspektene ved selve intervjusituasjonen og premissene for intervjuet blir vurdert i forhold til hvilke tråder man velger å forfølge i løpet av samtalen. Av forskningsetiske grunner valgte jeg derfor å ikke forfølge temaer av mer privat karakter og som ikke angikk studien, selv om informanten åpnet for å dette. (Thagaard 2009:110). Dette var særlig viktig her hvor informasjonen berørte den tredje part, eleven.

3.6.4 Forskerens rolle

Kvalitativ intervjuforskning blir av Kvale (2009:92) kalt interaktiv forskning . I dette ligger det at forskningens uavhengighet kan påvirkes at at intervjueren gjennom det nære

interpersonlige samspillet med informanten lar seg påvirke av hva informanten sier. Det kan oppstå en spenning mellom profesjonell distanse og det å identifisere seg med deltakerne i studien slik at forskeren identifiserer seg så sterkt med deltakerne at det får betydning for forskerens profesjonelle distanse. En slik identifisering kan få betydning for hvilke resultater som vektlegges eller ignoreres. Min egen erfaring og forforståelse gjorde at det opplevdes som særlig viktig å ha et avklart forhold til min forskerrolle. Dette har betydning for arbeide med intervjuguide og innhenting av informasjon, men også for hvordan materialet analyseres, tolkes og gjengis i den ferdige oppgaven.

De etiske kravene som stilles til forskeren omfatter også at funnene som offentliggjøres er så nøyaktige og representative som mulig slik at den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges fram ivaretas (Kvale, Brinkmann et al. 2009:94).

3.7 Studiens troverdighet

For å vurdere troverdigheten i forskning har det vært vanlig å bruke begrepene generaliserbarhet, pålitelighet og validitet (Widerberg 2001:18; Kvale, Brinkmann et al. 2009:118; Silverman 2010:275). Imidlertid er dette begreper som har blitt utviklet innenfor kvantitativ forskning og de er ikke like egnet til å ta stilling til og legitimere kunnskapskravene innen kvalitativ forskning (Widerberg 2001:17-18). I kvantitativ forskning etterstrebes objektivitet og reliabilitet gjennom at gjentatte målinger skal kunne gi samme resultat. Validiteten viser til om instrumentet som brukes måler det som det på forhånd var ment å skulle måle. Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning blant annet ved at forskeren bruker seg selv som instrument (Kvale, Brinkmann et al. 2009:92; Dalen 2011:93) og er ikke utskiftbar (Widerberg 2001:18). I kvalitativ forskning er det heller ikke helt tydelig på forhånd hva man skal måle. Imidlertid må en både innen kvantitativ og kvalitativ forskning ”ta stilling til og legitimere sine kunnskapskrav” (Widerberg 2001:17). Når angrepsmåter og metoder er forskjellige innebærer dette også at kunnskapskravene og motiveringen må bli forskjellig. Dette har betydning for språket som brukes (Widerberg 2001:18). I *Handbook of Qualitative Research* (Gjengitt i Thagaard 2009:22) fremhever Denzin og Lincoln at et fokus på grunnlaget for legitimiteten i kvalitative studier innebærer en nytenkning av begrepene som brukes i forskning. Betydningen av begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er forskjellig innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning og det kan derfor være hensiktsmessig å anvende andre betegnelser når studien skal legitimeres. Videre i studien vil derfor *pålitelighet* bli brukt i stedet for reliabilitet og begrepet *gyldighet* vil bli brukt i stedet for

validitet. Kvalitative studier lar seg ikke generalisere, men studiens *overførbarhet* vil bli vurdert under eget punkt (Widerberg 2001:22).

3.7.1 Pålitelighet

Påliteligheten, reliabiliteten knyttes til hvordan forskeren redegjør for hvordan data utvikles og har derfor betydning for konsistensen og troverdigheten i forskningsresultatene. Gjennom nøyaktige beskrivelser av hvert enkelt ledd i forskningsprosessen vil andre forskere i prinsippet kunne følge prosjektet (Thagaard 2009:190; Dalen 2011:93). Dette er forsøkt gjort i dette kapitlet. Studiens pålitelighet kan eksempelvis vurderes ut i fra hvorvidt intervjueren gjennom ledende spørsmål, eller ulike ordvalg kan påvirke svarene (Kvale, Brinkmann et al. 2009:250). For å ivareta påliteligheten i min rolle som intervjuer var derfor jeg nøye på å ikke stille ledende spørsmål og jeg var nøye på ordvalget. Det har vært lagt særlig vekt på å redegjøre for transkriberingen og gi nøyaktige beskrivelser av analysen.

3.7.2 Gyldighet

Studiens gyldighet vurderes ut i fra om metoden en bruker er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale, Brinkmann et al. 2009:250) og har med gyldigheten av tolkningene å gjøre. Eksempelvis forholder dette seg til om resultatene er representative for virkeligheten som studeres og om tolkningene som forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten (Thagaard 2009:201). Ved å redegjøre for hvordan konklusjonene fremkommer gjennom analysen tydeliggjøres grunnlaget for fortolkingene og studien blir gjennomskiktig (Thagaard 2009:201). Dette innebærer at forskeren kritisk bør gå gjennom grunnlaget tolkningene gjøres på for at leseren av oppgaven skal kunne vurdere om forskerens rolle har betydning for studiens gyldighet (Thagaard 2009:190). Intervjuet bygger på samspillet mellom intervjuer og informant og det er en metodisk forutsetning at en skaper intersubjektivitet for at en skal kunne tolke informantenes uttalelser (Dalen 2011:95). Det er derfor viktig at forskeren redegjør for sin tilknytning til fenomenet som studeres (Dalen 2011:94). Som mor har jeg fått kjennskap til feltet gjennom egne barns arbeid med arbeidsplan. Faglig kunnskap opparbeidet gjennom lærerstudiet og studiet i spesialpedagogikk og den teori som legges til grunn i denne studien sammen med egne erfaringer danner grunnlaget for min for forståelse av ulike sider ved foreldreperspektivet knyttet til arbeidsformen.

Troverdigheten styrkes gjennom at tolkningene bekreftes av andre studier (Thagaard 2009:190). Derfor har det vært vektlagt å se resultatene fra analysene i denne studien opp mot tidligere forskning presentert i kapittel 2, og å synliggjøre dette for leseren.

Studiens troverdighet ble ivaretatt ved at transkripsjonene ble nøye gjennomgått for å sikre at utsagnene ble sett i sammenheng med den konteksten de var en del av (Kvale, Brinkmann et al. 2009:195). Derfor ble de ordrette transkripsjonene brukt parallellt med de som var omformet til skriftspråk.

3.7.3 Overførbarhet

Studiens overførbarhet knyttes til at forståelsen som fremkommer i et prosjekt også kan være relevant i andre (Thagaard 2009:190). Dette skjer gjennom at andre personer som har erfaring, eller kjennskap, til de fenomenene som studeres, som eksempelvis bruk av arbeidsplaner i skolen, gjenkjenner de tolkningene som blir formidlet gjennom teksten.

”Gjenkjennelsen innebærer at tolkningen i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse” (Thagaard 2009:209).

Studiens empiriske overførbarhet vurderes derfor ut i fra i hvilken grad de ulike kontekstene er sammenlignbare (Lincoln og Guba 1985:124). For å kunne vurdere dette er det nødvendig med ”thick description” (Lincoln og Guba 1985:125) som beskriver den situerte kunnskapen fra intervjuene, alt leseren trenger å vite for å kunne forstå hvordan forskeren har kommet fram til funnene (Lincoln og Guba 1985:125; Kvale, Brinkmann et al. 2009:95).

4 Presentasjon og analyse

Innledningsvis i dette kapittelet presenteres informantene. Deretter analyseres informantenes uttalelser tematisk ut i fra analysetrådene og følgende tema:, *Skole-hjem samarbeid*, *Foreldrenes opplevelse av hvordan arbeidsplanen brukes av elevene*, med undertema; Valg av farge, Motivasjon og Ulike sider ved bruk av arbeidsplan, *Kommunikasjon og tilbakemelding* og *Foreldrenes utdanningsrolle* med undertema; Foreldrenes støtte til eleven og Foreldrenes faglige innflytelse.

Analysene foretas ut i fra informantens *selvforståelse*, formulert som en omskrevet fortelling av den intervjedes synspunkter gjennom utvalgte sitat og omskrivninger, *kritisk forståelse* hvor det som blir sagt blir kritisk vurdert basert på ”sunn fornuft” og *teoretisk forståelse* (Kvale, Brinkmann et al. 2009:221). hvor sentrale begrep er makt (Engelstad 1999:17) og kommunikativ makt (Habermas 1997:209) som beskrevet i kapittel 2. Analysene vil deretter

danne grunnlaget for drøftingene som foretas i kapittel 5. Det vektlegges å gjøre analysene mest mulig beskrivende for at studien skal være så gjennomiktig som mulig (Thagaard 2009:201).

4.1 Informantene

For å ivareta informantenes anonymitet er der foretatt endringer av navn og personalia. Navnene er konstruerte ut i fra hvem som toppet navnelistene til statistisk sentralbyrå i 1970 for foreldrene, og i 1997 for elevene, det året de ble født.

Jan: Far til Ingrid. Foreldrene opplever at Ingrid trives bedre i skolen nå enn hun gjorde på barneskolen og at hun faglig gjør det godt. Foreldrene engasjerer seg i det som skjer på skolen, men opplever det som befriende at de gjennom bruken av arbeidsplaner slipper maset om lekser. Karaktermessig ligger hun rundt middels (3-4).

Anne: Mor til Andreas. Foreldrene engasjerer seg i det som skjer i og rundt skolen og vil gjerne bidra aktivt i sønnens skolehverdag både faglig og sosialt. Imidlertid kommuniserer sønnen lite med foreldrene om skolen og foreldrene er dermed avhengig av å få informasjon om skolerelaterte forhold fra annet hold. Andreas oppleves av foreldrene som en pliktoppfyllende elev som klarer seg godt i skolen. Karaktermessig befinner Andreas seg i den øvre enden av skalaen (5-6).

Geir: Far til Ida. Foreldrene har vært og er veldig engasjert i å støtte barna i skolearbeidet og på fritiden. De stiller opp i det de kan og tilrettelegger for at barna skal ha det best mulig. Ida oppleves av foreldrene som en veldig pliktoppfyllende, ansvarbevisst og flink elev. Karakterene er ikke oppgitt, men i intervjuene kommer det fram at eleven arbeider i forhold til middels nivå.

Hege: Mor til Kristian. Foreldrene er og har hele tiden vært opptatt av og engsjert i barnas skolehverdag både sosialt og faglig. Foreldrene opplever at han er lettlært, men at han ikke gjør mer enn det han selv opplever at han er nødt til og at han dermed underbyter i forhold til de evnene som de mener han har. Karaktermessig ligger han middels (4).

4.2 Hva legger foreldrene i begrepet skole-hjem samarbeid?

Fra lover og forskrifter er foreldrene tillagt ulike roller. Dette ble gjennomgått i kapittel 2 og det ble redegjort for at det i denne oppgaven særlig er foreldrenes utdanningsrolle og det direkte og indirekte samarbeidet som studeres i forhold til bruk av arbeidsplan i opplæringen. Det er derfor interessant å få en forståelse av hva foreldrene selv legger i begrepet skole-hjem

samarbeid og se dette i sammenheng med de rollene foreldrene er tillagt gjennom lover og forskrifter.

I intervjuene kommer det fram at foreldrene har ulike forståelser for begrepet skole-hjem samarbeid. Geir ser først og fremst på skole-hjem samarbeid som at han som forelder stiller opp for lærerne når det er noe de trenger hjelp til og han er opptatt av å støtte lærerne slik at de opplever seg trygge iforhold til foreldrene.

Ja da tenker jeg på å stille opp for lærerne slik at de skal ... føle trygghet hos oss foreldre...så jeg prøver å gi tilbakemeldinger på både godt og hvis det er noe som ikke er greit. ...Så prøver jeg så godt jeg kan til å stille opp på det de trenger hjelp til...

Geir er opptatt av å støtte lærerne slik at de opplever seg trygge i forhold til foreldrene. Dette gjør han ved å prøve å gi tilbakemeldinger på det som er godt,men også når det er noe som ikke er greit. Ellers legger han i begrepet skole-hjem samarbeid at han stiller opp når det er behov for det, eksempelvis ved å være med i foreldreaktiviteter, tilstelninger og lignende.

Jan er opptatt av at elevene skal gå på skolen for å lære og at det av og til blir overlatt for mye til foreldrene. Han kan ikke huske at han selv fikk så mye hjelp fra sine foreldre til lekser eller skolearbeid;

Jeg synest av og til at veldig mye blir overlatt til foreldrene i dag, til å følge opp, styre på, være med å påvirke og slik. Derfor synest jeg dette er veldig bra. Akkurat den samarbeidsbiten mellom lærer og foreldre, jeg vet ikke om det er så viktig så lenge ting fungerer. De er på skolen for å lære og læreren har tatt sin utdanning innenfor dette og kan faget. Da forventer vi og at det blir gjort skikkelig.

Anne har positive erfaringer med skole-hjem samarbeid fra barneskolen og legger i begrepet at hun kan ta opp ting med skolen og læreren. Dette preger hennes forståelse av hva som ligger i begrepet. Hun er vant med at det hun sier blir hørt slik hun gir uttrykk for nedenfor:

Hvis jeg avtalte med læreren i forhold til muntlig fremføring så sa de; kjempeide vi gjør sånn,og det fungerte veldig godt. De hørte alltid. For vi har jo samme ønske om at han skulle lære å gjør dette. ... slik mener jeg er samarbeid, altså når jeg og ...prøver å si noe så har de hørt på meg... og de har spurt meg... om jeg hadde noen forslag.

Heges umiddelbare respons på hva hun legger i begrepet samarbeid skole hjem er å smile og si at det er;

Gjerne politisk og fint og ha? Ja at foreldrene har mye ansvar...Nei jeg synest jo det er viktig....

Som eksempel på godt samarbeid nevner hun eksempler hvor foreldre som har tatt kontakt med lærer for at læreren skal være tydelig i forhold til hva eleven skal gjøre, slik at en slipper konflikt hjemme når det blir opp til foreldrene å si hva som ønskes og forventes av eleven. Hege ønsker et sterkere samarbeid mellom skole og hjem. Hun mener også at samarbeid er viktig, at foreldrene/skolen tar kontakt når det er noe de trenger å vite og at foreldrene/skolen følger opp elevene slik at de arbeider med skolearbeidet hjemme.

I intervjuene kommer det frem ulike syn på hva skole-hjem samarbeidet innebærer. Den største motsetning er det nok mellom Jan som egentlig synest det er greit at skolen tar seg av undervisningen uten for mye foreldremedvirkning, og Anne som opplever samarbeid som positivt og av stor betydning for eleven. Hun har erfaring med at skole og hjem sammen kan oppnå resultater som de ikke hadde kunnet få til på egen hånd. Dette er en type samarbeid som Hege ser verdien av og etterlyser i forhold til sitt eget barn. Geir ser i hovedsak på skole-hjem samarbeidet som at foreldrene utgjør en støttefunksjon for skolen og lærerne.

Da Anne på barneskolen tok kontakt med skolen i forbindelse med fremføringen sønnen skulle ha på barneskolen, opplevde hun å bli møtt som en likeverdig partner av læreren. Læreren ble overbevist av Annes argumenter og sammen kom de fram til hvordan oppgaven best kunne løses (Habermas 1997:209). Framføringen ble så gjennomført og eleven fikk vist hva han kunne. Gjennom kommunikasjon og å handle i fellesskap oppnådde de makt til å endre en situasjon som i utgangspunktet var frustrerende for eleven, til å muliggjøre en mestringsopplevelse. Annes forståelse av samarbeid kan dermed ses i sammenheng med kommunikativ makt forstått ut i fra Habermas (Engelstad 1999:228-229), hvor foreldre og lærer gjennom dialog kommer fram til det beste argument i forhold til hva som er det beste for eleven og evner å handle i fellesskap.

Grunnlaget for samarbeid mellom skole og hjem er lagt gjennom opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket. Her er det nedfelt at både det faglige og sosiale læringsarbeidet skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet. Foreldrene skal ha reell mulighet for innflytelse i forhold til læringsarbeidet til egne barn. Ansvaret for samarbeidet er gjensidig, men skolen er pålagt et spesielt ansvar i å tilrettelegge for, og ta initiativ til samarbeid.

Om en studerer uttalelsene fra Jan nærmere virker det som at han synest det er greit at det ikke er mer samarbeid. Samtidig synest han at det ofte overlates for mye til foreldrene i forhold til å "...følge opp, styre på, være med å påvirke og slik". Betegnende bruker han også begrepet *foreldresamarbeid*. Geir fremhever betydningen av å støtte opp om lærerne slik at de opplever seg trygge i forhold til foreldrene og at foreldrene stiller opp på diverse sosiale aktiviteter og tilstelninger. Både Jan og Geir vurderer dermed at det i begrepet samarbeid innebærer en støttefunksjon for læreren og opplæringen som foregår i skolen. Begrepet som brukes er også "foreldresamarbeid." Anne derimot vurderer samarbeid til å inneholde mer kommunikasjon og dialog mellom lærer og foreldre. Anne fremhever at det innebærer at hun som forelder blir hørt og at en sammen kan komme fram til enighet i forhold som er av betydning for opplæringen til eget barn. Hennes forståelse er mer i samsvar med hvordan begrepet samarbeid brukes i opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket, og hun har av den grunn andre forventninger til skolens innsats i samarbeidet, enn Jan og Geir ser ut til å ha. Heges første respons på begrepet skole-hjem samarbeid støtter opp om Jan og Geir sin forståelse. Samtidig, når hun utdyper sin forståelse, viser hun en ideell forståelse av samarbeid som går mer i retning av Annes, at samarbeid bør inneholde mer kommunikasjon og samhandling (Engelstad 1999:228-229).

