



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

# VURDERINGSINNLEVERING

---

*Opplysningene finner du på [StudentWeb](#) under [Innsyn](#) – [Vurderingsmelding](#)*

Emnekode: LU2 – PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b, 5 – 10.

Vurderingsform: Bacheloroppgave

Kandidat: Christine Skrunes

Kandidatnr: 509

Leveringsfrist: 19. mai 2015

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Veileder: Erik Bulie & Kirsti Angvik Frugård

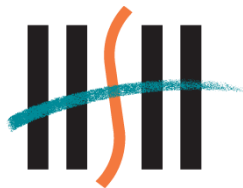
# Skole – hjem samarbeid

**Hvorfor er skole – hjem samarbeidet så vanskelig å få til?**

Av

Christine Skrunes

*Våren 2015*



**HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND**

## Sammendrag:

Oppgaven er knyttet opp mot skole – hjem samarbeidet i skolen, og fagene pedagogikk og samfunnsfag, hvor temaet skole – hjem samarbeid har en sentral rolle. Formålet med oppgaven var å undersøke hvorfor det kan være vanskelig å få til dette samarbeidet. Nordahl (2014) har undersøkt hvordan samarbeidet på skolene i Sogn og Fjordane fungerer og sett om dette kan bidra til å forklare de gode resultatene fylket har hatt på de nasjonale prøvene. Han analyserer kvaliteten i samarbeidet ved hjelp av tre skiller som han kaller nivåer. Disse er informasjonsnivå, dialognivå og medvirkningsnivå. Det er denne inndelingen som danner bakgrunnen for oppgaven.

I forskningsarbeidet ble det benyttet kvalitative forskningsintervju. Gjennom å intervjuer både kontaktlærere, foresatte og rektor ble det samlet inn en rekke data. Alle med det overordnede målet om å gi svar på og belyse ulike sider ved problemstillingen. Funnene viser blant annet at de foresatte og lærerne har sprikende oppfatninger og holdninger til de analytiske nivåene til Nordahl. Blant annet uttrykker de foresatte at lærerne i mange tilfeller har en for lav terskel for å ta kontakt. Lærerne hevder at de har en høy terskel. Videre opplever de foresatte at det stilles få forventninger til dem, mens lærerne uttrykker at de har klare forventninger.

Ut fra min undersøkelse ser det ut til at vanskeligheter i skole – hjem samarbeidet i mange tilfeller finnes fordi det er mangel på god nok kommunikasjon mellom partene. De sitter begge med oppfatningen om at de kommuniserer på det samme nivået, og at de legger samme faktorer til grunn når de snakker om medvirkning og informasjon. Sprikende opplevelser av hva de forventer av hverandre og uklarhetene om hvilke samarbeidsnivå som gjelder for de ulike oppgavene i skolen ser også ut til å skape noen vanskeligheter.

For å kunne utøve skole – hjem samarbeidet på dialog – og medvirkningsnivå er det derfor noen vilkår som må være oppfylt. Kommunikasjon og dialog er nøkkelordene her. Gjennom å kommunisere forventninger, hvilke samarbeidsnivåer som gjelder for de ulike oppgavene i skolen og hvordan dialogen skal foregå, vil en skape ett solid grunnlag for å utvikle ett godt skole – hjem samarbeid.

## Innhold

Sammendrag:.....	
1.0 Innledning.....	1
2.0 Teorikapittel.....	2
2.1 Skole – hjem samarbeidet .....	2
2.2 Informasjon.....	5
2.3 Dialog .....	6
2.4 Medvirkning .....	8
2.5 Oppsummering.....	10
3.0 Metode kapittel .....	10
3.1 Induktiv tilnærming.....	10
3.2 Kvalitativt intervju .....	11
3.3 Utvalg .....	11
3.4 Gjennomføring av undersøkelse og bearbeiding av data.....	11
3.5 Gyldighet .....	12
3.6 Pålitelighet .....	13
4.0 Presentasjon av data .....	14
4.1 Hovedfunn .....	15
4.2 Informasjon.....	15
4.3 Dialog .....	15
4.4 Medvirkning .....	16
5.0 Drøfting .....	17
5.1 Informasjon.....	17
5.2 Dialog .....	19
5.3 Medvirkning .....	20
5.4 Oppsummering.....	21
6.0 Avslutning .....	22
7.0 Litteraturliste .....	24
8.0 Vedlegg .....	27
8.1 Informasjonsskriv til skolen.....	27
8.2 Intervjuguide for lærere .....	28
8.3 Intervjuguide for foresatte .....	30
8.4 Intervjuguide for rektor .....	31

