



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap – Spesialpedagogikk	høstsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: David Ueland (signatur forfatter)
Veileder: Elsa Westergård	
Tittel på masteroppgaven: Skole-hjem-samarbeidet fra et lærerperspektiv Engelsk tittel: Teacher`s Perceptions on Home School Collaboration	
Emneord: Skole-hjem-samarbeid Partnerskap Sosiale og/eller faglige vansker	Antall ord: 27039 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 09.01.2017 dato/år

Innholdsfortegnelse

DET HUMANISTISKE FAKULTET.....	1
MASTEROPPGAVE	1
Sammendrag	5
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Oppgavens formål	7
1.3 Masteroppgavens forskningsspørsmål	7
1.4 Avgrensninger	8
1.5 Oppgavens struktur	8
2.0 Redegjørelse for begreper	9
2.1. Faglige og sosiale vansker.....	9
2.2 Om begrepet samarbeid	10
2.3 Partnerskap – en god tilnærming til samarbeid mellom skole og hjem.....	11
2.4 Kommunikasjonsteori – Gregory Bateson	13
3.0 Faktorer som påvirker skole-hjem-samarbeidet	14
3.1 Nasjonale føringer om samarbeidet.....	14
3.2 Skole-hjem-samarbeid	15
3.3 Samarbeid med foreldre som har barn med sosiale og/eller faglige vansker	17
3.4 Skoleledelsens betydning for å etablere et godt samarbeid.....	19
3.5 Faktorer hos læreren	21
3.6 Lærerutdanningen.....	24
3.7 Faktorer hos foreldre som kan ha betydning	26
3.8 Når blir samarbeidet med foreldrene utfordrende?	28
3.9 Møtet mellom lærer og foreldre	29
4.0 Metode.....	32
4.1 Tematisering og design.....	33
4.2 Planlegging i forkant av intervjuene	34
4.2.1 Intervjuguide	36
4.2.2 Informasjonsskriv	37
4.2.3 Utvalg	38

4.3 Gjennomføringen av intervjuene – datakonstruksjonen	39
4.4 Transkribering	40
4.5 analyseprosessen	42
4.6 Verifisering	42
4.6.1 Reliabilitet	43
4.6.2 Validitet	44
4.7 Forskningsetiske refleksjoner	44
4.7.1 Forskerrollen	44
4.7.2 Fritt informert samtykke.....	46
4.7.3 Konfidensialitet og mulige konsekvenser	46
5.0 Presentasjon av resultater.....	47
5.1 Samarbeidet med hjemmet generelt	48
5.1.1 Telefonkontakt	49
5.2 Kommunikasjon og relasjon med foreldre.....	50
5.2.1 Påvirkning av tidligere erfaringer	50
5.2.2 Kontaktbehov	53
5.2.3 Samarbeid med foreldre fra andre kulturer	56
5.3 Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet	57
5.3.1 Støttende faktorer fra skole og ledelse	58
5.3.2 Utviklende faktorer	60
5.3.3 Kollegiet.....	61
5.4 Utdanning.....	61
6.0 Diskusjon	63
6.1 Samarbeid med hjemmet generelt	64
6.2 Kommunikasjon og relasjon med foreldrene	65
6.2.1 Påvirkning av tidligere erfaringer	65
6.2.2 kontaktbehov.....	66
6.2.3 Samarbeid med foreldre fra andre kulturer	69
6.3 Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet	70
6.3.1 Opplevelse av egen kompetanse og utviklende faktorer	70
6.3.2 Skoleledelsens betydning for å få til et godt samarbeid	71
6.3.3 Kollegiet	72
6.4 Utdanning.....	73
7.0 Avsluttende betraktninger	75

7.1 Videre forskning	77
Vedlegg 1: NSD	80
Vedlegg 2: Intervjuguide	81
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	83

Sammendrag

I denne masteroppgaven om læreres opplevelse av skole-hjem-samarbeidet har jeg belyst følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærerne i ungdomskolen a) det generelle samarbeidet med hjemmet og b) samarbeidet med foreldre som har barn med faglige og/eller sosiale vansker?* Målet med oppgavene er å identifisere og beskrive lærernes opplevelse av samarbeidet med foreldre, i ungdomskolen, ved å gå inn på samarbeidskvalitet og eventuelle utfordringer som oppstår når eleven har faglige eller sosiale vanskeligheter. Avslutningsvis er målet å si noe om hvordan skolen møter foreldrene som har barn med faglige og/eller sosiale vansker og hvordan de på en bedre måte kan imøtekomme disse foreldrene med tanke på teorien som brukes. Studien er en casestudie der det er anvendt kvalitativt intervju som forskningsmetode. Resultatene viser at lærerne opplevde at de involverte og samarbeidet med foreldrene på en god måte, noe oppgaven har funnet flere faktorer for at stemmer. Det mest fremtredende resultatet var at lærerne selv tok den første kontakten og dermed inviterte foreldrene til et tett samarbeid, samtidig som lærerne med denne kontakten tidlig fikk bygget relasjoner med hjemmet.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Som lærer vil det alltid bli forventet at en skal samarbeide med hjemmet og foreldrene til barna i skolen. Kvaliteten på dette samarbeidet er av stor betydning for hvor god skolegangen til elevene blir, da både for sosial og faglig fremgang. Jeg har valgt å fokusere på skole-hjem-samarbeidet i masteroppgaven fordi jeg mener foreldrene er en viktig brikke og støttespiller for skolen. Spesielt er det viktig om eleven eller barnet har faglige og/eller sosiale vansker. Da jeg selv var nyansatt lærer syntes jeg dette samarbeidet var utfordrende å få til av ulike årsaker. Jeg var ikke kontaktlærer og hadde liten eller ingen kontakt med foreldrene, noe som gjorde at jeg følte det var avstand mellom min undervisning og hjemmet. Jeg opplevde det også som vanskelig å få gode relasjoner til elevene siden jeg ikke hadde truffet foreldrene deres. På grunn av dette spurte jeg om å få være med på utviklingssamtalene, men fikk ikke klarsignal til dette, da det ikke var vanlig praksis på skolen.

Jeg har valgt å se på samarbeidet mellom skolen og hjemmet siden foreldrene er en ressurs som det ofte er lite kunnskap om og fokus på. Hva som kreves av skolen, med kontaktlæreren i spissen, for å få til godt samarbeid med foreldrene har lenge vært i forskningsfokus, eksempelvis ved Nordahl (2003) og Westergård (2010). De fant at det er foreldrene til de sårbare elevene det er vanskeligst å opprette og opprettholde et godt samarbeid med. Samtidig er det de elevene som har faglig og/eller sosiale vansker som er mest skadelidende om et slikt samarbeid ikke fungerer. Foreldre og lærerne er gjensidig avhengig av hverandre samtidig som skolen skal fremme utvikling og læring hos barnet i fellesskap. Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen til barnet sitt, samtidig som skolen skal fremme barn og unges læring og utvikling. Dette fremhever viktigheten av et godt og tett samarbeid mellom aktørene. Hovedansvaret for å opprette og ivareta et slikt samarbeid ligger på læreren da det er han som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet (NOU 2015:2, 2015).

Viktigheten av en god samarbeidsrelasjon mellom hjem og skole har fått økt oppmerksomhet fra politisk hold ved Djupedalsutvalget, som i sin utredning var kritiske til skolens samarbeidsevner. Og da mer konkret dens evne til å inkludere og utnytte kompetansen til foreldrene i sin virksomhet. En av målsettingene til utvalget, som hadde arbeidstittelen: Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø, var å bedre involveringen og samarbeidet med elever og foreldre i skolen (NOU 2015:2, 2015). Utvalget går inn på faktorer som kommunikasjon, relasjoner, skolekultur og hvordan foreldrene møtes i kontakten de har med skolen for å bedre det psykososiale skolemiljøet.

1.2 Oppgavens formål

Formålet med oppgaven er å få mer fokus på samarbeidet mellom skolen og hjemmet med forskning også fra ungdomskolen. Det er viktig siden hovedvekten av forskningen i Norge på temaet er utført på barneskolen. Nordahl (2003) hadde i sin forskning med 1.trinn, 5. trinn og 8. trinn. Der fant han at relasjonene mellom skolen og hjemmet ble betydelig svekket ved overgangen til ungdomskolen. Disse resultatene førte til at han fremhevet at det trengtes mer forskning på samarbeidet med hjemmet på ungdomskolen. Westergård (2010) vektla, som Nordahl, at det trengs mer forskning nettopp på samarbeidet med hjemmet på ungdomskolen. Målet med oppgavene er å identifisere og beskrive lærernes opplevelse av samarbeidet med foreldre i ungdomskolen ved å gå inn på samarbeidskvalitet og eventuelle utfordringer som oppstår når eleven har faglige og/eller sosiale vanskeligheter. Avslutningsvis er målet å si noe om hvordan skolen møter foreldrene som har barn med faglige eller sosiale vansker og hvordan de på en bedre måte kan imøtekomme disse foreldrene med tanke på teorien som brukes.

1.3 Masteroppgavens forskningsspørsmål

Masteroppgavens forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan opplever lærerne i ungdomskolen

a) det generelle samarbeidet med foreldrene og

b) samarbeidet med foreldre som har barn med faglige og / eller sosiale vansker?

1.4 Avgrensninger

Skolens samarbeid med hjemmet har de siste årene fått større oppmerksomhet både politisk og i media. Djupedalsutvalget så med et kritisk blikk på flere områder av skolens virksomhet og da på elevenes forhold der. Samtidig er det i media blitt fremhevet flere mobbesaker, noen med katastrofale følger. Denne studiens mål er å utforske hvordan lærere opplever og gjennomfører samarbeidet med hjemmet. Oppgaven vil ha fokus på ungdomskolen og da ved lærere på 8. trinn. Nettopp 8. trinn er valgt da det tydeligere vil få frem overgangen fra barneskolen og hvordan skolen jobber i starten av ungdomskolen for å få en best mulig overgang. Grunnen til å forske på dette er flere. Det er for det første lite forskning på skole-hjem-samarbeidet på ungdomsskoletrinnene. For det andre er det de sårbare elevene som er mest skadelidende om samarbeidet ikke fungerer. For det tredje er det nødvendig med mer kunnskap og fokus på samarbeidet.

1.5 Oppgavens struktur

Teksten er strukturert med totalt syv kapitler der kapittel to tar redegjør for viktige begrep. Der blir sosiale og faglige vansker og ordet samarbeid definert før oppgaven går inn på partnerskap og kommunikasjonsteorien til Gregory Bateson. Kapittel tre starter med nasjonale føringer om samarbeidet. Oppgaven går deretter inn på ulike faktorer som er av betydning for kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet fra 3.2-3.9. I kapittel fire redegjør jeg for valg av tema, forskningsdesign, planlegging og gjennomføringen av forskningen. Det fremkommer her hvilke valg som er tatt i forskningsprosessen og hvorfor samtidig som forskningsetiske refleksjoner er grundig tatt for seg. I kapitel fem presenteres oppgavens resultat under fire hovedkategorier. Disse er; samarbeid med hjemmet generelt, kommunikasjon og relasjon med foreldre, opplevelse av egen kompetanse og støttene faktorer i samarbeidet og utdanning. De samme kategoriene blir brukt når empirien blir drøftet i kapittel seks. I kapittel syv kommer avsluttende betraktninger før den rundes av med forslag til videre forskning.

2.0 Redegjørelse for begreper

I dette kapittelet blir det redegjort for hvordan oppgaven ser på sentrale begrep. Faglige og sosiale vansker blir først definert før oppgaven går videre til å definere ordet, selve ordet, samarbeid. Jeg vil deretter ta for meg hva jeg ser på som et godt skole-hjem-samarbeid før det blir redegjort for Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori.

2.1. Faglige og sosiale vansker

Begrepene sosiale og faglige vansker spiller en viktig rolle i oppgaven og det vil derfor være nødvendig å definere de to begrepene. Fra problemstillingen fremkommer det at det er lærernes opplevelse oppgaven vil belyse. Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie med problematferd som fokus, definisjonen de utarbeidet til den forskningen vil bli brukt også i denne oppgaven. Det skilles mellom to hovedtyper problematferd; Utagerende atferd som for eksempel mobbing eller slåssing, og innagerende atferd som eksempel tilbaketrukkethet og sosial isolasjon. Definisjonen til Sørli og Nordahl (1998) er skrevet i preteritum noe som ikke er hensiktsmessig for mitt bruk derfor har jeg omformulert den til presensform. Definisjonen oppgaven vil bruke for **sosiale vansker** blir dermed:

«I den grad den enkelte elevs atferd bryter med skolens normer og regler og/eller avviker fra aldersforventet atferd på en slik måte at den klart:

- A) forstyrrer eller hemmer elevenes egen utvikling og læring og/eller*
- B) forstyrrer eller skaper problemer for andre elever – og/eller*
- C) forstyrrer eller skaper problemer for lærerens undervisning – og/eller*
- D) for den sosiale samhandlingen mellom elever/lærer i klassen (Sørli & Nordahl, 1998:72)»*

Denne definisjonen er valgt fordi den dekker både innagerende og utagerende sosiale vansker samtidig som den er tydelig og lett å forholde seg til.

Faglige vansker blir i litteraturen ofte omtalt i forbindelse med at eleven har en diagnose eller andre vansker som gjør at eleven har større risiko for å ikke klare å møte de faglige

forventningene. Har eleven eksempelvis lese og skrivevansker eller konsentrasjonsvansker kan det gå ut over det faglige utbytte som gjør at eleven også får fagvansker. Det vil derimot ikke si at om en har lese og skrivevansker så har en også faglige vansker siden en på tross av vanskene kan oppnå aldersforventede faglige resultater. I denne oppgaven er fokuset på samarbeidet mellom skolen og hjemmet og hvordan samarbeidet kan bli påvirket når eleven har vansker. Det er ikke fokus på hvorfor vanskene har oppstått. Definisjonen oppgaven bruker på **faglige vansker** er:

«I den grad den enkeltes elevs faglige nivå, over tid, er vesentlig lavere enn aldersforventet nivå.»

Videre i teksten vil det bli brukt og/eller mellom faglige og sosiale vansker siden elever kan ha begge disse vanskene samtidig.

2.2 Om begrepet samarbeid

Samarbeid blir fremhevet som viktig både i offentlig og privat sektor. I privat sektor blir samarbeid innad i bedriften mellom ansatte særlig vektlagt (Nordahl, 2015). I offentlig sektor er en avhengig av samarbeid mellom ulike offentlige tjenester og brukerne av disse tjenestene for å få gode resultater. Det er ifølge Nordahl (2003) sjelden til stede noen klare innholdsmessige kriterier for hva et godt kvalitativt samarbeid er i de sammenhengene der samarbeid beskrives. Vurderingen av samarbeid vil dermed ofte basere seg på subjektive oppfatninger av hva et godt samarbeid er og ikke være basert på en forståelse av hva som kjennetegner et kvalitativt godt samarbeid. Når de innholdsmessige kriteriene ikke er definert er det vanskelig å vite hva som skal til for å etablere og vurdere samarbeidet. For å kunne skrive om samarbeidet mellom skolen og hjemmet trengs det beskrivelser og kriterier for hva som legges i begrepet samarbeid (Nordahl, 2015). Andersson vektlegger relasjon, kommunikasjon og samordning i sin tolkning av begrepet samarbeid. Hun tolker begrepet samarbeid som:

«...min tolkning av begrepet «samarbeid» at man jobber i sammen, samordner sine arbeidsoppgaver, klargjør ansvar, roller og grenser og hver og ens personlige mål (Andersson, 2004:39, min oversettelse)»

Jeg kommer til å bruke samarbeid videre i oppgaven og da denne definisjonen til Andersson. Nettopp denne definisjonen er valgt for den er rikholdig og utfyllende, samtidig som den har fokus på å klargjøre hvilke personlige mål hver enkelt har når en samarbeider. Hva som legges i begrepet samarbeid vil bli viktig gjennom hele oppgaven når den skal ta for seg hvordan skolen og lærerne samarbeider og opplever samarbeidet med foreldrene i skolen.

Tydelighet og klarhet i sin egen rolle og hvilken funksjon en har i samarbeidet er for Andersson (2004) avgjørende for å få til et godt samarbeid. Tydelige roller skaper struktur og trygghet i samarbeidet der de som samarbeider vet hva som er forventet av dem og hva de kan forvente å få tilbake. For at et samarbeid skal fungere optimalt er det viktig at en vet at ulike erfaringer, kunnskaper og egenskaper kan brukes positivt når en samarbeider. De personlige målene hver enkelt har ved å samarbeide trenger ikke være like for at samarbeidet skal fungere om man er enige om de overordnede målene og hvordan man skal nå disse.

2.3 Partnerskap – en god tilnærming til samarbeid mellom skole og hjem

En viktig faktor for et godt samarbeid er at den baseres på positive tilbakemeldinger. Gir læreren tilbakemeldinger om positiv adferd hos eleven på jevnlig basis, vil det gjøre det enklere å opprettholde det gode samarbeidet den dagen eleven viser negativ adferd. Samtidig er respekt og tydelighet viktige faktorer for et godt samarbeid. Er læreren tydelig i sin kommunikasjon med foreldrene, vil foreldrene enklere kunne gi tydelige beskjeder tilbake når det er nødvendig (Westergård, 2010). Samtidig må læreren gjøre det klart at dette er samarbeid der foreldrenes innspill har stor verdi slik at de føler seg verdsatt.

Denne tilnærmingen til samarbeid mellom skole og hjem nærmer seg et begrep som er mye diskutert i litteraturen om relasjonen mellom foreldre og lærer, nemlig partnerskap.

Westergård (2010) ser nærmere på begrepet, og hvordan forskjellige forskere definerer det. Cuttance og Stokes (2000) definerer begrepet partnerskap på følgende måte:

- “A sharing of power, responsibility and ownership with each party having different roles;

- A degree of mutuality, that begins with the process of listening to each other and which incorporates responsive dialogue and «give and take» on both sides;
- Shared aims and goals based on a common understanding of the educational needs of children and:
- A commitment to joint action in which parents, students and teachers work together” (Cuttance & Stokes, 2000:4)

Cuttance og Stokes hevder altså at partnerskap mellom foreldre og skole er at de to rollene er like viktige. De har forskjellige innfallsvinkler, men det samme målet, og for å komme til enighet om dette målet må partene lytte til hverandre (Cuttance & Stokes, 2000). De to rollene er likestilte. Denne teorien har sine skeptikere, blant annet Warnock (1985) som hevder at likestilling, mellom hjem og skole, ikke fungerer da læreren er ekspert. Læreren sitter med informasjon og kunnskap som ikke er tilgjengelig for foreldrene. Dette vil føre til at foreldrene føler seg underlegne og gjør at teorien om likestilt partnerskap ikke er mulig å gjennomføre.

Den amerikanske læreren og forskeren Davis (1999) hevder derimot at partnerskap er den viktigste faktoren for å skape vellykket utvikling for eleven. For at partnerskapet og resultatet skal bli best mulig, bør ikke partnerskapet begrenses til bare skolen og hjemmet. Davies ser nytten av at andre arenaer også må delta i partnerskapet for å øke barnets utbytte på sine ulike arenaer. Denne tilnæringsmåten til partnerskapet har mange likhetstrekk med Epsteins (J. L. Epstein, 2010; Epstein & Sanders, 2000) teori om overlappende sfærer. Hun ser i likhet med Davies på partnerskap som den beste tilnærmingen for skole-hjem-samarbeidet. De to partene, skolen og hjemmet, er to sfærer som eleven/barnet lever i, og de to partene har forskjellige roller og ulik erfaring knyttet til disse sfærene. Sfærene utenfor skole og hjem bør også inkluderes, slik at helhetsforståelsen av eleven blir best mulig. Positive sider ved eleven fra forskjellige arenaer kan da fremheves og dermed fremme mestring på alle arenaer.

Tilnærmingene til partnerskap beskrevet over er alle avhengige av en ting; kommunikasjon. For at et partnerskap skal fungere må også kommunikasjonen mellom de forskjellige partene fungere. For å belyse kommunikasjonsbegrepet vil oppgaven ta utgangspunkt i Gregory Batesons tilnærming til kommunikasjon.

2.4 Kommunikasjonsteori – Gregory Bateson

Bateson ser på kommunikasjon som et komplisert samspill der relasjoner, forforståelse og refleksjon er avgjørende for å få til en god kommunikasjon. Det er ikke mulig å ikke kommunisere i verden. Kommunikasjonen består både av det som sies og hvordan man opptrer uten ord (Gregory Bateson, 1972). Eksempelvis så hjelper det ikke å si at man ikke er sint med ord om man ser tydelig sint ut når man sier det. Hvordan man oppfatter det som kommuniseres er, ifølge Bateson, alltid subjektivt og avhengig av forforståelsen vår. Det er ikke mulig å tolke kommunikasjon objektivt. Et viktig aspekt i teorien hans er at kommunikasjonen må forstås sirkulært der alle de som kommuniserer påvirker samhandlingen.

Videre i oppgaven tar jeg opp tre hovedpunkter i Batesons kommunikasjonsteori; kommunikasjon er subjektivt, sirkulær og vil alltid påvirkes av relasjonen mellom aktørene. Disse tre punktene overlapper hverandre på noen områder, men er her skilt fra hverandre for å tydeliggjøre teorien. Det første punktet er som nevnt at kommunikasjon alltid er subjektivt. Hvordan et individ opplever en situasjon, en kontekst, et ord eller andre aspekter som påvirker kommunikasjonen, vil alltid bli forstyrret av individets forforståelse av aspektet (Ulleberg, 2014). Ordet «hund» vil tolkes forskjellig av de ulike partene i en kommunikasjon. Enkelte kan tenke på en dachs, andre vil tenke på en schäfer. Noen hadde hund som barn, og har positive assosiasjoner til ordet, mens andre kan være redde for hunder. Dette vil påvirke kommunikasjonen ved at vi legger forskjellig betydning i ordet «hund». Som parter i kommunikasjonen vil vi aldri kunne tolke ordene, situasjonen eller lignende helt likt. Vår forforståelse er det som gir mening til kommunikasjonen, og forforståelsen er alltid subjektiv. Det andre punktet oppgaven vil se på er at kommunikasjon er sirkulær. Kommunikasjon mellom forskjellige parter vil alltid påvirkes av de forskjellige aktørene. Det er ikke slik at den ene parten agerer på en måte, og så agerer de andre på en måte. Partene vil bli påvirket av

hverandre, og kommunikasjonen er sirkulær og ikke lineær. Eksempelvis vil læreren i en klasseromssituasjon bli påvirket av elevenes kommunikasjon, og elevene vil påvirkes av lærerens kommunikasjon. Er elevene urolige og læreren blir sint, vil den lineære tolkningen av kommunikasjonen være at elevene var urolige, derfor ble læreren sint. Ser man heller på den sirkulære tolkningen så vil det være lærerens kommunikasjon, for eksempel ved å være utrygg eller utydelig i starten av timen, som gjør at elevene responderer ved å bli urolige. Dette vil igjen påvirke læreren.