4.3 Hva er foreldrenes erfaring med hvordan arbeidsplanen brukes av elevene

I informasjonsskriv som ligger ute på skolens nettside viser skolen til at arbeidsplanen brukes som virkemiddel for å drive tilpasset opplæring. Arbeidsplanen strekker seg over to uker og inneholder oppgaver som eleven skal gjøre på skolen og hjemme. Oppgavene blir delt inn i tre grupper, blå,rød, grønn, og det vektlegges at alle elevene skal ha mulighet for mestring gjennom at det skal være nok for elevene å arbeide med og samtidig noe de kan strekke seg etter.

Jan er positiv til bruken av arbeidsplaner;

Tanken bak det, synes jeg iallefall er veldig bra. Det er jo sånt som vi er vant med fra når vi studerer eller på videregående ... og når vi kommer ut i arbeidslivet.

Imidlertid var han frustrert den første tida etter oppstart av skoleåret da datteren kom hjem uten lekser og fortalte at de gjorde arbeidet med arbeidsplanen på skolen.

Det som vi opplevde med en gang, vi var veldig frustrert...jenta kom hjem uten lekser. Ja, så forteller hun at vi arbeider med arbeidsplanene på skolen. Jeg tror det var et foreldremøte rett etterpå hvor det ble forklart oss [foreldrene] hvordan de arbeider med arbeidsplan og hva

tanket var bak det. *Da følte vi at det var overlatt til skolen å arbeide med de tingene.* Så vi jobber jo veldig lite hjemme da med arbeidsplanene. ...

Datteren var ikke vant med å arbeide med arbeidsplan fra tidligere og foreldrene kjente heller ikke til hvordan arbeidsplaner brukes. Imidlertid ble de beroliget av rektors engasjement på foreldremøtet:

Det som er kjekt å høre på det er når rektor står og forteller om dette og er engasjert. Han har virkelig tro på at arbeidsplaner er noe å jobbe med... og synest dette er den beste måten å gjøre ting på. Da følger jeg meg trygg og stoler på det.

Anne opplever at sønnen, bruker planen både på skolen og hjemme. Det nye for henne er at elevene har studietimer og færre undervisningstimer. Hun leser alltid arbeidsplanen, men bruker ikke mye tid på den.

Jeg leser de jo alltid...jeg har den på mail og jeg pleier å kikke igjennom... men jeg innrømmer jo at siden han snakker så lite til oss, at jeg ikke bruker veldig mye tid på den. Det som er greit er at jeg har skrevet ut prøveplanen hans, så jeg har kontroll på den.

Anne synes det er vanskelig å vite når de holder på med et tema, når de er ferdige og når de går videre av den grunn konsentrerer hun seg om prøveplanen, en ½ års plan over prøver trinnet skal ha. Der fremkommer det når det er ”noen bolker” – prøver eller lignende. Første halvåret gjorde sønnen seg ferdig med skolearbeidet på skolen og hadde fri hver ettermiddag, men under konferansetimen fikk han beskjed om at for å bli veldig flink så skulle han og arbeide hjemme, lese mer og repetere. Det var ikke nok å bare sitte på skolen og arbeide, det skulle arbeides en time hjemme og, for at det skulle være ”godt nok”. ”Han tenkte nok ... at når han hadde gjort det han måtte så var han ferdig.” sier Anne.

Ifølge Geir var datteren vant til lekseplan fra barneskolen, men hun syntest allikevel det var litt vanskelig til å begynne med med arbeidsplan på ungdomsskolen. Det tok litt tid å komme inn i organiseringen av arbeidet, hva hun skulle gjøre på skolen og hva hun skulle gjøre hjemme, de ulike innleveringstidspunktene og når de skulle ha prøver. Dette krevde planlegging, men etterhvert opplever Geir at det går bedre.

Nå går det greit, men i begynnelsen var det litt vanskelig for det var ikke helt likt slik de var vant med fra den forrige skolen. Så hun måtte nesten komme inn i det først før hun var trygg på det...spesielt i forhold til studietimer og sånt...hva de skulle gjøre der, hva de skulle gjøre hjemme. Men hun har kommet inn i det nå.

I intervjuet kommer det fram at Geir leser arbeidsplanen mest som en lekseplan, slik det var på barneskolen. Etter spørsmål om både skolearbeid og hjemmearbeid er inkludert i arbeidsplanen så svarer han:

Hjemmearbeidet er jo alltid, men det er noen ganger det står litt om skolearbeidet og. Hvis det er noe kjekt eller noe de skal fremføre.

Hege gir uttrykk for at hun kjenner til bruk av arbeidsplaner og er opptatt av at det er ulike læringsmål som elevene skal igjennom i løpet av en gitt time eller periode.

Slik jeg har forstått det så er den [arbeidsplanen] grunnlaget for all undervisning og alt de jobber med... Den er på en måte arbeidsredskapet deres gjennom alt, slik jeg har forstått det.

Elevene kan som nevnt tidligere velge arbeid fra blå, rød eller grønn som gjenspeiler enkel, middels eller vanskelig nivå. Hege tror at sønnen velger nivå fra gang til gang.

Det blir gjerne til at dersom en er en underlyter og gjerne ikke ønsker å gjøre så mye, bare gjøre minst mulig for å ha lov til å krysse av, så velger han den laveste for da har han liksom gjort jobben sin.

Slik som det fremkommer fra intervjuene har foreldrene ulik forståelse av hvordan arbeidsplanene brukes og det fremkommer også at elevene selv bruker den forskjellig. Jan opplevde først frustrasjon i forhold til at Ingrid kom hjem uten lekser, men ble beroliget av rektors entusiasme og informasjon om intensjonene bak bruk av arbeidsplaner. Han opplevde at det er overlatt til skolen å arbeide med "...disse tingene..." men er trygg og tillitsfull til at dette blir ivaretatt. Slik Jan forstår bruken av arbeidsplaner så kan han som forelder trekke seg tilbake og overlate ansvaret for opplæringen til skolen.

Anne forstår at arbeidsplanen er tenkt brukt både på skolen og hjemme. Hun leser den i begynnelsen av hver periode, men konsentrerer seg om å kjenne prøveplanen og få oversikt over elevens arbeid gjennom den. Fra konferansetimen fremkom det at selv om eleven var ferdig med arbeidet fra planen så skulle det leses og repeteres hjemme. Anne følger med fra sidelinjen, og har oversikt over når sønnen skal prøves i stoffet han har arbeidet med.

Geir opplever at datteren har funnet ut av hvordan hun skal planlegge og organisere arbeidet. Han forstod at hun syntest det var litt vanskelig og tidkrevende i begynnelsen, selv om hun var vant med arbeidsplan fra tidligere, men nå opplever han at det går greit. Imidlertid virker det som om Geir mest ser på arbeidsplanen som en lekseplan.

Hege forstår arbeidsplaner som selve grunnlaget for undervisningen og det elevene jobber med. Imidlertid ser hun at arbeidsplanen gjør det mulig for underytende elever å velge minste motstands vei gjennom å velge laveste nivå for oppgaveløsning og dette er noe som opptar henne i forhold til sin sønn.

Det er skolen som har bestemt at den skal bruke arbeidsplaner som verktøy i opplæringen. Informasjon om hvordan den ble brukt og skulle brukes fikk Jan på foreldremøte sammen med andre foreldre. Det virker som om informasjonen Jan har fått vedrørende bruk av arbeidsplaner har vært resultatorientert og strategisk (Habermas 1997:209). Informasjonen har vært overført fra skolen til ham som forelder og har ikke vært gjenstand for dialog mellom foreldre og skole. Dette medfører at han opplever å bli meldt ut av selve læringen og han inntar derfor en tilbaketrukket rolle. I forhold til de andre foreldrene gir heller ikke de uttrykk av at det har vært dialog rettet inn mot innbyrdes forståelse i forhold til bruken av arbeidsplaner, informasjonen har vært av en mer strategisk karakter (Habermas and Kalleberg 1999:209). Imidlertid har Geir, Anne og Hege selv inntatt en mer aktiv rolle i forhold til bruk av prøveplan, hjelp til innføringen av organiseringen av arbeidet og i å forstå hvordan arbeidsplanen fungerer. Dette gjør at de allikevel til en viss grad har innsikt i hvordan eleven arbeider med arbeidsplanen som verktøy.

Foreldrenes måte å forstå arbeidsplanen på avdekker at det for en stor del er opp til foreldrene å sette seg inn i hvordan arbeidsplanen brukes. Det er mulig at foreldrene har fått rikelig informasjon, imidlertid fortolkes utydigheter ulikt. Foreldrenes rolle blir derfor uklar.

4.3.1 På hvilket grunnlag velger elevene ”farge”?

Arbeidsplanen er som tidligere nevnt inndelt i tre ulike farger. Disse representerer ulik mengde og dybde i oppgaver og kan dermed forstås som en nivådeling. Dermed vil fargen eleven velger oppgaver fra kunne ha betydning for karakteren eleven oppnår på arbeidet. Dersom eleven arbeider med oppgaver med høy vanskelighetsgrad vil de kanskje ha større mulighet til å oppnå høyere karakter på prøver som er felles for alle elevene. Sammenhengen mellom nivå og karakter er ikke alltid tydelig for foreldrene

Foreldrenes opplevelse av nivåene viser at informasjon om eventuelle konsekvenser av valg av oppgaver ikke fremkommer tydelig. Hege tror ikke at de som foreldre har fått informasjon om sammenhengen mellom nivå og karakter, men i løpet av intervjuet ser hun at de kan stå i forhold til hverandre:

...det er jo bra at det er differensiert, at de må ta ansvar for det de velger. Det jeg ikke har tenkt på det er ... at hvis de velger blå om de får dårligere karakterer på prøven enn om de velger grønn? De gjør det nok bedre på prøven da om de jobber med oppgavene på grønn enn om de jobber med blå? ...Det kan nok være [en sammenheng] bare at jeg ikke vet det. Og det kan nok være at vi foreldre skulle visst mer om målene og konsekvensene av å velge blå og grønn. Det savner jeg nok. Skulle hatt mer tilbakemelding på det.

Det har vært gitt mye informasjon i begynnelsen av ungdomsskolen og denne å gjerne gjentas for at foreldrene skal ha mulighet til å sette seg inn i alt;

... hvis du får med deg noe så må du høre det en gang til, for dette er nye arbeidsredskaper for oss og. ...for de som jobber med det hele veien er det jo selvsagt..

Hege opplever at de som foreldre sliter med å få sønnen til å strekke seg i forhold til oppgavene han velger å gjøre og skulle gjerne sett at skolen i større grad bidro til å motivere for økt innsats. Hege opplever at det er flere enn henne som ikke lenger har kontroll over hva eleven gjør og skal gjøre av skolearbeid.

...han fyker på dataen alt det han kan... Han er tenåring og vil ikke være hjemme...skal klare selv...hvor mange konflikter skal en ha? Hvor mye skal de [foreldrene] gå oppi tingene til elevene? Det er slik en touchy alder de kommer in i...

Hun opplever at sønnen er pliktoppfyllende og blir ferdig med planen hver gang, men at han velger minste motstands vei og gjør ikke mer enn han må. Hun ønsker hjelp fra skolen til å trekke ham opp på et høyere nivå;

...han ser ikke helt poenget i hvorfor han skal strekke seg videre. Det blir bare mer jobb. Han vil ha mer fritid med vennene sine.

Sønnen har selv ansvar for å gjøre arbeidet på arbeidsplanen. På spørsmål om han selv opplever det som ansvar så svarer Hege:

Ja det tror jeg, han legger ikke skylden på meg eller at det liksom er vår feil at han ikke har gjort det eller noe sånn. Men akkurat hvorfor han velger det han gjør har jeg ikke spurt han om.

Anne ser at det implisitt er en sammenheng mellom valg av oppgaver og karakterer;

Jeg tror han ...velger det vanskeligste. Jeg kan ikke tro noe annet fordi han har så gode karakterer.

Anne går ut i fra at sønnen velger det vanskeligste nivået fordi karakterene hans er så gode. Hun vet ikke helt hvordan han velger å prioritere oppgavene, men har til sin overraskelse oppdaget at han arbeider ganske organisert og strukturert. Arbeidet med arbeidsplanen går ganske greit

...jeg har ikke inntrykk av noe annet. Nå har jeg lært noe anderledes, når du gir ungene litt frihet så vil de jo stort sett ha enda mer. Altså det er jo ofte sånn...og han ville jo nok antakelig ikke sagt at han ville ha mer og vanskeligere oppgaver, det tror jeg ikke, jeg tror han synest det er ganske greit å holde seg og å spille på pcen når han har gjort sitt ...selv om han godt kan være klar [for mer utfordrende oppgaver] det kan han.

Geir føler at det er datteren selv som bestemmer hvilket nivå hun skal arbeide ut i fra;

Hun har nok fått noen hint av de forskjellige lærerne, men jeg føler det er hun selv som tar avgjørelsen.

Hun forsøkte seg tidligere på det høyeste nivået i matematikken, men det ble litt for vanskelig og læreren anbefalte henne å holde seg på det midterste nivået. Geirs inntrykk er at hun siden har holdt seg til det nivået.

Det ble litt for vanskelig for henne, i hvert fall i det pensumet som de hadde der og da. Men det er jo forskjellig om det er algebra eller om det er geometri ikke sant? Det kan variere litt.

Geir gir ikke tilkjenne om han setter valg av nivå i sammenheng med karakter i faget. Hans opplevelse er at målet for datteren er å gjøre oppgavene ferdig slik at hun har god samvittighet for at hun har gjort det ”godt nok”:

Hun sitter nokså mye hjemme [og jobber], hun er nokså flittig. Noen ganger når det er noe spesielt kan hun sitte 2-3 timer. Hun sitter i hvert fall 1 time til dagen, gjerne mer enn det og. ...jeg føler nok at kanskje i den alderen er det ... det å gjøre oppgavene ferdig og føle at hun har god samvittighet for at hun har gjort det godt nok [som er det viktigste]. Jeg tror ikke akkurat at hun studerer læringsmålene så veldig.

Jan går ut i fra at datteren velger det letteste nivået. Han forstår differensieringen av oppgaver ut i fra elevens ønske om å gjøre skolearbeid og forstår nivåinndelingen ut i fra at det er noen oppgaver som elevene *må* gjøre og så andre som de *bør* eller *kan* gjøre, hvis de vil.

...hun velger jo det som er lettest da. Det som hun må gjøre og veldig lite det som bør og kan gjøres. Så hun er opptatt av å bli ferdig med planen på det hun må, så gjør hun det andre, det er liksom bare tillegg, det trenger en ikke gjøre hvis en vil.

I dette fremkommer det ikke om det er noen forbindelse med oppgavenivå og karakterer.

Etter spørsmål om hun arbeider med de andre oppgavene om det er tid igjen av perioden og hun er ferdig med de oppgavene Jan kaller ”må” oppgaver så svarer Jan:

Vi må presse henne litt for å gå på de... vi må nok det

På oppfølgingsspørsmålet om hun da arbeider med disse hjemme så svarer Jan nei og at det er på skolen hun arbeider.

Det er det som vi opplever som frustrerende, fordi vi hadde hjemmelekser på barneskolen...Det som vi gjør hjemme nå det er å øve til prøvene, ellers så jobber vi nesten ikke med arbeidsplanen i det hele tatt.

Både Anne og Geir opplever at elevene arbeider organisert og planmessig, selv om ungdommene arbeider ut i fra forskjellig nivå, og begge opplever at arbeidet med arbeidsplanen går greit for sin ungdom. Hege og Jan opplever også at elevene arbeider greit med planen og at de er pliktoppfyllende, men er samtidig frustrerte over elevenes valg av oppgaver.

Oppsummert viser uttalelsene til foreldrene at forholdet mellom oppgavenivå og karakterer er uklart. I løpet av samtalen reflekterer Hege over dette og oppdager at det nok er en sammenheng mellom nivåvalg og karakterene, noe hun ikke har tenkt over tidligere. Samtidig erkjenner hun at det kan hende at de har mottatt informasjon om dette, men tilkjennegir at det er mye informasjon å sette seg inn i når elevene begynner på ungdomsskolen og at informasjon derfor må gjentas for at de som foreldre skal kunne få alt med seg.

For Anne er det opplagt at sønnen velger høyeste nivå på bakgrunn av karakterene. Samtidig virker det og som om det er en iboende forventning til sønnen at han velger høyeste nivå.

Ut i fra hva Jan forteller så ser han egentlig ikke oppgavedelingen som en nivådeling, men mer som en beskrivelse av arbeidsmengden det forventes at eleven skal ha kommet seg igjennom. I dette ligger det en forventning om at datteren skal gjøre det hun må, og da er foreldrene i utgangspunktet fornøyd. Eventuelt arbeid i tillegg til dette fra *bør og kan* oppgavene, er positivt, men ikke nødvendig. Imidlertid ligger det en selvmotsigelse i hva han

sier. Fordi samtidig som han vurderer noen oppgaver til *må* og andre til *bør* og *kan* så kommer nivådelingen i oppgavene implisitt frem gjennom at han opplever at de må presse datteren litt for å gå på ”de andre” oppgavene.

Alle foreldrene opplever at elevene gjør det de ”må”. Imidlertid varierer opplevelsen av hva en ”må” gjøre for at arbeidet skal være ”godt nok”. Anne og Geir har kommunisert med læreren om hvilket nivå eleven bør legge seg på, mens Hege og Jan sine barn bestemmer dette selv og bruker den tiden de føler de må for at de skal ha arbeidet godt nok, men ikke mer. Ulike aktiviteter konkurrerer med skolearbeidet om tiden som skal brukes (Bergem 2009:98; Helgevold 2011:233).