## 1.0 Innledning

Hjemmet og skolen er de viktigste utviklingsarenaene de unge har. De foresatte kjenner og forstår barnet sitt ut fra hjemmemiljøet, mens skolen og lærerne forstår eleven gjennom skolemiljøet. Den enkelte elev vil derfor hele tiden være en del av to sosialiseringarenaer, som til tider kan være ganske ulike. Gjennom å samarbeide godt med hjemmet, vil skolen kunne bidra til å skape en helhet og en sammenheng i elevens liv. Eleven vil da få en forståelse for at det som skjer på skolen, har en sammenheng med det som skjer i hjemmet. Videre tilbringer elevene nå mye mer tid på skolen per dag, i tillegg til at skoleløpet stadig blir lengre. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet til den enkelte elev er derfor viktigere enn noen gang (Drugli & Nordahl, u.å.).

Til tross for flere forskninger som viser til viktigheten av ett godt skole – hjem samarbeid, ser det likevel ut til at partene strever med å få til ett samarbeid som begge er tilfredse med. Blant annet mener 4 av 10 foresatte at de bør ha større innflytelse og ansvar i skolen enn det de har (Kunnskapsdepartementet, 1998). Carlisle, Stanley & Kemple (2005) fant at lærere på sin side har en tendens til å definere enkelte foresatte som uengasjerte og lite involverte.

Med utgangspunkt i dette utarbeidet jeg problemstillingen:

*«Hvorfor er skole – hjem samarbeidet så vanskelig å få til?»*

Gjennom å nyansere innholdet i begrepet samarbeid håper jeg å få ett lite innblikk i noen årsaksforklaringer på hvorfor samarbeidet mellom skole og hjem har en tendens til å handle om utveksling av informasjon. Jeg ønsker å finne ut hvilke vilkår som må være på plass for at samarbeidet skal utvikle seg. Det er viktig for meg som fremtidig lærer å være bevisst på eventuelle misforståelser og problemer, og systematisk prøve å arbeide mot dem. Som lærer er en avhengig av å spille på lag med de foresatte, for å sikre at utviklingen til den enkelte elev blir best mulig. Ett godt samarbeid med hjemmet gir lærerne kunnskaper som kan bidra til at han forstår elevens atferd bedre. Gjennom å bli kjent med det som foregår i skolen, vil de foresatte kunne ta hensyn til dette når de prøver å forstå atferden til barnet sitt.

Da det er samarbeidet jeg ønsker å forske på, er det nødvendig å definere dette begrepet.

Semke og Sheridan (2011) forstår begrepet som det fellesansvaret de foresatte og skolen har for elevenes læring og utvikling. Andre forskere forstår begrepet på andre måter. Samarbeid

som begrep kan i mange tilfeller derfor være litt «løst», og uten et tydelig innhold. Blar en i samfunnsfag bøker finner en blant annet begreper som samhandling og samordning, som begge kan bli beskrevet som samarbeid.

I en undersøkelse gjort i Sogn og Fjordane (Nordahl, 2014), ble kvaliteten i samarbeidet mellom skole og hjem analysert ved hjelp av tre skiller. De tre skillene var informasjon, dialog og medvirkning. Disse kan sees som nivåer som ligger på lik linje. Hvilket nivå samarbeidet bør ta utgangspunkt i, avhenger av oppgaven samarbeidet skal løse. Det viktigste er at en har etablert ett grunnlag for å kunne samarbeide på alle nivåene.

Jeg vil først gi en teoretisk oversikt over de analytiske nivåene, før funnene fra intervjuene vil bli presentert. Videre vil jeg drøfte disse funnene opp mot teorien om de analytiske nivåene før jeg kommer med en endelig konklusjon.