Det siste punktet oppgaven vil se nærmere på er hvordan relasjoner påvirker kommunikasjonen. Det vil alltid være en relasjon mellom parter som kommuniserer, og relasjonen vil være en avgjørende faktor for utfallet. Som aktør i kommunikasjonen vil man alltid bruke den relasjonen man har med de andre aktørene bevisst. Eksempelvis vil man diskutere et tema annerledes med sin ektefelle enn man vil med en kollega. Ulleberg (2014) legger frem et utvidet relasjonsperspektiv hvor man skal legge vekt på relasjonene og den for forståelsen partene har i kommunikasjonen. Her får man to faktorer for hver part; hvilken relasjon har parten til den andre, og hvilken forståelse/oppfatning har parten til innholdet i kommunikasjonen. I en samtale mellom to mennesker om et innhold, vil det derfor være fire faktorer som alle spiller inn i kommunikasjonen (Ulleberg, 2014).

3.0 Faktorer som påvirker skole-hjem-samarbeidet

I dette kapittelet vil de nasjonale føringene for hvordan det er forventet at skolen skal samarbeidet med hjemmet fremkomme. Videre vil oppgaven kort ta for seg utfordrende faktorer i samarbeidet, under skole-hjem samarbeid, før den tar for seg fordeler ved å opprette et godt samarbeid med hjemmet. Jeg vil deretter gå inn på samarbeidet med foreldre som har barn med faglige og/eller sosiale vansker for deretter å gå inn på faktorer som påvirker samarbeidet.

3.1 Nasjonale føringer om samarbeidet

Den generelle delen av læreplanen legger føringer for hvordan skolen og lærerne skal utføre sine arbeidsoppgaver i skolen. Den vektlegger individuell tilpasning slik at alle elever blir møtt på en best mulig måte, ingen elever er like. Den erkjenner med dette at heller ingen

foreldre er like. Det er foreldrene som har hovedansvaret for oppfostring av sine barn. Dette krever at det er tett samarbeid mellom skolen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig som foreldrene har hovedansvaret for oppfostringen skal skolen bidra til barn og unges læring og utvikling. Skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Den generelle delen av læreplanen vektlegger at foreldre skal ha innflytelse og påvirkningsmulighet i skolens arbeid. Lærer og foreldre skal i partnerskap samarbeide for at elevene skal få best mulig utbytte av skolegangen. Foreldre og lærere er gjensidig avhengige av hverandre for å gjennomføre sin felles oppgave, nemlig å fremme barnas læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006; Nordahl, 2003).

For å få et godt læringsresultat er en avhengig av et godt samarbeid med foreldrene. Det er ikke nok at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner hverandre og hverandres barn. Den generelle delen av læreplanen vektlegger viktigheten av et godt samarbeid og de økte mulighetene det medfører for å få til en inkluderende utdanning for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2006).

3.2 Skole-hjem-samarbeid

Forskning som er gjort på skole-hjem-samarbeid viser at foreldre er interesserte i mer og bedre informasjon fra skolen for å kunne støtte barna sine på en bedre måte (Epstein, 2008; Nordahl, 2003). Den viser også til bedre elevprestasjoner der samarbeidet fungerer bra (Epstein, 2010). Westergård (2010) og Andersson (1999); (2004) fant at samarbeidet mellom skolen og hjemmet fungerer bra så lenge eleven ikke har sosiale og/eller faglige vanskeligheter. Har elever vanskeligheter med å tilpasse seg skolen faglig eller sosialt, fører det ofte til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir mer komplisert og krevende for begge parter.

En annen faktor som påvirker samarbeidet, som Epstein m.fl. (2002) og Nordahl (2003) fant, er at skole-hjem-samarbeidet generelt ble mindre etter hvert som elevene ble eldre. Skolen blir mer autonom og foreldrenes påvirkningskraft reduseres. Epstein m.fl. (2002) vektlegger at til tross for at barna er eldre på ungdomskolen så har de fortsatt utbytte av et tett samarbeid

mellom skolen og hjemmet. Når foreldre støtter sin tenårings læring og skolegang på diverse måter er det større sannsynlighet for at ungdommen lykkes på skolen. Tar skolen kontakt med foreldrene angående hvilke studieplaner tenåringene har etter ungdomskolen er det mer sannsynlig at foreldrene involvere seg i karriereplanlegging til ungdommen. Det er da også mer sannsynlig at de snakker mer med ungdommen sin om videregående skolegang og karrieremuligheter. Videre fant de flere måter skolen kunne få foreldrene til elevene på ungdomskolen til å involvere seg i større grad (Epstein et al., 2002).

1. Skolen tar kontakt med foreldrene angående frivillighet. Det er da økt sjans for at foreldrene deltar i skoleaktiviteter.
2. Foreldrene får informasjon om hvordan de kan hjelpe elevene å studere. Flere foreldre hjelper ved dette barnet sitt med leksene.
3. At skolen tar kontakt med foreldrene angående skolerelaterte spørsmål. Foreldre har da større sannsynlighet for å snakke med barnets sitt om spørsmålene.
4. Om skolen formelt trener og rekrutterer frivillige foreldre vil det være større sannsynlighet for å få frivillige blant foreldregruppen.

Et godt samarbeid mellom hjem og skole kan gi bedre faglig og sosial utvikling hos elevene (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 1991). Epstein (1991) fant at elever som hadde foreldre med en god relasjon til skolen fikk bedre karakterer i engelsk og matematikk og de fullførte flere kurs innen matematikk og engelsk. I tillegg hadde disse elevene et større oppmøte på skolen, mindre atferdsproblem og var bedre forberedt til undervisningen. Eldridge (2001) fant at barn til foreldre som ble oppmuntret av læreren til hjelpe med leseaktiviteter hjemme hadde bedre leseferdigheter enn andre barn. Barn med foreldre som er involvert i skolerelaterte aktiviteter ser mindre forskjeller mellom hjemmet og skolen som arena. Disse barna ser også at læreren verdsetter familien i en større grad enn det andre barn gjør (Epstein, 1985). Et godt samarbeid med skolen førte til tettere relasjoner mellom foreldre og barna deres, samtidig som foreldrene fikk mer respekt for læreren og et mer positivt bilde av

lærerens kompetanse. Eldridge (2001) fant at involverte foreldre var mer positive og konsistente i egne ideer og i forståelsen om å hjelpe barnet ved evaluering av læreren.

Involverte foreldre rapporterte oftere at de følte de burde hjelpe barnet sitt hjemme, de forstår mer av hva barnet lærer, de har mer kunnskap om skolens programmer og motiverer barnet sitt mer enn andre foreldre til skolearbeid. Foreldre som involverer seg i skolen har større tro på egne ferdigheter i oppdragelsen av barn, mer kunnskap om barns utvikling og større kunnskap om hjemmet som en arena for læring (Epstein et al., 2002; Epstein, 1985). Et godt samarbeid har også positive effekter på læreren, Eldridge (2001) fant at et godt samarbeid, mellom hjem og skole, førte til langvarige positive effekter med tanke på forståelse og verdsettelse av hverandres innsats i samarbeidet. Epstein og Sanders (2000) fant liknende funn. Hun fant at lærere som involverte foreldre har større sannsynlighet for å rapportere en høyere forståelse for familiens kultur og at en slik lærer har større respekt for foreldres tid og evner. Foreldre som blir involvert på en god måte har større tro på lærerens kompetanse innenfor lederskap og kommunikasjon (Epstein & Sanders, 2000).

3.3 Samarbeid med foreldre som har barn med sosiale og/eller faglige vansker

Skal man se på hvordan man kan bedre samarbeidet mellom lærer og de foreldrene med barn som på en eller annen måte sliter i skolen, må vi først se nærmere på hva forskning sier om hvilke barrierer som kan bidra til at samarbeidet blir anstrengt. Ascher (1988) fant at skolen ville kunne involvere flere foreldre om den var mer fleksibel på når og hvor kontakten mellom hjemmet foregår. Hun legger vekt på at skolen bør være fleksibel når den skal involvere foreldrene, for på den måten å få et best mulig resultat. Drugli (2012) støtter dette og presiserer at behovet for fleksibilitet er spesielt viktig i samarbeidet med foreldre til barn som har atferdsvansker. Hun finner flere positive effekter ved et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet og da for alle deltagerne i samarbeidet, nemlig eleven, lærerne (skolen) og foreldrene. For sårbare barn, som lever med ulike former for risiko, er det ekstra viktig at det er et positivt samarbeid mellom skolen og hjemmet (Drugli, 2012). Forskning gjort på foreldresamarbeid mellom skolen og foreldre som har elever som strever i skolen viser derimot at samarbeidet ofte blir vanskeligere i slike tilfeller (Nordahl, 2003; Westergård, 2010).

Forskning innenfor feltet viser til flere årsaker til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir mer utfordrende når barnet/eleven har sosiale eller faglige utfordringer. Drugli og Onsøyen (2010) viser til at foreldre av barn med atferdsproblemer, som går inn under sosiale vansker, ofte føler samtalen med skolen som en belastning da disse i hovedsak fokuserer på det negative. Foreldrene får på denne måten negative assosiasjoner med skolen, og samarbeidet og samtalen blir lite fruktbare. I slike situasjoner kan også læreren få et anstrengt forhold til elev og foreldre, da læreren kan føle at dette stjeler for mye tid og energi i arbeidshverdagen. En annen faktor som spiller inn når samarbeidet ikke fungerer er at partene forklarer utfordringene med ulike årsaker (Andersson, 2004).

Når det er utfordringer leter en ofte etter syndebukker. Lærere kan gi psykologiske forklaringer på utfordringene, ved at barnet og familien er årsaken til denne utviklingen. Foreldrene vil derimot vektlegge skolemiljøet og pedagogiske faktorer som forklaring. For et barn i skolealder vil hjem og skole som arena, alltid påvirke hverandre. Har eleven en problematisk hjemmesituasjon, vil dette påvirke elevens skolesituasjon, og har barnet utfordringer på skolen, vil dette påvirke barnets hjemmesituasjon (Andersson, 2004). Et godt samarbeid med fokus på kommunikasjon vil kunne løse en slik fastlåst situasjon. For å skape et slikt samarbeid, må læreren inneha det som Drugli og Onsøyen (2010) og Westergård (2013) kaller relasjonskompetanse. Denne kompetanse består i at læreren, som den profesjonelle parten i samarbeidet mellom skole og hjem, tilrettelegger for best mulig kommunikasjon. Læreren skal legge opp til at foreldrene føler seg ivaretatt og forstått, samtidig med at kommunikasjonen må føles hensiktsmessig for foreldrene. Skal dette fungere må læreren være kompetent til å sette seg inn i de forskjellige foreldrenes situasjon. Videre ser Drugli og Onsøyen på forskjellige faktorer for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Kvaliteten på kontakten og dens frekvens, kan sees på som den viktigste faktoren. Begynner kontakten mellom skole og hjem tidlig, samtidig som den har en jevn frekvens, vil dette bedre foreldrenes kommunikasjon med skolen og læreren (Drugli & Onsøyen, 2010).

3.4 Skoleledelsens betydning for å etablere et godt samarbeid.

Ledelsen på skolen er viktig på flere områder for at skolen og lærerne skal få til et godt samarbeid med hjemmene. Lærerne kan trenge hjelp/støtte, kompetanseheving, kollegaveiledning og tydelighet i mål og hva som forventes av dem fra skolens side i samarbeidet. Nordahl (2015) vektlegger at de innstillinger, holdninger og prioriteringer som gjøres på den enkelte skole vil ha betydning for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem blir utført. Hargreaves (1996) fant at ledelsen på skolen har store muligheter til å påvirke skolens kultur og dermed hvilke kollektive aksepterte løsninger og oppfatninger det er blant de ansatte på skolen. I skolens kultur ligger hvilke verdier, overbevisninger, relasjoner, oppfatninger og opplæringsprinsipper det er blant lærerne som jobber på skolen.

Nordahl (2015) ser, som Hargreaves (1996), viktigheten av at ledelsen vet hvordan den kan og bør påvirke kulturen blant de ansatte. Ledelsen bør være tydelige med utsagn og signal på hvordan de vil at lærerne på skolen skal gjennomføre samarbeidet med hjemmet. Det er da viktig at det fremkommer hva skolen ser på som et godt samarbeid og hvilket syn den har på foreldrene, samtidig som den selv går foran med et godt eksempel og er oppdaterte på litteraturen innen feltet. Signal og rammer for samarbeidet med hjemmet satt av ledelsen vil være av stor betydning for hvilken kultur og oppfatninger skolen som helhet har til foreldre generelt (Nordahl, 2015).

Et positivt syn og en positiv omtale fra ledelsen om foreldrene vil, påvirke skolekulturen på en god måte, mens en negativ holdning til foreldrene fra ledelsen vil virke hemmende for å få til et godt samarbeid med foreldrene. Skoleledelsen bør se på foreldre som en ressurs og også vise dette gjennom handlinger ifølge Nordahl (2015). Han ser som, Epstein m.fl. (2002), på flere områder der en kan involverer og gi foreldrene mer påvirkning i skolen. I plandokumenter bør det være mål og strategier som inkluderer og gir foreldre mulighet til å delta i skolens indre liv. Fra forskning som er gjort på kontakten mellom skolen og hjemmet finner en at om skolen aktivt legger til rette for å få et nært samarbeid med foreldrene vil foreldrene bli mer motivert til å samarbeide. I følge Drugli og Onsøyen (2010) har dette spesielt betydning for de foreldrene som ikke ser viktigheten av sin egen rolle i sitt barns

utvikling i skolen og for de foreldrene som har barn som er i risiko for skjevutvikling. Dersom foreldrene føler at sitt engasjement er ønsket, forventet og blir positivt tatt imot, vil en klare å inkludere flere foreldre. For å få til dette må en slik forventning og holdning gjenspeile hele den profesjonelle enheten som en skole er, da med lederen med rektor og avdelingsledere i spissen (Drugli & Onsjøen, 2010). Nordahl (2015) trekker også frem at ledelsen har et ansvar for hvordan ansatte på skolen omtaler foreldre, slik at det ikke oppstår rykter på skolen som kan virke hemmende på samarbeidet. En skolekultur som fremmer positive relasjoner på alle plan vil føre til at elever og foreldre opplever at de blir mottatt og behandlet med respekt i skolen.

Westergård (2010) fant i sin forskning resultater som underbygger viktigheten av kulturen og ledelsen på skolen. Atmosfære, overordnede verdier, skoleledelse, arbeidsmiljø og samarbeid mellom de ansatte påvirker kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Det kan også påvirke hvilke relasjoner det er mellom elevene og relasjonen en som lærer får til foreldre. For å ha et godt arbeidsmiljø og samarbeid er det viktig at læreren får tilstrekkelig trygghet og støtte, samtidig som det er tid til refleksjon og veiledning. En blir aldri fullt utlært i hvordan man skal samarbeide og snakke med foreldrene, fordi det ikke er noen fasit for dette arbeidet. I samtaler med foreldre bruker en seg selv som arbeidsredskap og en må derfor kontinuerlig lære av egne erfaringer og streve mot å videreutvikle seg (Drugli & Onsjøen, 2010).

De tilfeller der kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet går bra er preget av et gi og ta-samarbeid mellom læreren og foreldrene. Stor arbeidsmengde, urealistiske forventninger, liten motivasjon, manglende strategier eller at en av partene ikke klarte å sette seg inn i den andres synspunkt var noen av årsakene til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet fungerte dårlig (Westergård, 2010). Nordahl (2015) ser slik som Epstein, som nevnt tidligere i avsnittet, på kompetanseheving som et viktig ansvar for ledelsen på skolen. Det er her ikke bare snakk om heving av kompetansen hos lærerne, men også hos foreldre og foreldrerepresentanter. Etterutdanning av lærerne opp mot samarbeid mellom skole og hjem bør prioriteres. Det vil gi lærerne en større trygghet og flere virkemidler å ta i bruk i samarbeidet. Drugli og Onsjøen vektlegger viktigheten av kontinuerlig trening og bevisstgjøring for å ha en tilstrekkelig trygghet i møte med foreldre. En kommer langt om en reflekterer og evaluerer seg selv, men

en trenger veiledning fra andre om en skal komme seg videre. Det kan være andre kollegaer eller andre profesjoner som jobber med barn eller unge. Ekstern veiledning i tillegg til kollegial veiledning og refleksjon vil kunne bringe inn nye perspektiv og muligheter for utvikling (Drugli & Onsøyen, 2010).

Kollegial veiledning krever lite ekstraressurser i form av midler da det er kompetansen og personalet på skolen som veileder hverandre. For at en slik form for veiledning skal bli effektiv må det tilrettelegges ved frigjøring av tid til de som skal delta. Samtidig bør ledelsen vektlegge viktigheten av arbeidet for på den måten å ansvarliggjøre deltakerne. Utbyttet og kvaliteten av kollegial veiledning avhenger av engasjementet til de som deltar og tilliten de har til hverandre. God kollegaveiledning vil heve det faglige nivået blant de ansatte og fremme et tettere samarbeid dem imellom.

3.5 Faktorer hos læreren

Hva som ligger i rollen som lærer er i konstant endring. Barn og unge tilbringer i dag mer tid på skolen enn noen tidligere generasjoner har gjort. Antall obligatoriske timer har økt, samtidig som fokuset på elevenes læringsresultater har fått større oppmerksomhet de siste årene. Barnehagetilbudet og det videregående opplæringstilbudet har blitt utvidet i tillegg til at flere utnytter retten sin til videregående utdanning. Skolen har i tillegg ofte tilbud om fritidsordninger og leksehjelp som fører til at elever kan tilbringe enda mer tid på skolen. Barn tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner slik som barnehage og skole. Det gjør at skolen også har fått et større ansvar for utviklingen og omsorgen av barn og unge i dag.

Drugli og Onsøyen (2010) beskriver det moderne barnet som dobbeltsosialiserte. De befinner seg på minst to sentrale sosialiseringsarenaer der det blir påvirket av alle arenaene de deltar i. Skolen og hjemmet vil alltid være sentrale for barn og unge i dag, men arenaer som idrettslag, 4H eller lignende organisasjoner kan i tillegg være viktige. Dobbeltsosialisering fører til et stort behov for samarbeid og koordinering mellom skolen og hjemmet for å skape kontinuitet og trygghet rundt barn og unges tilværelse. Behov for mer samarbeid og koordinering vil føre til større ansvar for alle parter i samarbeidet for at det skal fungere. Hovedansvaret for at

samarbeidet skal fungere vil likevel ligge på skolen fordi det er læreren som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Virkeligheten utenfor skolen, som skolen og lærere skal forholde seg til, har blitt mer kompleks og ført til behov for raskere forandringstempo innenfor skolens tilbud. For å holde tritt med utviklingen utenfor skolen stilles det i dag større krav til læring og utvikling innenfor skolen. For at skolen skal kunne lage et godt læringsmiljø for elevene må det også være et godt læringsmiljø for lærerne der de kan fornye og videreutvikle seg i (Bjørnsrud, Monsen, & Overland, 2006).

Inga Andersson (1999) ser i sin bok, *Samverkan för barn som behöver*, på hvordan lærere opplever endringer i sin rolle som lærer og som profesjonell ved samfunnsforandringene de senere år. Hun fant at lærerne opplevde rollen som lærer vanskeligere i dag enn før. Tidligere var rollen som lærer tydeligere og bedre definert, samtidig som læreren hadde en større autoritet. Lærerne i undersøkelsen hennes savnet mer kompetanse for å kunne møte de nye utfordringene fordi de følte det ble stilt krav til dem som de ikke hadde nok kunnskap til å kunne gjennomføre. Nye utfordringer var blant annet at det var en større variasjon i elevgruppen og at elever i større grad tar med seg problemer fra andre arenaer inn i klasserommet. Lærerne i undersøkelsen følte at det var større krav på egen kompetansen samtidig som ressursene ofte ble mindre.

Lærerne som var med i forskningsprosjektet følte fokuset hadde endret seg. De brukte nå mer tid på å lære elevene sosial kompetanse enn de gjorde tidligere. Dette gikk på bekostning av hvor mye faglig kunnskap elevene fikk gjennom undervisningen. De opplevde ofte at det gikk mye undervisningstid på å slukke branner og løse konflikter i stedet for på faglig undervisning. Deltagerne i forskningen så både fordeler og ulemper ved utviklingen. Det var positivt at en nå måtte knytte bedre relasjonelle bånd til elevene. Før kunne en komme til undervisningen uten å ha en plan om at uforutsette ting kunne skje og gjennomføre undervisningen uten å måtte forholde seg i så stor grad til elevene. At relasjonene en har til elevene har blitt viktigere stiller større krav til personlige kvaliteter blant lærerne. Gjør elevene det bra har en sannsynligvis gjort en god jobb og klart å etablere gode relasjoner, mens det kan være tegn på det motsatte om elevene gjør det dårlig. Andersson fant at når skolen fikk en større rolle tidsmessig, så fikk lærerne også en større rolle i barnas oppdragelse

og livssituasjon. Det ble vanskeligere å skille lærerrollen fra foreldrerollen og flere lærere rapporterte at det var fort gjort å føle seg som en mor eller far til barna/elevne sine. De opplevde at det var en påkjenning å møte elever og foreldrene til elever som de viste ikke hadde det så bra (Andersson, 1999).

Som lærer er det, som nevnt tidligere, viktig å skape et godt samarbeid i fredstid, slik at en har en god relasjon med foreldre den dagen en eventuelt må ta opp et problem. Har læreren opprettet denne relasjonen, vil påkjenningen ikke være så stor den dagen utfordringene dukker opp. Tar en derimot først kontakt med hjemmet når det oppstår problemer, vil kontakten fort bare bli negativ og en byrde for å få til et godt samarbeid. I et godt samarbeid er partene ikke enige om alt, men de ulike perspektivene utfyller hverandre og gir et bedre helhetsbilde av barnet og hvilke behov det har. Foreldre og lærere ser barnet på ulike arenaer og skaper seg ofte ulike bilder av barnet. Voksne som ser barnet på samme arena er relativt enige om hvordan barnet fungerer der, mens voksne som ser barnet på forskjellige arenaer kan være sterk uenige i barnets fungering. Det medfører at foreldre ofte kan ha et annet syn på barnets fungering enn hva lærerne på skolen har (Drugli & Onsøien, 2010).

Inga Andersson (1999) ser at lærerens personlige ferdigheter; som kommunikasjon og sosial kompetanse er en viktig faktor på flere områder utover at de trengs for å knytte sterkere bånd til elevne. Disse ferdighetene er også avgjørende når en i dagens skole skal samarbeide med ulike aktuelle etater, samtidig som en skal skape et fruktbart samarbeid med hjemmet. Det er ikke bare forventet at elevene skal lære mer om sosial kompetanse, men også at en selv som lærer skal være dyktig innen området. Kommunikasjon og sosial kompetanse har blitt en enda viktigere ferdighet for lærere i dagens skole. Det er flere som har forventninger en som lærer skal forsøke å møte, samtidig som en har forventninger til seg selv. Lærerne i forskningsprosjektet rapporterte om økte forventninger fra foreldre og fra skoleledelsen samtidig, som elevene selv var mer bevisste på egen skolegang (Andersson, 1999). Det er av dagens lærer ikke forventet at en alene skal være ekspert rundt sine elever, men at en sammen med foreldre (og eventuelt andre instanser) skal være eksperter sammen (Westergård, 2010). Samarbeid med andre etater og hjemmet har blitt mer fremtredende i læreryrket, og samtidig har det interne samarbeidet fått en viktigere plass. Med det interne samarbeidet tenkes det på

de andre i lærerkollegiet og hvordan en samarbeider med ledelsen. Andersson (1999) fant at støtte fra kollegier var svært viktig for at lærerne ikke skulle bli utbrent. De var også viktige for sammen å definere hva som var forventet av den enkelte lærer og dermed kunne klare å sette realistiske mål og grenser for seg selv.