Ifølge Hattie (2009:70) er foreldrenes forventninger til eleven av stor betydning for elevens læringsutbytte. I tråd med det Hattie (2009:70) hevder kan en da gå ut i fra at det er avgjørende at foreldrene kjenner til skolens vurderingskriterier slik at de kan hjelpe og oppmuntre elevene og stille realistiske krav til elevenes prestasjoner. Hva må eleven kunne for å oppnå de ønskede resultatene og hva kan eleven gjøre for å lære det som forventes innenfor de ulike kriteriene. At de har forståelse av nivådelingen som differensiering og vurderingsgrunnlag slik at det å velge laveste nivå innebærer at en ikke får alt med seg. Å forstå nivådelingen i arbeidsplanen i sammenheng med utbyttet av opplæringen innebærer derfor at foreldrene (og elever) er informert om hvordan nivådelingen er knyttet opp til vurderingskriteriene.

Dersom vi ser på nivåene elevene velger så arbeider både Annes sønn og Geir sin med arbeidsplanen både på skolen og hjemme, selv om de arbeider på ulikt nivå. Jan sin datter og Hege sin sønn velger nivået med færrest oppgaver, og foreldrene er frustrerte over at elevene ikke selv går videre til neste nivå når de har anledning til det. Imidlertid fremkommer det fra foreldrene at selv om elevene ligger på ulikt nivå så har de det til felles at det ikke er arbeidsmålene som styrer oppgavemengden eller nivået, men at elevene føler at de ”har gjort sitt” (Bergem 2009:98; Helgevold 2011:233). Ingen av foreldrene har inntrykk av at elevene på eget initiativ ville valgt flere eller andre oppgaver enn det de må. Det virker som det er elevenes forventningsnivå på egne vegne som avgjør hvilke oppgaver de opplever at de må gjøre. Målet for alle elevene er å føle at en har gjort det de skal og så med god samvittighet si seg ferdig med arbeidet for perioden. Arbeidet framstår dermed som instrumentelt (Helgevold 2011:30), og ikke som individuelt tilpasset og målrettet.

Kommuniserer arbeidsplanen konsekvensene av de valgene elevene tar i forhold til arbeidsnivå? Ifølge Engelstad er det en direkte sammenheng mellom makt og språklige uttrykk, og formen budskapet blir formidlet gjennom er i seg selv en kilde til makt (Engelstad 1999:9). Hva forteller arbeidsplanen om vurderingskriteriene, karakterene, når nøytrale uttrykk som blå, rød og grønn brukes om de ulike nivåene? Eller som Jan uttrykker dem; må, bør og kan? Heller ikke i Jans begreper fremkommer det eksplisitt en sammenheng mellom nivå og vurderingskriterier. Dersom foreldrene og eleven ikke er inneforstått med at arbeid innenfor de ulike nivåene kan resultere i ulike resultater, da er ikke skolens maktmidler klarlagt for foreldrene, eller for elevene (Engelstad 1999:9). Språket som brukes i arbeidsplanen formidler ikke denne sammenheng. Det er derfor avgjørende at informasjon om konsekvensene av nivådeling, vurderingskriteriene, sansksjonsystemene, blir formidlet på annet vis. Da kan forståelsen av nivådeling bli en del av begge parter "livsverden", det perspektiv som kommunikasjon mellom lærer og foreldre bør ta utgangspunkt i og som er nødvendig for at foreldre og lærer skal kunne handle i fellesskap (Andersen og Kaspersen 2007:374-375).

4.3.2 Elevens motivasjon i skolearbeidet

Foreldrene vet ikke helt hva som motiverer elevene i skolearbeidet, men de har inntrykk av at det viktigste er å bli ferdig med oppgavene og at ungdommene ikke i like stor grad er opptatt av læringsmålene.

Jan tror ikke at datteren har satt seg inn i læringsmålene.

Det tror jeg ikke alltid, nei. Det er mye mer det å bli ferdig med oppgavene og få stryke ut slikat hun ser at hun er ferdig med oppgavene... Jeg er litt usikker på hva motivasjonen hennes er fordi jeg tror bare det er et pliktlop...

Hege har også opplevelsen av det viktigste for sønnen er å bli ferdig og at han ikke tenker på læringsmålene når han arbeider med arbeidsplanen. Motivasjonen ligger i å bli ferdig.

Jeg er redd han tenker mest på å bli ferdig. ...få det gjort, krysse ut. Enkelt og greit. Det og å ikke få noen anmerkninger. Det er nok det, få levert inn på tida, bli ferdig.

Anne har også inntrykk av at det viktigste er å bli ferdig og gjerne oppnå gode karakterer.

Han er jo ganske lettlært, så jeg tror egentlig han synest det er helt greit, det er jo det å få det gjort. Ja bli ferdig. Og så tror jeg jo han ønsker å få gode karakterer. Ellers så kunne han gjort mindre ut av det. Han leser jo godt til prøvene.

Geir opplever at den viktigste motivasjonsfaktoren for datteren er karakterene, men også kommentarer fra foreldre og tilbakemelding fra lærere.

Det er karakterene, å få karakterene, men og å få litt oppmerksomhet i forhold til de kommentarene fra oss på det arbeidet hun har lagt ned og det hun gjør. Hun er ganske utholdende så lenge hun har mulighet til å få det til.

I forhold til hva som motiverer elevene så sier flest foreldre at det er karakterene og det å bli ferdig med oppgavene som motiverer elevene til å arbeide. Geir vektlegger i tillegg til karakterene at oppmerksomheten eleven får fra foreldrene er av betydning og at det at datteren ser at hun har mulighet til å få oppgavene til er en motivasjonsfaktor.

Flest foreldre oppgir instrumentelle (Helgevold 2011:30) grunner til at elevene går i gang med arbeidet. Det viktigste er karakterene og det å bli ferdig. Det interessante her er å se på hva som gjør at Geir også opplever at oppmerksomhet og det å få til oppgavene motiverer. Tidligere i intervjuet har Geir oppgitt at datteren daglig arbeider hjemme med ”leksene” og at datteren involverer ham i skolearbeidet. I motsetning til de andre foreldrene får han innsyn og anledning til medvirkning i datterens opplæring gjennom faglig hjelp, støtte og oppmuntring. Foreldrenes støtte er av stor betydning for elevens opplæring (Hattie 2009:70) og kommunikasjonen mellom Geir og datteren muliggjør en reell medvirkning i form av faglig hjelp, støtte og oppmuntring som kan motivere til ekstra innsats i skolearbeidet. Slik at motivasjonen ikke bare instrumentelt rettes mot karakterene (Helgevold 2011:233), men at det *å få til oppgaven* i seg selv også motiverer.

4.3.3 Ulike sider ved bruk av arbeidsplan

Bruk av arbeidsplaner skal være et verktøy til tilpasset opplæring. Samtidig skal bruken av arbeidsplaner være med på å øke elevens innflytelse over eget arbeid og å gjøre organiseringen av skolehverdagen til elevene mer fleksibel.

Når foreldrene blir spurt om hva de mener fungerer bra med bruk av arbeidsplaner så er nettopp elevens innflytelse over eget arbeid og særlig organiseringen av skolehverdagen som foreldrene fremhever.

Jan knytter bruken av arbeidsplaner opp mot elevens mulighet for mestring.

For hennes del så er det en mestringssak at hun føler hun får gjort dette, at hun blir ferdig med arbeidsplanen. ...Det tror jeg har vært positivt for henne at hun greier å se litt over en lengre periode hva hun trenger å gjøre, og kanskje prioritere i forhold til hva hun sliter med...For

henne å begynne med arbeidsplan...har vært positivt sier hun selv. At en ... ikke har det daglige maset om at nå må du bli ferdig med leksene... Nå greier hun å bli ferdig med alt på skolen så vi synes jo det er kjempebra for vår del i hvert fall. Å slippe å ha det presset hele tida, om at nå må hun bli ferdig med leksene. Det er mye mer overlatt til hver enkelt elev. I hvert fall slik som vi ser det.

På spørsmål om datteren opplever at hun har et ansvar selv så svarer Jan bekreftende på det.

Ja det gjør hun. .. hun visker jo ut her så du kan jo se hva som er gjort og ikke gjort, og vi pleier av og til å spør henne på slutten av perioden hva hun har igjen og om hun er ferdig med alt.

Under konferansetimen fikk de en større forståelse for hvordan bruk av arbeidsplaner fungerer og når han også er fornøyd med resultatene så stoler Jan på at det fungerer bra.

For vår del synes jeg det har fungert bra, spesielt etter ...konferansetimen hvor vi fikk litt mer forståelse om hvordan dette fungerer. Det er jo kjekt å se at det er en viss progresjon på prøvene, at hun har økt resultater. Da stoler vi på at dette blir gjort og at det er litt mer overlatt til seg selv. Fraskrive oss noe ansvar eller ei – det vet ikke jeg, men de bruker jo masse tid på dette på skolen. De får jo sikkert gjort en god del. Det er nok helt sikkert.

Geir opplever og det som positivt at datteren opplever at hun får en oversikt over arbeidsmengden for perioden og selv kan organisere og planlegge for når arbeidet skal gjøres.

Jeg føler at det å ha... [kontroll] over ...at hvis hun vil gjøre mye i begynnelsen så kan hun det. Og hvis hun vet at det skal skje et eller annet en dag, at hun skal være med venninner eller noe, så vet hun at da kan hun styre det slik at hun slipper å bli stresset og lei når hun kommer hjem og skal begynne etter at hun har vært ute. Det tror jeg er det beste. Det at hun har et overblikk over hvor mye hun skal måtte yte i de to ukene.

På spørsmål om sønnen klarer å fordele arbeidet utover perioden så svarer Anne at hun har inntrykk av det. Hun opplever at sønnen er pliktoppfyllende og systematisk og at han har internalisert at skolearbeid er noe en gjør, slik at han klarer friheten som ligger i bruk av arbeidsplanen (Imsen 1998:333; Hattie 2009:70).

Han er pliktoppfyllende og han er relativt systematisk, til vår overraskelse, så for han ser det ut til at han klarer friheten og det der....Vi [foreldrene] synes det er kjempeviktig med skole, så det inntrykket har de jo hele tida. Det faller han ikke inn at han ikke skal gjøre noe skolearbeid eller at dette er noe dumt, tregt eller sånn. Og derfor så fungerer det jo så pass bra selv om han ikke involverer oss og, for han har jo det i seg at dette gjør vi jo.

For Hege er det også friheten som ligger i bruken av arbeidsplaner som er det mest positive samt muligheten for henne som mor til å følge med på når elevene skal ha en prøve slik at hun vet hva sønnen skal jobbe med. Hun synes det er bra at oppgavene er differensiert. Sønnen er ikke vant med å bruke arbeidsplan fra barneskolen, men han og gir uttrykk overfor foreldrene at han liker å bruke arbeidsplanen.

...han sier selv at han liker det. Han liker at det ikke bare er 6 timer med undervisning hvor de sitter med masse teori, men at de kan velge litt selv og. Det tror jeg er en del av motivasjonen hos elevene og hos han. At han kan velge hva han skal gjøre.

Den største ulempen for foreldrene med bruk av arbeidsplaner er at de opplever at når hjemmearbeidet forsvinner så forsvinner også en mulighet for foreldrene til å opprettholde kontakt med eleven og en mulighet til innsikt i elevens opplæring og skolehverdag.

For Hege er den største ulempen at hun ikke lenger får anledning til å hjelpe sønnen med leksene.

Det største minuset er jo det at en mister hjemmeleksene. At han [ikke lenger] kommer og spør hjemme; ”får det ikke til”, eller ”kan du hjelpe meg med dette”. For det gjør han jo ikke.

På spørsmål om det er kontrollen, eller kontakten hun føler at hun mister så svarer hun;

Begge deler. For jeg synes det er en fin måte å ha kontakt på dette å sitte med leksene [slik de gjorde da han gikk på barneskolen]. Det er det blitt mindre av.

Samtidig opplever hun det som negativt at sønnen har mulighet til å velge lettere oppgaver enn han kanskje kunne klare. ”De valgmulighetene er jeg redd for; hvor mye styrt er det, hvor mye hjelper lærerne de til å velge?”. Senere i samtalen da vi snakket om samarbeid mellom skole og hjem i forhold til bruk av arbeidsplan så kom hun tilbake til temaet valg av nivå;

Det er ikke noe slik at ... nå skal dere...snakke med foreldrene, bli enige [om valg av nivå] ...og at foreldrene signerer. Det har vi ikke. Det kan godt være at det skulle vært [slik] til å begynne med i en periode for at ungene skulle..., for kanskje fella er at en tror gjerne at ungene er store nok til å ta ansvar – og så er de gjerne ikke det allikevel.

Geir opplever at grunnen til at de som foreldre opplever arbeidet med arbeidsplanen som greit for jenta deres er at hun imøtekommer foreldrenes i å la dem involvere seg i skolearbeidet hennes.

...hvis hun hadde vært en annen type person så hadde jeg ikke følt at alt var så greit med den [arbeidsplanen]...men hun kommer og vil vise oss og vil [at foreldrene involverer seg]”.

En ulempe Geir opplever er manglende samsvar mellom når et tema gjennomgås i opplæringen og elevens frihet til å velge når oppgavene knyttet til temaet skal gjøres;

Det som fungerer mindre bra er vel de gangene hvor hun ikke skjønner oppgaven. De gangene hvor hun kommer hjem og skal gjøre lekser hvor det ikke fungerer så godt hvis de ikke har gått gjennom det enda, da står hun fast. Da fungerer ikke planen slik den skal.

På spørsmål om hva de som foreldre har erfart fungerer mindre bra med arbeidsplanen så svarer Anne;

For meg som er så lite informert så er det klart at hadde han fått lekser, som i gamle dager så hadde det vært mye enklere for meg å vite hva han skulle gjøre hver dag og gått og sett om han hadde gjort dette og hva han gjorde.

Manglende kontroll over hva elevene egentlig gjør og kvaliteten av arbeidet som gjøres volder bekymring hos foreldrene. Dette kan samles i Jan sin uttalelse:

Det som er vanskelig synest jeg, med disse arbeidsplanene...,det er å kunne få ta en avsjekk å høre hvordan det går...For ...ofte så spør du bare; ”Jo, jeg er ferdig” – men altså så ferdig med det liksom...” ...Det er veldig enkelt å viske over her, ikke sant? – og så stoler vi på at det er gjort. Det er ikke noen ...kontrollfunksjon i dette her. Men på hvilken måte det [kontrollen] skulle vært gjort, det er litt usikkert for det er sjelden hun har bøker hjem og vi kan begynne å virkelig se hva som er gjort.

Geir stiller seg spørsmål til om skolen klarer å gjøre opplæringen mer individualisert:

Jeg har jo av og til spurt meg selv om,...det kan jo være litt...innviklet, at de lærer å se ting inni system her, men det var jo veldig greit når du skulle gjøre fra den til den sida, det var jo det, men så er det det at de skal gjerne være mer individualisert og sånn og da om en klarer å få til det...?

Oppsummert viser foreldrenes uttalelser at de opplever det positivt at elevene får frihet til å planlegge og organisere selv når de skal gjøre skolearbeidet. Jan opplever at det for datteren hans er en mestringssak å se at hun klarer å bli ferdig med oppgavene i løpet av periden. Han opplever at datteren selv har ansvaret for at arbeidet blir gjort noe hun opplever som positivt. Samtidig opplever Jan det som positivt at de ikke lenger har maset om leksene hjemme, slik

de hadde på barneskolen. Han innser at de som foreldre fraskriver seg noe ansvar, men så lenge det fungerer synest han det er ok.

Manglende kontroll med hva eleven gjør av skolearbeid og måten skolearbeidet gjøres på er det som foreldrene opplever som mest utfordrende med bruk av arbeidsplan. Manglende lekser gjør at foreldrene opplever at de mister innsyn i hva elevene gjør av arbeid samtidig som de mister en måte å ha kontakt med ungdommen på. Manglende samsvar mellom når et tema blir gjennomgått og når eleven ønsker å gjøre oppgaver relatert til tema oppleves frustrerende.

Et av skolens argumenter for å bruke arbeidsplan i opplæringen er at elevene skal oppleve mestring. Jan sin erfaring med bruk av arbeidsplan for datteren er en mestringssak samsvarer derfor med skolens intensjoner med bruken av verktøyet. I så måte overføres noe av skolens makt til å bestemme når elevene skal arbeide over til elevene selv.

Samtidig opplever foreldrene at manglende kontroll med elevens skolearbeid gjør det vanskelig for foreldrene å følge med i elevens skolehverdag. Manglende informasjon om hvordan planen brukes fratår foreldrene mulighet, makt, til å kunne påvirke og støtte eleven i opplæringen. Dermed blir forholdet mellom foreldre og lærer assymetrisk og skolens og lærerens makt i forhold til foreldrene opprettholdes. Samtidig fører dette også til assymetri i forholdet mellom foreldre og barn i forhold til makt til å påvirke og ha forventninger til hvordan arbeidsplanen skal brukes. Bergem og Dalland (2010:42-43) peker på at lærerne fratår styringsmidler da det er vanskelig for dem å imøtegå elevens argumenter for eksempelvis å utsette arbeidet. Hjemme opplever foreldrene at det blir vanskelig å imøtegå elevens argumenter om at arbeidet er gjort på skolen. Dermed fratår også foreldrene styringsmidler. Dette stiller ikke både foreldrene og lærerne i en vanskelig situasjon hvor argumentene og ansvaret for å gjøre arbeidet som står på planen blir elevens alene. Utbyttet eleven vil ha av opplæringen vil derfor i stor grad avhenge av om han er moden nok og har evner til å kunne ta ansvaret for å organisere og gjennomføre de oppgavene som ligger innenfor hans mestringradius (Klette 2007:351). Bruk av arbeidsplaner kan derfor ses på som en oppgave i modenhetsgrad og grad av ansvarsbevissthet. Dersom eleven ikke er moden nok til å ta ansvaret kan opplæringssituasjonen med de verktøyene som brukes føre til at eleven læringsmessig risikerer å komme i fritt fall da både foreldre og lærer er fratatt sin styringsmulighet. Makten blir overført til elevene og i det ligger det et ansvar som kan være vanskelig å forvalte. Dette kan illustreres gjennom Klette sin formulering at ”bruk av

arbeidsplaner bidrar til at noen grupper elever få[r] ansvaret for så å si forvalte sin egen ulykke” (Klette 2007:351).