## 2.0 Teorikapittel

I teorikapittelet har jeg valgt å legge vekt på skole – hjem samarbeidet generelt og Nordahl sin inndeling av ulike analytiske nivåer for skole – hjem samarbeidet. Nordahl brukte disse nivåene for å kategorisere kvaliteten på samarbeidet. På den måten fikk han grunnlag for å kunne si noe om hvorfor skoler i Sogn og Fjordane skåret høyere på nasjonale prøver, til tross for det lave utdanningsnivået blant de foresatte. Jeg ønsker å se om disse analytiske nivåene kan brukes til å finne ut hvor eventuelle vanskeligheter i skole – hjem samarbeidet oppstår.

### 2.1 Skole – hjem samarbeidet

At skole – hjem samarbeidet er sentralt for arbeidet i skolen, viser igjen i formålsparagraf § 1 – 1: «Opplæringa i skole og lærebedrifta skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). Det har i en rekke studier og forskninger de siste årene blitt påvist at et godt samarbeid mellom hjem og skole, har positiv betydning for barn og unges læring og utvikling. Det fører blant annet til bedre selvregulering, bedre læringsutbytter, bedre trivsel, og gode relasjoner til medelever og lærere (Nordahl, 2014). Det er imidlertid ikke bare eleven som drar nytte av et positivt skole – hjem samarbeid. De foresatte vil få mer informasjon om forhold knyttet til sitt barns læring, og de blir bedre kjent med skolen og lærerne. I de fleste tilfeller vil dette føre til at de foresatte blir mer positive til skolen og utdanning (Nordahl, 2014). De vil føle seg tryggere i møtet med skolen, fordi de vet

hva det er meningen de skal samarbeide om og hva som er forventet av dem. Lærerne på sin side får gjennom økt samarbeid med hjemmet, muligheten til å støtte elevene på en mer tilpasset måte i skolehverdagen, skriver LaRocque, Kleiman & Darling (2011. s. 117).

Når forholdet mellom skole og hjem skal analyseres, skilles det ofte mellom begrepene samarbeid og samordning. Roschelle og Teasley (1995) definerer samarbeid som det å arbeide sammen for å løse en konkret oppgave, hvor deltakerne er forpliktet og ansvarlig for hver sine oppgaver, for å nå et felles mål (sitert i Ness, 2014). Martinussen (2008) definerer samhandling som når to eller flere personer tar hverandres hensikter og handlinger i betraktning når de gjør noe sammen. Christiansen og Nordahl (1993) skriver at samarbeidet ofte er knyttet til en bestemt sak og det innebærer ofte liten grad av forpliktelse og formalisering. Videre har det sjelden langsiktige målsettinger som er forpliktende (sitert i Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003, s. 24). Begge partene kan trekke seg når de vil, uten at det får konsekvenser. Samordning bygger derimot på både en sterkere forpliktelse og formaliseringsgrad. En vil her prioritere felles mål og aktiviteter som skal være forpliktende for alle partene (Sletten m.fl., 2003, s. 24). Beslutningsmyndigheten finnes ikke hos en av partene, men i samarbeidsorganet. Eksempler på slike samarbeidsorganer kan være Skoleutvalget (SU) og klassekontakter. Samarbeidet inneholder den uformelle samhandlingen, som Martinussen (2008) beskriver, mellom skolen og hjemmet. Den faglige og sosiale utviklingen til den enkelte elev, inngår her. Samordningen kan derimot sees som det formelle samarbeidet, hvor samarbeid om den sosiale og faglige utviklingen til klassen og skolen vil inngå (Sletten m.fl., 2003, s. 24). Både samarbeid og samordning blir ofte analysert og beskrevet gjennom ulike kriterier som kan si noe om kvaliteten på samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 33). Disse kriteriene er formaliseringsgraden, graden av felles målsettinger, forpliktelser og avkall på autonomi. For at samarbeidet skal bli vellykket, forutsetter det blant annet at begge parter må gi avkall på en del av sin autonomi, slik at det er mulig å treffe en felles beslutning (Nordahl, 2007, s. 35). Med andre ord trenger skole – hjem samarbeidet både samordnende strukturer og innholdsmessig samarbeid om noe konkret.