3.6 Lærerutdanningen

Andersson (1999) fant, som tidligere nevnt, at lærerne følte de ikke hadde nok kunnskap til å møte utfordringene ved at det er et større mangfold av elever i klasserommet. Dette er ikke et særskilt fenomen blant de nordiske landene. Det er også mye forskning internasjonalt på dette temaet. Der kommer det frem at skolen og skoleutdanningen har en tendens til å ha en norm på hva som er normalt. Det gjør lærerne gode på å møte hva som kommer innenfor denne normen men mindre fleksible på å møte de elevene som kommer utenfor normalnormen. Flere forskere er kritiske til hvordan lærerutdanningen forbereder nye lærer til å møte forskjellighet i skolen. Det er tradisjon for at skolen i Norge skal være for alle og at elevene skal kunne gå på skole i sitt nærmiljø. Vislie (2003) ser på det som et tveegget sverd fordi en skole for alle ikke nødvendigvis har ført til at en er bedre til å inkludere alle elever i norsk skole. En skole er ikke for alle om den ikke klarer å justere seg til nye de utfordringer som kreves i takt med en verden som endrer seg. En takler ikke mangfoldet i skolen om større ulikhet blant elevene blir møtt med rop om at det trengs mer spesialundervisning til elevene. Allan (2014) og Florian, Young, og Rouse (2010) fant også at utdanningen og møtet med skolen for nye lærere med dagens kultur gjør at de er usikre i møtet med forskjellighet blant elevene.

Lærerutdanningen bør ifølge dem endres slik at studentene blir trygge på hvordan en skal møte forskjellighet i skolen på en god måte i stedet for at de lærer hvordan man administrerer forskjellighet.

Allan (2014) fant, i likhet med Andersson (1999), at når lærere møter forskjellighet blir de utrygge og føler de mangler kompetanse for å håndtere dette. Lærere føler at de må lære seg spesialkunnskaper for å kunne møte hele klassen på en god måte. For at en skal bli bedre forberedt til å undervise hele klassen bør lærerutdanningen, ifølge Allan (2014), fokusere mer på tre hovedområder. Det er kunnskap og forståelse, kommunikasjon og relasjoner, ledelse og undervisning. Under kommunikasjon og relasjoner vektlegger Allan at studenter bør lære

hvordan de opprettholder og vedlikeholder positiv kontakt med flere aktører, der en av disse er foreldrene. Disse bør også involveres mer i dagens skole både for å gi lærerne en bedre kulturell forståelse og for å inkludere dem mer i skolens virksomhet og avgjørelser. Et større fokus på disse tre hovedpunktene vil føre til at lærerne får en større trygghet på at de er gode nok og kan nok om forskjellighet til å kunne være lærer for hele mangfoldet (Allan, 2014). Lærere trenger flere pedagogiske strategier som viser dem hvordan det er mulig å støtte hele elevmangfoldet. Samtidig må de bli trygge på at kompetansen de sitter med som utdannet pedagog er god nok til å møte alle. Trengs det likevel spesialister bør disse kobles inn som en støtte til læreren og på lærerens premisser (Florian et al., 2010).

Vislie (2003) og Allan (2014) ser også på møtet lærerne har med skolen under utdanningen og som nyutdannede. Som student i praksis eller som nyutdannet lærer er man lett påvirkelig overfor den skolekulturen som er gjeldende på skolen. Utdanningsinstitusjoner som vil ruste studentene sine bedre til å møte mangfoldighet i klasserommet, slik at de nyutdannede lærerne opplever trygghet og mestring når de kommer i skolen, må selv ruste seg opp faglig. Samtidig krever det et tettere samarbeid med feltet og mer gjennomtenkte praksisplasser til studentene. Utdanningsinstitusjonen må gå inn i et tettere samarbeid med praksis; lærer, skole og foreldreutvalg for å nå de ønskede målene (Vislie, 2003).

Det at lærere føler de ikke har nok kompetanse til å møte alle elevene og foreldrene på en god måte kan få konsekvenser for kvaliteten på samarbeidet blir mellom skolen og hjemmet. Fra forskning finner en at samarbeidet med foreldre generelt blir vanskeligere om eleven har atferdsvansker. Som oppgaven har vært inne på, er dette en elevgruppe lærere kan føle at de ikke har nok kompetanse til å møte på en god måte. For foreldre er det viktigste at barnet deres trives og har det bra på skolen. De legger størst vekt på sosiale og relasjonelle faktorer for barnet sitt i skolen, ikke faglige. Det viktigste er at barnet har det bra med de andre elevene på skolen og har god relasjon med læreren (Nordahl, 2015).

Lærerutdanningen i Norge er regulert på nasjonalt nivå. Denne har de senere år vært igjennom flere store endringer fordi en ut fra evalueringer av lærerutdannelsen fant at den ikke var

tilfredsstillende. Evaluering i 2003 fant at lærerutdanningene ikke var gode nok på klasseroms-og skole-forskning, samtidig som den var for dårlig til å tilpasse seg hurtige samfunnsendringer (NOKUT, 2006). Som en del av evalueringen vurderte evalueringsgruppen (NOKUT, 2006) noen eksamener fra hver utdanningsinstitusjon, da uten å vite hvor besvarelsene kom fra. Resultatet fra denne prosessen var at i 3 av 17 utdanningsprogram fikk studentene noe mer positive karakterer enn det de opprinnelig hadde fått. For de andre 14 var vurderingene gitt av gruppen lavere. En tolkning på dette resultatet var at fagene ved utdanningene hadde for stor vektlegging av det spesifikke innen faget som gjorde at profesjonsvektleggingen kom i bakgrunnen (Munthe, Malmo, & Rogne, 2011). Det vil si at om en i lærerutdanningen fordypet seg i matematikk ble fokuset på å lære seg selv matematikk for stort i forhold til å lære å lære bort matematikk til elevene.

Etter Stortingets behandling av St. meld. nr. 11 (2008) som omhandlet: Læreren – rollen og utdanningen, ble det oppnevnt en gruppe med 17 deltakere for å utarbeide et nytt utkast til grunnskolelærerutdanningene som skulle erstatte allmennlærerutdanningen fra høsten 2010. Resultatet ble en deling av lærerutdannelsen der en fikk utdanning for å bli lærer for 1-7 klassetrinn og 5-10 klassetrinn hver for seg. Det ble nå friere å velge fordypning, men for å være lærer på 5-10 trinn måtte en ha minst to faglige fordypninger på 60 studiepoeng hver i tillegg til 60 studiepoeng innen pedagogikk. Emnet pedagogikk skiftet navn fra kun pedagogikk til pedagogikk og elevkunnskap. Andre endringer var at alle skulle ha mulighet til å studere internasjonalt og at alle skulle skrive bacheloroppgave knyttet opp mot læreryrket.

3.7 Faktorer hos foreldre som kan ha betydning

Endringer i samfunnet har også ført til endringer for hvordan foreldre og skolen forholder seg til hverandre. Barn blir sett på som selvstendige individ, som skal ta egne valg og avgjørelser, i større grad enn tidligere. Foreldre er mer involverte i barnas skolegang, samtidig som det er vanligere at en eller begge foreldrene har høyere utdanning. Undersøkelser viser relativt klare sammenhenger mellom utdanningsnivået til foreldre og hvor bra barnet gjør det på skolen (Hattie, 2009).

Sommer (2006) fant at foreldre med akademisk utdanning vektlegger utvikling og selvstendighet i oppdragelsen i større grad enn foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn eller foreldre uten akademisk utdanning. Disse to sistnevnte gruppene var mer opptatt av at barna ble veloppdragne og lydige i oppveksten. Oppdragelsen med fokus på å ta egne valg og avgjørelser samsvarer bedre med de profesjonelle oppdragerne i skolen og hvilke forventninger det blir stilt til barnet i skolesammenheng, ifølge Nordahl (2015). At oppdragelse og utdanningsnivå hos foreldre er av så stor betydning viser ifølge Nordahl at skolen ikke har blitt bedre på å gi en god opplæring til alle elevene. Nordahl (2015) stiller spørsmål om skolen ikke er bevisst på at foreldre med lav utdanning og barna deres kan kreve tettere oppfølging og mer oppmerksomhet fra skolen. Lærere og skoleledere bør i større grad reflektere over hva og til hvem en formidler innholdet til i skolen, slik at en på en bedre måte kan møte hele mangfoldet av elever og foreldre (Hattie, 2009).

Mors utdanningsnivå har større betydning for hvor bra barnet gjør det på skolen enn det fars utdanningsnivå har. Dette er sannsynligvis på grunn av to faktorer; at de er mer aktive i oppdragelsen av barnet og at de er mer aktive enn fedre i skolevirksomhet. Elevenes sosiale kompetanse og hvilken risiko eleven har for å utvikle atferdsproblem er også funnet å ha sammenheng med utdanningsnivået til foreldrene. Barn med foreldre med lav utdanning har høyere risiko for skjevutvikling enn andre barn (Nordahl, 2015). At foreldrene er involvert i skolens virksomhet er særlig viktig for barn som vokser opp med ulike risikobelastning. Men det blir da ofte vanskeligere og mer tidkrevende å etablere et godt samarbeid med disse foreldrene. Ikke alle foreldre vet hvor stor betydning deres involvering i skolen har, fordi de mangler kunnskap om det. Foreldres egen opplevelse fra skolen og egen barndom kan også være med på å gjøre at foreldrene involverer seg i liten grad. Språket som brukes i skolen kan gjøre at noen foreldre blir ekskludert eller at de ekskluderer seg selv fra å samarbeide med skolen. Det er ikke alle som mestrer fagspråket som blir brukt i skolen. Dette bør en ha i tankene når en kommuniserer med foreldrene (Drugli & Onsøien, 2010).

På ungdomskolen vil de faglige forventningene til elevene være høyere enn det de er på barneskolen. Ikke alle foreldre har den nødvendige kompetansen til å hjelpe barnet sitt med leksene når kravene til læring blir høyere.

3.8 Når blir samarbeidet med foreldrene utfordrende?

I oppgaven er det tidligere blitt tatt opp flere faktorer, hos foreldre, på skolen og hos læreren som har betydning for kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Et godt samarbeid har flere positive effekter på alle parter samarbeidet omhandler, altså foreldrene, elevene og lærerne. Elever som lever med ulike former for risiko er, som nevnt tidligere, de elevene som har størst utbytte og behov for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Forskning viser derimot at det er denne gruppen skolen og lærerne sliter mest med å opprette et godt samarbeid med. Westergård og Galloway (2004) fant at foreldre i Norge med lav utdanning, lav sosioøkonomisk status, psykiske vansker eller foreldre som er enslig forsørger, har en lavere kvalitet i samarbeidet med skolen enn andre foreldre. En vanlig grunn til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir vanskeligere når eleven har sosiale og eller atferdsmessige utfordringer, er at kontakten fra skolen i hovedsak har et negativt preg. Foreldre kan da fort føle seg hjelpeløse, noe som over tid kan føre til at de aktivt prøver å unngå samarbeidssituasjoner med skolen, eksempelvis ved å ikke ta telefonen eller møte opp på foreldresamtaler. Negativ atferd fra eleven kan også føre til at læreren lager seg en negativ forestilling om foreldrene til eleven (Drugli, 2012). For læreren som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet med hjemmet vil det å ha elever med atferdsproblem ofte kreve mer tid og refleksjon for å få til et godt samarbeid. Fra foreldrenes side kan det være utfordrende å ha et barn med atferdsvansker på hjemmearenaen. Den ekstra påkjenningen ved å få vite at barnet deres skaper vanskeligheter for medelevene og læreren kan øke belastningen. Drugli (2012) vektlegger derfor at en ved slike tilfeller alltid må tilpasse samarbeidet slik at det ikke medfører en ekstra belastning for foreldrene. Det vil ifølge henne kreve en større innsats både fra læreren og foreldrene for å få et godt og konstruktivt samarbeid.

Drugli (2012) ser, slik som Allan (2014) og Florian, Young, og Rouse (2010), at lærere ofte mangler pedagogiske strategier for å få til et godt samarbeid når foreldrene oppleves som uengasjerte eller avvisende av læreren. Det er en tankevekker fordi barn med atferdsvansker har ekstra stort behov for samarbeid for å mestre sosiale settinger på en god måte. For å endre atferdsmønsteret til eleven er det ofte behov for systematisk innsats og fokus både på hjemmearenaen og i skolearenaen. I noen tilfeller kan foreldre trenge veiledning. Det er da

viktig at læreren vet om hvilken hjelp som kan kobles inn slik som helsesøster, PPT, barnevern m.m.

3.9 Møtet mellom lærer og foreldre

I møtet mellom lærer og foreldre kan det oppstå mange utfordringer. Det er en rekke faktorer som kan spille inn i kommunikasjonen mellom partene. Disse faktorene skal belyses nærmere her. De viktigste faktorene er knyttet til læreren og foreldrene, men også skolen og skolesystemet må tilpasses slik at kommunikasjonen skal være mest mulig hensiktsmessig og nyttig. Som nevnt tidligere i oppgaven vil det ofte kreve en større innsats fra både foreldre og lærere for å få samarbeidet til å fungere om eleven sliter faglig og/eller sosialt. Det er ulike årsaker til at det kan bli vanskeligere. Noen av dem ligger på skolen, mens andre ligger på hjemmearenaen. Hvilke erfaringer foreldrene selv har fra tiden når de gikk i skole, kan ha betydning for hvor bra samarbeidet med skolen blir. Har foreldrene dårlige opplevelser fra egen skolegang, kan dette virke hemmende på kommunikasjonen mellom skolen og denne foreldregruppen (Finders & Lewis, 1994). Tidligere erfaringer foreldre har hatt i møtet med skolen vil også ha betydning for hvor god kvalitet samarbeidet har. Foreldre med elever i ungdomskolen har allerede samarbeidet med skolen over mange år og kvaliteten i dette samarbeidet er av betydning for hvor bra samarbeidet blir (Westergård, 2010). Har foreldre gjentatte negative opplevelser med skolen vil de være mindre engasjerte i barnets skolegang (Harry, 1992).

Andersson (2004) fant i sin studie at foreldre opplever at det er for lite ressurser i skolen til å hjelpe de elevene som har spesielle behov. Det er lang ventetid på utredninger og ofte er kvaliteten på utredningene mangelfull. Samtidig er det satt av for lite ressurser til elevene med særskilte behov for ekstra oppfølging. Det viser seg at de som får spesialundervisning ofte får dette av assistenter og ikke utdannede personer som spesialpedagoger eller pedagoger.

Bachmann og Haug (2006) fant forskning som viste at helt opp til 48 prosent av spesialundervisningen ble gitt av assistenter. Denne mangelen på ressurser påvirker også kontakten mellom skolen og hjemmet. I de tilfeller hvor foreldrene ikke føler at skolen gjør nok for barnet sitt, vil de i møtet med skolen ofte ha en negativ innstilling. Lite eller manglende ressurser vil også påvirke lærerne i møtet med foreldrene. Det kan føre til at

lærerne er dårlig forberedt til samtale, og kommunikasjonen blir dårligere på grunn av dette. Westergård (2010) fant at noen lærere rapporterte stor arbeidsmengde og en stressende arbeidssituasjon som en mulig årsak til en anstrengt samarbeidsrelasjon. Samtidig var det en del lærere som manglet kommunikasjonsstrategier for å kunne samarbeide med mangfoldet av foreldre.

Maktforholdet mellom lærer og foreldre varierer selvsagt, men det er foreldre som rapporterer at de føler avmakt i møtet med lærer (Nordahl, 2003). Det at læreren er en fagperson kan være en årsak til dette, da læreren gir inntrykk av å vite hva som er best for eleven i ulike situasjoner. Foreldre kan også føle at læreren ikke tar deres synspunkter på alvor, og at de temaene som foreldrene bringer på bordet ikke er så viktige som foreldrene selv mener. Lærerne, med støtte fra skolen, kan innta en forsvarsposisjon i stedet for å møte foreldrene på halvveien (Nordahl, 2015). En slik innstilling fra skolen og lærerne vil bidra til å forsterke avmakten foreldrene kjenner på og tilliten mellom skole og hjem blir svekket. Fra studiene til Nordahl og Westergård fremkommer det også at i noen tilfeller vil foreldrene vegre seg for å ta opp kritiske eller vanskelige spørsmål i samtale med læreren fordi de er redde for at dette vil gå utover barnets skolegang. Ved noen tilfeller kommer det tydelig frem at det ikke er noen maktbalanse mellom lærer og foreldre. Læreren kan være mer opptatt av å styrke sin egen posisjon enn å samarbeide med foreldrene. Slike strategier vil ikke føre til felles forståelse eller troverdighet i samarbeidet med hjemmet.

Foreldre og lærere kan ha ulike perspektiv på hva som er viktigst for eleven i skolesammenheng. Dette knytter seg blant annet til at foreldre og lærere har forskjellige roller i barnets liv og samhandler med barnet på ulike arenaer. En av forskjellene en finner, er at foreldrene ofte har mer fokus på sosial fremgang, og utvikling, mens lærerne fokuserer på faglig fremgang (Andersson, 2004). Foreldre og lærere har like stor verdi i samarbeidet, men de deltar selv med barnet på forskjellige arenaer. Dette fører til at foreldre og lærere har ulikt perspektiv, som igjen kan føre til at foreldrene føler seg ekskludert dersom læreren ikke forstår eller tar hensyn til foreldreperspektivet. Klarer ikke de forskjellige aktørene som samarbeider å sette seg inn i hverandres perspektiv ved samtaler, vil det fort oppstå misforståelser som hindrer samarbeidet. Dette gjelder også til en viss grad om foreldre ikke

klarer å sette seg inn i lærerperspektivet, men det er læreren, som den profesjonelle aktøren, som har hovedansvaret for at samarbeidet fungerer.

Studier hentet fra andre deler av verden viser at nyutdannede lærere ofte møter utfordringer i samtaler med foreldre. Av disse fremkommer det at dette spesielt gjelder i tilfeller hvor det er utfordringer knyttet til eleven. Årsaker til dette kan være profesjonsusikkerhet, men også at arbeidsmengden er stor, slik at forberedelser til samtalene blir ned- eller bortprioritert (Westergård 2010). Føler læreren at det er vanskelig å ta kontakt eller å samarbeide med foreldre, vil terskelen for å ta kontakt med foreldrene bli større enn hvis læreren føler seg trygg på sin rolle og i samarbeidet. I dag er det vanlig at eleven og foreldrene til eleven sammen går på utviklingssamtaler i skolen. Utviklingssamtalen er en god arena for medvirkning og medbestemmelse for både læreren og foreldrene. Nordahl (2015) tar for seg utviklingssamtalen og stiller spørsmålet om det der er mulig og eventuelt hensiktsmessig å ha en åpen kommunikasjon når eleven er til stedet. Bør eleven være til stede om det skal tas opp kritiske spørsmål fra foreldre til skolen eller motsatt, fra skolen til foreldrene? Det vil påvirke hvordan elevene ser på enten egne foreldre eller skolen, noe som ikke er hensiktsmessig. Minst halve utviklingssamtalen bør ifølge han være uten barnet. Da kan foreldre stille kritiske spørsmål til skolen uten at barnet opplever at foreldrene er negative til skolen og læreren. Det vil da også bli lettere for læreren å ta opp bekymringer angående eleven slik at foreldrene kan være med å diskutere mulige løsninger eller strategier på det.

De ulike situasjonene nevnt over kan alle føre til at samarbeidet blir dårlig eller fraværende. Når samarbeidet oppleves som dårlig kan en over tid få en av to scenarier. Den ene er at foreldrene ikke har/tar kontakt med skolen. I det andre scenariet kan kontakten og samarbeidet mellom skolen og hjemmet bære preg av at foreldre, læreren eller begge går i skyttergrav. Ved slike tilfeller er en mer opptatt av å ta den andre parten, eller å forsvare seg selv, enn på hva fokuset i samarbeidet bør omhandle, nemlig å sammen gjøre det beste for barnet (Drugli & Onsjøen, 2010).

4.0 Metode

Ordet metode betyr følge Kvale og Brinkmann (2015) opprinnelig veien til målet. I dette kapitlet er målet å gi leserne en fyldig beskrivelse og en innføring i hvordan masteroppgaven er gjennomført og hvilke valg som ligger til grunn for at det er gjennomført nettopp slik. Det stiller krav til en systematisk tilnærming av forskningen der valg og begrunnelser som er tatt i løpet av prosessen, i prinsippet, alltid skal være dokumentert (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig å grunngi valg og løsninger som blir prioritert for å vise et reflektert forhold til de metodiske beslutningene som er gjort. Det er disse som gir grunnlag for å vurdere forskningsarbeidets kvalitet i ettertid av prosjektet.

Det er to hovedretninger å drive forskning på, med tanke på metodeperspektiv, der hver av disse har flere undergrener. Når en skal utføre forskning velger en mellom å bruke en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming til datainnsamlingen. Ved kvantitativ forskning forsøker en å finne mening ved store standardiserte undersøkelser mens en i kvalitativ forskning vektlegger å få mye informasjon og forståelse gjennom tolkning av få individer. Mens kvantitativ forskning støtter seg til tall, statistikk og tabeller prøver kvalitativ forskning å studere sosiale fenomener og prosesser i sine naturlige sammenhenger. Målet i kvalitativ forskning kan for eksempelvis være å få en bedre eller en ny forståelse av et fenomen eller en prosess. Ved kvantitativ forskning kan en søke å finne resultater ved store spørreundersøkelser eller ved å bruke store datainnsamlinger som eksempelvis resultater fra nasjonale prøver. Ved kvalitativ forskning vil en heller bruke intervju eller observasjon av få individer som metode og det er tolkningen av disse intervjuene eller observasjonene som er i fokus.

Videre i denne metodedelen skal jeg gå inn på hvilke valg, vurderinger og beslutninger som er tatt i løpet av prosessen. For å belyse det vil jeg bruke Kvale og Brinkmann (2015) sin oppbygging for å gjennomføre en intervjuundersøkelse som er; tematisering og design, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering. Kvale og Brinkmann (2015) har i tillegg til de seks punktene et eget punkt om rapportering. Dette punktet har jeg valgt å fordele ut i andre deloverskrifter da det var mer naturlig med tanke på flyt og struktur i teksten. Strukturen i metodedelen vil med dette ta for seg prosessen fra start

til slutt med unntaket av de etiske vurderingene som er tatt. Etiske problemstillinger preger hele forskningsprosessen ved en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). For at oppgaven skal bli mer oversiktlig vil jeg ta for meg etiske refleksjoner under eget punkt etter at de seks andre er gjennomgått.