4.4 Kommunikasjon og tilbakemelding

Etter gjennomgang av foreldrenes uttalelser framkom det tydelig at det var spørsmål knyttet tilbakemeldinger på elevens arbeid og generell informasjon om hva som foregår på skolen som opptok foreldrene mest. For at foreldrene skal kunne ivareta sin utdanningsrolle er det nødvendig at de er informert om elevens arbeid på skolen og at de er oppdatert i forhold som angår skolen. Skolen har en hjemmeside hvor blant annet arbeidsplaner og generell informasjon knyttet til sosiale aktiviteter, oppfordringer og nasjonale prøver og lignende legges ut. Det brukes også en læringsportal som foreldrene skal ha tilgang til via eget passord.

Foreldrene skal ha mulighet til å komme inn på læringsportalen, men det er kun Anne som oppgir at hun bruker denne muligheten og da gjennom bruk av sønnens passord da hun ikke har fått et eget. Hege har heller ikke fått seg eget passord og på forespørsel om hun har vært inne på sønnens side via hans passord så svarer hun:

Nei, det er så krøkkete og kronglete, men det er noe skolen arbeider med og gjerne skal ha et foreldrekurs for oss foreldre på...For det kan godt være at han får mange kommentarer på ting der som ikke jeg vet om . Det kan være greit for oss å se det og. Det er jo litt oppklarende for meg og dette her, for jeg ser jo hva vi... men de kunne godt ha skrevet litt mer om forventningene til oss foreldre og kanskje vært tydeligere med det.

Hege mener skolen kunne ha skrevet mer om bruken av arbeidsplaner på hjemmesida;

De kan skrive mer på hjemmesida. Hjemmesida til skolen er ikke god nok. Der kunne de skrevet mer om hvordan de tenker... og gode råd til foreldre....

Jan oppgir at han får noe informasjon fra det som dukker opp på hjemmesida, men hverken hjemmesida eller læringsportalen nevnes noe videre. Geir nevner ingen av dem under samtalen.

Det meste av informasjonen og tilbakemeldingene vedrørende hver enkelt elev blir gitt gjennom karakterene, konferansetimene og foreldremøtene. Noe generell informasjon gis via arbeidsplanene.

Tilbakemeldingene på elevens arbeid får Jan gjennom karakterene; ”De tilbakemeldingene vi får, det er kun fra prøver. Rett og slett karakterene...”. I tillegg får han informasjon gjennom

konferansetimen og foreldremøte, men han ser at det er lite. Imidlertid opplever han ikke dette som noe problem.

Det er ingen informasjon utenom det [konferansetime og foreldremøte] bortsett fra det som dukker opp på hjemmesida til skolen. Det står av og til noen ting i headingen her [arbeidsplanen]. Men det er lite kommunikasjon via mail, mobiltelefon med lærer eller sånne ting. Det vil si ingen ting. ... Men det er jo heller ikke behov for så mye mer heller for å si det sånn.

Anne får også de fleste tilbakemeldingene på elevens arbeid gjennom karaktersystemet og at det er noe som skal signeres. For eleven legges karakterene ut på læringsportalen, men om det legges ut kommentarer er hun ikke sikker på. Hun vet ikke hvilke tilbakemeldinger eleven selv får, ”men det hender jeg lurer i ranselen” og hun lurer seg litt til å gå inn på sønnens logg i læringsportalen da hun ikke har fått kode til denne selv.

Ja [det er hans kode], de skulle lage... men de har ikke fått gjort det, så det er hans kode ja. Så alt han får det leser jeg og.... Vi har jo fått beskjed om å følge med på [Læringsportalen]... og så er det jo den samtalen med læreren som vi hadde i høst. Så jeg regner med at det blir en til på våren. Ellers så sendte læreren ut i høst... en generell tilbakemelding] på klassen. – Så jeg vet ikke veldig mye, kjenner jeg.

På spørsmål om hun får den informasjonen som hun mener er nødvendig for å kunne følge sønnen opp faglig svarer Anne:

Altså, hvis han ikke hadde vært så flink og at jeg føler han manglet noe, så hadde jeg slitt litt tror jeg. Men det er jo klart at da hadde jeg jo satt meg mer ned med planen og. Det står jo en god del ting her...Hva de skal gå igjennom. Hvis jeg hadde satt meg ned og nilest så kunne jeg jo ha...Men nå trenger jeg ikke det så det er jo litt med sånn hvor han er.

Anne skulle gjerne visst mer om sønnens skolehverdag

Ja, men jeg tenker at det er ikke skolen sin feil, men at ...han ...kommuniserer så lite med oss. Jeg føler jeg på en måte vet mer om hva søsteren gjør fordi hun lar meg delta. ..Jeg får ikke mer informasjon [vedrørende henne], men det er det at hun lar meg være mer med.

Hun ville gjerne hatt informasjon om det var noe hun skulle ”tatt tak i” og eventuelt få bekreftet at alt går bra.

...men det kan godt hende at for de som har behov for det får slike beskjeder. Det vet ikke jeg noe om. Det kan godt hende at de bruker mer tid på de som trenger mer informasjon. Samtidig så er det jo kjekt å få vite at ting går bra og. Altså få bekreftet det inntrykket en har.

Kommunikasjonen på konferansetimene kan av og til være litt utfordrende for foreldrene i forhold til å ha en konstruktiv dialog med læreren om elevens skolehverdag.

Det er jo kjekt å høre om klassen, det er jo bra at de trives i lag det er jo kjempeviktig det og, men det er litt med de samtaleene at det er jo ikke bare meg og læreren, det er jo alle tre.

På oppfølgingsspørsmål om hun har snakket med læreren alene uten at sønnen var tilstede svarer hun;

Ja, når vi var på den samtalen så spurte læreren om det var greit at han snakket med meg etterpå. Så gikk han [sønnen] hjem og så snakket vi [Anne og læreren]. Vil du vite mer er det lettere å snakke når han[sønnen] ikke hører på.

Anne hadde likt å få en jevnlig tilbakemelding på hvordan det går med sønnen; ”Altså det hadde jo alltid vært kjekt hvis de hadde hatt tid...en gang i måneden eller sånn.. [å få] en liten personlig tilbakemelding bare på min [ungdom]”.

Hege får også informasjon gjennom ”foreldresamtalen” to ganger i året, noe som hun opplever som litt lite og hun vil gjerne ha en ”månedlig rapport” slik at hun kan følge opp sønnen bedre.

Det er nok litt lite det er derfor jeg gjerne vil ha en sånn månedlig rapport med både orden og oppførsel og anmerkninger og ja at han har levert inn de tingene som han skal. For det er noe med at vi foreldre skal slippe dette å mase. De opplever alt som mas når de er i tenårene.

Også Hege opplever at konferansetimene ikke nødvendigvis gir rom for god dialog mellom lærer og forelder;

Han [eleven] var med på samtalen, hele veien og så klart, da må du og veie dine ord. Han sitter der. Det skal være greit for han og alle slik at...

Geir har ikke fått noen tilbakemelding på hvordan datteren arbeider i timene eller med arbeidsplanen på skolen.

men det er jo klart at hadde det vært noen problemer eller det ikke fungerte, så regner jeg med at [læreren] hadde vært kjapp med å kontakte oss.

På slutten av samtalen går Geir tilbake til temaet tilbakemelding og informasjon og gir uttrykk for at han ønsker mer tilbakemelding og informasjon fra skolen.

Kanskje litt tilbakemeldinger om hvordan det går ...med skolearbeidet, selv om vi kanskje har en føling at det går bra. Hvis vi var litt usikre på at hun ikke gjør nok og at hun ikke gjør det godt så kunne jeg tenkt at vi skulle hatt en tilbakemelding på det. For det er jo gjerne litt lite med en gang ... pr semester – det er jo 26 uker, så da tenkte jeg ...litt mer helt enkelt, hvis det var noe da. Slik at vi visste at vi [kunne] føle oss trygge på at de ga beskjed om det var noe. Slik at du slipper å gå å lure på om du skal ringe og spør om alt er i orden.

Måten tilbakemeldingene kan gis på er ikke så viktig, det kan være via mail eller per telefon.

[Måten] er ikke så viktig, det kunne ha vært en mail, og hvis det var litt mer komplisert så kunne de jo ringt. Hvis de sendte ut en annen hver måned i hvert fall, slik at jeg fikk vite litt, fikk følelsen av hvordan hun ligger an.

Som nevnt er det mangelfull tilbakemelding på elevens arbeid som opptar foreldrene mest. Informasjonen foreldrene får foregår stort sett gjennom karaktersystemet men også gjennom konferansesamtalen en gang i semesteret. To av foreldrene gir uttrykk for at samtalen med læreren en gang i semesteret kan være litt utfordrende når både elev, forelder og lærer skal være til stede. Dette kan virke hemmende på dialogen mellom forelder og lærer. Foreldrene opplever at de får lite informasjon om hvordan eleven arbeider på skolen, selv om noen lærere gir tilbakemelding på oppgaver.

Skolen har egen hjemmeside, men der formidles stort sett generell informasjon. I tillegg bruker skolen en læringsportal i opplæringen, men det er kun Anne av foreldrene som oppgir at hun nytter læringsportalen og da gjennom bruk av sønnens passord.

Kommunikasjonen om elevens arbeid formidles stort sett gjennom karaktersystemet. Selv om foreldrene tror det går bra med elevene sine på skolen, så gir de uttrykk for en usikkerhet i forhold til om de ville fått informasjon om ting ikke gikk så bra som forventet. Foreldrene ønsker en jevnlig uformell tilbakemelding om elevens arbeid, trivsel og oppførsel slik at de kan holde seg oppdatert om hva som skjer i skolen og hvordan deres barn fungerer i forhold til det, men også som en sikkerhet for at *hvis* det er noe de burde vite at det da er etablert en rutine som gjør at de vil få vite det. Jan sin uttalelse skiller seg litt ut fra de andres med at han sier at det ikke er behov for mer informasjon enn det de allerede får via konferanser, foreldremøter, skolens nettside og arbeidsplanen. Hege på sin side etterlyste eksplisitt informasjon fra skolen om hva skolen forventet av foreldrene.

Informasjonsutveksling, tilbakemeldinger og dialog mellom skole og hjem om skolerelaterte forhold som angår eleven er nødvendig for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev, men er også nødvendig for at foreldrene skal ha mulighet for å kunne fylle sin utdanningsrolle. Informasjon og tilbakemelding slik det fremkommer i intervjuene framstår som ensrettet fra skolen til foreldre med liten reell mulighet for dialog.

Annes erfaring hvor læreren ønsker å snakke med henne alene skiller seg ut fra de andre informantenes uttalelser. Her tar læreren initiativ til samtale med Anne uten at sønnen er til stede og skaper rom og mulighet for reell dialog mellom lærer og forelder, skole og hjem. Her skapes det en mulighet for forelder og lærer til å ha en dialog mellom to likeverdige parter om elevens opplæring (Habermas 1997:209) som ble tatt opp og hvordan samtalen foregikk sier materialet ingen ting om, men det ble skapt en mulighet for reelt samarbeid.

Foreldrene etterlyser primært informasjon fra skolen, ikke kommunikasjon med skolen. Det kan derfor virke som at foreldrene aksepterer at det er et assymetrisk forhold mellom skole og hjem hvor skolerelaterte forhold primært er et skoleanliggende og ikke et grunnlag for samarbeid mellom skole og hjem.

4.5 Foreldrenes utdanningsrolle

I henhold til St.melding 14 (1997-98:6.1) er utdanningsrollen hvor foreldrene (og lærer) fungerer som sosiale forbilder og er med på å skape læresituasjoner for elevene en kjernefunksjon i forhold til elevenes opplæring. Sammen med det direkte skole-hjem samarbeidet mellom lærer og foreldre og det indirekte skole-hjemsamarbeidet som foregår i hjemmet i form av oppmuntring og støtte av eleven utgjør disse sider av foreldrenes medvirkning i elevenes skolehverdag.

4.5.1 Foreldrenes støtte til elevene

Alle foreldrene oppgir at de har forventninger til elevenes skoleinnsats. Noe som ofte gir seg utslag i forventninger til karakteroppnåelsen på prøvene. Av og til kan dette bli litt ugreit dersom eleven ikke oppnår den forventede karakteren. På spørsmål om datteren synest det er greit å komme hjem med karakterene sine så svarer Jan;

Nei, ikke alltid. Det er tøft. Vi sitter og øver mye i forkant og legger liksom føringer for hva vi forventer og så blir det gjerne ikke helt slik som vi hadde trodd. Da tror jeg det kan bli tøft å komme hjem med karakterene.

Innledningsvis sa Jan at han ikke trodde han hadde så mye å si fordi datteren gjorde mesteparten av arbeidet på skolen. Da dette ble nevnt for ham igjen svarer han;

Nei, det er ikke det. Vi blir liksom meldt ut av selve læringa føler jeg mange ganger.

På oppfølgingsspørsmålet om de bruker mer eller mindre tid med å følge opp skolearbeidet nå i forhold til tidligere år så svarer han;

Vi bruker betydelig mindre tid i dag enn hva vi gjorde på barneskolen i å følge opp den daglige biten. Så blir det litt mer opp i mot forkant av prøver og slik. Men den ene timen hver dag, den har vi ikke lenger. Den som vi hadde på barneskolen.

Imidlertid er han glad for å slippe å ha en time med lekser etter skoletid. På spørsmål om han savner den timen svarer han;

Nei, sett ut i fra vårt ståsted når vi har andre barn som skal følges opp på skolen og alt i sammen, treninger og sånt etter en hektisk arbeidsdag, så hvis dette fungerer så synest jeg det er helt topp.

Anne bruker prøveplanen til å holde seg oppdatert om når sønnen har ulike bolker slik at hun kan spør eksempelvis i forkant av prøvene, om han har lest nok og om han har kontrollen.

Imidlertid tar sønnen ansvaret selv for at arbeidet gjøres;

Det [ansvaret] tar han selv. Det er ingen,...altså hvis han skal ha prøver og sånn da spør jeg litt om han har lest nok og om han har kontroll.

Ellers så abonnerer Anne på arbeidsplanen, følger med på ”nyhetene” - fra skolens hjemmeside, og leser disse . Hun hjelper sønnen litt med skriftlig hjemmearbeid. Foreldrene bruker mindre tid på å følge opp skolearbeidet nå enn på barneskolen.”Mindre. Uten tvil. Det er jo at de er eldre og...” Anne tror allikevel at det er greit for sønnen at de spør om hvordan det går.

På foreldremøte om høsten ble de oppfordret av læreren til å høre eleven i læringmålene og hun har inntrykk av lærerne vil at de skal involvere seg.

Det har jeg helt bestemt. Det var han [læreren] veldig tydelig på. At vi skulle spør på slutten av perioden og høre hva de har fått med seg i forhold til læringsmåla. Jeg skulle likt å gjøre det hvis jeg hadde fått lov. Han [læreren] var veldig tydelig på det og på at det var vårt ansvar at de lærte, at de fulgte med og at de fikk gjort leksene sine. Det var på en måte ikke skolen sitt [ansvar], det var vi som foreldre som skulle sørge for at de fikk det med seg.

Geir opplever og at de som foreldre har et ansvar for at datteren gjør det som står på arbeidsplanen, men at de ikke lenger trenger å passe så mye på at hun gjør det hun skal

Vi har jo ett ansvar, men hun er veldig flink til å passe på det [at hun gjør det som står på planen] selv og det er derfor jeg ikke føler at jeg kjenner planen så nøye selv. Tidligere da hun var mindre da passet vi på. Men hun er veldig pliktoppfyllende, så egentlig er det hun selv som har ansvaret.

Geir forteller at de som foreldre bruker mindre tid på å følge datteren opp på skolen nå enn de gjorde på barneskolen det blir mest til praktiske ting som å hjelpe til med pc en, men også å regne over for å sjekke at svarene på vanskelige mattestykker er riktig. På spørsmål om de opplever at det å arbeide med arbeidsplanen hjemme påvirker forholdet til datteren så svarer han:

Ja det tror jeg nok det kan, jeg har ikke tenkt så mye på det, men jeg tror nok at det å samarbeide om noe der en må gjøre ting i sammen, det er jo med på venne seg til å kunne hjelpe hverandre kanskje...

Ellers følger de datter opp med at de prøver å gjør det lett for henne i forhold til venner og venninner og at de prøver å dytte henne litt i forhold til å gi henne litt mer ansvar at hun må våge å stå fram og ikke være redd.

Læreren spurte om det var noen som ville lese det [en presentasjon] opp og da reiste hun seg opp og sa "det kan jeg". Hun var den første som sa det. Det var slik som har med trygghet å gjøre. Det har vi motivert henne til. Å våge å reise seg opp og si ja og nei og våge å si litt hva det er hun mener og sånn. For hun er litt rolig og beskjeden.

Geir har også vært engasjert i foreldreaktiviteter både i barneskolen og på ungdomsskolen, men opplever at ungdommene begynner å bli store og selvstendige.

Men det er jo klart, jeg ser jo at de begynner å bli nokså selvstendige voksne her nå så det er ikke på samme måten. Nå når de går i 8. er det ikke heller så veldig ønsket av ungene at du kommer på skolen. Men om det er noe så prøver jeg å stille opp.

På spørsmål om hva i hovedsak oppfølgingen består av så svarer Hege:

Skrive under på prøver. Følge med. Nei, jeg hadde trodd at det skulle bli mye mer...jeg er opptatt av at jeg vet hva de gjør og støtte de der jeg kan, men det nytter ikke når han ikke vil...det kan bli mye mas.