Ett samarbeid vil som beskrevet, kunne omhandle både samordning (formelt samarbeid) og samarbeid (uformell samhandling). Oppgaven min vil først og fremst bygge på samarbeidet om den sosiale og faglige utviklingen til den enkelte eleven. Jeg vil derfor legge det uformelle samarbeidet til grunn når jeg snakker om skole – hjem samarbeidet.

Nordahl (2007) analyserer kvaliteten i samarbeidet mellom skole og hjem i tre analytiske nivåer. Informasjon er det første nivået, deretter kommer dialognivået og til slutt medvirkningsnivået.

Setter en kriteriene som beskriver kvaliteten i samarbeidet, som nevnt ovenfor, i sammenheng med nivåene Nordahl (2007) beskriver, får vi denne tabellen:

	<b>Formalisering</b>	<b>Felles mål</b>	<b>Forpliktelser</b>	<b>Felles beslutninger</b>
<b>Gjensidig informasjon</b>	x	-	-	-
<b>Dialog og drøftinger</b>	x	-	x	-
<b>Medbestemmelse og medvirkning</b>	x	x	x	x

- = vektlegges ikke    x = vektlegges i stor grad

Figur 1: Samarbeidsnivå (Nordahl, 2007, s.37)

Figuren viser at samarbeid på medvirkningsnivå krever både en viss grad av formalisering, felles mål, forpliktelser og felles beslutninger. Informasjonsnivået krever derimot kun en viss grad av formalisering.

Målet for samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal først og fremst være barnets læring og utvikling. Eleven må alltid stå i fokus når en lærer møter de foresatte. Sammen har de en felles oppgave i forhold til utviklingen og læringen til det enkelte barnet (Nordahl, 2007, s. 26). Det er først når de foresatte og lærerne blir kjent med hva som foregår i det andre miljøet, at de kan ta hensyn til det når de prøver å forstå barnets atferd (Bø, 2011, s. 124).

I Kunnskapsløftet heter det at i samarbeidet mellom skole og hjem er det de foresatte som har hovedansvaret for oppdragelsen. Dette ansvaret kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i et samarbeid mellom skole og hjem. Det er viktig å presisere at elevenes læringsmiljø også omfatter de foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2006.). Det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. De skal gi de foresatte anledning til å ha medbestemmelse og innvirkning på elevens opplæring og på skolen som organisasjon. Dersom skolen ikke



involverer de foresatte, vil de foresatte bli hindret i å være en ressurs for skolen (Drugli & Nordahl, u.å.).

En avklaring på innholdet i det uformelle samarbeidet mellom skole og hjem, handler om å bestemme hva som er felles oppgaver, hva som er de foresattes oppgave og hva som er skolens oppgave. Foreldreutvalget for grunnskoleopplæringen (u.å.) skriver at det først og fremst skal samarbeides om den enkelte elev. Videre skal det samarbeides om blant annet tilpasset opplæring og utviklingssamtalen. Nordahl (2007, s. 28) sier at det er opp til den enkelte skolen, eventuelt lærere, og foresatte å avklare hvilket nivå for samarbeid som skal gjelde for de ulike oppgavene som finnes i skolen. Blant oppgavene som nevnes er innholdet i undervisningen, lekser og hjemmearbeid, regler for oppførsel og bruk av arbeidsmåter.

Hattie (2013) mener at en del av samarbeidet og dialogen mellom skolen og de foresatte må handle om å hjelpe de foresatte med å sette passende høye og utfordrende mål til sine barn. Det er nødvendig for barns prestasjoner at deres foresatte har høye ambisjoner og forventninger til dem. Deretter må skolen samarbeide med de foresatte og elevene for å realisere disse forventningene. Skolen har videre en viktig oppgave med å hjelpe de foresatte til å lære «skolens språk», slik at de kan gi så mye assistanse som mulig i form av å utvikle barnets læring og glede ved å lære (Hattie, 2013, s. 69).

Som nevnt tidligere, bruker Nordahl (2007) tre analytiske nivåer for å analysere kvaliteten i samarbeidet. Disse tre nivåene omhandler informasjon, dialog og medvirkning.