4.1 Tematisering og design

Når man skal planlegge en studie er det viktig at man vet hva som er målet og at man har fastlagt innholdet i studien for så å kunne planlegge hvordan studien skal gjennomføres på en best mulig måte. Hvordan et kvalitativt forskningsprosjekt planlegges har ikke en fast oppskrift men er avhengig av temaet og formålet med undersøkelsen. Første fase i et forskningsprosjekt innebærer å jobbe med problemstillingen og planlegge prosjektet med utgangspunkt i denne. I denne masteroppgaven ble problemstillingen utvidet i etterkant av intervjuene til å ta for seg det generelle samarbeidet i større grad enn, på forhand, planlagt. En plan over hvordan undersøkelsen kan legges opp kalles en design (Thagaard, 2013). I et forskningsdesign beskrives hvordan man tenker å utføre forskningen og retningslinjer for denne. Viktige spørsmål å besvare i denne fasen er hva og hvorfor man vil forske på nettopp dette temaet og denne problemstillingen før man deretter kan tenke på hvordan en vil utføre forskningen.

Denne studiens hva og hvorfor utformet seg gradvis under utformingen av en prosjektbeskrivelse i den første fasen av prosessen. Underveis da min teoretiske forståelse av temaet ble styrket ble studiens hva og hvorfor spisset. Studiens hva, er lærernes opplevelse av skole-hjem-samarbeidet med foreldre. I starten av prosjektet var målet å forske på foreldres opplevelser i samarbeidet med skolen men da denne inngangsvinklingen ikke fikk nok informanter ble jeg nødt til å endre fokuset. Dette vil det bli gått mer inn på under planleggingsfasen i kapitlet. I forkant av intervjuene skrev jeg store deler av teoridelen i oppgaven for å opparbeide meg mer faglig kunnskap om temaet det skulle intervjues i. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en viktig del av tematiseringen i forkant av et intervju. For å kunne stille relevante spørsmål under intervjuet må en ha en begrepsmessig og en

teoretisk forståelse av det en utforsker eller undersøker. Årsakene til at dette temaet er valgt er forklart innledningsvis i pkt. 1.4.

Hvordan undersøkelsen skal utføres kommer som tidligere nevnt etter spørsmålene hva og hvorfor. Forskningens formål er en viktig faktor å ta i betraktning når hvordan forskningen skal utføres blir avgjort. For å få kunnskap om sosiale situasjoner er intervju som metode et godt virkemiddel (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen i denne oppgaven har fokus på hvordan lærerne opplever sin samarbeidsrelasjon med foreldre. Dette gjør det hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Det vil med dette metodevalget være mulig å få informasjon om hvordan lærerne opplever samarbeidet med foreldrene. Samtidig er intervju som metode godt egnet til å få frem hvordan lærerne forstår seg selv og omgivelsene sine når de samarbeider med hjemmet. For å ha muligheten til å kunne gå mer inn på relevante erfaringer, fra informantene, som oppstod under intervjusituasjonen, ble det som metode valgt semi-strukturerte intervju.

En kvalitativ tilnærming med semi-strukturerte intervju vil gå inn under case-studie kategorien. Thagaard (2013) forklarer case-studier som forskning der det er få caser eller enheter som inngår i forskningen. Fokuset ved case-studier er å få mye informasjon ut fra den eller de casene som inngår i forskningsprosjektet. Med andre ord kan case-studie beskrives som en intensiv studie av en eller få undersøkelsesenheter.

4.2 Planlegging i forkant av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger at en ved gjennomføring av intervjuundersøkelser hele tiden bør ha fokus på alle fasene i prosjektet da de overlapper og er avhengige av hverandre. Som forsker kan det være hensiktsmessig å variere mellom hvilken fase en jobber i siden en ofte vil tilegne seg mer kunnskap underveis i forskningsprosessen. De beskriver selve intervjusituasjonen som den delen av forskningen som oftest er mest engasjerende. Ved intervjuene får en hele tiden ny innsikt i intervjuobjektens verden og man oppretter en personlig kontakt ved å bruke samtale og intervju som metode.

Min plan A i masteroppgaven var å få foreldre som informanter men det ble ikke nok informanter til å gjennomføre. Det førte til at plan B ble iverksatt og fokuset endret fra å intervju foreldre til å intervju lærere. Det var flere kjente faktorer når plan B ble iverksatt, jeg er eksempelvis selv utdannet lærer og har jobbet innen yrket i flere år. Det ble derfor mindre bekymringer eller tanker rundt sted, språk og om det skulle oppstå følelsesutbrudd under intervjusituasjonene. Å jobbe med tanker og forberede seg mentalt er en del av de nødvendige forberedelsene i forkant av intervjuene (Thagaard, 2013). I forberedelsene av en intervjuundersøkelse er også faktorer som tidsplan, hvordan rekruttere informanter og utformingen av intervjuguide viktige. Siden denne oppgaven er en masteroppgave er det begrenset hvor mye tid en har til gjennomføringen av forskningen. Emnet er på 40 studiepoeng noe som tilsvarer litt mer enn et semester på høyere utdanning. Dette måtte det tas hensyn til når utførelsen av forskningen ble planlagt, ved antall informanter og ved lengden på intervjuene av disse. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ikke noe fasitsvar på hvor mange informanter det bør være med i en studie. De begrunner dette med at en ved få intervju kan få en grundigere og fyldigere tolkning av de intervjuene som er gjort. Hvor mange informanter en trenger ved intervjuforskning er avhengig av hva en søker etter å finne ut. En trenger nok informasjon fra informantene til å kunne svare på forskningsspørsmålet.

Når en vurderer antall informanter en skal involvere kan en bruke prinsippet om metning. Det sier at et økt antall informanter, utover et visst punkt, vil tilføre stadig mindre ny kunnskap. Thagaard (2013) beskriver denne metningen som nådd når en har et stort nok utvalg til å få en forståelse for det en studerer. Det ville vært vanskelig å få inn nye informanter etter at intervjuene var gjennomført om antallet som ble valgt i utgangspunktet ikke var tilstrekkelig. Både på grunn av tidsperspektivet og med tanke på tilgjengelighet ved at det ville vært vanskelig å få involvere nye informanter på et senere tidspunkt. Syv informanter ble valgt da det ble vurdert som realistisk både med tanke på tidsplanen og informasjonsutbytte fra intervjuene.

I starten av prosessen ble det vurdert om det skulle sendes inn meldeskjema til Norsk Senter For Forskningsdata (NSD). Ved utprøving på hjemmesidene deres om denne forskningen var meldepliktig fremkom at den ikke var meldepliktig. Det ble ikke samlet inn

personidentifiserbare opplysninger i masteroppgaven eller lagret direkte personidentifiserbare opplysninger i forbindelse med en koblingsnøkkel underveis i prosjektet. Jeg ringte NSD for å forsikre meg om at jeg ikke hadde feiltolket spørsmål ved testen om hva de anså som personidentifiserbare opplysninger. Kundebehandleren var enig i at prosjektet ikke var meldepliktig når en ikke brukte etternavn til informantene i koblingsnøkkelen. Resultatet av testen som viser at forskningen ikke er meldepliktig ligger som vedlegg 1.

4.2.1 Intervjuguide

En intervjuguide fungerer som en oppskrift for å lage struktur under intervjuforløpet. Denne oppskriften kan være veldig detaljert med struktur over alle spørsmål og tidspunkt for disse eller mindre detaljert der det fremkommer hvilke temaer som skal dekkes. I semistrukturerte intervju vil det ikke være hensiktsmessig å lage et stramt skript for hva og når spørsmål skal gjennomgås. Det vil fort kunne hindre den naturlige dialogen samtidig som intervjupersonen kan bli mer opptatt av skriptet enn å stille gode oppfølgingsspørsmål. Ved semistrukturerte intervju vil det være mer naturlig at intervjuguiden fokuserer på temaer eller emner som skal dekkes, og ha noen forslag til spørsmål som kan brukes. Når en utvikler intervjuguiden bør det være tenkt igjennom hvordan man skal gjennomføre intervjuene. Skal en i intervjusituasjonen være åpen om formålet med studien og stille direkte spørsmål angående temaer en utforsker eller ikke? Ved forskning der det ikke er hensiktsmessig at informantene vet hva formålet med studien er, vil det være naturlig å ha en mer indirekte tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av denne forskningen ble det sendt informasjonsskriv der det fremkom hvilke temaer som ville bli tatt for seg under en intervjusituasjon. På dette skrivet fremkom også problemstillingen for forskningen, dette gjorde at informantene i denne studien visste mye om forskningen i forkant av intervjuene. Jeg vil komme mer inn på informasjonsskrivet under punkt 4.2.2.

Målet med det kvalitative intervjuet er å få informasjon om de temaene som en forsker på. For å få best mulig informasjon om det en utforsker bør en i forkant ha tenkt igjennom hvordan man på en best mulig måte inviterer intervjupersonene til å gi denne informasjonen. Skal intervjuet omhandle vanskelige temaer eller emner som krever at intervjupersonen er komfortabel i intervjusituasjonen bør en ha planlagt hvordan man først skal opparbeide seg

tillit i intervjuet før man stiller disse. Det kan en gjøre ved å ha en myk start med temaer som det er lett å forholde seg til og samtale rundt i starten av intervjuet. Blir det tatt opp vanskelige temaer bør også avslutningen av intervjuet være preget av slike spørsmål for på den måten å få en myk avslutning (Thagaard, 2013). I min intervjuguide var det noen spørsmål som jeg så for meg kunne være vanskeligere å svare på enn andre. Derfor startet jeg intervjuet med spørsmål rundt hvor lenge personen hadde jobbet som lærer eller vært i andre yrker der barn og unge var i sentrum. Intervjuene ble avsluttet med spørsmål som omhandlet utdanningen og utviklingen til intervjupersonene. Som tidligere nevnt ble det i denne forskningen brukt semistrukturerte intervju som metode under intervjusituasjonen. Intervjuguiden (vedlegg 2) har totalt fem hovedtemaer der det er forslag til spørsmål under alle disse temaene. Disse temaene er; hvordan er kontakten mellom skolen og hjemmet, lærernes opplevelse av kommunikasjon og relasjon med foreldre, foreldres påvirkningsmulighet, lærernes opplevelse av egen kompetanse og utdanning. Disse temaene ble valgt med bakgrunn fra teorien om skole-hjem-samarbeidet. Deltakerne i studien visste om de fem hovedtemaene og, den foreløpige, problemstillingen i forkant men fikk ikke tilgang til hele intervjuguiden før intervjuene ble utført.

4.2.2 Informasjonsskriv

En viktig del av prosessen i å skaffe informanter er utarbeidningen av informasjonsskriv til potensielle deltakere. For min del var det viktig at det av dette skrivet fremkom at forskningen var seriøs og gjennomtenkt og derfor ble det lettere både for skolen og lærerne å være med på den. Informasjonsskrivet ligger vedlagt (vedlegg 3) og starter ved å gjøre arbeidstittelen for prosjektet tydelig før det går inn på bakgrunn og formål for å utføre studien. Skrivet gikk videre inn på hva en kunne forvente om en valgte å delta i studien før den gikk inn på hvordan informasjonen ble behandlet. Av informasjonsskrivet fremkom det også at det under intervjuene ville bli brukt diktafon. Et av valgene som ble gjort i forkant av møte med skolen og lærerne var å ikke sende en egen intervjuguide til de potensielle deltakerne. I stedet ble de fem hovedtemaene for intervjuet tatt med i informasjonsskrivet noe som gjorde at deltakerne tidlig visste hvordan jeg planla å forske på emnet og hvilke tema de kunne forvente å få spørsmål om.

Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger at informantene i en studie skal ha informasjon om undersøkelsen overordnede mål formål og hovedtrekkene i designen i forkant av deltakelse i forskningen. Det skal også fremkomme mulige risikoer eller fordeler ved deltakelse i studien og de skal vite at de når som helst i prosessen kan trekke sin deltakelse uten at det får noen konsekvenser. Dette fremkom i informasjonsskrivet der det også var med en skriftlig samtykkeerklæring. Da prosjektet ikke er meldt til NSD kan det heller ikke omfatte personidentifiserbare opplysninger. Samtykkeerklæringen ble derfor kun «signert» med fornavn og avkryssning på om de ønsket å delta eller ikke. Denne løsningen ble valgt både for å gjøre forskningen mer formell samtidig som det trengtes opplysninger for å skille informantene om noen skulle velge å trekke seg underveis i studien.

4.2.3 Utvalg

Kvalitativ forskning er bygd opp rundt andre prinsippet enn kvantitativ forskning noe, som også påvirker hvordan man skaffer seg informanter. Utvalg ved kvalitative studier vektlegger ikke at utvalget skal være representativt, det viktige er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Thagaard (2013) vektlegger at en tar hensyn til tidsperspektivet når en velger størrelse på utvalget. Det må ikke være større enn at en også får tid til å gjøre grundige analyser av materialet en innhenter. I denne forskningen ble syv informanter med forventet intervjuvarighet på ca. 30 min sett på som overkommelig med tanke på å få tid også til analysene. For å finne informanter som var relevante til å utforske temaet og problemstillingen valgte jeg å bruke et strategisk utvalg. Det vil si å få deltakere blant personer som har de egenskapene og de kvalifikasjonene som var nødvendige for å utføre forskningen. Det strategiske utvalget ble da å få informanter blant kontaktlærer som jobbet på en ungdomsskole.

Jeg sendte derfor mail til en rektor og forhørte meg om det var mulighet for at jeg kunne komme der og forsøke å få informanter. Jeg la i denne mailen ved informasjonsskrivet. Jeg fikk positivt svar og ble omdirigert til avdelingsleder på det aktuelle trinnet. Vi avtalte at jeg skulle komme for å informere om forskningen min på et trinnmøte og da på to ulike trinn. På dette møte hadde jeg med informasjonsskrivet og gikk igjennom dette. I forkant av møte ble jeg fortalt at det kunne være vanskelig å få informanter da det for tiden foregikk kurs, for

lærerne, på nye hjelpemidler. Lærerne på, det første, trinnet var positive til forskningen og det var syv som ønsket å delta i prosjektet på 8. trinn. Jeg valgte derfor å fokusere forskningen på 8. trinn. Siden jeg fikk kontakt med informantene via rektor og avdelingsleder vil utvalget være et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne informanter som kvalifiserer til forskningen kan være en god måte å rekruttere informanter på (Thagaard, 2013). De potensielle informantene, som i dette tilfellet er kontaktlærerne, fikk videre tilsendt informasjon fra rektor og avdelingsleder. Det ble som nevnt tatt kontakt med rektor for å få informanter til forskningen. En slik henvendelse til skoleleder for å få fatt i informanter kan påvirke hvilke resultater en får ved utførelsen. De som er villige til å delta i undersøkelsen kan føle at de, i større grad enn vanlig, mestrer forskningstemaet og dermed har få reserverasjoner mot å delta i forskningen (Thagaard, 2013). Det ville sannsynligvis vært vanskeligere å få innsyn i en skole hvor skoleleder ikke følte skolen mestret problematikken.

Gjennom mailkontakt avtalte vi sted og tidspunkt for å gjennomføre intervjuene. En av deltakerne gav tidlig i prosessen beskjed om at han ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Da det enda var seks informanter igjen vurderte jeg utvalget til å enda være tilstrekkelig. I etterpå klokskap burde jeg nok forsøkt å finne en erstatter siden utvalget kunne blitt lite om flere personer hadde valgt å trekke seg på et senere tidspunkt.

4.3 Gjennomføringen av intervjuene – datakonstruksjonen

Hvordan det er mest hensiktsmessig å utføre et intervju avhenger av flere faktorer som eksempelvis design og forskningsspørsmål. En bør ut fra disse faktorene vurdere hvordan intervjusituasjonen kan bli best mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). En del av planleggingen er om selve intervjuet skal være strukturert eller ikke. En annen viktig faktor er hvor og når det skal gjennomføres. Da jeg var på teammøte for å få tak i informanter var jeg bevisst på at jeg var fleksibel både med tanke på tidspunkt og sted for å utføre intervjuet. På den måten kunne informantene selv velge det stedet, og tidspunktet, de var mest komfortable med for utførelsen av selve intervjuet. Dette er med på å skape trygge rammer for utførelsen av intervjuet og øker muligheten for å få informasjon om de temaene en ønsker.

Thagaard (2013) vektlegger at det er forskeren sitt ansvar å ta, det hun kaller, regi over intervjusituasjonen. Det vil si å tilrettelegge for at personen som blir intervjuet føler seg trygg når han deler av sine opplevelser, synspunkt eller erfaringer. Et viktig virkemiddel for å få til dette er å vise sympati og støtte underveis i intervjuet og da spesielt om det blir tatt for seg vanskelige spørsmål. Det kan også virke positivt om en kommer med utdypende kommentarer eller oppfølgingsspørsmål på det som blir sagt. Dette kan gi fyldigere eller mer presise forklaringer på temaet. Positive reaksjoner kan også være et viktig virkemiddel for å få til en god dialog. Vi er alle forskjellige som personer noe som gjør at det alltid vil være utfordrende å finne en god balanse mellom å spørre og lytte (Thagaard, 2013).

I informasjonsskrivet anslo jeg at selve intervjuet tok ca. 20 min men forklarte at jeg var usikker på denne lengden og at det fort kunne gå 30 min under teammøte. Informantene var mer engasjert og reflektert enn det jeg på forhand hadde forventet. Intervjuene varte av den grunn, i de fleste tilfeller, lengre enn på forhand antatt. En mulig årsak til at intervjuene varte lenger enn forventet er at lærerne var trygge i intervjusituasjonene. Siden intervjuene fokuserte på lærerne sine opplevelser ville det vært vanskelig å få god kontroll på hvor lenge intervjuene ville ta på forhånd. En annen mulig årsak til at intervjuene tok lengre tid er at skolen som organisasjon hadde fokus på nettopp skole-hjem-samarbeidet. Det ville vært lite oppklarende å ta et testintervju av en lærer på en annen ungdomsskole i forkant som et forsøk på å fastsette en forventet tidsbruk. Det som derimot kunne vært en mulighet var å ha gjennomført et testintervju på samme skole i forkant av intervjuene med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Transkribering

Under intervjuene ble det brukt diktafon som på flere måter utgjør en styrke under innsamlingen av data til forskningen. Ved bruk av diktafon blir det færre faktorer å holde styr på. Dette gir bedre muligheter til å stille passende oppfølgingsspørsmål dersom det blir hensiktsmessig. En får ved diktafon også mer fyldige notater, samtidig som det gir en mulighet for å gå tilbake på intervjuet om dette trengs ved en senere anledning (Thagaard,

2013). Fyldigere notater er positivt, men betyr også en større jobb når en skal gjøre om lydfilene til tekst. Som hjelpemiddel til å gjennomføre transkriberingen har jeg brukt programmet NVivo 11. Programmet gjør det lettere å ha oversikt og orden i datamaterialet som forenkler analyseprosessene for forskeren. Ved NVivo blir det lettere å finne sammenhenger i materialet og ha oversikt over de små detaljene, samtidig som det store helhetsbildet på forskningen er tydelig. Ferdig transkribert var det totale materialet på 110 sider.

Å transkriberer betyr å omformulere. I dette tilfellet å gjøre lydfilene gjort under intervjuene om til skriftlig tekst. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at en ved denne prosessen ikke bare kan omgjøre samtalene ordrett til tekst. En vil miste mye viktig og relevant informasjon om dette blir gjort. Intervjusituasjonen er mye mer enn bare hva som blir sagt. Det er også viktig å få frem hvordan det blir sagt. Er det tenkepause?, eller blir intervjueren avbrutt? En bør ved transkribering forsøke å få frem hvordan intervjusituasjonen var ved utførelsen av intervjuet der forskeren selv var fysisk tilstede. Hvordan man velger å strukturere transkriberingen når en omgjør samtalen til skriftform, er en del av analyseprosessen ved forskningen. Datamaterialet som er samlet inn ved intervjuene i denne forskningen har jeg selv transkribert, fordi jeg vurderte det som en viktig del av prosessen ved forskningen. Siden jeg også utførte intervjuene ville det være lettere for meg enn for andre å få frem helhetsbildet av intervjusituasjonen når lydopptakene ble gjort om til tekst. Denne omformingen ble utført kort tid etter intervjuene når minnene fra intervjusituasjonen var ferske.

Ved transkriberingen valgte jeg å bruke tekst, satt inn i (), for å få frem viktig taus informasjon, i stedet for koder. Det valget ble tatt fordi jeg syntes det var mer oversiktlig å lese i etterkant, når en pause kom fram med (pause) i stedet for å bruke .. eller liknende, som fort kunne bli oversett.

4.5 analyseprosessen

Analyseprosessen starter ved det første intervjuet i feltet fordi en allerede da gjør tolkninger som påvirker prosessen. Analyse og tolkning påvirker hverandre gjensidig noe som gjør at de ikke bør separeres, da de sammen gir mening. Thagaard (2013) bruker uttrykket «flytende overganger» for å beskrive dette forholdet. Prosessen med å analysere datamaterialet vil derfor starte med den første kontakten i felt og foregå kontinuerlig til prosjektet er ferdig.

Analyseringen av datamaterialet tok lengre tid enn ventet fordi det krevde at jeg satte meg grundig inn i transkripsjonene for å få en bedre helhetsforståelse av disse. Thagaard (2013) vektlegger at en bør ha nær kontakt til datamaterialet når en skal analysere det for å lettere se sammenhenger og mønstre i det. Transkripsjonene er en samtale som er omgjort til tekst og en må derfor være forsiktig, slik at det ikke blir for sterkt fokus på teksten når en analyserer. Da vil en fort miste helhetsinntrykket fra intervjuene. Når en analyserer materialet bør en være oppmerksom på at transkripsjonene er en «hybrid» mellom det muntlige og skriftlige (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få bedre kjennskap til og forståelse av intervjuene, skrev jeg ut alle transkripsjonen for å få et bedre helhetsinntrykk av samtalen. Disse utskriftene ble brukt som støtte til NVivo. Ved koding av datamaterialet kan en benytte seg av ulike strategier og metoder, noe som fremkommer av både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013). Jeg brukte meningskoding fordi denne måten å kode på gjør det mulig å koble teori til store mengder empiri. Meningskoding vil si at en kobler utdrag av den innsamlede teksten opp mot temaer som for eksempel «forventninger til foreldre» eller «støttende faktorer på skolen». Begge disse kodene belyser problemstillingen min. Samtidig er de nært knyttet opp mot den teoretiske delen av oppgaven.