Hege opplever at hun må gå litt forsiktig fram i forhold til å blande seg inn i skolerelaterte tema. Innimellom låner hun bøkene hans og oppdaterer seg litt rundt det sønnen holder på med på skolen og prøver å ”tilfeldig” komme inn på temaene når de snakker sammen. Da kan de snakke skole, men det må foregå på hans [elevens] premisser. Det er ikke alt som hun opplever at hun kan ta opp uten at det blir oppfattet som mas;

Han er i en alder hvor følelser går opp og ned og småting kan blir stort, så derfor må jeg være gjennomtenkt i det som jeg sier og tar opp med han. Noen ting må vi bare la flyte.

Etter at elevene har begynt på ungdomsskolen bruker foreldrene mindre tid på å følge opp skolearbeidet enn de gjorde tidligere. Det blir mest i forkant av prøver og mindre daglig oppfølging. Dette settes i sammenheng med at elevene er eldre, men også fordi arbeid gjøres på skolen. Oppfølgingen består i hovedsak i å høre hvordan det går med skolearbeidet og praktisk hjelp men også noe hjelp med oppgaver. Ansvaret for arbeidet tar elevene selv men to av informantene nevner eksplisitt sitt ansvar i forhold til at eleven gjør skolearbeidet. Anne har festet seg med hva læreren på foreldremøte sa at det er foreldrenes ansvar og ikke skolens, at eleven lærte, fulgte med og fikk gjort lekser. Geir opplever at han har ansvar for datterens skolearbeid, men opplever at dette etterhvert kan overlates til eleven selv.

Når elevene begynner på ungdomsskolen hjelper foreldrenes elevene mindre med skolearbeidet (Beck og Vestre 2008:57-58). Ansvaret overlates mer til elevene. Dette er en naturlig utvikling i og med at elevene blir eldre, men medfører samtidig at foreldrenes innflytelse svekkes. Når foreldrenes innflytelse i forhold til skolearbeidet svekkes forandres også maktforholdet mellom skole og hjem. Mer blir overlatt til skolen da foreldrenes innsyn i skolens virksomhet svekkes som følge av at foreldrene hjelper elevene mindre med skolearbeidet enn tidligere. (Beck og Vestre 2008:57-58). Samtidig viser tidligere studier at elevens medbestemmelse ikke er særlig sterkere på ungdomsskolen enn hva den var på barneskolen og når foreldrenes innflytelse svekkes fører dette til at skolen blir mer autonom (Nordahl 2007:58). Intensjonene bak innføringen av arbeidsplaner er å øke elevenes innflytelse på egen skolehverdag gjennom at elevene selv får innflytelse på arbeidet som skal gjøres og kan derfor ses på som en måte å veie opp for skolens autonomi. Samtidig blir foreldrenes mulighet til å støtte eleven i stor grad avhengig av at eleven inkluderer foreldrene i hva de holder på med. Foreldrenes engasjement har fremdeles stor betydning for elevens læringsutbytte (Hattie 2009:70) og foreldrene opprettholder sin støtte til elevene i form av å vise interesse for skolen, oppmuntring og engasjement, men foreldrenes mulighet til å støtte

eleven i den faglige opplæringen og i å tilkjenne reelle forventninger blir i stor grad avhengig av at eleven inkluderer foreldrene i hva de holder på med.

4.5.2 Foreldrenes faglige innflytelse

Materialet forteller lite om foreldrenes innflytelse på de verktøyene som skolen bruker og det fremkommer ikke at læreren tar kontakt med foreldrene vedrørende faglige forhold.

Foreldrenes mulighet til å komme med innspill til det faglige innholdet i arbeidsplanen er ikke et tema som foreldrene trekker frem selv.

På direkte forespørsel om han har mulighet til å påvirke eller kommentere bruken av arbeidsplanen til læreren så svarer Jan;

Vi har nok en mulighet til å kommentere – uten at det blir gjort. Men vi stoler jo såpass på læreren at de kan faget sitt, at dette er det som de skal gjøre.

Jan svarer ja på at han har inntrykk av at læreren ønsker at foreldrene skal involvere seg i måten arbeidsplanen brukes;

Jeg tror nok det at det har de sagt og på konferansetimen og foreldremøter ellers at om det skulle være noe så er det bare å ta kontakt.

Dette er en oppfatning Geir deler;

Jeg føler at de ønsker [at foreldrene skal engasjere seg i selve skolearbeidet]. De nevner alltid innledningsvis at de ønsker at vi skal bry oss og ta kontakt hvis det er noe og komme med tilbakemeldinger og slikt.

Selv om lærerne inviterer til at foreldrene tar kontakt har ikke Geir tatt initiativ til faglige innspill;

...skulle nok gjerne det, men det har jeg ikke fordi det er ikke så lett å gå oppi den læringen hos de. – men jeg undres over at når vi opplever at de lærer å dele på en helt annen måte enn det vi har gjort, det er frustrerende. Jeg tror jeg kunne ha [spurt og tatt det opp], men om det ville ført fram til noe..., men det vet jeg ikke, jeg kunne jo ha prøvd. Jeg har ikke gjort det.

Hege opplever det litt anderledes på spørsmål om hun føler hun kan komme med noen faglige innspill om arbeidsplanen til lærerne så svarer hun;

Ja, det tror jeg...Jeg er jo alltid var på sånne ting. Men hvis jeg hadde noen tanker om det så tror jeg at jeg ikke var redd for det.”. Imidlertid har ikke Hege heller tatt kontakt vedrørende faglige innspill knyttet til arbeidsplanen.

Anne sine opplevelser fra barneskolen var at de var positive til alle innspill og de positive erfaringene tar hun med seg når eleven flytter over til ungdomsskolen;

Mitt forhold til skole er jo veldig positivt og at de [barneskolen] hørte på det vi sa, og jeg kan ikke si noe annet om denne skolen heller. Men jeg har ikke kommet med noe.

På barneskolen opplevde hun at læreren hadde rettet sønnens matematikkoppgaver feil, da protesterte hun og kommenterte dette i boka hans; ”Det er mange ting jeg kan minst like godt [som læreren] – om jeg ikke kan det pedagogiske.”

Gjennom lovverket er skolen tillagt rollen som den som skal legge til rette for foreldrenes medvirkning i skolen. Opplæringen er foreldrenes ansvar, men skolen skal ta initiativ til og legge tilrette for samarbeid (Kunnskapsløftet 2006-35). For at dette skal være mulig må det skapes rom hvor foreldre og lærer har mulighet til å kommunisere (Nordahl 2003:123).

Informantene i denne studien formidler en tilbakeholdenhet i forhold til skolen som ikke er forenlig med den rollen de tillegges gjennom lovverket og som skolen skal legge til rette for at de får fylle.

Lærerne inviterer foreldrene til å ta kontakt om det er noe og foreldrene opplever at de i utgangspunktet kan kontakte læreren ved behov. Samtidig viser de en tilbakeholdenhet i forhold til å faktisk ta kontakt når det er ting de lurer på.

Jan anerkjenner læreren som den profesjonelle og den som vet hva han skal gjøre og inntar derfor en passiv rolle i forhold til det faglige. Dette har han også gitt uttrykk for tidligere i intervjuet. Geir føler at lærerene ønsker at foreldrene skal engasjere seg i skolearbeidet men opplever ikke at det er så enkelt å involvere seg i det rent faglige, ”læretingen”, selv om han ønsker det. Han har opplevd å ha faglig relaterte spørsmål som han tror han kunne ha tatt opp, men han er usikker på om det ville ført fram til noe. Også Hege er var i forhold til å ta opp faglige spørsmål, men hun tror allikevel ikke hun hadde vært redd for å komme med faglige innspill om hun hadde tanker om det.

Foreldrene viser en tilbakeholdenhet i forhold til å involvere seg faglig, eller komme med faglige innspill, men Annes uttalelser skiller seg litt ut i forhold til de andre. Hun har positive erfaringer fra barneskolen hvor skolen gav uttrykk for at den satte pris på faglige innspill fra foreldrene og dette tar hun med seg over til ungdomsskolen. Hun er bevisst sin egen faglige styrke og har en sterkere opplevelse enn de andre om at hun faktisk kan ta kontakt med skolen om det er noe. Og at det ”noe” også kan gjelde faglige innspill. Imidlertid har heller ikke hun

tatt faglig relatert kontakt med denne skolen. Dette kan være et uttrykk for at hun ikke har hatt behov for det, eller at når det kommer til stykket så oppleves ikke muligheten til å ta kontakt vedrørende faglige forhold som så reell allikevel.

4.6 Oppsummering av analysen

I denne analysen har det vært viktig å få fram foreldrenes opplevelser av ulike sider ved skolens bruk av arbeidplaner i opplæringen og hvordan bruk av arbeidsplaner påvirker samarbeidet mellom skole og hjem sett fra foreldrenes perspektiv.

Det fremkommer at foreldrene har ulike syn på hva skole-hjem samarbeidet innebærer. Det gis et innblikk i en forståelse av skole-hjemsamarbeidet som foreldrenes støttefunksjon for læreren, men også som et samarbeid med kommunikasjon og dialog mellom lærer og foreldre. På ulikt vis støtter alle foreldrene elevene i skolehverdagen gjennom forventninger, hjelp til lesing til prøver, oppmuntring, gjennom å forsøke å holde seg oppdatert og gjennom å være tilgjengelige for hjelp

Foreldrene vurderer arbeidsplanen til å være styrende for elevenes skolehverdag. Bruken av arbeidsplan fortolkes ulikt av foreldrene noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom at forståelsen av nivådelingen og konsekvenser av valg av nivå forstås ulikt. Dette medfører at foreldrenes rolle bli uklar i forhold til hvilke krav og forventninger de stiller til elevene.

Foreldrene vet lite om hva som motiverer elevene, men opplever at karakterene og det å bli ferdig med oppgavene kanskje er det som teller mest.

Den største fordelen med bruk av arbeidsplan opplever foreldrene er at elevene få innflytelse over eget arbeid og mulighet til å organisere mer av sin egen skolehverdag. Dette oppgis å være positivt og motiverende for elevene. Samtidig opplever de at bruk av arbeidsplan gjør at hjemmeleksene forsvinner for noen av elevene, noe som gjør at foreldrene ikke lenger har like mye innsyn i elevenes skolehverdag som de hadde tidligere. Dette medfører at noe av kontakten mellom foreldre og elev reduseres og foreldrene blir avhengig av at eleven tar initiativ til å inkludere foreldrene i skolearbeidet. Samtidig blir det vanskeligere for foreldrene å ha kontroll med hva elevene gjør og med kvaliteten av skolearbeidet som gjøres.

Informasjonsflyten går primært fra skolen og til foreldrene. Foreldrene opplever informasjonen og kommunikasjonen som mangelfull. Imidlertid mener foreldrene at de har mulighet til å kontakte læreren om det skulle være noe, men de benytter seg ikke av det. Tilbakemeldinger gis primært gjennom karakterene, men også gjennom konferansetimer og

foreldremøter. Dette opplever tre av foreldrene som mangelfullt og de ønsker hyppigere, individuelle tilbakemeldinger. De er usikre på om de ville fått informasjon om det skulle være noe av betydning for eleven som de burde visst. Foreldrene etterlyser primært *informasjon fra skolen* og ikke *kommunikasjon med skolen* noe som er interessant i forhold til den rollen foreldrene ut i fra lov- og læreplanverk er ment å inneha.

5 Drøfting av analysens resultater

Drøftingene og analysene i dette kapittelet knyttes opp til studiens forskningsspørsmål og presenteres ut i fra forskningsspørsmålets underpunkter som presenteres i kapittel 2.

- Hvilke erfaringer har foreldrene i forhold til elevenes bruk av arbeidsplaner?
- Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem?
- Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem?
- Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen
- På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev?
- Hva skjer med foreldrerollen?

I kapittel 2 vises det til at foreldrene har hovedansvaret for barnets opplæring og oppdragelse (BLD 1981; KD 1998; Kunnskapsløftet 2006) og de blir gjennom lovverket tillagt en stor rolle i forbindelse med barnets utvikling og skolegang. I lovverket pekes det på at for at foreldrene skal ha mulighet til å forvalte sitt opplæringsansvar er det nødvendig med et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Ansvar for samarbeidet er gjensidig, men skolen er pålagt å ta initiativ til og legge til rette for samarbeidet.

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. (Kunnskapsløftet 2006:36)

Gjennom analysene i denne studien kommer det frem at foreldrene har ulike syn på hva skole-hjem samarbeid innebærer. Disse kan deles inn i to hovedsyn (jf. kapittel 4) hvor foreldrene på den ene siden inntar en støttefunksjon i forhold til skolen og på den andre siden gir inntrykk av et ønske om samarbeid preget av kommunikasjon og dialog mellom lærer og foreldre. Et samarbeid som er preget av kommunikasjon og dialog er også forståelsen som vektlegges i St.melding 14 (1997-98:6.1). De ulike oppfatningene kan ha betydning for hvilke

forventninger foreldrene har til samarbeidet, for hvordan de forholder seg til arbeidsplaner og sin egen rolle i elevens opplæring.

5.1 Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem?

Det som opptok foreldrene mest i intervjuene var tilbakemeldinger på elevens arbeid og generell informasjon om hva som foregår på skolen. Informasjon og tilbakemeldinger vedrørende eleven får foreldrene primært gjennom karakterer, konferansetimer og foreldremøter samt at de får noe generell informasjon gjennom arbeidsplanene og gjennom skolens hjemmeside. Imidlertid er informasjonsstrømmen noe ensidig. Dette samsvarer med tidligere studier (Nordahl 2003:77; Bæck 2007:55). Tidligere forskning viser at samarbeidet ofte bærer preg av informasjon fra skolen til foreldrerne og lite drøftinger og reell medvirkning fra foreldrene (Nordahl 2003:78).

Tidligere forskning (Nordahl 2003:77; Bæck 2007:65) viser at de fleste foreldre i hovedsak er godt fornøyd med informasjon om måten det undervises på og elevenes skolefaglige utvikling, men noe mindre fornøyd med informasjon relatert til trivsel og sosial utvikling. I lys av disse funnene er det interessant at i denne studien opplever tre av foreldrene at de har et større behov for informasjon om hvordan eleven arbeider på skolen enn det de får. En av foreldrene mener at han ikke har behov for mer kommunikasjon. Imidlertid er det en dobbelthet i det han sier. Senere i intervjuet under et annet tema så sier han "...Vi blir liksom meldt ut av selve læringa føler jeg mange ganger". Utsagnet kan tolkes i retning av at det nettopp er manglende informasjon som gjør at han føler seg utmeldt. Opplæringen er primært et skoleanliggende (Bæck 2007:83) noe som kommer til uttrykk når Jan sier; "...læreren har tatt sin utdanning innenfor dette". Uttalelsen kommuniserer et maktforhold og det kan tolkes som at Jan aksepterer at det er et asymmetrisk forhold mellom skolen og han som forelder (Habermas i Andersen and Kaspersen 2007:371). Når opplæringen er skolens ansvar, da har han som forelder ikke så sterkt behov for kommunikasjon og dialog med skolen. Hans egen utdanningsrolle fremstår som uklar.

Anne, Hege og Geir tar alle mer aktivt del i sin ungdoms skolearbeid, men på ulikt vis. Gjennom å hjelpe med hjemmearbeid, å følge med på arbeidsplanen og å kikke i skolesekken får de et lite innblikk i skolehverdagen til sin ungdom, samtidig får de kanskje et innblikk i hva de ikke vet.

For Geir oppstår det et behov for kommunikasjon når han opplever at arbeidsplanen ”ikke virker som den skal”. Når arbeidsplanen gir mulighet til at elevene kan gjøre arbeidsoppgaver før de har gått igjennom stoffet på skolen, overlates opplæringen til eleven selv eller til foreldrene. For at han skal ha mulighet til å hjelpe datteren trenger han å kjenne til metodene som brukes på skolen. Da Geir gikk på skolen lærte de å dividere på en annen måte enn det datteren hans lærer. Å ikke kjenne til arbeidsmetodene som datteren bruker, gjør det vanskeligere for ham å hjelpe henne med hjemmearbeidet. Gjennom å innta en mer aktiv rolle iforhold til sin ungdoms opplæring kommer foreldrene i situasjoner hvor de oppdager at de ikke er deltaker i elevens skoleverden (Habermas i Andersen og Kaspersen 2007:374) og ser at de mangler nødvendig informasjon til å fylle sin rolle.

Bruk av arbeidsplaner medfører forandringer for skolen og eleven i forhold til hvordan opplæringen foregår. Allikevel viser denne studien at forandringer ikke har ført til særlige endringer i samarbeidet generelt. Foreldrene får mye informasjon gjennom selve arbeidsplanen, men opplever ikke mer kommunikasjon og dialog. Elevenes arbeidsmåter endres og det kan ha betydning for foreldrenes muligheter til å ta del i hva som skjer i skolen.

I denne sammenheng kan det være interressant å se nærmere på eksempelet fra analysen hvor samarbeidet var preget av kommunikasjon og dialog, nettopp fordi det skiller seg ut i forhold til andre utsagn. Anne var fra barneskolen vant med at det hun sier blir hørt og vektlagt samt at læreren har kontaktet henne slik at hun kunne komme med forslag. Innspill ble tatt godt imot av læreren og implisitt forelå det en intersubjektiv forståelse av at en gjennom samarbeid kan handle i fellesskap til beste for eleven ”For vi har jo samme ønske om at han skulle lære å gjøre dette...” (Habermas og Kalleberg 1999:148). Uttrykt gjennom Habermas sine begreper kom foreldre og lærer frem til det beste argumentet i opplæringen gjennom kommunikativ handling, enigheten ble bygget på en felles anerkjennelse av argumentenes egenvekt (Habermas 1997:209; Andersen og Kaspersen 2007:372). Dette gav resultater for eleven i det en situasjon preget av frustrasjon gjennom kommunikasjon og samhandling mellom foreldre og lærer ble endret til en mestringsopplevelse for eleven. Situasjonen kan ses på som en ideell situasjon ((Habermas) Engelstad 1999:229) . Vi kan stille spørsmål om elevens bruk av arbeidsplaner kommuniserer med foreldrene på en måte som inviterer til samarbeid mellom skole og hjem som muliggjør slike situasjoner

5.2 Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem?