## 2.2 Informasjon

Det første nivået i samarbeidet handler om å utveksle informasjon mellom skolen og de foresatte (Nordahl, 2007, s. 29). I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det presisert hvilken informasjon skolen er pliktig til å gi hjemmet. De foresatte skal blant annet få informasjon om målene for opplæringen i fagene og elevens faglige utvikling i forhold til målene. I tillegg skal skolen informere om hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse i de enkelte fagene. Hvordan opplæringen er lagt opp, arbeidsmåter og vurderingsformer er også informasjon som skal være tilgjengelig for de foresatte.

At skolen gir informasjon om undervisning, elevenes utvikling og praksiser oppfattes ofte som en del av samarbeidet. Likevel kan ikke det at en part informerer en annen kalles samarbeid, rent språklig. Da må det finnes en dialog mellom dem. Kontakt og informasjonsflyt er likevel en viktig og nødvendig forutsetning for å etablere ett samarbeid.

Samhandlingen på dette nivået vil derfor bare kunne karakteriseres som en ufullstendig variant av skole – hjem samarbeidet (Sletten m.fl., 2003, s. 26).

De fleste skoler er flinke til å gi de foresatte informasjon om elevenes skolehverdag. Blant annet har Nordahl (2003, s. 77) funnet at flertallet av de foresatte generelt er fornøyde med den informasjonen de får om undervisningen og barnas skolefaglige utvikling.

Stortingsmelding 18 (2010 – 2011) viste at de foresatte først og fremst var opptatt av å få informasjon om elevens trivsel og utvikling. Videre viste undersøkelsen at skole – hjem samarbeidet ofte ble dominert av skolen, og de foresattes innflytelse over barnets skoleliv var relativt liten (Meld. St. 18 (2010 - 2011)). Hauge (2014) beskriver de samme tendensene. Det blir lagt for liten vekt på å innhente informasjon fra de foresatte. Det fører til at læreren mister muligheten til å utvide kjennskapen om den enkelte elev, og til å bedre kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Hauge, 2014, s. 248).

Utdanningsdirektoratet har laget en liste over faktorer som kan bidra til å fremme foreldresamarbeid (Drugli & Nordahl, u.å.). En faktor som nevnes er å dra på besøk til eleven og de foresatte i deres hjem. Læreren viser da en aktiv interesse for elevenes hjemmemiljø, og det gir en unik mulighet til å bli kjent med eleven og de foresatte på deres arena. Drugli og Nordahl(u.å.) nevner at hjemmebesøket har vist seg å være det mest effektive for å fremme foreldresamarbeid, for de foresatte som har behov for ett sterkere samarbeid. Også Andersen (1996, s. 126) har funnet at de foresatte vurderer hjemmebesøket svært høyt. Først og fremst på grunn av kontakten og tilliten de får til lærerne, som de kan utnytte i årene etter. Arneberg, Kjærre og Overland (2004, s. 157) er positive til denne strategien og hevder at hjemmebesøket i mange tilfeller kan få ryddet bort unødvendige hindringer som kan oppstå i samarbeidet. Enkelte foresatte vil kunne føle seg tryggere i sitt eget hjem i form av at maktbalansen mellom foresatt og lærer blir mer utjevnet. Det er likevel mange som ikke prioriterer dette, fordi det er forholdsvis tidskrevende (Andersen, 1996, s. 126).

### 2.3 Dialog

På nivået Nordahl (2007) kaller dialog, preges foreldresamarbeidet av en reell og sannferdig kommunikasjon om forhold som angår elevene, undervisningen og læringsmiljøet. Det handler om å skape forståelse. Klimaet i samarbeidet vil her være preget av ønsker om å komme til en enighet. Det legger til rette for at alle parter kan fremme sine synspunkter og oppfatninger. Spesielt viktig er det at de foresatte opplever å bli hørt og trodd i denne dialogen (Nordahl, 2007, s. 29).