4.6 Verifisering

Verifisering omhandler spørsmål knyttet til generalisering, reliabilitet og validitet i forskningen.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvordan forskningen er utført og hvor troverdig forskningen er. For at man skal kunne vurdere om kvalitativ forskning er reliabel og troverdig er det viktig at en ved utførelsen av forskningen er åpen og at leseren får innblikk i prosessen. Silverman (2011) vektlegger at prosessen skal være gjennomiktig både med tanke på metoder og strategier som er valgt. Gjennomsiktighet, der forskeren forklarer hvilke valg som er gjort, og hvorfor, gjør det mulig for lesere av forskningen å vurdere hele forskningsprosessen med et kritisk blikk. Dette styrker troverdigheten til forskningen. Det teoretiske ståstedet til forskeren og hvordan dette påvirker tolkningen av datamaterialet, bør også fremkomme i forskningen. Mine arbeidserfaringer i forkant av forskningen er at jeg har jobbet som lærer, som miljøterapeut utenom skolen og jeg har vært vikar på spesialskole. Jeg er utdannet lærer og har valgt å bygge på utdanningen med spesialpedagogikk. Disse erfaringene kan påvirke resultatene fra intervjuene.

Er det ved utførelsen av forskningen flere forskere som sammen finner frem til løsninger vil dette styrke reliabiliteten til studien (Thagaard, 2013). Dette ble ikke gjort i denne studien, de valgene som er tatt er gjort av meg. I etterpåklokskap kunne jeg involvert andre studenter og sammen med de vurdert valgene, om dette hadde vært tidkrevende. Et av valgene jeg gjorde var å skrive store deler av teorikapittelet i forkant av intervjuene, for å være best mulig forberedt til disse. Jeg reflektere også over intervjusituasjonen i forkant av utførelsen. I likhet med at min forforståelse av temaet kan påvirke resultatet, kan også min rolle som forsker og min relasjon til informantene påvirke forskningen og troverdigheten til den (Thagaard, 2013). I forkant av intervjuene hadde jeg truffet lærerne to ganger når jeg informerte dem om forskningen og gikk igjennom informasjonsskrivet. Jeg var ikke kjent med noen av dem på forhand, men opplevde at de var interessert og engasjert i forskningstemaet mitt. Et godt eksempel på dette fremkom i det nest siste intervjuet da det der kom frem at lærerne hadde diskutert deler av problematikken etter at den var blitt belyst i intervju tidlig i prosessen.

Min relasjon til deltakerne har vært preget av åpenhet. De har fått informasjon om forskningen og innblikk i hvorfor jeg valgte å forske på samarbeidet mellom skole og hjemmet. En slik åpenhet i forkant av intervjuene kan være viktig for å få en gjensidig

åpenhet i selve intervjusituasjonene, og dermed komme mer i dybden i tematikken (Thagaard, 2013).

4.6.2 Validitet

Mens reliabiliteten tok for seg hvordan forskningen er utført tar validitet for seg hvordan forskeren har tolket det innsamlede materialet ved analyser og konklusjoner. I kvalitativ forskning blir validitet knyttet til forskningens gyldighet. Forskningens gyldighet blir vurdert etter om metoden som er brukt er egnet til å belyse det en har forsøkt å belyse og om det er grunnlag for å gjøre de tolkningene som er gjort ut fra datamaterialet. Tidligere erfaringer og at forskningen er gjennomiktig er derfor også viktig når forskningens validitet skal vurderes. Det bør gå tydelig frem på hvilket grunnlag forskeren fortolker materialet og hvordan analyser som er gjort, fører frem til de konklusjoner som er tatt (Thagaard, 2013). I denne studien er det jeg som både har samlet inn og tolket resultatene. Styrken ved at jeg har gjort begge deler er at jeg fikk en større helhet av materialet når jeg utførte tolkningene. Svakheten er at det ikke er noen som kvalitetssikrer de tolkningene jeg har gjort. Jeg har under forskningsprosessen forsøkt å være bevisst på hvordan min forforståelse kan påvirke fortolkningen. Min forforståelse fra læreryrket gjør at jeg ved utførelsen av intervjuene og tolkningene har et større grunnlag å forstå informantene og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det vil samtidig medføre en risiko for at jeg overser detaljer som er ulike mine erfaringer (Thagaard, 2013).

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

I løpet av en forskningsprosess må en ta flere valg. Det er viktig at en i løpet av forskningen tenker igjennom hvilke valg man tar og hvordan disse valgene kan påvirke forskningsresultatet og deltakerne som er med i prosjektet.

4.7.1 Forskerrollen

Forskerens rolle er viktig i flere sammenhenger ved kvalitativ forskning der det brukes intervju som metode til å innhente datamaterialet. Intervju innebærer kontakt med andre mennesker. Det er derfor viktig at forskeren har tenkt igjennom problemstillinger dette kan

medføre i forkant. Forskerens egenskaper og væremåte har betydning for hvilken kontakt han får til informantene og vil kunne påvirke hvilke resultater en får (Thagaard, 2013). I intervjusituasjonen er det forskeren som kontrollerer samtalen. Dette fører til at det er et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltaker. I tillegg er det forskeren som sitter med den teoretiske kompetansen innenfor det han forsker på. Det er han som bestemmer tema for intervjuene og hvilke svar som blir vektlagt. I intervjusituasjonen kommer det frem ved oppfølgingsspørsmål og hva som gis oppmerksomhet, mens det i etterkant er forskeren som avgjør hva som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle slike faktorer bør en ha tenkt igjennom i forkant av selve intervjusituasjonen for å få mest mulig korrekt informasjon. Disse faktorene ble tenkt på i forkant av intervjuene.

Selv om intervjuene ble godt planlagt hadde jeg som forsker svært begrenset erfaring med å intervju personer. Jeg var mer nervøs ved den første utførelsen enn i det siste intervjuet. Når intervjuene ble transkribert merket jeg at det ble brukt mer støtteord og lengre setninger/spørsmål tidlig i prosessen. Samtidig var jeg noe mer bundet til «manuset». Disse tingene kan ha påvirket hvordan informantene selv opplevde situasjonen og meg som forsker, noe som igjen kan ha påvirket datamaterialet.

Rapportering av forskning ved intervjustudier kan fort bli kjedelige lesning da de kan være preget av lange sitater som blir presentert på en fragmentert måte. Ved rapportering av intervjuene er det mange valg som må tas og som kan påvirke leserens oppfattelse av undersøkelsen og deltakerne i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i prosjektet valgt å veksle mellom å bruke en refererende skrivestil mens jeg andre steder har brukt en del sitater der jeg har følt at det var nødvendig. Under hele prosessen har jeg hatt fokus på sammenhengen i intervjuene og på hva jeg oppfattet at de forsøkte å formidle. Etter intervjuene var det empiriske datamaterialet på 110 sider. Det måtte derfor velges bort mye av materialet, men jeg har forsøkt etter beste evne å behandle det innsamlede datamaterialet på en god måte. Dataprogrammet NVivo ble brukt som hjelpemiddel samtidig skrev jeg ut alle transkripsjonen for å få en bedre helhetsfølelse av intervjuene. Det kan

likevel være at jeg ikke har klart å utnytte hele potensialet til materialet, eksempelvis ved at jeg har oversett interessant informasjon eller gjort uheldig seleksjon. Jeg har valgt å ha en egen resultatdel fordi dette vil gjøre oppgaven mer oversiktlig og leservennlig.

4.7.2 Fritt informert samtykke

Ved utførelse av enhver forskning som omhandler informantene skal en i prinsippet alltid innhente informantenes informerte og frie samtykke på forhand. Dette prinsippet gjør at hvert menneske selv har kontroll over hvilke opplysninger om seg selv som er tilgjengelige for andre og er en viktig etisk faktor ved utførelsen av forskning (Thagaard, 2013). At samtykke skal være informert vil si at informantene får innblikk i mål ved studien, hva det vil innebære å delta og hvilke metoder som blir brukt i studien. At samtykke er fritt omhandler to viktige prinsipper. Det første er at det ikke skal foreligge noe ytre press på informanten for å delta i forskningen. Det andre er at informantene skal informeres om at de når som helst kan trekke seg fra studien uten at det vil få noen konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informantene som deltok i dette prosjektet fikk informasjonsskriv i forkant av forskningen. Der kom det fram hva forskningen skulle ta for seg og hvordan den skulle gjennomføres. Det var der også informasjon om at informantene når som helst kunne velge å trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser og hva det innebar å være deltaker. For å få tak i informanter henvendte jeg meg til rektor på en ungdomsskole som sendte informasjonen videre ned til teamleder som inviterte meg til teammøte. At ledelsen var ivrig og at informasjonen kom fra den, kan ha medført at informanter har følt et visst press. Om det er tilfellet er usikkert. Det ville vært svært uetisk å rekruttere informanter uten å ha informert ledelsen. Jeg har informert informantene etter min beste evne, både med tanke på forskningen og med tanke på et fritt informert samtykke.

4.7.3 Konfidensialitet og mulige konsekvenser

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at de som deltar i forskning har krav på at all informasjon informantene gis må behandles konfidensielt. Informanter i forskning skal ikke bli skadelidende som følge av deltakelsen. Dette gjøres ofte ved at man anonymiserer

informanters navn, slik at det ikke er mulig å identifisere personer som har deltatt. I denne forskningen er det verken navn på skole, kommune, fylke eller annen informasjon. Dette gjør at deltakerne ikke kan identifiseres. Informantene som deltok i forskningen vil derimot sannsynligvis kjenne seg igjen fordi de vet hvilke svar og hendelser de selv har tatt opp under intervjuene. Det ble under forskningen ikke brukt identifiserbare opplysninger, som tidligere tatt for seg under punkt 4.2. De innsamlede opplysningene ble ved transkriberingen likevel anonymisert ved at de fikk hver sitt tilfeldige informantnummer.

Siden informantene ikke skal bli skadelidende som følge av forskningen innebærer dette at også analysen som gjøres må ta hensyn til dette. Jeg har reflektert over dette ved bruken av det innsamlede datamaterialet og analysene er gjort ut i fra dette.

5.0 Presentasjon av resultater

I denne delen vil jeg presentere mine funn, fra det innsamlede datamaterialet, som belyser lærernes opplevelse av samarbeidet med foreldrene. Det innsamlede datamaterialet gjorde at det ble naturlig å presentere resultatet i fire kategorier som beskrevet under. Her vil direkte utsagn og gjengivelser av det som fremkom fra intervjusituasjonen bli beskrevet. Ved lengre utsagn vil det bli brukt mindre skriftstørrelse og innrykk i teksten, mens det ved korte utsagn blir brukt anførselstegn. I noen tilfeller vil det bli brukt [] der jeg setter inn ord for å tydeliggjøre sammenhengen setningen er sagt i og budskapet ment med den. Der hvor det blir tatt ut deler av setninger brukes det flere enn et punktum før budskapet presenteres. Jeg har valgt å presentere det generelle samarbeidet først, for å få frem hva skolen hadde som en «grunnpakke» til alle foreldre i skole-hjem-samarbeidet, i starten. Opplevelsen lærerne hadde når de samarbeidet med foreldre til elever som hadde faglige og/eller sosiale vansker vil på denne måten bli tydelig. Resultatene vil bli presentert under fire kategorier der disse ligner på dem brukt under intervjuene. De er noe utvidet for å tydeliggjøre resultatene og er som følger:

- 1) Samarbeidet med hjemmet generelt
- 2) Kommunikasjon og relasjon med foreldrene
- 3) Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet
- 4) Utdanning

5.1 Samarbeidet med hjemmet generelt

Det vil i denne delen bli presentert resultat som omhandler hvordan lærerne opplever det generelle samarbeidet med foreldrene.

Alle informantene vektlegger at i starten av 8. klasse er fokuset først og fremst på det sosiale, for deretter å jobbe med et mer faglig fokus etter hvert som det sosiale er på plass. Fra intervjuene fremkom det at skolen har innført en rutine for alle lærerne som jobber på 8. trinn. Kort tid etter skolestart skal de ta en ringerunde hjem til alle foreldrene til elevene de er kontaktlærer for. Det gjorde at den første kontakten generelt ble tatt av læreren hvis det ikke var spesielle behov for tilrettelegging. Denne samtalen skal bli tatt mer nøye for seg senere i resultatdelen. Lærerne var enige om hva som var skolens generelle rutiner for å samarbeide med hjemmet hvis eleven ikke hadde sosiale og/eller faglige utfordringer. Den typiske kontakten var to utviklingssamtaler, telefon hjem i starten av 8. klasse og at det var to foreldremøter i løpet av året. Dette var, ifølge informantene, også skolens minstekrav for hva som var forventet av læreren i samarbeidet med hjemmet. Uten utfordringer hos eleven beskriver informant 1 samarbeidet slik:

...Det blir jo ikke så mye kontakt med hjemmet når ting går veldig bra. Da er det mer den standard (pause), utviklingssamtale og den standard ringerunden som vi har.

Utenom dette var de alle tilgjengelige på mail eller telefon om det skulle være noe og de tok selv kontakt ved behov. Videre fra intervjuene fremkom det at de nylig hadde gjort endringer i utviklingssamtalene

Vi fikk for halvannen uke siden beskjed om at vi skal sende ett skriv i forkant av den samtalen. Hvor foresatt og elev skal samtale rundt tre eller fire temaer før de kommer til samtalen. Så tar vi det opp igjen da. Og en av de er bare «gjøres det galt med meg». Rett og slett. Så de har muligheten, hvis ikke det er noe, så trenger vi ikke å bruke masse tid på det. Men, men vi har hatt det som en sånn ny innføring nå. Og nå som jeg da jobber i 8. trinn så er jo det faglige skjøvet langt til side og det som har med det sosiale er det som er i sentrum. (informant 4)

Det fremkommer at det faglige er skjøvet til side og at foreldrene får noen konkrete punkt de skal forberede seg på. I dette skrivet hjem er det også mulighet å ta opp egne punkt under «eventuelt» for foreldrene. Etter oppfølgingsspørsmål fra meg fremkom det at lærerne ikke

fikk mulighet til å forberede seg om foreldrene hadde punkt å ta opp under eventuelt. På spørsmål om de fikk informasjon om foreldrene hadde ført opp noe på eventuelt før utviklingssamtalen, svarte informant 2 «Nei, stort sett ikke. Nei». De tilfellene de fikk informasjon om det, var om de hadde snakket med foreldrene på telefon i forkant der det fremkom hva de ville snakke mer om på utviklingssamtalen. «..kanskje [har] foreldrene kommet med en utfordring [som] vi snakker mer om på, på møtet». At det ikke ble fokusert mye på fag på disse samtalene ble litt fyldigere forklart av informant 2:

«Jeg fokuserer nesten ingenting på fag for det kan foreldrene se hjemme i meldinger og vurderinger og framovermeldinger og sånn. Men jeg fokuserer på trivsel, at elevene skal trives og ha det godt på skolen. Hvis ikke de har det, så kan de ikke lære noe heller, tenker jeg.»

5.1.1 Telefonkontakt

En av informantene visste mer tradisjonen, med å ringe foreldrene kort tid etter skolestart, siden hun jobbet der da skolen startet med den. Etter å ha spurt henne om hvorfor og hvordan den startet forklarte informant 2 at det startet med «..bare en lærer faktisk, som hadde det som forslag» og at skolen begynte med det «.. [for] 15 år siden kanskje, vet ikke». Da skolen begynte med denne første kontakten opplevde de at foreldrene synes det var positivt, noe som førte til at de fortsatte med det. Skolen eller lærerne hadde ikke funnet teori eller forskning på hvorfor foreldrene verdsetter denne første samtalen. «Vi har bare sett at dette fungerer og dette vil vi gjøre».

Informantene så positivt på denne telefonkontakten der kontaktlærer ringte hjem og presenterte seg som lærer til barnet deres. På spørsmål om lærerne hadde fokus på å gi foreldrene informasjon fremkom det fra informant 4: «Nei, en så enkel uformell kontakt, sånn at de liksom, den barrieren er brutt». Fra informant 5 fremkom det at det skulle være en start der målet var å bli kjent uten å ha noen agenda. Samtalen kunne også hjelpe en til å ta tak i ting tidlig dersom det fremkom at det var noe som eleven syntes var vanskelig i starten av 8. klasse. Hun svarte videre «At det skal være lett for foreldrene. At det skal bli lav terskel for de for å ta kontakt hvis det oppstår noe senere.» Andre deltakere vektla lignende poeng ved at det gjorde foreldrene tryggere da foreldrene kunne forklare om det var noe spesielt skolen trengte å vite, slik som allergier. Gjennom samtalen fikk lærerne et inntrykk av hvordan elevene deres

hadde tatt oppstarten på skolen, fra foreldrenes synsvinkel og dermed om «Inntrykket [foreldrene har] stemmer med inntrykket vi har..». Alle lærerne formidlet i denne samtalen hvordan de kunne nås om foreldrenes trengte å ta kontakt. Flere forklarte at de aktivt oppfordret foreldrene til å ta kontakt og inviterte til et tett samarbeid her vist med informant 2:

«.. Og så gir vi beskjed til foreldrene, hvis det er noe, ta kontakt. Vær så snill. For hvis vi ikke vet noe så kan vi heller ikke hjelpe de.»

5.2 Kommunikasjon og relasjon med foreldre

I denne delen presenteres resultat om hvordan lærerne opplevde kommunikasjonen med foreldrene. Det gjøres under tre delpunkt, påvirkning av tidligere erfaringer, kontaktbehov og samarbeid med foreldre fra andre kulturer.

5.2.1 Påvirkning av tidligere erfaringer

Lærerne var enige om at de aller fleste foreldre og elever begynte med blanke ark, i forhold til skole hjem samarbeid, da elevene startet på ungdomskolen. De aller færreste mente de ble påvirket av tidligere erfaringer enten fra egen skolegang eller fra tidligere samarbeid.

Jeg opplever at veldig mange foreldre og elever starter med veldig blanke ark når de begynner i 8. Da er det ikke nødvendigvis sånn at de har den forståelsen at nå skal alt som har foregått på barneskolen fortsette. (informant 4)

De foreldrene som ble påvirket av tidligere erfaringer og samarbeid var ofte de som hadde barn som trengte tettere oppfølging. En av faktorene som informant 6 tok frem, var at de på ungdomskolen hadde mindre ressurser og oppfølging på hver enkelt elev enn de hadde fått på barneskolen.

[På ungdomskolen] er det en miljøarbeider i klassen, og da merker jeg at forventningene er jo store fra foreldrene (pause). På at det skal være samme oppfølging.

For elever som hadde fått en tett oppfølging på barneskolen kunne det bli en stor overgang å begynne på ungdomskolen, noe også foreldrene kunne oppleve. I de tilfeller der det tidligere samarbeidet hadde vært vanskelig vektla lærerne at det var viktig at det tydelig kom frem at de brydde seg og «likte» eleven. Om foreldrene så dette og forsto at det var genuint ble samarbeidet mellom skolen og hjemmet bedre.

«Hvis du har hatt et dårlig samarbeid så tror jeg at foreldrene har opplevd at læreren ikke har likt ungen deres, sånn grovt sett da.» (informant 5)

Videre forklarte hun at det ofte ikke var tilfellet, men at foreldrene hadde fått det inntrykket av kommunikasjonen med læreren siden «det har blitt mye mas om de tingene som ikke fungerer så bra».

Fra intervjuene kom det fram at foreldrene kunne ha tidligere negative erfaringer som påvirket samarbeidet også på ungdomskolen. Det fremkom tre ulike årsaker til at de hadde negative erfaringer. Disse var:

1. Skolen brukte egenskapsforklaringer på barnet deres
2. Foreldrene hadde negative erfaringer fra egen skolegang
3. Foreldre ikke ønsker eller klarer å samarbeide med kontaktlærer

Det at en på ungdomskolen kom i nye klasser, kunne vær en positiv faktor. Da kunne en komme bort fra «stempelet» en hadde fått på barneskolen. Informant 3 forklarte at hun bevisst sa til foreldrene at «..her starter vi med blanke ark. Jeg har ikke en gang lest mappen til din unge». På den måten ble hun kjent med eleven selv uten å bli påvirket av vurderinger gjort tidligere eller av alle problem som sto om eleven.

Det pleier foreldrene å sette veldig pris på for at de føler at, e. Har de gått syv år på en skole så har de, ungen fått ett stempel og de er redde for at de skal dra det videre [med seg] på ungdomskolen.

En annen grunn til at hun ikke leste mappen til elevene i starten, var at en da fort kunne gå i fellen og «adoptere det sporet eleven hadde kommet inn i» ved tilretteleggingen som var gjort på barneskolen. Dette kunne være problematisk siden «det er ikke alltid det har virket».

«Det er jo derfor de fremdeles trenger hjelp, fordi den hjelpen de har fått til nå virker ikke.»

Fra informant 1 fremkom det at det også hadde kommet elever som den tidligere skolen «gav skylden til eleven» for at det var problemer. Skolen forklarte problemene ved at «det var han (eleven) det var noe galt med» og dermed at det var elevens skyld at det var problemer. Når eleven begynte på ungdomskolen var de «veldig obs» på det som hadde skjedd i det tidligere samarbeidet og jobbet for å snu utviklingen. For å snu utviklingen til eleven og bedre samarbeidet med foreldrene vektla hun at det var viktig at en selv som lærer var mottakelig og ydmyk i arbeidet. Videre forklarte hun at det var viktig å være ydmyk, fordi det ikke var

sikker at bildet hun hadde av eleven på skolen stemte med det bildet foreldrene hadde av eleven på hjemmearenaen.

«At jeg kanskje ikke har forstått hele bildet, ikke sant vell. Og at jeg er villig til å lytte for å, å få. [Et] større bildet av saken eller, ja.» (informant 1)

Med andre ord var hun opptatt av å få en større forståelse der hun trengte hjelp fra foreldrene for å få dette.

Hvordan erfaringer fra egen skolegang påvirket foreldrene i samarbeidet med skolen var det en deltaker som hadde informasjon om. Det var en forelder informant 1 hadde samarbeidet med som hadde vært åpen om det og fortalt:

«Det var en mor som var ærlig om det, at hun ikke hadde så gode erfaringer og hun var jo veldig opptatt av at gutten skulle få det han hadde rett på av spesialundervisning og av oppfølging.»

Læreren opplevde denne moren som «veldig på» for at barnet skulle få det han hadde rett på og ha det bra på skolen. Fra intervjuene kom det også frem at flere av informantene hadde hatt elever der samarbeidet med kontaktlæreren på barneskolen ikke hadde vært bra; det var enten på grunn av kjemien var dårlig eller på grunn av at det ble for mye negativt fokus i samarbeidet. Fra det ene intervjuet fremkom det «at de ikke hadde klart å samarbeide med kontaktlærer på barneskolen». Det gjorde at læreren brukte ekstra energi på å få til et godt samarbeid med foreldrene på ungdomskolen, fordi hun følte at hun måtte vise «at vi kan jobben vår og at vi er flinke». Lærerne som ble intervjuet hadde fokus på at kontakten skulle være positiv samtidig som de gav foreldrene den informasjon de trengte. Informant 2 hadde en beskrivende forklaring: «en må kalle en spade for en spade» og ikke gå rundt grøten eller dekke over om eleven hadde gjort noe. På oppfølgingsspørsmålet «hvorfor» fremkom

(Puster inn) «Det er fordi vi må jo prøve å hjelpe i sammen og ordne opp i ting og tang. De skal jo bli skikkelige menneske, vi skal jo prøve å få de på rett kjøl.»

I intervjuet fra informant 1 kom det frem lignende resultat. Hun tenkte mye på hvem hun snakket med av foreldrene som igjen påvirket hvordan hun gav informasjon.