En forutsetning for at samarbeid mellom skole og hjem skal være mulig er at foreldrene har innsyn i elevenes opplæring slik at de har nødvendig informasjon til å kunne delta i et samarbeid. Når nye verktøy tas i bruk endres handlinger og eksisterende praksiser (Helgevold 2011:77). Arbeidsplaner er ikke noe foreldrene nødvendigvis kjenner fra sin egen skolehverdag og det er mye for foreldrene å sette seg inn i. Slik som Hege sa ”...for dette er nye arbeidsredskaper for oss og...for de som jobber med det hele veien er det jo selvsagt.” Det er derfor forståelig at det er mulighet for misforståelser og at informasjon må gjentas gjerne flere ganger.

Det er en sammenheng mellom hvordan eleven mestrer de institusjonelle kommunikasjonsformene og i hvilken grad han lykkes i skolen (Säljö i Helgevold 2011:246). Å ikke mestre skolens kommunikasjonsformer kan og være et problem for foreldrene når de skal følge opp eleven hjemme. Det fremkommer hos den ene informanten at eleven velger å arbeide med oppgaver fra blått nivå, samtidig mener moren at han har potensiale til å oppnå høyere karakter enn han får nå, men hun forstår ikke hvorfor han ikke får det. Det kommer ikke eksplisitt frem av arbeidsplanen om nivå og utbytte i form av mulighet til å oppnå en karakter står i forhold til hverandre da det nyttes nøytrale begreper i nivådelingen. Skolen kommuniserer ikke gjennom arbeidsplanen konsekvensene av valgene elevene gjør av oppgaver. Det er først under intervjuet at hun lurer på om valg av nivå kan ha sammenheng med måloppnåelse. Språket som brukes er med på å kamuflere skolens maktmidler i form av karakterer (Engelstad 1999:99). Å mestre og forstå hva som kommuniseres gjennom arbeidsplanen blir derfor avgjørende for at eleven lykkes i skolen (Helgevold 2011:246) og viktig for foreldrene for at de skal kunne stille reelle forventninger til elevens måloppnåelse (Hattie 2009:69). Ut i fra Habermas begrep om ”herredømmefri dialog” er det avgjørende for at foreldrene skal kunne delta i en reell kommunikasjon, med skolen og læreren som likeverdige part på en måte som muliggjør samarbeid og samhandling mellom foreldre og lærer til beste for eleven (Andersen og Kaspersen 2007:372).

Alle foreldrene vurderer arbeidsplanen til å være styrende for elevenes skolehverdag, men de har ulike syn på i hvilken grad den kan være styrende for elevens utbytte. Noe som kommer til uttrykk gjennom intervjuene er at det er uklart for foreldrene om det er en lekseplan eller om det er en plan for alt skolearbeidet som skal gjøres både på skolen og hjemme. Utsagnene tyder på at kommunikasjonen og informasjonen om arbeidsplanen oppleves mangelfull og ikke preget av dialog slik at foreldrene kan få hjelp til å sette seg inn i hvordan

arbeidsredskapet er tenkt brukt. Uklarheter i bruken av arbeidsplaner vanskeliggjør dermed foreldrenes medvirkning i skole-hjem samarbeidet.

Innføringen av arbeidsplaner som redskap kan ses på som en instrumentell handling fra skolen hvor hensikten er å bruke verktøyet for å fremme tilpasset opplæring blant elevene og samtidig gi elevene mer innflytelse over sin egen skolehverdag (Habermas 1997:209). Ved denne skolen har det vært tatt hensyn til skolen og elevene i forhold til å gi skolen og lærerne et verktøy til å innfri kravene om tilpasset opplæring til mangfoldet av elevene (Klette 2007:344). Et resultat av å innføre bruken av arbeidsplaner for foreldrenes del ser ut til å være at det oppleves vanskelig for dem å delta i elevenes opplæring. Dette er ikke nødvendigvis tilsiktet, for virkningen kan være ubevisst for de ulike aktørene (Engelstad 1999:19). Selv om foreldrene ble informert om bruk av arbeidsplaner på foreldremøtet, så kan det se ut som at denne informasjonen ikke er tilstrekkelig. Verktøyet er nytt i skolens handlingssystem, og adskilt fra aktørenes, foreldrenes, livsverden (Habermas og Kalleberg 1999:167). For at foreldrene skal kunne sette seg inn i hvordan arbeidsplanene brukes må der skapes en forbindelse mellom systemet, arbeidsplanen, og de ulike aktørene, lærer, foreldre og elever. Gjennom kommunikasjon vil en kunne oppnå felles meningssammenhenger (Habermas og Kalleberg 1999:166), livsverdener, og intersubjektiv forståelse av hvordan arbeidsplaner brukes (Habermas og Kalleberg 1999:148). Dette vil igjen kunne legge grunnlag for kommunikative handlinger gjennom å styrke samarbeidet mellom skole og hjem og foreldrenes deltakelse i elevens opplæring.

Betydningen av foreldrenes innflytelse på skolens innhold og arbeidsmåter vektlegges i St.melding 14 (1997-98) og foreldrene er gjennom lovverket tillagt en stor rolle i forbindelse med elevenes utvikling og skolegang. Samtidig viser forskning at foreldrene har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009:70). Foreldrene er derfor en naturlig part som skolen må ta hensyn til og som bidrar i opplæringen av eleven. Det er derfor avgjørende at det fokuseres på kommunikasjon og samhandling også når arbeidsplaner brukes. Som et utgangspunkt må foreldrene og lærer derfor oppnå en grad av felles forståelse, en felles livsverden, av hvordan arbeidsplanen brukes slik at foreldre og lærer kan kommunisere om elevens opplæring ((Habermas)Andersen og Kaspersen 2007:374). Målet må være å i fellesskap, gjennom kommunikative handlinger (Habermas 1997:209), kunne bli i stand å fatte beslutninger som har betydning for elevens læringsutbytte, sammen med eleven og på elevens vegne.

5.3 Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen

Foreldrenes uttalelser viser at bruk av arbeidsplaner ikke bare gir elevene frihet til å velge oppgaver, men den gir dem også mulighet til å velge fra oppgaver som de ellers kunne ha gjort. Tidligere forskning viser at etter hvert som elevene kommer på ungdomstrinnet øker foreldrenes bekymringer for barnas skoleprestasjoner (Nordahl 2003:60; Bæck 2007:53; Beck and Vestre 2008:31). Selv om denne studien henter empiri fra et strategisk, tilgjengelighets utvalg som det er grunn til å tro mestrer skolesituasjonen godt (Thagaard 2009:55-56), så indikerer også disse foreldrene implisitt og på ulike vis en bekymring i forhold til kvaliteten på elevenes skoleprestasjoner. En av hovedtankene bak bruk av arbeidsplaner er å ansvarliggjøre eleven i forhold til eget skolearbeid gjennom å gi eleven frihet til selv å bestemme når og med hvilke oppgaver han skal arbeide. Denne friheten kan være vanskelig å håndtere når skolearbeidet konkurrerer med andre aktiviteter, pc bruk og lignende. Dette samsvarer med Bergem (2009:98) og Helgevold (2011:233) sine studier som viser at med valgfriheten følger en risiko for at elevene velger å arbeide ut i fra minste motstands vei, å bli ferdig med arbeidsplanen, det de opplever at de må og ikke ut i fra et faglig innhold tilpasset den enkeltes forutsetninger. Dermed blir en utilsiktet konsekvens av bruken av arbeidsplaner at skolearbeidet kan bli instrumentelt (Helgevold 2011:233). Dette fremkommer også av denne studien. Det viktigste ifølge foreldrene, er å bli ferdig med hva elevene opplever at de må gjøre for at det skal være godt nok.

Fra analysene fremkom det at foreldrenes opplevelse var at alle elevene gjorde det de "måtte". Imidlertid var det ifølge foreldrene variasjon i hva elevene opplevde hva de måtte gjøre for at arbeidet skulle være "godt nok". Det er interessant å legge merke til at de elevene som i størst grad regulerte arbeidet selv og kanskje dermed hadde størst "frihet" var dem som ikke arbeidet med skolearbeidet hjemme (Klette 2007:352). Det kan kanskje tolkes som at disse elevene hadde lavere forventninger til hva som måtte gjøres. Elevene selv og foreldrene til de som arbeidet med skolearbeidet hjemme, Anne og Geir, hadde en klar forståelse av at arbeidsplanen også omfattet hjemmearbeid. Samtidig framkom det at disse elevene opplevde høyere forventning til hva en "måtte" gjøre og hadde en forståelse av at der er en sammenheng mellom valg av nivå og karakter, eller eleven arbeidet så lenge hun opplevde at det var en mulighet for å få til oppgavene. Dette understreker igjen betydningen av foreldrenes rolle i å ha forventninger til elevens læringsinnsats slik at det eleven opplever at det han må i større grad samsvarer med elevens læringspotensiale (Hattie 2009:70).

Foreldrenes forventninger til skoleinnsats videreføres i de forventningene som elevene stiller

til seg selv (Hattie 2009:69) og kommer til uttrykk når eleven selv skal regulere arbeidet (Klette 2007:352).

5.4 På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev?

En av informantene oppgir at noe av det som er positivt med arbeidsplan er å slippe maset om leksene. En annen informant stilte spørsmål til hvor mye mas de som foreldre ”skal ha” i forhold til å få eleven til å arbeide med oppgaver hjemme. Negativ kontroll av elevens arbeid kan ifølge Hattie (2009:69) føre til lavere innsats av eleven og med mindre mas kan det tenkes at relasjonen mellom barn og foreldre bedres. Imidlertid viser samme forskning også at foreldrenes forventninger til elevens prestasjoner har betydning i seg selv (Hattie 2009:69). Når foreldrene slutter å ”mase” og ta del i arbeidet til eleven, mister de en viktig kilde til innsyn i elevens opplæring. Dermed blir de fremmedgjort fra skolen og det indirekte samarbeidet med skolen i form av oppmuntring av eleven og det å stille spørsmål i tilknytning til skolearbeidet blir vanskeligere. Det blir vanskeligere for foreldrene å ha tydelige forventninger til elevens prestasjoner og læringstrykket fra hjemmet svekkes.

Geir og Hege oppga at de hadde positive erfaringer med elevens hjemmearbeid på barneskolen. Hjemmearbeidet oppleves som en måte foreldrene kan ha god kontakt med elevene på og oppleves som en verdi i seg selv og ikke bare som en hjelp til arbeidet. Når leksene forsvinner opplever foreldrene at de mister noe av kontakten med ungdommene, det å gjøre noe sammen. Det indirekte samarbeidet med skolen blir svakere fordi foreldrene ikke er en del av det som skjer på skolen og i opplæringen. Foreldrene får ikke del i opplæringen fra et deltakerperspektiv (Habermas i Andersen og Kaspersen 2007:374). Dermed blir det vanskeligere for foreldrene å oppmuntre og støtte eleven i skolearbeidet (Nordahl 2004:222).

5.5 Hva skjer med foreldrerollen?

Tidligere i studien har det blitt presentert at arbeidsplaner brukes som verktøy til å kunne gjennomføre en mer individuelt tilpasset opplæring noe som medfører endringer for eleven. Imidlertid fremkom det fra foreldrenes uttalelser at også foreldrene opplever at det medfører endringer i deres oppfølging av eleven hjemme. Noe av endringene kan nok forklares ut i fra at elevene blir eldre og etterhvert mer selvstendige, men foreldrenes uttalelser forteller at bruk av arbeidsplaner i seg selv kan medvirke til at foreldrenes mulighet til oppfølging av eleven blir vanskeligere.

Interaksjonen mellom skole, lærer og foreldre må ses i sammenheng med de ulike maktforholdene som ligger i relasjonene da dette har betydning for hvordan de ulike prosessene i skole-hjem samarbeidet gjennomføres (Nordahl 2007:89). Når nye kulturelle verktøy introduseres medfører disse at nye kontradiksjoner oppstår (Bergem 2009:25). Fra tidligere studier fremkom det at lærere fratras sanksjons- og styringmidler når arbeidsplaner brukes fordi manglende innsats i studietimene kan legitimeres gjennom elevens mulighet til selv å velge når oppgavene skal gjøres (Bergem and Dalland 2010:42-43). Det kan derfor være vanskelig for læreren å imøtegå elevens argumenter om å utsette arbeidet, eller å gjøre arbeidet som hjemmelekse. Funn i denne studien peker på at eleven hjemme bruker argumenter som at arbeidet er gjort på skolen. Dette viser at bruk av arbeidsplaner åpner for at også foreldrene fratras sine sanksjons og styringsmidler da eleven hjemme kan bruke argumentet motsatt vei, at arbeidet gjøres på skolen. Noe uttalelser fra denne studien indikerer. Det skal allikevel nevnes at skolen hvor denne studien har hentet utvalget fra har lagt føringer for hvordan studietiden skal forløpe i form av at eleven trenger godkjenning av at de har nok arbeidstimer og godkjenning av selve arbeidsøkten. Men i en travel skolehverdag er det allikevel ikke vanskelig å se at problemstillingen absolutt kan være reell også her.

Ansvarsforholdet til læreren og eleven blir uklart og materialiseres gjennom diskusjoner knyttet til hvem som har ansvaret og hvem som bestemmer hvor mange oppgaver som skal gjøres (Bergem 2009:29; Helgevold 2011:180). I denne studien fremkommer det at det er eleven selv som primært må ta ansvar for valg av oppgaver som skal gjøres, selv om Anne sier at læreren på foreldremøtet var tydelig på at det var de som foreldre som hadde ansvaret for at elevene ”lærte, at de fulgte med og at de fikk gjort leksene sine. Det var på en måte ikke skolen sitt [ansvar], det var vi som foreldre som skulle sørge for at de fikk det med seg”. Når elevene selv regulerer arbeidet som skal gjøres, og hjemmearbeidet eller leksene, flytter inn i skolen kan en stille spørsmål til hvordan foreldrene skal ha mulighet til å kunne innfri dette kravet. Foreldrene blir pålagt et ansvar som viser seg vanskelig å følge opp fordi de ikke har myndighet i forhold til argumentene som brukes av elevene og blir dermed spilt ut på sidelinjen. Det blir vanskelig for foreldrene å ha ansvar i forhold til elevens opplæring når de ikke har mulighet til å gå igjennom elevens skolearbeid. Som følge av dette fremstår også foreldrenes ansvarsforhold og foreldrenes rolle i elevens opplæring som uklar.

Foreldrene i denne studien opplever at de mangler kontroll over hva elevene gjør av skolearbeid og kvaliteten av arbeidet noe Jan påpeker ”Det er ikke noen ... kontrollfunksjon i dette her...,det er litt usikkert for det er sjelden hun har bøker hjem og vi kan begynne å

virkelig se hva som er gjort.” Når foreldrene samtidig oppgir at de bruker mindre tid på å følge opp skolearbeidet og at hjemmearbeidet forsvinner for noen av elevene, er det vanskelig å se at de har tilstrekkelig innsyn i å se hva eleven gjør av skolearbeid til å involvere seg faglig i opplæringen etter lovverkets intensjoner (Kunnskapsløftet 2006:36). Dette kan få betydning for foreldrenes utdanningsrolle ved at foreldrenes mulighet til å være deltaker i elevens skoleverden (Habermas i Andersen og Kaspersen 2007:374) og til å stille forventninger til elevens innsats vanskeliggjøres (Hattie 2009:69).

Når foreldrene ikke har en naturlig innfallsport til elevens opplæring eksempelvis gjennom hjelp til hjemmearbeid eller kommunikasjon med læreren og skolen, blir de i større grad avhengig av at eleven selv involverer dem i sin skolehverdag og opplæring slik som datteren til Geir gjør. For Jan medfører dette at han opplever at skolearbeidet er overlatt til skolen. For Anne og Hege innebærer også dette at de i større grad blir avhengig av at ungdommene deres inviterer dem til å hjelpe seg, noe de sjelden gjør. Imidlertid finner de andre kreative løsninger for å involvere seg gjennom å følge med på prøveplanen, se i skolesekken og bruke elevens logg til skolens portal. Mange foreldre vil gjerne ha større innflytelse og ønsker å involvere seg mer i barnas skolegang (Bæck 2007:92), og de fleste foreldre følger opp med spørsmål om skolearbeid, trivsel og hva som foregår i skolen (Nordahl 2003:76). Imidlertid vanskeliggjøres dette når foreldrene mangler innsyn i elevens arbeid og opplæring. Som nevnt i kapittel 3 er utvalget i denne studien et tilgjengelighets utvalg som en kan gå ut i fra i større grad enn andre mestrer situasjonen som studeres (Thagaard 2009:56). En kan kanskje derfor ikke gå ut i fra at foreldre generelt vil være så iherdige til å ta del i elevenes opplæring når ikke forholdene fra skolens side legges tilrette for det.

Lærerne inviterer foreldrene til å ta kontakt om det er noe. Alle foreldrene har en forståelse av at de *kan* kontakte læren hvis det er behov. Samtidig viser de en tilbakeholdenhet og de tar ikke kontakt selv om det er ting de lurer på. Tidligere forskning har også vist at det er få foreldre som av seg selv tar initiativ til samtale med læreren (Nordahl 2003:73). Dette kan tyde på at de opplever skolen som lukket (Bæck 2007:86), noe uttalelsen fra Geir om at det ikke er lett å ”gå oppi den læretingen” og Jan sin uttalelse om at ”vi stoler jo såpass på læreren at de kan faget sitt, at dette er det som de skal gjøre” kan tyde på. Stiller lovverket for store krav til foreldrene?

Foreldrene ser selv at de har lite innsyn i elevenes opplæring og vil gjerne ha en jevnlig tilbakemelding, eller rapport, om hvordan ungdommen deres fungerer i skolen sosialt og

faglig. De vil gjerne holde seg oppdatert, men de ønsker også en forsikring om at *hvis* det er noe de skulle ha visst så er det etablert en rutine som sørger for at de som foreldre blir informert. Det at foreldrene etterlyser informasjon *fra* skolen, ikke kommunikasjon *med* skolen, er interessant og kan tolkes som at foreldrene er langt fra et samarbeid som beskrevet gjennom lover og regelverk. Dette kan indikere at det er stor avstand fra lovverkets ideal og foreldrenes forståelse og ønsker for samarbeid. Skolen er pålagt å legge til rette for samarbeid (Kunnskapsløftet 2006:34-35). For at samarbeidssituasjoner som Anne opplevde på barneskolen skal bli mulig for alle foreldre, hvor foreldre og lærer kommer frem til det beste argument i opplæringen (Andersen og Kaspersen 2007:372), må initiativet derfor komme fra skolen som ihenhold til lovverket er pålagt å legge til rette for samarbeid (Kunnskapsløftet 2006:36). Et samarbeid som tar utgangspunkt i en felles forståelse om elevens opplæring, felles livsverden (Habermas i Andersen og Kaspersen 2007:374). Når verktøyene som brukes endres har foreldrene kanskje først behov for informasjon slik at de har mulighet til å følge med i elevens opplæring, deretter må de inviteres og involveres i skolerelaterte forhold på en mer konkret måte enn gjennom muntlig oppfordring til å ta kontakt om ”det er noe”.

5.6 Epsteins forklaringsmodell og skole-hjem samarbeidet

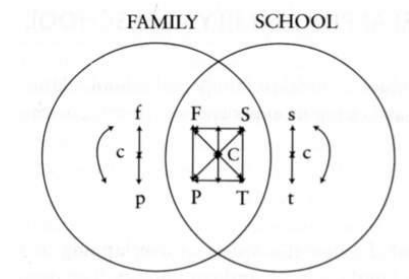
Innledningsvis i denne oppgaven ble det vist til Bachmann og Haug (2006:55) som påpeker at betydningen av foreldrene som støttespillere vil være helt sentral dersom økt individualisering medfører at opplæringen organiseres ulikt og fokuset på likhet, felles innhold og progresjon reduseres. Individualisering, her i form av bruk av arbeidsplaner, bør derfor ihenhold til hva Bachmann og Haug (2006:55) sier føre til sterkere samarbeid mellom skole og hjem.

Resultatene fra denne studien viser at nye problemer oppstår når arbeidsplaner tas i bruk i opplæringen. Dette utfordrer både foreldrene og lærernes mulighet til å lykkes i deres opplæringsroller. Dette skyldes ikke primært innføring av arbeidsplaner i seg selv, men når skolen tar i bruk nye verktøy som arbeidsplaner, endres aktivitetene til de ulike aktørene (Helgevold 2011:177). Det gir et større behov for samarbeid og kommunikasjon mellom skole og hjem og medfører at informasjonsflyten mellom skole og hjem må økes for at ikke lærer og foreldre skal miste handlingsmakt (Nordahl 2003:46-47) i forhold til eleven.

For at foreldre skal ha mulighet til å medvirke i elevens opplæring samtidig som arbeidsplaner innføres som verktøy må foreldre og lærer ta del i en kommunikativ prosess hvor en søker felles forståelse om elevens opplæring (Engelstad 1999:226). Dette innebærer at en må skape

muligheter for kommunikasjon mellom foreldre og lærer som gjør at de kan enes om hva som best tjener eleven og handle i fellesskap i støtten av eleven (Habermas 1997:209).

Illustrert gjennom Epsteins modell kan en si at overlappingen mellom skole og hjem svekkes når arbeidsplaner brukes i opplæringen uten at en samtidig øker informasjonen, kommunikasjonen og styrker samarbeidet mellom skole og hjem.



f/F= family
s/S= school
c/C= child
p/P= parent
t/T= teacher
store og små bokstaver viser de interinstitusjonelle interaksjonene.

Eleven risikerer å bli stående i den overlappende sfæren mellom skole og hjem alene og skal selv foreta fornuftige valg relatert til sin opplæring. Tidligere studier og denne studien viser at skolearbeidet hos noen elever taper i konkurranse med fritidsaktiviteter (Bergem 2009:27). Funn fra denne studien viser at elevene gjør det de opplever at de ”må”. Foreldrenes forventninger og hva de formidler til eleven kan ha stor betydning for elevens utholdenhet og valg av oppgaver (Hattie 2009:69). Som Anne sier ”Vi [foreldrene] synes det er kjempeviktig med skole...”. og dette mener hun er internalisert i sønnen (Imsen 1998:333-334); ”...derfor fungerer det jo så pass bra selv om han ikke involverer oss og, for han har det jo i seg at dette gjør vi jo...” For at flere skal kunne dele denne erfaringen er det nødvendig at skolen i sterkere grad involverer foreldrene og at foreldre og lærer fremstår som kommunikativt handlende subjekter i et samarbeid, samspill, som har utspring i en intersubjektiv forståelse av elevens opplæring (Habermas og Kalleberg 1999:168). Dersom foreldre og lærer i samarbeid støtter eleven i å avklare hvor den enkelte elevs ”må” bør være, vil en kunne opprettholde et læringstrykk selv om skolearbeidet innimellom kan være instrumentelt i konkurranse med andre aktiviteter (Bergem 2009:27; Helgevold 2011:233). Som det fremkommer hos Geir kan oppgaver som eleven har tro på at han kan få til i seg selv være motiverende. Tilstrekkelig utfordrende oppgaver hvor eleven tror at dette kan han få til kan kanskje derfor i neste omgang være det som motiverer. Dette innebærer at dersom eleven skal ha økt selvbestemmelse og innflytelse over sin opplæring i skolen, bør dette skje samtidig med at en øker overlappingen og den intersubjektive forståelsen i forhold rundt eleven mellom lærer og forelder (Habermas og Kalleberg 1999:55; Bachmann og Haug 2006). Da kan lærer og foreldre være med å veilede eleven og støtte ham i å ta rette valg gjennom de ulike rollene de gjennom lov og læreplanverk er tillagt. Samarbeidet må baseres på reell kommunikasjon hvor

foreldre og lærer fremstår som likeverdige parter (Habermas 1997:209; Nordahl 2007:30). Gjennom reell kommunikasjon styrkes både lærerens og foreldrenes mulighet til å lykkes med elevens opplæring fordi makt økes når den deles (Engelstad 1999:18). Samtidig styrkes elevens reelle mulighet til å selv å bestemme og ha innflytelse over sin skolehverdag fordi det er etablert et samarbeid mellom skole og hjem som er i stand til å støtte eleven etter elevens behov.

6 Avsluttende kommentar og refleksjon

6.1 Kommentar

Formålet med denne studien var å studere hvilke erfaringer foreldrene har med elevens bruk av arbeidsplaner. Jeg har ikke funnet tidligere studier som knytter arbeidsplaner opp mot skole-hjem perspektivet. Det innledende arbeidet i studien var derfor på den ene siden gjennom tidligere forskning knyttet til skole-hjem samarbeid og på den andre siden gjennom tidligere forskning knyttet til bruk av arbeidsplaner. Innfallsporten var derfor tosidig og derfor ganske vid og omfattende, men det opplevdes som nødvendig for å kunne knytte studien opp mot tidligere forskning. I et skole-hjem samarbeid er kommunikasjon sentralt og Habermas (1997:209) teori knyttet til kommunikativ handling og makt gir et begrepsapparat som foreldrenes erfaringer kan analyseres og tolkes i lys av.

Forskningsspørsmålet ble spisset underveis gjennom 5 underpunkter.

Hvilke erfaringer har foreldrene med elevenes bruk av arbeidsplaner?

- Hvilke erfaringer har foreldrene med kommunikasjonen mellom skole og hjem?
- Hvordan påvirker arbeidsplanen samarbeidet mellom skole og hjem?
- Hvordan opplever foreldrene at eleven arbeider med arbeidsplanen
- På hvilken måte påvirker bruk av arbeidsplaner kommunikasjonen mellom foreldre og elev?
- Hva skjer med foreldrerollen?

I denne studien kan det tolkes som at det meste av informasjonen mellom skole og hjem er ensrettet fra skolen til hjemmet. Foreldrene får mer informasjon gjennom selve arbeidsplanen, men innføring av arbeidsplaner ved denne skolen ser ikke ut til å føre til mer dialog mellom skole og hjem.

Elevenes arbeidsmåter endres, men i denne studien fremkommer det ikke at det har ført til endringer i samarbeidet mellom skole og hjem.

Manglende intersubjektiv (Habermas og Kalleberg 1999:148) forståelse av hvordan arbeidsplanen brukes gjør det vanskeligere for foreldrene å ta del i elevenes opplæring og dette har betydning for de kommunikative handlingene mellom skole og hjem.

Det var interessant å oppdage at alle elevene i denne studien ifølge foreldrene gjør det de opplever at de "må" gjøre. Arbeidet fremstår derfor som instrumentelt. Imidlertid er det variasjon i hva elevene opplever "må" innebærer og det kan få betydning for hvilket nivå eleven velger å arbeide ut i fra noe som kan få konsekvenser for måloppnåelsen. Implisitt viser dette derfor betydningen av foreldrenes rolle i å ha forventninger til elevens innsats da dette gjenspeiles i de forventningene eleven stiller til seg selv (Hattie 2009:69).

I denne studien ser det ut til at bruk av arbeidsplaner påvirker skole-hjem samarbeidet ved at foreldrene får mindre innsyn i elevens opplæring når arbeidet gjøres ferdig på skolen. Manglende innsyn gjør det vanskeligere for foreldrene å se elevens opplæring ut i fra et deltakerperspektiv og foreldrenes utdanningsrolle blir uklar (Andersen og Kaspersen 2007:374).

6.2 Refleksjoner underveis og veien videre

Kommunikasjonen mellom foreldre og elev ser ut til å endres når eleven ikke lenger har hjemmearbeid, eller lekser. Jeg hadde i forkant av studien en forforståelse av at hjemmearbeid kan være en kilde til konflikt. Det som overrasket meg mest i denne studien var derfor foreldre som savnet leksene fordi de opplevde lekser som en verdi i seg selv. At lekser har en stor betydning i foreldre og elevers hverdag kommer tydelig til uttrykk gjennom aviser og gjennom ulike partipolitiske ytringer for eller mot lekser. Mitt inntrykk fra media er at de fleste foreldre (og elever) ønsker at leksene gjøres ferdig på skolen. Fra denne studien ser det ut til at når hjemmearbeidet forsvinner mister foreldrene en viktig kilde til innsyn i elevens opplæring. Foreldrene i denne studien opplever at det medfører manglende kontroll med elevens arbeid. For noen veies dette opp av at man slipper maset hjemme om når leksene skal gjøres. En mulig kilde til konflikt tas bort. For andre oppleves manglende lekser som at de mister en god mulighet for å ha kontakt med sitt eget barn på. Å hjelpe og å løse oppgaver sammen med eleven oppleves som en verdi i seg selv. Samtidig er det en mulighet for foreldrene til å fylle sin utdanningsrolle. Den faglige og mellommenneskelige kontakten foreldre og elever har gjennom leksene vil kunne gi nødvendig innsikt i elevens erfaringer

som i neste omgang muliggjør et reelt samarbeid med skolen knyttet til elevens opplæring. Dersom skolearbeidet organiseres slik at alt arbeidet gjøres på skolen, bør skolen derfor finne andre måter å kommunisere med foreldrene på for å sikre foreldrene innsyn i elevens opplæring som muliggjør reell kommunikasjon mellom skole og hjem.

Dette prosjektet har gitt meg ny forståelse av viktigheten av å ha et åpent blikk i møte med det en skal studere og hindringene en møter under veis. Tidlig i prosjektet opplevde jeg rekrutteringen til studien som vanskelig og jeg var bekymret for hvilken betydning det ville ha for studien. Det fikk meg til å reflektere over hvorfor det var så vanskelig å få informanter til å ville delta. En mulig forklaring kan ligge i en av kommentarene til han som så velvillig stilte opp til pilotintervju og som jeg har fått tillatelse til å gjengi her: ”Det er jo bare en plan...”. Sammen med innledningen til en av informantene ”... jeg har ikke så mye å bidra med...det fungerer greit.” Selv om foreldrene opplever at arbeidsplanen er styrende for aktiviteten på skolen, ser de ikke mulige konsekvenser i sammenheng med verktøyet som brukes i opplæringen. Arbeidsplanen fremstår derfor i utgangspunktet som ”bare en plan” som det ikke er så mye å si noe om.

For å skape interesse hos foreldrene slik at flere hadde vært klar over at deres erfaringer var interessante slik at de ønsket å delta, ville det kanskje ha vært bedre å informere om studien på et av skolens foreldremøter før invitasjonsbrevene ble sendt som ranselpost. En slik tilnærming kunne kanskje ha ført til at også foreldre til elever som i større grad strever med skolearbeidet ville deltatt. Imidlertid lot ikke det seg gjøre da skolen ikke hadde noe foreldremøter i den perioden hvor det var aktuelt å rekruttere informanter, men det kan kanskje være en erfaring andre kan dra nytte av i senere prosjekter.

Bruk av arbeidsplaner i opplæringen er relativt nytt i norsk skole. Det finnes noen få studier som belyser bruken av verktøyet i skolen, men temaet er relativt utforsket og det er behov for mer forskning som studerer bruk av arbeidsplaner med utgangspunkt i de ulike aktørene. I denne studien er det tatt utgangspunkt i foreldrenes perspektiv, og det kan se ut til at innføring av arbeidsplaner som verktøy i opplæringen i skolen får betydning for skole-hjem samarbeidet gjennom å påvirke muligheten for foreldrene til å utøve sin utdanningsrolle.

I løpet av dette prosjektet har nødvendigheten av å være observant i forhold til hvilke utilsiktede konsekvenser endringer i skolen får blitt tydeligere for meg. Jeg ser behovet for ytterligere forskning innen området ”bruk av arbeidsplaner” hvor foreldrenes rolle blir tematisert. Innledningsvis i studien ble det vist til Backman og Haug (2006:55) som sier at

dersom økt individualisering medfører at opplæringen organiseres ulikt og fokuset på likhet, felles innhold og progresjon reduseres, vil betydningen av foreldrene som støttespillere være av stor betydning for elevens opplæring. Samarbeidet mellom foreldre og skole kan støtte eleven slik at han ikke blir stående alene mellom skole og hjem med individuelle valg og konsekvenser. Denne studien tar utgangspunkt i *hvilke* erfaringer foreldrene har med elevenes bruk av arbeidsplaner og resultatene kan tolkes som at foreldrene i denne studien opplever at deres utdanningsrolle svekkes. Videre forskning kan med utgangspunkt i denne studien føre arbeidet videre gjennom å studere *hvordan* foreldrenes utdanningsrolle kan styrkes slik at foreldrene kan fungere som støttespillere og likeverdige partnere når arbeidsplaner brukes i opplæringen.

- Andersen, H.,L. B. Kaspersen (2007). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København, Hans Reitzel. 3. udg. 2005
- Bachmann, K. E. and P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda, Møreforskning.
- Beck, C. W. and S. E. Vestre (2008). *Foreldremeninger om skolen: en nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen*. Oslo, Christian W. Beck og Svein Egil Vestre, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bergem, O. K. (2009). *Individuelle versus kollektive arbeidsformer: en drøfting av aktuelle utfordringer i grunnskolen*. Oslo, Unipub forl. **no. 108**: 1 b. (flere pag.). Avhandling (ph.d.) - Universitetet i Oslo, 2009
- Bergem, O. K. and C. Dalland (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering: hva gjør vi?* Oslo, Universitetsforl.
- BLD, B.-l.-o. i. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. **LOV-1981-04-08-7**
- Bæck, U.-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen, Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."*. Tromsø, NORUT.
- Dale, L. E. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo, Udir.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dalland, C. (2007). *Du skal vite litt om energi: bruk av læringsmål på elevenes arbeidsplaner*. Oslo, UiO.
- Davis, D. (1999). *Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years*. Building bridges between home and school. F. Smit, Moerel, H., van der Wolf, K., Slegers, P. , Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools_2nd ed_* Boulder, Colo., Westview Press.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* 3.ed. New York, Continuumbooks.
- Gilje, N., H. Grimen (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1997). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag. Over tittelen: En oversættelse af uddrag fra ...
- Habermas, J. , R. Kalleberg (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo, Ad notam Gyldendal.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Haug, P. and K. Bachmann (2007). "Kvalitet og tilpassing." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* **91**(4): 265.276.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet: en kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. Stavanger, UiS. **no. 127**:
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo], Tano Aschehoug. 1. utg. Oslo : Tanum-Norli, 1984 Fra 5. oppl. 2003 utg. Universitetsforl.
- KD, K. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). **LOV-1998-07-17-61**.
- Klette, K. (2007). "Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* **91**(4): 344 - 358.
- Kunnskapsløftet, L. f. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo], Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., S. Brinkmann, et al. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S. and E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif., Sage.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lastet ned: 14.11.11. <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. En eveluering innenfor Reform 97 NOVA. **13/2003**.
- Nordahl, T. (2004). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Det ustyrlike klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo, Universitetsforl.: s. 221-236.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo, Universitetsforl.
- NOU (2010-7). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet, Regjeringen.no.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen, Fagbokforl.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: a practical handbook*_3. ed. Los Angeles, Calif., Sage.
- St.meld.nr. 14 (1997-98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

St.meld.nr. 18 (2010-2011) (2011). *Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforl. Bibliografi: s. 233-245 ; indeks: s. 247-250 2. utg. 2003

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo, Universitetsforl.