«Noen er litt mer bestemte og vil bare ha konkret liksom. Andre syns kanskje det er veldig vanskelig at ungen deres ikke trives på skolen, eller ikke har det greit, eller har disse vanskene. Da går jeg jo veldig forsiktig fram.»

Det betydde derimot ikke at hun utelot informasjon men heller at hun brukte bedre tid ved eksempelvis å starte samtalen med å trygge foreldrene med «det skjedde noe i dag men det går bra nå.»

I de tilfeller kontakten mellom foreldrene og barneskolen i hovedsak hadde vært forbundet med negative tilbakemeldinger, forsøkte lærerne å være gode på å gi positive tilbakemeldinger og heller spille på elvens sterke sider. Informant 3 forklarte det ved å heller fokusere på hva eleven «mestret og fikk til». I samarbeid der det ikke var utfordringer ble det positive oftest spart opp og tatt frem igjen på utviklingssamtalene. Hadde eleven utfordringer var de bevisste på å «også ta kontakt når det har vært positive ting, og vært gode ting», her forklart av informant 4.

5.2.2 Kontaktbehov

På spørsmålet om lærerne ville ha mer samarbeid med foreldrene svarte alle nei. Flere fulgte opp med at det iallefall ikke trengtes å planfeste mer samarbeid fra kommunalt eller statlig hold. De foreldrene lærerne hadde mest kontakt med, hadde barn med faglige og/eller sosiale vansker. To av lærerne hadde betraktelig lengre erfaring i yrket som lærer enn de andre fire hadde. Disse to tok ikke opp tid som en faktor, noe de andre lærerne gjorde. Informant 3, med 24 års erfaring, svarte på spørsmålet om det var ønskelig med mer kontakt med:

«Jeg vet ikke hvor mye mer jeg kunne, jeg er helt åpen for kontakt så jeg vet ikke hva mer jeg skulle gjort. Jeg trenger jo ikke vite hva de har til middag heller, tenker jeg.»

Tre av de fire lærerne med mindre erfaring som lærer ville brukt mer tid på samarbeidet med foreldrene dersom de hadde hatt mer tid. To av de fire opplevde at de hadde god kontakt med de elevene som trengte ekstra oppfølging og ville da brukt tiden til å ha tettere kontakt med foreldrene til de andre elevene. Da kunne de gi foreldrene mer «tilbakemeldinger på det som var positivt» som igjen kunne skape positive ringvirkninger fortalte informant 1. Informant 5 syntes «det hadde vært bra å snakke litt oftere» med foreldre som hadde negative erfaringer fra tidligere samarbeid og med de foreldrene som ikke alltid møtte opp på utviklingssamtalene. Den siste læreren ønsket «kanskje å ha enda litt mer kontakt» men

forklarte at han nok heller hadde brukt mer tilgjengelig tid på andre ting i «en hektisk lærerhverdag».

Lærerne i undersøkelsen brukte mye mer tid på å samarbeide med hjemmet når eleven hadde utfordringer enn når det ikke var utfordringer hos eleven. På skolen var det vanlig at når en elev skulle ha individuell opplæringsplan så ble foreldrene kalt inn til møte når utkastet til denne var laget. Informant 3 brukte dette møte aktivt i samarbeidet med foreldrene og hadde kalt inn til tre møter fordi hun hadde tre elever som skulle ha IOP. Foreldrene til to av disse tre møtte opp til dette møte der læreren:

«..går igjennom med de og diskuterer hva de mener selv, hvor skoen trykker og hvordan vi kan få det til, best mulig for eleven»

Informant 3 opplevde dette som gode samtaler, der det også ble gjort endringer som følge av innspill fra foreldrene.

Fra intervjuene fremkom det at lærerne hadde mer kontakt og et tettere samarbeid med foreldrene til elever som hadde sosiale vansker enn med foreldre til barn med faglige vansker. Foreldrene med barn som hadde faglige og/eller sosiale vansker kunne også selv ta kontakt med skolen før skolen tok kontakt ved den første ringerunden, da «for å avklare ting eller forberede oss lærere og sånn». Informant 2 forklarte forskjellen på hvilke behov det var for oppfølging med:

«De sosiale vanskene er mye, mye vanskeligere å få tak i enn de faglige. Fordi de faglige kan vi mer gi hjelp her på skolen, vi kan sette oss ned og så kan vi se på faget. Det sosiale, det går på skole, hjem og fritid. Det er så komplekst at det må jobbes mye, mye mer. Når det er slike situasjoner så er foreldrene fortvilet som regel og da kreves det at vi vet om hverandre.»

Hva og hvordan skolen kan hjelpe til med og at en spilte på lag, var det viktig å formidle, fremkom det videre av informanten. Informant 5 følte at det var mest «trykk» på samarbeidet med hjemmet når det var sosiale vansker som også gikk ut over andre elever, som eksempelvis atferdsproblem.

«[Da] må vi liksom få det til å fungere men hvis det er faglige vansker, som kan være like utfordrende for eleven, så er det akkurat som. Jeg har i alle fall ikke så langt opplevd at det har blitt det samme trykket på meg som lærer de gangene. Med litt forbehold da.»

Ved faglige vansker ble det eksempelvis laget en plan om at eleven skulle komme på leksehjelp eller at en skulle sende en oppsummeringsmail på slutten av uken. Det var også et foreldrepar som hadde gitt beskjed om at de ville vite om det var noe barnet deres ikke hadde fått gjort i timen slik at de kunne jobbe med det hjemme. I det aktuelle tilfellet hadde eleven falt bak faglig som følge av sosiale vansker som læreren hadde informert foreldrene om.

«Jeg hadde tatt kontakt flere ganger i oppstarten for da var det en del atferd.» (informant 1)

Videre forklarte læreren at foreldrene ikke hadde forstått at mindre tid i klassen kunne føre til at han ikke gjorde det like godt faglig.

«Der var det nok litt sånn, kommunikasjon, for jeg hadde ikke ment å utelate informasjon men i mitt hode så trodde jeg at når jeg fortalte om hvordan det hadde skidd ut med atferd. Så trodde jeg at foreldrene forsto at han kanskje ikke fikk med seg alt det faglige»

Etter at foreldrene hadde kalt inn til møte med skolen, hadde foreldrene og skolen sammen laget en plan for hvordan de sammen skulle løse de faglige utfordringene. Læreren forklarte at hun opplevde foreldrene som «opprørte og sinte» da de ba om møte med skolen, men at «det [som] det resulterte i var ganske konkret og greit».

De foreldrene lærerne samarbeidet mest med hadde de også best relasjon til. Når de tok kontakt fra skolen var det som regel lærerne som styrte samtalen da det var naturlig siden «det er i regi av skolen». Samtidig tok flere informanter opp at det også var tilfeller der foreldrene styrte hele samtalen. Da oftest på grunn av forelderen hadde hatt behov for det. Hvilke kanaler en brukte for å ta kontakt varierte etter hva det var behov for, men flere av lærerne svarte at de likte best telefonkontakt fordi «det er lettere å få den gode dialogen [når en] ringer. Informant 6 hadde daglig kontakt via tekstmelding eller mail, samtidig som hun ringte minst en gang i uken hjem til foreldrene til en av elevene sine. Det var også vanlig at mor tok kontakt med henne på telefon:

«men da tar jo hun kontakt med meg hvis det er noe. Men da går det mer på spørsmål som; hva skal dere i morgen eller hvis ikke han selv har helt kontroll.»

Denne læreren hadde også et annet tilfelle som krevde et godt samarbeid med hjemmet. Der hadde eleven fått hjernerystelse og skoledagen ble tilpasset etter formen hans. Eleven var derimot ikke så flink til å selv si ifra når det ble for mye; «han sier at alt går fint» men fortalte noe annet når han kom hjem. Hun fortalte videre at da måtte hun ha tett kontakt med hjemmet for:

«.. der trenger jeg hjelp av de for jeg vet ikke. Der er det nesten bare han som elev som kan si noe og når han ikke vil si det til meg så må jeg jo snakke med foreldrene.»

I disse samtaleene var det ofte drøfting på hvordan skolehverdagen best mulig kunne legges opp for denne eleven.

5.2.3 Samarbeid med foreldre fra andre kulturer

Tre av informantene tok frem at det å samarbeide med foreldre som ikke snakket godt norsk kunne være mer utfordrende.

«Det kan være litt frustrerende, til tider, når du har noen elever med foreldre som ikke snakker skikkelig norsk. ..Enten fordi de ikke har forstått poenget med at det skal være så mye samarbeid med skolen eller for at de ikke snakker skikkelig norsk.» (informant 3)

Her blir både forskjell i språket og kulturforskjeller belyst av informanten. Dersom foreldrene hadde tolk i samarbeidet ble det mer avansert å ta kontakt. Informant 4 og 5 syntes også språkbarrieren kompliserte kontakten med hjemmet. For disse var det spesielt vanskelig om de ikke visste om dette på forhånd. Informant 4 forklarte at om han var usikker på språkkunnskapen til foreldrene så sendte han dem først en tekstmelding før han eventuelt tok telefonkontakt.

«..hvis den [tekst]meldingen er godt skrevet tilbake skjønner jeg at dette er en person jeg kan ringe. Hvis den er ganske krøkkete skrevet så vegrer jeg meg for å ringe, rett og slett for da tror jeg fort det blir en sånn litt misforståelsessamtale»

Læreren forklarte videre at det ved tilfeller der det var fare for å misforstå hverandre kunne være bedre å ha en skriftlig kontakt. Da fikk de tid til å tenke seg om og til å formulere seg bedre slik at det ikke oppstod misforståelser. Senere i intervjuet kom vi mer inn på hvordan han tilpasset kontakten når det var språklige barrierer, denne gang i forbindelse med utviklingssamtalen. Noen foreldre hadde krav på tolk mens det var andre foreldre som var «..helt i grenseland mellom [å] burde [ha] tolk og klare seg uten tolk.» Der ble

kommunikasjonen mellom læreren og foreldrene sterkt svekket på grunn av språket. I intervjuet spurte jeg videre om han tilrettela noe mer ved de tilfellene og han forklarte:

«Da er det masse kroppsspråk, kanskje et ekstra skriv som eleven får med seg hjem etter at samtalen er gjort slik at vi har noe svart på hvitt, som bare oppsummerer det vi har snakket om.» (informant 4)

Det fremkom i etterkant av dette at noen foreldre trengte tettere oppfølging for å komme på utviklingssamtalene en den vanlige innkalling via mail.

«[noen] må du faktisk sende sms, en mail og kanskje til og med sende et skriv med hjem med eleven dagen før. At klokken 18:00 så er det samtale»

Disse faktorene kunne hjelpe men det var likevel en risiko for at foreldrene ikke møtte opp til samtalen.

5.3 Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet

Under dette punktet vil jeg først ta for meg litt om hvilken rolle lærerne ser for seg at foreldrene bør ha i skolen før jeg kommer inn på hvordan de ser på egen kompetanse. I den forbindelse vil jeg gå inn på hvilke faktorer som har vært viktige i utviklingen og støttende faktorer på skolen. Under punkt 4.2.1 så jeg på i hvilken grad lærerne opplevde at de klarte å sette seg inn i foreldreperspektivet når de samarbeidet med hjemmet. Under intervjuene virket det som alle deltakerne reflekterte og hadde tenkt på dette når de samarbeidet med hjemmet. «Vi er i stadig utvikling» men de trengte innspill fra foreldrene for at samarbeidet skulle fungere bra. Etter hvert kom intervjuene inn på forventningene til hverandre i samarbeidet. Skolen og lærerne oppfordret foreldrene til å ta kontakt og ha «en lav terskel» begge veier i samarbeidet.

«Jeg tror kanskje at de forventer av meg at jeg er en person de kan henvende seg til når de trenger hjelp og det er veldig gjensidig. Jeg forventer at jeg hvis det er noe så kan jeg ta kontakt og så kan vi snakke i sammen om dette. Og at de da er med og spiller på lag, det er mine forventninger til foreldrene.» (informant 2)

At en spilte på lag var viktig for alle lærerne og da blant annet ved at foreldrene snakket positivt om skolen rundt barna sine. Informant 6 understreket at «det blir mer ansvar på eleven når de kommer på ungdomskolen» og at det da var viktig at foreldrene fortsatt «fulgte opp og [fikk] med seg ting som skjedde». Læreren forventet at foreldrene eksempelvis fulgte

opp ved å følge med på ukeplaner og holde avtaler laget med skolen. Dette ble noe tydeligere forklart av informant 5 ved:

«...så forventer jeg at de har en viss oversikt på hvordan det går på skolen og spør eleven av og til hvordan han har det og at de snakker positivt om skolen hjemme. Det er ikke veldig høye krav til foreldrene men samtidig så tror jeg mange [foreldre] på ungdomskolen melder seg helt av på det som foregår.»

Videre fremkom det at deltakeren trodde det kunne ha sammenheng med at ungdommen selv inviterte mindre til kontakt. I intervju med informant 3 kom vi også inn på at foreldre meldte seg mer av skolegangen til ungdommen. Fra «hennes erfaring» var dette mer gjeldene på bygdene og fulgte videre opp med «så lenge ungene ikke lager bråk så tror de det går greit». Informant 2 forklarte under intervjuene at det var helt nødvendig med et tett samarbeid siden «det er ungdommer i den tøffeste alderen» som ofte læreren ser mer i løpet av en dag enn det foreldrene gjør. For de fleste gikk dette bra, men noen trengte «hjelp» for å komme inn i rett spor.

5.3.1 Støttende faktorer fra skole og ledelse

Skolen hadde flere faktorer som virket støttende for lærerne i samarbeidet med foreldrene. Blant annet var det en egen sosiallærer/spesialkordinator som var med på møter ved behov og som kom med innspill og råd om det trengtes. Spesialkordinator var også tilgjengelig for veiledning om de hadde spørsmål eller trengte å diskutere undervisning eller problemstillinger med henne. Informant 6 forklarte:

«Jeg benytter meg veldig mye av sosiallærer med tanke på at jeg har jo ikke så mye erfaring og det er en elev som krever veldig mye. Så i forhold til hvordan jeg kan gjøre det best for han så går jeg til henne og hun til meg»

Spesialkordinator kom frem i flere av intervjuene enten i sammenhenger der det var vanskelige problemstillinger eller for å finne nye tilpassede løsninger. Det fremkom fra informant 4 at han hadde hatt et vanskelig tilfelle der foreldrene ble kalt inn til samtale med skolen. På spørsmålet om hvordan han forberedte seg før dette møte svarte han:

«Jeg visste at spesialkordinator var med, så sank, slapp jeg skuldrene litt ned og tenkte at [min rolle var] å være på elevens side, sånn relasjonsmessig.»

I forkant av denne samtalen hadde de snakket sammen der spesialkordinator hadde fått informasjon fra læreren og de hadde fordelt roller til møtet. I det aktuelle møte var også rektor med på møtet med foreldrene. Informant 1 hadde også hatt med seg både rektor og spesialkordinator som støttespillere når hun hadde et møte som kunne utvikle seg til å bli vanskelig. I forkant av dette møte hadde de sammen snakket om mulige timetilpasninger for eleven som en del av forberedelsene. I forkant av dette møte hadde også kollegiet og trinnleder fungert som støttespillere for læreren som i etterkant av møte forklarte at det hadde vært produktivt. Rektor hadde tidligere selv også vært med på foreldremøter dersom kontaktlærer opplevde at kontakten kunne bli vanskelige.

«..det er noen foreldre der du må være veldig obs på både hva du sier og for å få til en god tone med de.» (informant 2)

Rektor og spesialkordinator fungerte med andre ord som støttespillere dersom lærerne hadde behov for det og hjalp lærerne med å opprettholde en god posisjon eller slik at de igjen kom i posisjon til foreldrene. Flere av lærerne tok frem at de opplevde at det var «kort vei til ledelsen» og alle opplevde støtte fra denne.

Tradisjonen skolen hadde med å ringe hjem kort tid etter skolestart virket også positivt inn på samarbeidet med hjemmet. Hva ledelsen forventet av lærerne i samarbeidet med foreldrene var for deltakerne ikke helt klart. Lærerne oppfattet at ledelsen forventet at de generelle rutinene, i alle fall, ble fulgt. Det vil si; en telefonkontakt, to utviklingssamtaler og to klasseforeldremøter. Samtidig var de usikre på hva ledelsen mener er et godt samarbeid med foreldrene.

«E, det er jo maler for elevsamtale, utviklingssamtale. Så er det sånn maler i forhold til hva vi skal ta opp og sånne ting.» (informant 1)

På spørsmålet om det var klart for lærerne hva ledelsen så på som et godt samarbeid kom det frem fra informant 1:

«Ja det er et godt spørsmål. Om det er klart hva skolen forventer? Ja, jeg har jo en følelse, jeg har jo en sterk følelse og føler jeg vet hva som forventes av meg. Samtidig så tror jeg nok vi kunne hatt enda mer fokus på det.»

Informant 5 og 2 hadde lignende forklaringer på hva ledelsen så på som et godt samarbeid:

«Nja, det er vel kanskje litt, litt diffust. Samtidig så er det jo klart at hvis en ikke gjør de tingene som jeg nevnte før (referer til de generelle rutinene) så er det jo et dårlig samarbeid så da tenker jeg jo at hvis jeg, gjør gjerne i hvert fall de tingene, at det er et minimum da.» (informant 5)

«Nei e, det vet jeg ikke. Jeg vet ikke om det står noen plass hva er et godt samarbeid, det står bare du skal ha så og så mange møter og.» (informant 2)

Det var også uklart for informant 6 som trodde skolen hadde utarbeidet en mal for hvordan de ville lærerne skulle forholde seg til foreldrene i ulike situasjoner. Hun svarte:

«(pause) Hva forventer de av meg. Dette er jo sånt jeg burde vite. (pause). men skolen har nok, jeg vil nå tro at de har en slik en, ikke mal men liksom, hvordan vi skal forholde oss til foreldre, hvordan du skal gjøre i ulike situasjoner. Det vil jeg tro de har bare jeg vet ikke om det.» (informant 6)

Ut fra svarene til lærerne kom det frem at skolen ikke hadde nedskrevet noe om hva den forventet eller hvordan den ville at lærerne skulle samarbeidet med hjemmet, utover at en i hvert fall måtte gjøre de generelle samarbeidsrutinene skolen hadde.

5.3.2 Utviklende faktorer

På slutten av intervjuene kom vi inn på utvikling og hvilke faktorer som hadde ført til at en som lærer ble bedre i å samarbeide med hjemmet. Her var det en faktor som gikk igjen hos alle informantene, nemlig egen erfaring. Informant 3 tok frem at det opp gjennom tiden hadde vært

«kurs, møter, fellesundervisning og samtaler i kollegium rundt forbi, der vi har fått beskjed om hva vi skal legge vekt på i det ulike samtalene og hvordan vi skal han samtaler, så det har vi jo lært på. Men det er i jobb, det er ikke i utdannelsen.»

Faktorer som ble tatt opp med erfaring var blant annet at en ble tryggere på seg selv.

Informant 5 tok også frem at «..det viktigste har vært at jeg har sett at det er viktig at det fungerer». Hun tok også frem at hun hadde fått en større «kapasitet og oversikt» med økt erfaring.

Informant 1 vektla også erfaring samtidig som etterutdanningen innen «spesialpedagogikk» hadde vært viktig og lært henne mye om samarbeidet og gjort henne mer bevisst. Informant 2 tok i tillegg tok egen erfaring fram at det var mye lettere å samarbeide med hjemmet i dag enn det var tidligere.

5.3.3 Kollegiet

Alle lærerne var positive til kollegiet og opplevde støtte fra hverandre. Fra intervjuene fremkom det at det var vanligere for informantene å gå til kollegiet for støtte, råd og veiledning enn til ledelsen. Det var også lav terskel både for å spørre andre om råd og hjelpe de som trengte råd. Kollegiet diskuterte ofte problemstilling som oppstod med hverandre og hadde fokus på å gjøre hverandre gode. Her vist med informant 2:

«Det er bra. Det er veldig bra. Hvis vi sliter med noe så kan vi gå til de øverste og vi kan diskutere [det] i kollegiet.»

Denne læreren hadde jobbet på flere skoler men syntes samarbeidet i kollegiet var «usedvanlig bra» på denne skolen. Informant 5 fokuserte på at en «bygget hverandre opp» i kollegiet. Informant 6 som var nyutdannet tok helt i starten av samtalen frem at

«Ja for jeg lærer jo av de andre. Det merker jeg her på skolen at det er veldig sånn dekkkultur. Jeg kan fint bare spørre de andre, hva hadde dere gjort i denne situasjonen eller hvordan ville dere lagt det frem for foreldrene.»

5.4 Utdanning

Mot slutten av intervjuene var det spørsmål rundt utdanning og videreutvikling. De hadde, som tidligere nevnt, ikke jobbet like lenge i skolen, men ingen syntes utdanningen deres hadde forberedt dem godt nok til å samarbeide med hjemmet. De to eldste informantene svarte at de ikke hadde hatt noe om skole hjem samarbeidet i utdanningen. I delen som omhandler utdanning vil de andre fire informantene bli brukt da de har utdanning fra nyere tid og derfor er mer relevante. En av dem hadde jobbet i skolen i to måneder og kom rett fra utdanningen, mens de andre tre var utdannet i 2007, 2009 og 2010. Alle de tre sistnevnte informantene hadde først tatt faglig utdanning før de hadde gått ett år på praktisk pedagogisk utdannelse (PPU) og slik blitt lærere. To av de tre følte ikke utdanningen deres hadde forberedt dem i noen grad på å samarbeide med hjemmet, mens den tredje informanten var usikker om det hadde vært noe rundt temaet i sin utdanning. Informanten 5 forklarte at de hadde snakket om nettopp dette på kontoret nylig og fulgte videre opp med:

«Egentlig så er det helt vilt at vi ikke har brukt mer tid på det i utdanning. Ja jeg tenker nesten egentlig generelt på skolen og, det er jo ikke alle som er like gode på det av seg selv [men] det er jo noe du kan trene deg på. På å ha gode samtaler og da spesielt på de samtalene som er utfordrende.»

Informant 3 hadde for kort tid tilbake tatt videreutdanning i spesialpedagogikk der hun lærte mer om skole-hjem-samarbeidet. Denne videreutdanningen hadde også gitt henne en bedre forståelse og flere redskaper for å møte elever med utfordringer, noe hun følte hun ikke kunne nok om etter PPU utdanningen.

« [Da jeg] hadde tatt PPU så følte jeg nok ikke at jeg hadde lært nok om for eksempel atferdsvansker. Det er noe jeg har lært med tiden og med erfaring som lærer og når jeg tok den [spesialpedagogikken]» (informant 1)

De andre to med PPU utdanning ga lignende svar der informant 4 forklarte at «det var kun hvordan drive pedagogisk idrettsledelse som var i sentrum». Det var ikke fokus på å være «kontaktlærer» ved at en lærte seg å møte forskjellighet i klasserommet eller å samarbeide med hjemmet. Informant 5 følte hun hadde lært mer om å takle elevmangfoldet i klassen enn det hun hadde gjort om skole-hjem-samarbeidet, men at også her var utdanningen mangelfull.

«Jeg opplever at det blir forventet mye av meg i form av hvor godt jeg skal forstå alt det som er. ..Og så skal jeg tilpasse undervisningen min mye så jeg vil si bare i en viss grad.» (informant 5)

Ved dette sitatet er det interessant å merke seg at informantene bruker ord i presens i stedet for preteritum.

Den nyutdannede læreren som kom direkte fra en tradisjonell lærerutdanning hadde i motsetning til de andre lærerne hatt en del om skole hjem samarbeid i utdanningen. Det fremkom at de hadde brukt nesten et helt halvt år og «en hel eksamen» på skole-hjem-samarbeid.

«Det ene halvåret handlet nesten bare om hjem-skole-samarbeid. Men igjen så føler jeg ikke [at] du får knyttet det til det virkelige liv. Det blir litt slik der du snakker om en teoretiker som har snakket om det og han har forsket på det og det. Det blir litt slik, langt uti der. Jeg tenker de burde hatt enda mer fokus på, at du får [det] inn i praksisperioden.» (informant 6)

Læreren følte det var mye fokus på fag og undervisning som kanskje ikke var så nødvendig mot slutten av utdanningen da de allerede hadde hatt mye om disse tingene. I praksisperiodene hadde hun ikke vært med på en eneste elevsamtale eller på andre måter fått brukt teorien i praksis. Læreren forklarte at «det kom sent i utdanningen og så syns jeg det bør være enda mer fokus på det». De kom videre frem at utdanningen hadde forberedt læreren på den faglige tilretteleggingen og «hvordan du skal kunne nå alle nivå». Den sosiale tilretteleggingen kunne hun ikke huske å ha lært mye om. Dette ble forklart med at det ikke hadde vært så mye fokus på ulike kulturer eller ulikheter generelt.

Lærerne var enige i at det å ha en faglig tyngde, til en viss grad, påvirket samarbeidet med hjemmet på en positiv måte. Det var lettere å tilpasse for elever når en underviste i de fagene en var utdannet i, samtidig som det var lettere å gi tilbakemeldinger til foreldrene i disse fagene. Når en skulle gi tilbakemeldinger i fag en ikke selv underviste i, krevde det mer av lærerne fordi det «blir på en måte så mange ekstra ledd». Da måtte en selv først snakke med faglærer og sette seg inn i hva en skulle snakke med foreldrene om.

«Det er sånn sett enklere å samarbeide om de fagene jeg har, men det er ikke [noe] jeg opplever som en stor utfordring i det daglige. Det [er] enklere for meg å forklare til foreldrene hva det er som er utfordrende for jeg vet det og kan gi eksempel som [gjør] at de husker det bedre enn bare at han har problemer i matte. I forhold til norsken kan jeg være mer spesifikk og gi de mer konkrete tips i en samtale.» (informant 5)

Hvor bra en selv kjenner sitt eget fag blir vektlagt når en skal samarbeide med foreldrene om faglige utfordringer.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene ved å bruke de samme kategoriene som ble brukt i resultatdelen. Dette er valgt for på en god måte å få frem hvordan lærerne opplevde sin samarbeidsrelasjon til foreldrene. Kategoriene blir som følger:

- Samarbeid med hjemmet generelt
- Kommunikasjon og relasjon med foreldrene
- Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet

- Utdanning

6.1 Samarbeid med hjemmet generelt

I denne delen blir det generelle samarbeidet skolen hadde til foreldre diskutert. Fra resultatdelen så vi det var to utviklingssamtaler, to foreldremøter og en telefon hjem til foreldrene kort tid etter skolestart. I tillegg fremkommer det at skolen vektlegger sosiale faktorer sterk når elevene starter i 8. klasse. Det at lærerne har et sterkere sosialt fokus enn faglig kan gjøre at foreldre og lærere er mer samkjørte, Andersson (2004) fant at for foreldrene var sosiale fremgang viktigere enn faglig. Det kan tyde på at lærerne har satt seg inn i foreldreperspektivet. Foreldre og lærere ser barnet på ulike arenaer. Det er viktig at de klarer å sette seg inn i hverandres perspektiv for å få til et godt samarbeid uten misforståelser. Dette samsvarer med Andersson (2004) sin teori.

Telefonkontakten hjem kort tid etter skolestart var alle deltakerne positive til. Dette er i tråd med Westergård og Galloway (2010) sine funn som sier at når lærerne tar kontakt først/ tar initiativ til å samarbeide, blir samarbeide med foreldrene godt. Ved at lærerne tok kontakt tidlig i høstsemesteret signaliserte de at de var interessert i å samarbeide med foreldrene. Gregory Bateson (1972) ser på kommunikasjon som subjektivt der relasjoner er en viktig faktor for å få til en god kommunikasjon. Den tidlige telefonkontakten, uten andre mål enn å bli bedre kjent, skaper tidlig relasjoner mellom lærer og foreldrene og vil på denne måten ha positiv ringvirkning for samarbeidet. Når en ser på kommunikasjon som sirkulær, der partene alltid påvirkes av hverandre, vil denne første kontakten føre til at det blir en mindre terskel for foreldrene å ta kontakt ved senere anledning (Ulleberg, 2014). Drugli og Onsjøien (2010) fant også at tidlig kontakt og jevn frekvens i kontakten ville bedre foreldrenes kommunikasjon med skolen. Dette er i tråd med den første telefonkontakten. Epstein og Sanders (2000) fant at lærere som involverer foreldre har større respekt for foreldres tid og evner i samarbeidet. I denne første kontakten fremkom det fra flere deltakere at de oppfordret foreldrene til å ta kontakt om det skulle være noe. De formidlet at det skulle være lav terskel for å ta kontakt og inviterte foreldrene til ett tett samarbeid. Det kan se ut som disse lærerne har det som Westergård (2010) og Drugli og Onsjøien (2010) kaller for relasjonskompetanse. Ved

relasjonskompetanse legger læreren til rette for at foreldrene føler seg ivaretatt og forstått samtidig som kommunikasjonen med hjemmet er hensiktsmessig.

Skolen hadde nylig gjort endringer på utviklingssamtalen slik at den fikk et større fokus på sosiale forhold. Foreldre hadde også mulighet til å ta opp egne saker under eventuelt som ikke alltid lærerne fikk kjennskap til, og mulighet til å forberede seg på, i forkant av utviklingssamtalen. I teorikapittelet belyser Nordahl (2015) utviklingssamtalen og ser på den som en viktig arena for medvirkning for begge partene i samarbeidet. Han mente at deler av utviklingssamtalen bør skje uten eleven til stede slik at også kritiske spørsmål kunne tas opp uten at det påvirker hvordan eleven ser på noen av partene. Lærerne vektlegger at de vil ha innspill fra foreldre underveis når ting oppstår på telefon og/eller mail. Dersom alle foreldre følger dette, vil det bli få overraskelser for lærerne på utviklingssamtalen. Det er i tråd med Westergård (2010) som viser at når læreren er tydelig i sin kommunikasjon vil det gjøre det enklere for foreldre å gi beskjed når det er nødvendig. Det er likevel tenkelig at det kan fremkomme vanskelige tema på utviklingssamtalen som ikke læreren har fått mulighet til å forberede seg på. Hadde lærerne fått vite hva foreldrene ville ta opp under eventuelt, kunne dette kanskje gitt et større utbytte for begge partene i utviklingssamtalen. Legger en det opp slik at deler av utviklingssamtalen er uten eleven til stede, kunne dette gjort at kommunikasjonen mellom partene ble tydeligere. Samtidig hadde det gitt større rom for medvirkning for foreldrene (Nordahl, 2015).

6.2 Kommunikasjon og relasjon med foreldrene

I denne delen vil det først bli tatt for seg hvordan lærerne opplever deres samarbeidsrelasjoner med foreldrene blir påvirket av tidligere erfaringer foreldrene har med skolen. Oppgaven vil deretter ta for seg kontaktbehov før den går videre på lærernes opplevelse av å samarbeide med foreldre fra andre kulturer.

6.2.1 Påvirkning av tidligere erfaringer

Fra informantene fremkom det at de færreste foreldre var påvirket av tidligere erfaringer fra egen skolegang eller av samarbeidet med barneskolen. De få som ble påvirket av tidligere

erfaringer var ofte de foreldrene som hadde barn med sosiale eller faglige vansker. Det kan tolkes å være i tråd med Westergård (2010), Andersson (2004) og Drugli og Onsøien (2010), som finner at samarbeidet ofte blir vanskeligere når eleven har vansker. Lærerne antydte at dette kunne skyldes mindre ressurser på ungdomskolen enn det hadde vært på barneskolen. Det samsvarer med funn fra Andersson (2004) der hun fant at foreldre opplevde at det var lite ressurser når eleven hadde vansker. Overgangen for de foreldrene og elevene som på barneskolen fikk tett oppfølging kunne bli stor når en på ungdomskolen bare hadde en miljøarbeider i klassen. Det er tenkelig at dette kan medføre større arbeidsmengde for lærerne på ungdomskolen. Om det er tilfellet kan det føre til at forberedelser til samtaler og samarbeid med foreldrene blir nedprioritert, på grunn av stor arbeidsmengde, som samsvarer med Westergård (2010).

Fra intervjuene fremkom det tre ulike årsaker til at foreldre kunne ha negative erfaringer med det tidligere samarbeidet. Når foreldre opplever at læreren har et negativt syn på eleven kan foreldrene oppleve at verken de eller eleven blir ivaretatt av læreren. Det vil foreldre oppleve avmakt i samarbeidet med skolen slik Nordahl (2015) beskriver. En annen mulig årsak kan være foreldre som på grunn av egne dårlige erfaringer med skolen krever en hyppig og tett kontakt med lærer i form av hyppige tilbakemeldinger om hvordan det går på skolen (Finders & Lewis, 1994). Den siste årsaken som fremkom var om foreldre ikke hadde klart å samarbeide med kontaktlærer på grunn av dårlig kjemi eller fordi det hadde blitt for mye negativt fokus. Dette er i tråd med Andersson (1999) som finner at lærerens evne til å inngå i gode relasjoner med foreldre kan få betydning for kvaliteten på samarbeidet.

Av det overstående ser vi altså at tidligere negative erfaringer foreldrene hadde med skolen kunne påvirke samarbeidet på ungdomskolen, noe Harry (1992) belyste i sammen med Finders og Lewis (1994). Mer om hvordan lærerne imøtekom denne ekstra utfordringen blir forklart under kontaktbehov.

6.2.2 kontaktbehov

Lærerne og elevene startet med blanke ark når elevene begynte på ungdomskolen, noe som også ble formidlet til foreldrene. De vurderingene og valgene som tidligere hadde blitt gjort

rundt elever på barneskolen, der sosiale og/eller faglige vansker var involvert, ble ikke automatisk videreført på ungdomskolen. De vurderte elevene etter at de selv hadde dannet seg et bilde av dem, da med et nøytralt syn. En informant forklarte at hjelpen elever tidligere hadde fått ikke alltid hadde vært god. Derfor trengte eleven fortsatt hjelp på ungdomskolen. Lærerne brukte ekstra tid på samarbeidet der det var nødvendig, eksempelvis hvis foreldrene fortalte at hadde negative erfaringer fra samarbeidet på barneskolen. Dette satte foreldrene pris på. For å komme i posisjon til disse foreldrene var det viktig at de opplevde at læreren genuint brydde seg om barnet og at en var mottakelig og ydmyk i samarbeidet. Med en slik inngangsvinkel vil kanskje foreldrene føle seg bedre ivaretatt og at deres synspunkt blir tatt på alvor, noe som samsvarer med det Nordahl (2015) fant. En informant forklarte at foreldre er forskjellige og at hun derfor prøvde å tilpasse budskapet hun skulle formidle slik at det passet til dem hun skulle formidle det til. Dette samsvarer med den generelle delen av læreplanen der det blir vektlagt at ingen er like og at det trengs individuelle tilpasninger for å få et best mulig læringsutbytte (Kunnskapsdepartement, 2006).

I de tilfeller der eleven hadde sosiale eller faglige vansker var det viktig for lærerne at de også formidlet positiv informasjon slik at ikke kontakten fra skolen til hjemmet fikk et negativt preg. Dette samsvarer med Drugli og Onsøyen (2010) som vektlegger at det er ekstra viktig at en vektlegger positiv kontakt når en samarbeider med foreldre som har barn med faglige eller sosiale vansker.

De foreldrene som hadde barn som trengte IOP ble kalt inn til møte med kontaktlærer for å gå igjennom denne. Den ene informanten brukte dette møte til å diskutere med foreldrene hvordan de sammen kunne gjøre det best mulig for eleven. Foreldrenes påvirkningsmulighet var reell og etterspurt og kan ses i samsvar med Cuttance og Stokes (2000) sin tolkning av partnerskap, der foreldrerollen og lærerrollen blir sett på som like viktige. Det samsvarer også med Westergård (2010) som fremmer at det ikke er forventet at man alene skal være ekspert på elevene sine, men at man i sammen med foreldre og eventuelt andre instanser skal være eksperter sammen. Lærerne hadde mer kontakt med de foreldrene som hadde elever med faglige eller sosiale vansker enn andre foreldre. Av disse to gruppene opplevde lærerne sosiale vansker som ofte mye mer komplekst og sammensatt enn faglige vansker. Dette

samsvarer med det Drugli (2012) fant. Ved faglige vansker kunne lærerne jobbe ekstra med vanskene på skolen eller koordinere ekstra jobbing med hjemmet for å bli kvitt vanskene. Lærerne opplevde at det ved sosiale vansker var større behov for koordinering på ulike arenaer og et tettere samarbeid med disse foreldrene for å finne gode løsninger sammen, slik Drugli og Onsøyen (2010) beskriver. Samtidig opplevde lærerne at disse foreldrene selv kunne være fortvilet og at det derfor var viktig at både skolen og hjemmet visste om hverandre, og at en spilte på noe som samsvarer med læreplanen, at en er gjensidig avhengige av hverandre (Kunnskapsdepartement, 2006).

En informant hadde nylig opplevd at det ble misforståelser i kommunikasjonen med foreldrene til en elev. I det aktuelle tilfellet var det en elev som hadde sosiale vansker som over tid også førte til faglige vansker. Foreldrene hadde ikke koblet at de sosiale vanskene også kunne gå ut over de faglige prestasjonene, selv om læreren hadde formidlet at den aktuelle eleven var mindre til stede i klasserommet, som følge av de sosiale vanskene. Læreren opplevde foreldrene som opprørte og sinte da foreldrene ba om et møte med skolen for å finne måter å løse de faglige utfordringene på. Det kan tenkes at foreldrene og skolen så ulikt på den sosiale fungeringen til eleven, siden det var forskjellige arenaer. Dette samsvarer med det Drugli og Onsøyen (2010) fant. Nemlig at voksne som ser barnet på forskjellige arenaer kan være sterkt uenig i barnets fungering. På dette møte var både rektor, avdelingsleder, spesialkoordinator og kontaktlærer tilstede, Læreren opplevde at de i sammen med foreldrene kom frem til noe konkret og greit.

De foreldrene lærerne samarbeidet mest med hadde de også best relasjon til. Lærerne opplevde at det som oftest var de som styrte samtalen siden det var i skolens regi. Det kan ses i samsvar med Drugli (2012) som fremmer at læreren som den profesjonelle aktøren i samarbeidet har hovedansvaret for å få til en god og hensiktsmessig kommunikasjon. Fra en informant kom det frem et tilfelle hvor en elev hadde vært i en ulykke som gjorde at hun var helt avhengig av ett tett samarbeid med foreldrene for å tilrettelegge for eleven.

6.2.3 Samarbeid med foreldre fra andre kulturer

Flere av informantene trakk frem at skole hjem samarbeidet ble vanskeligere når en skulle samarbeide med fremmedkulturelle foreldre. Det var to årsaker til dette, språkbarriere og at de kunne ha en kulturell bakgrunn der samarbeidet mellom skole og hjem ikke ble sett på som naturlig og viktig. Fra Bateson (1972) sitt perspektiv kan en forklare disse utfordringene ved at det ble mer komplisert å opprette gode relasjoner når kommunikasjonen blir dårligere på grunn av språkbarriere. Samtidig vektlegger han at all kommunikasjon er subjektiv og blir påvirket av forforståelsen. Forforståelsen til fremmedkulturelle foreldre kan tenkes å være avvikende fra lærerens forforståelse og komplisere samarbeidet ytterligere. Det er vanskelig å tilrettelegge for en best mulig kommunikasjon når språket blir en hindring, noe også Drugli og Onsøien (2010) fant i sin forskning.

Den ene informanten hadde utviklet egne rutiner for å få en bedre kommunikasjon med fremmedkulturelle foreldre. Læreren sendte tekstmelding før han tok telefonkontakt om han var usikker på foreldrenes språkferdigheter. Om tekstmeldingen tilbake indikerte at språket ville bli en utfordring ved en samtale, benyttet han heller skriftlig kontakt. Foreldrene hadde da mulighet til å lese informasjonen flere ganger og selv bruke mer tid på svaret, slik at de fikk formidlet det de ønsket å formidle til læreren. Deltakeren hadde lært av egne erfaringer og videreutviklet seg i hvordan en på best mulig måte kunne samarbeide med disse foreldrene. Drugli og Onsøien (2010) vektlegger videreutvikling som en viktig faktor for å bli god til å samarbeide med foreldrene.

Tilpasningene læreren gjorde ble også gjeldene ved innkalling til og ved utførelsen av utviklingssamtalene. Det ble brukt mer tid til å få nettopp disse foreldrene til å møte opp til samtalene. Det ble brukt et enkelt språk med støtte av kroppsspråk for at de bedre skulle forstå hverandre. Informanten sendte i etterkant av samtalene hjem oppsummering fra samtalen hvis han opplevde at foreldrene trengte noe skriftlig å forholde seg til. Denne måten å tilpasse samarbeidet samsvarer med Hattie (2009) sin teori, som vektlegger at en må reflektere over hva og til hvem en formidler innholdet til, for å møte hele mangfoldet av elever og foreldre.

6.3 Opplevelse av egen kompetanse og støttende faktorer i samarbeidet

Det vil her først bli drøftet hvordan lærerne opplevde egen kompetanse og utviklende faktorer før oppgaven tar for seg skoleledelsens betydning for å få til et godt samarbeid med foreldrene. Til slutt i 6.3 drøfter oppgaven hvordan lærerne opplever å samarbeide med andre kulturer.

6.3.1 Opplevelse av egen kompetanse og utviklende faktorer

Ingen av informantene ville ha mer påkrevd kontakt, fra kommunalt eller statlig hold, med foreldrene enn det som forelå, men flere ville brukt mer tid på foreldre hvis de hadde hatt mer tilgjengelig tid. Lærerne tilpasset samarbeidet med hjemmet etter hvilke behov det var for samarbeid. Erfaring var den viktigste utviklende faktoren for informantene. Fra en informant fremkom det at ved mer egen erfaring hadde hun fått ett bedre overblikk over skole-hjem-samarbeidet, siden hun hadde bedre tid til dette. Det kan delvis ses som samsvar med Westergård (2010) som vektlegger at tid og arbeidsmengde kan påvirke hvor mye og hva en samarbeider med hjemmet om. Lærerne hadde alle reflektert over foreldreperspektivet og følte at de klarte å sette seg inn i det når de samarbeidet med hjemmet. Det kom blant annet frem ved at de vektla positiv kontakt med hjemmet, og da spesielt når eleven hadde sosiale og/eller faglige vansker. Det gjorde at kontakten ikke fikk et negativt preg, noe Drugli og Onsjøen (2010) ser på som en viktig faktor for å opprette og vedlikeholde et godt samarbeid. Skolen hadde forebyggende rutiner ved å selv ta den første kontakten og dermed bygge relasjoner i fredstid som samsvarer med forskning (Westergård, 2010). Etterutdanning i spesialutdanning ble, av en informant, dratt frem som svært viktig for sin forståelse av samarbeidet med hjemmet. Dette kan forklare hvorfor Epstein (1985) og Nordahl (2015) fremhever at etterutdanning bør prioriteres.

Lærerne ønsket innspill og hjelp fra foreldrene for å kunne hjelpe elevene på en best mulig måte og for å få et «større bilde» av elevene. Det var viktig for lærerne at en spilte på lag med foreldrene for å få til dette sammen, noe som samsvarer med definisjonen på partnerskap av Cuttance og Stokes (2000). Når en spilte på lag med foreldrene kom det frem at foreldrene oftere snakket positivt om skolen rundt barna sine, noe som samsvarer med Epstein (1985) forskning. Fra lærerne var det forventet at foreldrene tok kontakt om de lurte på noe og at de

fulgte opp barnets skolegang for eksempel ved å sjekke ukeplan og ta opp skolerelaterte spørsmål. Om skolen aktivt fremmet skole-hjem-samarbeidet var det likevel foreldre de ikke nådde ut til. En informant mente dette kunne være på grunn av at ungdommer i den alderen inviterte mindre til kontakt angående skole og skolerelaterte spørsmål. Ikke alle foreldre var interessert i å samarbeide med skolen, noe som informanten erfarte var mer gjeldene på bygdene enn i byene. Bare ungdommen ikke lagde bråk så var foreldrene fornøyde. Dette samsvarer med Sommer (2006) sin forskning på oppdragelsesstiler.

6.3.2 Skoleledelsens betydning for å få til et godt samarbeid

Lærerne var positive til ledelsen og tilretteleggingen for foreldresamarbeid. Det var kultur for å samarbeide med foreldrene på skolen, slik som Nordahl (2015) vektlegger som en viktig faktor å få til et godt samarbeid. Den aktuelle skolen hadde en egen spesialkoordinator som fungerte som en støttespiller til lærerne når de trengte det. Spesialkoordinator var ofte med i møter med hjemmet samtidig som hun var tilgjengelig for veiledning, råd og diskusjoner dersom det trengtes. Hun støttet og skapte større trygghet for lærerne, noe Westergård (2010) ser på som viktig for å ha et godt arbeidsmiljø hvor det er godt samarbeid. Den nyutdannede informanten 6 brukte denne støtten mye for å tilrettelegge for en elev på en best mulig måte. En slik bruk av personer med spisskompetanse samsvarer med Florian et al. (2010) sin forskning, som vektlegger at spesialister bør brukes som en støtte til læreren og på lærerens premisser.

Fra lærerne kom det frem at ledelsen selv engasjerte seg, når det var behov, for at samarbeidet med foreldrene skulle gå bra. Rektor kunne selv være med på møter med foreldrene om lærerne trengte støtte, om det var vanskelige saker eller for å hjelpe deltakerne i å gjenopprette et godt samarbeid med foreldrene. Det at rektor selv deltar i møter for å gjenopprette eller for å opprettholde et godt samarbeid med foreldrene, kan gjøre at en får en dobbelt positiv effekt. Læreren opplever støtte og trygghet samtidig som foreldrene ser at samarbeidet er av stor verdi for skolen. Foreldrenes innspill blir tatt seriøst og er av stor verdi, noe Westergård (2010) og Nordahl (2015) fant var en viktig faktor for å få til et godt skole-hjem-samarbeid.