Vedlegg 1 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Intervjuprosessen:

- **Presentasjon av meg selv**
- **Presentasjon av undersøkelsen**
 - Forskningsprosjekt som skal munne ut i en masteroppgave
 - Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer dere som foreldre har med elevenes bruk av arbeidsplaner.
- **Forespørsel om bruk av diktafon**
 - Bruk av diktafon vil gjøre det mulig for meg å konsentrere meg om intervjuet samt være med på å sikre at samtalen blir mest mulig riktig gjengitt.
 - Intervjuet vil deretter transkriberes (skrives ut) på bakgrunn av opptaket og notater som jeg gjør under intervjuet. Opptaket vil senere bli slettet.
- **Informasjon om intervjuet - tid**
 - Intervjuet vil ha form som en samtale knyttet til bruken av arbeidsplaner. Dette vil antakelig ta ca ½ -1 time.
 - Under intervjuet vil jeg stille spørsmål knyttet til:
 - dine erfaringer med barnet/ungdommen din sin bruk av arbeidsplaner i skolen og hjemme
 - Erfaringer med samarbeid skole/hjem
 - Spørsmål relatert til skolearbeid
- **Gjenta at deltakelse er frivillig.**
 - Det er frivillig å være med i undersøkelsen og du har når som helst i studien mulighet til å trekke deg, uten å måtte begrunne dette noe nærmere.
 - Dersom du trekker deg vil all informasjon fra deg bli anonymisert.
- **Anonymitet**
 - Opplysninger fra studien vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.
 - Når oppgaven er ferdig vil alle opplysningene anonymiseres og opptakene slettes. Oppgaven forventes å være ferdig juni 2011.
- **Samtykkeerklæring**

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av hvilke erfaringer foreldrene har med ungdommenes bruk av arbeidsplaner og ønsker å stille på intervju.

Dato og signatur.....

SPØRSMÅL:

Foreldrenes erfaringer med elevens bruk av arbeidsplaner

1. Bruk av arbeidsplaner i ditt barns klasse.

- Hvem er det arbeidsplan for?
- Er det forskjellige/individuelle arbeidsplaner eller har alle den samme?
- Er både skole- og hjemmearbeid inkludert i arbeidsplanen?
- Er det annet hjemmearbeid som ikke står på arbeidsplanen?

2. Hva er din forståelse av hvordan ungdommen arbeider med arbeidsplaner på 1) skolen og 2) hjemme?

- Har han/hun mulighet til å velge i hvilken rekkefølge oppgavene skal gjøres?
- På hvilken måte prioriteres oppgavene som skal gjøres?
- Hvordan fordeles arbeidet utover perioden?
- Blir eleven ferdig med arbeidsplanen i løpet av perioden?
- På hvilken måte opplever du at han/hun får tilbakemelding på det arbeidet han/hun gjør?
- På hvilken måte opplever du at du/dere som foreldre får tilbakemelding på elevens arbeid?
- Hvem har ansvaret for at eleven gjør det han/hun skal på arbeidsplanen?
- Organisering av arbeidet? – Opplæring?

3. Hvordan opplever du/dere at arbeidet er tilpasset din ungdom?

- Hvem velger hvilke oppgaver han/hun skal gjøre?
 - o Blå,rød,grønn – Hva er forskjellen? Har foreldrene blitt informert om det?
- Forstår eleven/foreldrene hva som er læringsmålene i planen?
- Arbeider eleven for å nå læringsmålene eller for å bli ferdig?
- Vet han/hun hva som skal til for å nå læringsmålene?
- Hva har du erfart fungerer bra for din ungdom med bruk av arbeidsplaner?
- Hva har du erfart fungerer mindre bra for din ungdom?

4. Hva opplever du/dere er ungdommens motivasjon i arbeidet?

- Til å gå i gang med arbeidet
- Til å være i/fortsette med arbeidet?
- Tilbakemeldinger på oppgavene?
- I hvilken grad opplever du at han/hun opplever arbeidet som variert og meningsfullt?
- Er noen oppgaver/fag mer interessante enn andre? Utforming?
 - o ...jobbe videre med..., oppgaver i forhold til læringsmålene.

- Har motivasjonen endret seg over tid? Er ungdommen mer/mindre motivert nå enn da han/hun begynte på ungdomsskolen?

5. På hvilken måte er du/dere som foreldre involvert i elevens arbeid?

- Hvilken mulighet opplever du at du/dere har til å påvirke arbeidet til din ungdom?
- Har du/dere erfaringer fra bruk av arbeidsplaner/lekseplaner fra barneskolen?
- Opplever du/dere arbeidet med arbeidsplan/lekseplan anderledes nå enn da eleven gikk på barneskolen?
- Bruker du/dere mer, eller mindre tid til å følge opp skolearbeidet til eleven nå, enn på barneskolen?
 - o Hva består oppfølgingen i hovedsak av?
- Hvordan påvirker arbeidet med arbeidsplanen/lekser samspillet mellom dere (foreldre og elever)? Samspillet med barnet i forhold til arbeidsplaner. Positivt eller negativt?

6. Får du/dere informasjon om hvordan ungdommen arbeider med arbeidsplanene på skolen?

- Hvor, av hvem, får du informasjon fra?
- Hva får du informasjon om?
- Får du den informasjonen som du mener er nødvendig for å kunne følge arbeidsplanarbeidet faglig?
- Hvordan ønsker du at informasjonen skal formidles?
- Er det noe informasjon du ønsker ta du skulle hatt, men ikke får?
- Spør læreren om hvordan ungdommen arbeider hjemme?

7. Har du inntrykk av at læreren ønsker at dere som foreldre skal involvere dere i arbeidet med arbeidsplaner?

- På hvilken måte? – har du prøvd
- Kan du komme med innspill i forhold til arbeidsplanen?
- Hvordan opplever du at læreren følger opp eventuelle tilbakemeldinger/henvendelser fra deg knyttet til det arbeidet ungdommen deres gjør?
 - o Har du tatt kontakt med skolen/lærer i forbindelse med elevens bruk av arbeidsplan?
 - Hvis ja; hvorfor og hva medførte det?
 - Hvis nei, har du ønsket å ta kontakt men ikke gjort det; hvis ja; om hva og hvorfor tok du ikke kontakt
- Legges det opp til samarbeid?

8. Samarbeid skole-hjem

- Hva legger du i begrepet foreldresamarbeid?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skolen i forhold til bruken av arbeidsplaner?
- Hvilke forventninger har du som forelder/foresatt til samarbeidet med skolen i forhold til skolearbeidet?
- Hvordan opplever du at skolen følger opp eventuelle tilbakemeldinger/henvendelser fra deg knyttet til det arbeidet ungdommen deres gjør?
- Er det noe annet innen skole/hjem du vil ta opp?

9. Annet:

- Hvilke andre tanker har du gjort/gjør du deg i forhold til bruk av arbeidsplaner? – er det noe du vil legge til?
- Er det noe du synes er spesielt viktig å få frem og understreke?
- Har du noen råd til skolen om bruk av arbeidsplaner? ...hvis det var ditt barn som svarte?

- Hvorfor ville du være med i undersøkelsen?
- Hvordan opplever du det å bli intervjuet på skolen?

Vedlegg 2 NSD tilbakemelding

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Kavli vdrågevege gate 23
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 58 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Nina Helgevold
Institutt for allmennlærutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 18.01.2011

Vår ref: 25861 / S / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25861	<i>Hva er foretakets erfaringer med elevenes bruk av arbeidsplasser?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Helgevold</i>
Stedst	<i>Jorunn R. Møller-Nilsen</i>

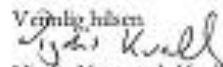
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jorunn R. Møller-Nilsen, Varantunhagen 7, 4317 SANDNES

Arbeidsgiverens / Datoer DOKID:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim, Tel: +47 75 59 39 87, nsd@ntnu.no
BERGEN: NSD, IBL, Universitetet i Bergen, 5017 Tromsø, Tel: +47 77 64 43 36, nsd@i.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25861

Fremålet med prosjektet er å undersøke hvordan elevene arbeider med arbeidsplaner sett fra foreldrenes perspektiv.

Utvalget består av foreldre til elever i ungdomsskolen. Til sammen ca. 10 personer.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende.

Siden det vil bli registrert opplysninger om 3. person i prosjektet, foreldrenes barn/elevene, anbefaler personvernombudet at informasjonsskrivet adresseres til både foreldre og barn.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektslutt er 30.06.2011. Ved prosjektslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som alder, kjønn, bosted og navn på skole, endres eller slettes.

Vedlegg 3 Brev til rektor

Jorunn R. Møller-Nilsen
47a Cottenham Park Road
SW20 0SB, Wimbledon, London
UK

Wimbledon, 20.01.11

NN Ungdomsskole
v/rektor NN
Adresse

POSTNUMMER STED

Studie i forbindelse med en masteroppgave:

Hvilke erfaringer har foreldrene med elevenes bruk av arbeidsplaner?

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bruk av arbeidsplaner og jeg ønsker å se nærmere på hvilke erfaringer foreldre/foresatte, heretter kalt foreldre, har med skolens bruk av arbeidsplaner i elevenes opplæring.

Arbeidsplaner har fått en stor plass som arbeidsform i skolen og blir av mange sett på som et verktøy til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-1 sier at opplæringen i skolen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet. Forskningsbasert kunnskap viser at foreldrene har stor betydning i forhold til elevenes motivasjon, innsats i skolearbeidet og skoleprestasjoner. Imidlertid kan det av ulike grunner oppleves som problematisk for foreldrene å følge opp de forventningene de møter til deltakelse og engasjement i elevens skolearbeid. Foreldrenes rolle i skole-hjem samarbeidet endrer seg når eleven begynner på ungdomsskolen og foreldremedvirkningen svekkes etter hvert som eleven blir eldre (Nordahl, 2007, 2003). I denne studien vil fokus være på foreldrenes erfaringer med bruk av arbeidsplaner som en side ved skole – hjem samarbeidet på ungdomstrinnet.

NN ungdomsskole er [...] og av skolens hjemmeside fremkommer det at skolen bruker arbeidsplaner som virkemiddel i tilpasset opplæring. Det står videre at skolen [...]

For å kunne gjennomføre studien ønsker jeg å intervju 7 foreldre. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke erfaringer foreldrene har med ungdommens arbeid med arbeidsplan på skolen og hjemme, samt hvilke erfaringer foreldrene har av samarbeid med skolen knyttet til arbeidsformen. Formålet er å se elevens bruk av arbeidsplaner fra foreldrene sitt perspektiv.

Om noen av foreldrene er positivt innstilt til det kan det også være ønskelig at de fører logg over ungdommens arbeid med arbeidsplanen i løpet av en bestemt avgrenset periode. Dette

kan gjøres med enkle setninger og/eller i stikkordsform på et skjema som foreldrene får utlevert under intervjuet..

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, NSD, og alle data vil bli håndtert etter NSD sine retningslinjer.

For å kunne gjennomføre studien som planlagt er jeg avhengig av å komme i kontakt med foreldre som ønsker å la seg intervju. Jeg anmoder derfor om å få utføre undersøkelsen ved NN ungdomsskole og om nødvendig støtte til å formidle forespørsel om deltakelse til et utvalg foreldre til elever på 8. trinn. I tillegg har jeg en forespørsel om å få låne et egnet rom på skolen på ettermiddag- kveldstid, hvor jeg kan gjennomføre intervjuene.

Jeg vil ta kontakt med skolen v/ rektor pr telefon i slutten av uke 4 og eventuelt avtale nærmere hvordan dette kan gjøres. Brevet går som kopi til leder av FAU.

Med vennlig hilsen

Jorunn R. Møller-Nilsen

Tel: 920 43 897

Email: jr.mollernilsen@stud.uis.no

Vedlegg 4 Brev til foreldre og elever

Jorunn R. Møller-Nilsen

jr.mollernilsen@stud.uis.no

Tel: 920 43 897

Sandnes, 7. februar 2011.

Til foreldre og elever på 8. trinn

Invitasjon til å delta i en studie i forbindelse med en masteroppgave:

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bruk av arbeidsplaner og formålet er å se nærmere på hvilke erfaringer foreldre/foresatte har med sin ungdoms arbeid med arbeidsplanen.

Arbeidsplaner har fått en stor plass som arbeidsform i skolen og brukes av mange skoler som et verktøy til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Tatt i betraktning det omfanget bruk av arbeidsplaner har fått i skolen, foreligger det lite forskning innenfor området. Ifølge Opplæringsloven skal opplæringen i skolen foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet. Det er derfor interessant å få kunnskap om de erfaringene dere som foreldre har om bruken av arbeidsplaner i skolen.

Foreldredrenes medvirkning er fremdeles av stor betydning for elevene når de går på ungdomsskolen. Samtidig endres foreldrenes rolle i skole-hjem samarbeidet seg etter hvert som eleven blir eldre (Nordahl, 2003, 2007). For noen går dette greit for andre kan det oppleves som problematisk å følge opp de forventningene en møter til deltakelse og engasjement i elevens skolearbeid. Det er derfor ønskelig at foreldre med ulike erfaringer deltar i studien.

NN ungdomsskole er en [...] skole som bruker arbeidsplaner som virkemiddel til tilpasset opplæring. Dette er interessant i forhold til studiens tema og er medvirkende til at studien ønskes gjennomført der.

For å kunne gjennomføre studien ønsker jeg å intervjuere dere som foreldre. Intervjuet vil ha form som en samtale. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke erfaringer dere har med deres ungdom sitt arbeid med arbeidsplan og om deres erfaringer med samarbeidet med skolen i forbindelse med bruk av denne arbeidsformen. Jeg er eksempelvis interessert i å finne ut hvordan dere som foreldre opplever at ungdommen deres arbeider med arbeidsplanen, hvor mye tid han/hun bruker hjemme på arbeidet, hvordan oppgavene prioriteres og hva dere opplever er ungdommens motivasjon.

Under samtalen vil jeg bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Disse opptakene vil senere bli slettet. Samtalen vil ta ½ - 1 time og foregå på skolen på et egnet tidspunkt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S, og data vil bli håndtert etter deres retningslinjer. Opplysninger fra studien vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig vil alle opplysningene anonymiseres og opptakene slettes. Oppgaven forventes å være ferdig mai/juni 2011. Rektor og FAU er informert om studien for at det skulle være praktisk mulig å gjennomføre den.

Det er frivillig å være med og du har når som helst i studien mulighet til å trekke deg, uten å måtte begrunne dette noe nærmere. Dersom du trekker deg vil all informasjon fra deg bli slettet.

Jeg kan kontaktes på telefonnr: 920 43 897, eller gjennom e-post: jr.mollernilsen@stud.uis.no om du har noen spørsmål i forbindelse med studien.

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av februar måned. Dersom du vil delta er det fint om du sender meg en e-post eller sms og oppgir ditt telefonnummer så vil jeg ta kontakt for nærmere avtale.

Med vennlig hilsen

Jorunn R. Møller-Nilsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av hvilke erfaringer foreldrene har med sin ungdoms bruk av arbeidsplaner og ønsker å stille på intervju.

Dato og signatur..... Telefonnr:.....

Vedlegg 5 Brev til foreldre og elever som abonnerer på nyheter fra trinnet

Til foreldre og elever på 8. trinn

Sandnes, 11. februar 2011

Invitasjon til foreldre om å delta i en studie i forbindelse med en masteroppgave:

Hvilke erfaringer har foreldrene med elevenes bruk av arbeidsplaner?

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bruk av arbeidsplaner og formålet er å se nærmere på hvilke erfaringer foreldre/foresatte har med ungdommenes arbeid med arbeidsplanen.

Arbeidsplaner har fått en stor plass som arbeidsform i skolen og brukes av mange skoler som et verktøy til å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Tatt i betraktning det omfanget bruk av arbeidsplaner har fått, foreligger det lite forskning innenfor området. Det vil derfor være av betydning å få kunnskap om de erfaringene dere som foreldre har om elevenes bruk av arbeidsplaner i skolen som en side ved skole-hjem samarbeidet.

For å kunne gjennomføre studien ønsker jeg å intervjuere dere som foreldre. Intervjuet vil ha form som en samtale. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke erfaringer dere har med ungdommene sitt arbeid med arbeidsplan og om deres erfaringer med samarbeidet med skolen i forbindelse med bruk av denne arbeidsformen: hvor mye tid de bruker, prioritering av oppgavene, hva som er motivasjonen.

Under samtalen vil jeg bruke diktafon og ta notater mens vi snakker. Opptakene vil senere bli slettet. Samtalen vil ta ½ - 1 time og foregå på skolen på et egnet tidspunkt.

Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S, og data vil bli håndtert etter deres retningslinjer. Opplysninger fra studien vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at ingen andre enn meg har tilgang til notater som kan knyttes til enkeltpersoner, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdigstilt. Oppgaven forventes å være ferdig mai/juni 2011. Rektor og FAU er informert om studien og stiller seg positiv til henvendelsen.

Det er frivillig å være med og du har når som helst i studien mulighet til å trekke deg, uten å måtte begrunne dette noe nærmere. Dersom du trekker deg vil all informasjon fra deg bli slettet.

Jeg kan kontaktes på telefonnr: 920 43 897, eller gjennom e-post: jr.mollernilsen@stud.uis.no om du har noen spørsmål i forbindelse med studien.

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av februar måned. Dersom du vil delta er det fint om du tar sender meg en e-post eller sms og oppgir ditt telefonnummer, så vil jeg ta kontakt for nærmere avtale.

Med vennlig hilsen

Jorunn R. Møller-Nilsen

e-post: jr.mollernilsen@stud.uis.no

telefonnr.: 920 43 897

Vedlegg 6 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av hvilke erfaringer foreldrene har med sin ungdoms bruk av arbeidsplaner og ønsker å stille på intervju.

Dato og signatur..... Telefonnr:.....