En annen del av foreldresamarbeidskulturen var telefonkontakten hjem kort tid etter skolestart. Ledelsen eller lærerne hadde derimot ikke satt seg inn i hvorfor nettopp en slik kontakt var positiv for samarbeidet mellom hjemmet og skolen. De hadde sett at det fungerte og derfor fortsatt med det. Som en lærende organisasjon burde en kanskje vært mer nysgjerrig på hva som fungerer og hvorfor? Ved en slik innføring av telefonkontakt påvirker ledelsen hvordan lærerne samarbeider med hjemmet. Dette samsvarer med Hargreaves (1996), som fant at ledelsen kan påvirke holdninger og kultur blant lærerne. Dersom ledelsen hadde visst og videreformidlet hvilke faktorer som gjorde at denne førstekontakten ble så positiv, kunne det kanskje ført til en større kunnskap om skole-hjem-samarbeidet blant lærerne. Ledelsen hadde, ved å oppdatere seg på litteraturen, også sendt enda tydeligere signal til lærerne, ifølge Nordahl (2015), om hvordan de ville at lærerne skulle samarbeide med hjemmet. Nettopp forventningene skolen hadde til lærerne i samarbeidet med foreldrene var, for informantene, uklare. Ledelsen fremmet samarbeid med hjemmet, ved selv å delta og ved å påvirke skolekulturen, men informantene hadde uavklarte forventninger. De hadde ikke noen konkrete mål å forholde seg til. Skolen hadde ikke noe skriv eller notat på hva den så på som et godt samarbeid med hjemmet, noe som bryter med Nordahl (2015) og Hargreaves (1996) forskning som sier at dette tydelig bør fremkomme. Når ledelsen fremmer at det skal være godt samarbeid med foreldrene uten å ha noen føringer på hva den ser på som et godt samarbeid, kan det tenkes at det blir vanskelig for lærerne. Kollegiet ble også sett på som viktig for å få til et godt samarbeid med hjemmet av informantene, noe oppgavene videre skal ta for seg.

6.3.3 Kollegiet

Lærerne opplevde at det var gode arbeidsforhold i lærerkollegiet. Lærerne og ledelsen var opptatt av å få til et godt samarbeid med foreldrene. I kollegiet var det fokus på å hjelpe hverandre og bygge hverandre opp, samtidig som det var fokus på videreutvikling. Terskelen for å gi eller spør etter hjelp var lav og samarbeidet med andre kollegier ble sett på som viktig. Positiv atmosfære og arbeidsforhold er, ifølge Westergård (2010), viktig og påvirker kvaliteten på relasjonene lærerne har til foreldre og elevene. De brukte hverandre til å diskutere problemstillinger og utfordringer som oppstod i samarbeidet med hjemmet, noe som delvis samsvarer med Drugli og Onsøien (2010) sin kollegaveiledning. Det ga dem en større trygghet og bevissthet rundt samarbeidet med hjemmet. Det var ikke satt av egen tid til intern kollegial veiledning, slik Drugli og Onsøien (2010) så på som nødvendig. Informantene

gjorde dette ved behov og når det oppstod utfordringer. Lærerne kunne kanskje fått enda større utvikling og trygghet i samarbeidet med hjemmet om det ble satt av tid til intern veiledning. Skolen kunne kanskje også ha koblet inn ekstern veiledning som Drugli og Onsøien (2010) ser på som viktig for å nye perspektiv og en bedre forståelse i skole-hjem-samarbeidet.

6.4 Utdanning

I intervjuene kom det fram flere interessante resultat fra informantene vedrørende utdanning og faglig tyngde. Innenfor dette temaet ble informantene spurt hvordan utdanningen forberedte dem både på å møte forskjellighet i klasserommet og på å samarbeide med hjemmet. Grunnen til at også forskjellighet ble tatt med, var at denne gruppen elever ofte havner utenfor «normalen» av elever, noe både Andersson (1999) og Vislie (2003) vektlegger. Andersson (1999) vektlegger at nyutdannede lærere ikke føler de kan nok om forskjellighet som også Vislie (2003) vektlegger med sitt tveeggede sverd. Siden to av de seks deltakerne hadde tatt utdanningen for «100 år» siden ble de ikke vektlagt i resultatdelen.

Tre av de fire andre informantene hadde tatt praktisk pedagogisk utdanning, mens en av deltakerne nylig var ferdig med tradisjonell lærerutdanning. Det gjorde at jeg fikk mye informasjon om PPU utdanningen samtidig som informasjonen om lærerutdanningen var høyst aktuell. To av de tre lærerne med PPU svarte at de lærte «ingenting» om å samarbeide med hjemmet i utdannelsen mens den tredje svarte at hun ikke husket om det hadde blitt tatt opp som tema. Informant 5 hadde reflektert over hvordan utdannelsen forberedte henne til å samarbeide med hjemmet. Hun tok frem at siden utdanningen ikke dekket behovet for kompetanse i å samarbeide med hjemmet, så burde det være et større fokus på skolen. Dette samsvarer med Nordahl (2015), som vektlegger at kompetanseheving bør prioriteres av ledelsen. Videre fremkom det, som samsvarer med Drugli og Onsøien (2010), at hun mente egenskapen i å samarbeide med hjemmet var trenbar og at skolen burde legge opp til mer trening på dette fordi utdanningen ikke gjorde det.

Det kunne virke som informantene var usikre på om PPU utdanning skulle dekke «kontaktlærerrollen» fordi PPU ikke er den ordinære lærerutdanningen. Fra denne undersøkelsen kan det derimot se ut som PPU er mer vanlig enn den tradisjonelle lærerskolen. Dette gjør det enda viktigere at denne utdannelsen har fokus på samarbeidet med hjemmet. Lignende svar fremkom på spørsmål om hvordan de var forberedt på å møte forskjellighet i klasserommet. Informant 1 forklarte at hun ikke følte hun hadde lært nok om for eksempel atferdsvansker, mens informant 4 forklarte at det var «pedagogisk idrettsledelse som var i sentrum». Det var ikke fokus på å være «kontaktlærer». Dette er merkelig når den generelle delen av læreplanen vektlegger både at en skal samarbeide tett med foreldrene og at man skal kunne gjøre individuelle tilpasninger til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartement, 2006). Informanten 6 følte de var bedre forberedt til å gjøre individuelle faglige tilpasninger siden utdannelsen til informant 6 hadde hatt fokus på nivåddifferensiering i utdannelsen. Utdannelsen hadde derimot lite fokus på kulturforskjeller og om sosial tilrettelegging. Informant 5 opplevde at skolen hadde større forventninger til hennes kunnskap om og evne til å tilrettelegge når det var behov for tilpasning enn PPU-utdannelsen hadde gitt henne.

Informantene følte PPU-utdanningen i beste fall var mangelfull med tanke på foreldresamarbeid og på å møte forskjellighet i klasserommet. Deltaker 5 formulerte seg i presens noe som kan antyde at hun enda synes det blir forventet mye av henne på dette området. Dette er i samsvar med forskning som viser at lærere føler det blir forventet mye av dem og at de ikke føler de har lært nok om hvordan de skal møte hele elevmangfoldet eller foreldremangfoldet (Allan, 2014; Andersson, 1999; Florian et al., 2010).

Den nyutdannede læreren syntes heller ikke hennes utdanning hadde forberedt henne på en god nok måte. Informanten hadde hatt om skole-hjem-samarbeid, men hun hadde ikke fått prøvd det i praksis. Dette samsvarer med Vislie (2003), som fremmer et tettere samarbeid med praksisskolene, slik at ønskelige mål ble oppnådd. Når informanten ikke selv fikk praksistrening i å samarbeide med hjemmet, var det vanskelig å knytte den teoretiske kunnskapen til noe konkret.

Fra spørsmålene om en kvalifiserte seg bedre til å samarbeide med foreldrene dersom en hadde faglig tyngde, kom det noen uventede svar. Hovedproblemet med å ha foreldresamtaler om andre fag enn en selv underviste i, var at en måtte bruke mer tid og energi på å forberede seg til disse samtalene. Fordelen ved at en selv hadde faglig tyngde var at en visste mer om de faglige problemene og hvordan en kunne tilrettelegge for å møte disse. Med faglig tyngde var det lettere for lærerne å snakke om faglige utfordringer med foreldrene. Det at en fra 2010 minst må ha 60 studiepoeng i to faglige fordypninger kan derfor ha en positiv effekt på skole-hjem-samarbeidet.

7.0 Avsluttende betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg hvordan lærerne opplever samarbeidet med foreldrene med problemstillingen:

Hvordan opplever lærerne i ungdomskolen

- a) *det generelle samarbeidet med foreldre og*
- b) *samarbeidet med foreldre som har barn med faglige og/eller sosiale vansker?*

Problemstillingen har i diskusjonen blitt belyst med utgangspunkt i fire hovedtemaer; samarbeid med hjemmet generelt, kommunikasjon og relasjon med foreldre, opplevelse av egen kompetanse, og støttende faktorer i samarbeidet og utdanning.

Lærerne opplevde generelt at de var gode til å involvere og samarbeidet med foreldrene også når barnet hadde faglige eller sosiale vansker. Det var viktig for lærerne å spille på lag med foreldrene og være eksperter sammen med dem om eleven. Jeg har i oppgaven funnet flere faktorer som støtter den positive opplevelsen til lærerne, der den tidlige telefonkontakten kanskje er den mest fremtredende av disse. Ved at læreren tok tidlig kontakt inviterte lærerne foreldrene til et tett samarbeid, samtidig som de på et tidlig tidspunkt bygget relasjoner med foreldrene. Ved at en slik tidlig kontakt er innført, viser skolen at den har fokus på å samarbeide med foreldrene og at foreldrene blir verdsatt i samarbeidet. Skolen vektla sosial trivsel sterkt i starten på ungdomskolen. Dette kan gjøre at det blir enklere å opprette ett tett

samarbeid fordi det ofte samsvarer med det foreldrene vektlegger som viktigst for barnet sitt. Tidligere erfaringer foreldrene hadde med skolen, kunne påvirke samarbeidet, også på ungdomskolen. En grunn var at det var mindre ressurser til å tilpasse undervisningen for elever med faglige og/eller sosiale vansker på ungdomskolen enn på barneskolen. Lærerne opplevde også at det krevde mer av dem å opprette og vedlikeholde et godt samarbeid med foreldre som hadde tidligere negative erfaringer med skolen. Dersom foreldrene ikke snakket godt norsk, opplevde informantene at det var vanskeligere å samarbeide. En lærer hadde derimot tilpasset sin kommunikasjon slik at disse foreldrene fikk mer ut av samarbeidet, ved å ha mer skriftlig kontakt. På den måten fikk disse foreldrene tid til å sette seg inn i informasjonen og bedre mulighet til aktivt å delta i samarbeidet.

Lærerne opplevde at de hadde bedre relasjon til de foreldrene som hadde barn med faglige og/eller sosiale vansker, fordi lærerne oftere hadde kontakt med disse. Informantene så på de sosiale vanskene som mer utfordrende enn de faglige vanskene fordi det ved faglige vansker var noe konkret å forholde seg til. Det var viktig for lærerne at foreldrene visste at lærerne brydde seg om barnet deres. Derfor la de spesielt vekt på positive tilbakemeldinger om eleven hadde faglige og/eller sosiale vansker. På den måten fikk ikke kommunikasjonen med hjemmet et negativt preg. Kulturen på skolen la vekt på at det skulle være et tett samarbeid med hjemmet. Ledelsen var selv aktivt med i møter med foreldre når det var nødvendig, for å støtte lærerne eller for å gjenopprette en god relasjon med foreldrene. Ledelsen på den aktuelle skolen kan likevel ha større fokus på skole-hjem-samarbeidet ved å tydeliggjøre hva de forventer av læreren når en samarbeider med hjemmet. Det kan gjøres ved å skriftliggjøre rutiner for skole-hjem-samarbeidet. Skolen bør også finne svar på hvorfor den første telefonkontakten har vært så vellykket etter at den ble innført.

Alle informantene opplevde kollegiet som en positiv faktor i samarbeidet med foreldrene. Det var lav terskel for å spørre etter og gi hjelp ved behov når en samarbeidet med foreldrene. Dersom skolen i tillegg hadde satt av tid til intern veiledning eller koblet eksterne veiledere inn, kunne kanskje utviklingen til lærerne og fokuset på samarbeidet med foreldrene, vært enda større. En informant vektla nettopp dette. Når utdannelsen forberedte dem dårlig til å

samarbeide med foreldrene, så burde det vært større fokus på dette i skolen. Ingen av lærerne opplevde at utdannelsen hadde forberedt dem til å samarbeide med hjemmet.

7.1 Videre forskning

Forskning genererer ofte forskning. Denne masteroppgaven har gitt noen svar, samtidig som den har fremkalt nye spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning.

For det første vil det være interessant å forske på lærerutdanningen og hvordan denne forbereder lærerne til skole-hjem-samarbeidet. Ved en slik forskning er det flere gode inngangsvinkler. En kunne være å sammenligne PPU-utdannelsen og den tradisjonelle lærerutdannelsen og da hva studentene lærer om skole-hjem-samarbeidet. En annen inngang kunne vært å forske på studenters utbytte om de også ble involvert aktivt i skole-hjem-samarbeidet i praksisperiodene. Et siste tema for videre forskning som foreslås er å studere den første telefonkontakten skolen tok i 8. klasse mer inngående.

- Allan, Julie. (2014). Difference in policy and politics: Dialogues in confidence. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8(3).
- Andersson, Inga. (1999). *Samverkan. För barn som behöver* (Per Lindström Bo Beckman Red. 4 utg.): HLS Förlag.
- Andersson, Inga. (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS förlag.
- Ascher, Carol. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review*, 20(2), 109-123.
- Bachmann, Kari, & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tillpasset opplæring: Høgskulen*.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*: University of Chicago Press.
- Bateson, Gregory. (1972). The logical categories of learning and communication. *Steps to an Ecology of Mind*, 279-308.
- Bjørnsrud, H., Monsen, L., & Overland, B. (2006). *Utdanning for utvikling av skolen*: Gyldendal Akademisk.
- Cuttance, Peter, & Stokes, Shirley A. (2000). *Reporting on student and school achievement*: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Davis, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twentyfive years. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. And Slegers, P (red): Building bridges between home and school. *Institute for applied social sciences. University Nijmegen*.
- Desforges, Charles, & Abouchaar, Alberto. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A review of literature*: DfES Publications London.
- Drugli, May Britt. (2012). Skole-hjem-samarbeid når eleven har atferdsvansker. *Bedre skole*, 4, 32-37.
- Drugli, May Britt, & Onsjøen, Ragnhild. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*: CAPPELEN DAMM AS.
- Eldridge, Deborah. (2001). Parent Involvement: It's Worth the Effort. *Young Children*, 56(4), 65-69.
- Epstein, J. L. (2010). School/ Family/ Community Partnerships: CARING FOR THE CHILDREN WE SHARE. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, Joyce L, Sanders, Mavis G, Simon, Beth S, Salinas, Karen Clark, Jansorn, Natalie Rodriguez, & Van Voorhis, Frances L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*: Corwin Press.
- Epstein, Joyce L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41. doi: 10.1080/01619568509538471
- Epstein, Joyce L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. I *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5: Literacy through family, community, and school interaction* (s. 261-276). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Epstein, Joyce L. (2008). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Education Digest*, 73(6), 9-12.
- Epstein, Joyce L., & Sanders, Mavis G. (2000). Connecting Home, School, and Community. I Maureen T. Hallinan (Red.), *Handbook of the Sociology of Education* (s. 285-306). Boston, MA: Springer US.
- Finders, Margaret, & Lewis, Cynthia. (1994). Why Some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Florian, Lani, Young, Kathryn, & Rouse, Martyn. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Hargreaves, Andy. (1996). Lærerarbeid og skolekultur. *Læreryrkets forandring*.

- Harry, Beth. (1992). *Cultural diversity, families, and the special education system: Communication and empowerment*: Teachers College Press.
- Hattie, JAC. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Kunnskapsdepartement, Det Kongelige Norske. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Midlertidig utgave juni*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Munthe, Elaine, Malmo, Kari-Anne Svensen, & Rogne, Magne. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.
- Nordahl, Thomas. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. *NOVA rapport*(13).
- Nordahl, Thomas. (2015). *Hjem og skole hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2 utg.): Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1&q=>
- Silverman, David. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*.
- Sommer, Dion. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten-nye perspektiver. I *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*: Universitetsforlaget.
- St.meld.nr11. (2008). *Læreren—rollen og utdanningen: Det kongelige kunnskapsdepartement Oslo*.
- Sørli, Mari-Anne, & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiska implikationer*.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*: Universitetsforlaget.
- Vislie, Lise. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realtet. *Spesialpedagogikk 6* (3), 4-14.
- Warnock, M. (1985). Teacher teach thyself. *The listener*, 28(85), 9-13.
- Westergård, E. (2010). *Parental Disillusionment with School: Prevalence, Correlates, Development and Prevention*: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education.
- Westergård, Elsa. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Westergård, Elsa, & Galloway, David. (2004). Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 189-204. doi: 10.1080/0031383042000198521
- Westergård, Elsa, & Galloway, David. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home—school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral care in Education*, 28(2), 97-107.

Vedlegg 1: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

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

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

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,
NSD Personvern

Avdelingskontorene / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@oslo.uio.no
TRONDHØIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 50 19 07. kjette.vanval@bvt.ntnu.no
BERGEN: NSD, SSI, Universitetet i Bergen, 5017 Bergen. Tel: +47 55 58 21 17. nsd@nsd.uib.no

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema for intervju:

Hvordan er kontakten mellom skolen og hjemmet?

Hvem tar vanligvis kontakt?

Hvem tok kontakt først? Hvorfor ble det tatt kontakt?

Blir det tilrettelagt mtp sted, tidspunkt og ved bruk av ulike kanaler i kontakten?

Hvordan påvirker tidligere erfaringer foreldrene har deg i samarbeidet?

Hvor ofte/mye kommuniserer du med hjemmet?

- Elever uten spesielle faglige eller sosiale vansker
- Med vansker
- Noen vanskeligheter som krever ekstra tid/ressurser fra deg?
- Har du gruet deg til samtalen med foreldre? Hvorfor?

Hvilken type kontakt/kommunikasjon vektlegges (informasjon, drøfting, diskusjon) (negativ)

Er det ønskelig med mer kontakt med hjemmet? Konkretiser (årsak og type)

Har du hatt noen utfordrende samtaler?

- Årsak?
- Utfall?
- Forberedelser?
- Utfordringer underveis?

Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjon med foreldrene:

Lærerens opplevelse av kontakten og relasjonen med hjemmet?

Vet du hva foreldrene forventer av deg i samarbeidsrelasjonen?

Hva forventer du som lærer i samarbeidsrelasjonen med hjemmet?

- Generelt/ideelt
- Spesielt

Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen med hjemmet?

Hvem starter/styrer samtalen (opp mot hvem som har tatt initiativ for samtalen)

Er det ønskelig med mer kommunikasjon med hjemmet? Konkretiser (årsak og type)

Er det avklart agenda? (Fra skolen, fra foreldrene, i samarbeid)

Hvordan forbereder du deg før samtaler med hjemmet?

Noen samtaler du forbereder deg mer til enn andre? Hvilke

Lærerens opplevelse av støtte fra hjemmet

Foreldres påvirkningsmulighet:

- Tatt hensyn til (hørt)/ tatt med på råd?
 - Opplevs foreldrene som tilfredse med mengde og type kontakt?
 - Informerte om hvordan de kan påvirke?
 - Konkrete påvirkningsmuligheter?
 - Innflytelse på barnets skolegang?

Lærerens opplevelse av egen kompetanse:

Relasjonskompetanse (kontekstkompetanse, sette seg inn i foreldrenes perspektiv)

Er du komfortabel i møte med foreldrene? Trygg vs utrygg

Kommunikasjonskompetanse.

Hvordan er skolens rutiner for samarbeidet med hjemmet?

- Er det klart hva skolen ser på som et godt samarbeid?

Hvordan er støtten fra ledelsen og eller kollegaene i samarbeidet?

Hvordan ser du for deg at hjemmet kan hjelpe skolen på en best mulig måte?

Hva er foreldres rolle i forhold til skolen?

Hvilken rolle syns du de bør ha i skolen?

Før vs nå?

Utdanning

Hvordan vil du si utdanningen din forberedte deg til å samarbeide med hjemmet? Evt hvorfor?

Handtere forskjellighet?

Har du blitt bedre i å samarbeide med hjemmet?

- Hvilke faktorer var viktige
- Faglig tyngde vs samarbeidet?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Prosjekttittel: *Skolens samarbeidsrelasjon med foreldre som har barn med faglige eller sosiale vansker.*

Bakgrunn og formål:

Forskning på skole hjem samarbeidet er i stor grad gjort på barnetrinnene, noe som gjør at det er lite informasjon om dette samarbeidet på ungdomstrinnet. Denne studien vil være viktig for å få et helhetlig bilde av skole hjem samarbeidet og da også fra ungdomstrinnene. Målet med oppgaven er å identifisere og beskrive lærernes opplevelse av samarbeidet med hjemmet. Avslutningsvis er målet å si noe om hvordan skolen møter og hvordan de eventuelt i fremtiden kan møte foreldrene og barna deres på en bedre måte i samarbeidsrelasjonen.

Hovedproblemstillingen i oppgaven er:

Hvordan opplever lærere sin samarbeidsrelasjon til foreldre som har barn med faglige eller sosiale vansker?

Universitetet i Stavanger er hovedansvarlig for prosjektet som er en masteroppgave innen utdanningsvitenskap, med spesialpedagogikk som profil, der førsteamanuensis Elsa Westergård er veileder.

Hva innebærer deltagelse i studien:

Det er et kvalitativt prosjekt der det vil bli brukt individuelle intervju som metode. Deltagerne bestemmer selv hvor og når intervjuene gjennomføres. Selve intervjuet vil vare ca. 20 min.

I intervjuet vil det bli hentet informasjon om hvordan samarbeidet med foreldrene oppleves spesielt med tanke på kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Det vil bli brukt lydopptaker i intervjuene som i ettertid blir transkribert og anonymisert etter intervjuet.

Under intervjuet vil det være fem hovedtema som blir tatt for seg.

1. Kontakten mellom skolen hjemmet
2. Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjon med hjemmet
3. Hvilke påvirkningsmuligheter har foreldrene
4. Opplevelse av egen kompetanse
5. Utdanning

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet vil etter planen starte i august og avsluttes i desember 2016. Jeg planlegger å starte intervjuene i oktober og vil bruke diktafon under intervjuet. Alle opplysninger vil bli

anonymisert og behandlet konfidensielt der taushetsplikten vil bli overholdt. Det vil ikke bli brukt navn før, under eller i etterkant av selve intervjuet. Ved prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet. I oppgaven vil det ikke være mulig å spore informasjon tilbake til verken skole eller foreldre.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst underveis trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med.

Masterstudent: David Ueland Mail: D.Ueland@stud.uis.no, tlf: 99331557

Prosjektansvarlig og veileder: Elsa Westergård Mail: elsa.westergard@uis.no

Jeg samtykker til å delta i forskningsprosjektet: Ja__ Nei__

Dato og fornavn: _____