Dialog er en samtale mellom to eller flere parter, som hver inngår som personer med en spesiell forståelse, som dialogen skal bidra til å klargjøre (Arneberg m.fl., 2004, s. 57). Det er en samtale hvor man undrer seg og stiller spørsmål. Den forutsetter vilje og evne til å lytte og sette seg inn i den andres ståsted. Hensikten med dialogen er ikke å vinne en diskusjon, men å få ny innsikt (Arneberg m.fl., 2004, s. 26). Dersom samarbeidet bygger på fastlåste roller, vil det bli vanskeligere å ta den andres perspektiv. Da vil det lett bli til at den ene parten, oftest lærerne, bestemmer innholdet i dialogen. Dermed sitter de med definisjonsmakten (Andersen, 1996, s. 118). Reisbys (1992) skriver at en dialog blant annet kjennetegnes av at en prøver å forstå, at man selv snakker sant og at man antar at den andre parten snakker sant (Siteret i Arneberg m.fl., 2004, s. 21). Deltakerne i en dialog betraktes som likeverdige. Den andres opplevelse av situasjonen er ikke mindre sann enn ens egen.

Filosofen Svare (2014) legger mer vekt på ordets opprinnelse, når han snakker om dialogen. Det er en fornuftig virksomhet som utøves gjennom ord. Tendenser i dag er at dialog – begrepet blir brukt om en hvilken som helst samtale. Svare (2014) mener at det er viktig å avgrense denne betydningen, fordi det ikke er alle samtaler som er dialoger. Blant annet må en samtale som skal kunne kalles en dialog, skille seg tydelig fra debatten. Dette støttes opp av Eidsvåg (2002). For mens debattantene ser hverandre som motstandere og fiender, vil dialogpartnere se hverandre som venner. Videre er dialogen ett felles prosjekt, der deltakerne skaper noe sammen. Det kan være en bedre forståelse, helt nye innsikter, eller noe annet man går sammen om. Det viktigste er ikke hva målet er, men at de som deltar, er enige i hva målet er, og går inn for å søke det sammen (Svare, 2014).

For å utvikle samarbeidet, er det viktig at forventningene til innholdet blir avklart. Alle foresatte vil sitte med ulike forventninger til skolen og lærerne. Disse er etablert av erfaringer fra både egne og andres skolegang. De trenger likevel ikke å være reelle. Det er derfor viktig å ha en god dialog om hvilke forventninger de foresatte har til skolen, hvilke forventninger skolen har til de foresatte og om de er reelle (Drugli & Nordahl, u.å.). Martinussen (2008) definerer forventninger som forestillinger om hvordan en bestemt samhandling må, bør eller kommer til å foregå. Andersen (1996, s. 58) mener at et godt foreldresamarbeid forutsetter at det er samsvar mellom de foresatte og lærernes forventninger. For å få til dette, er det viktig at forventningene kommuniseres. I følge foreldre utvalget for grunnskolen (FUG) sine undersøkelser ser det ut til at skolen har lyktes med dette. Hele 70% av de foresatte svarer at de vet hva skolen forventer av dem (Hauge, 2014, s. 250). Kramvig (2007) og Lidèn (1997)

skriver videre at uklare forventninger om hva samarbeidet skal omfatte, skaper frustrasjon og tilbaketrekking blant de foresatte.

Mye av det uformelle samarbeidet mellom skolen og hjemmet foregår i utviklingssamtalen. Det er først og fremst her de foresatte og lærerne kan legge grunnlaget for ett godt samarbeid. Samtalen skal handle om eleven, læringsprosessen og det livet som eleven inngår i (Arneberg m.fl., 2004, s. 47). Det skal være en dialog om både faglig og personlig vurdering av eleven (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, u.å.). Målet med samtalen er at den skal bidra til videre utvikling for barnet. Det er de foresatte og læreren som sammen med barnet skal bli enige om hva det skal legges vekt på i det videre arbeidet, for å sikre denne utviklingen (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, u.å.). Forskrift til Opplæringslova (2006) § 20 – 3 gir de foresatte rett til samtaler to ganger i året, hvor ansvaret for gjennomføringen ligger hos kontaktlæreren. Samtalen bør være preget av gjensidighet, hvor begge parter er likeverdige. De foresatte og læreren ser barnet i ulike kontekster, hvor barnet i mange tilfeller fungerer ulikt. Det er derfor viktig at alle parter har noe å si og at de blir hørt i diskusjoner som angår eleven (Arneberg m.fl., 2004).

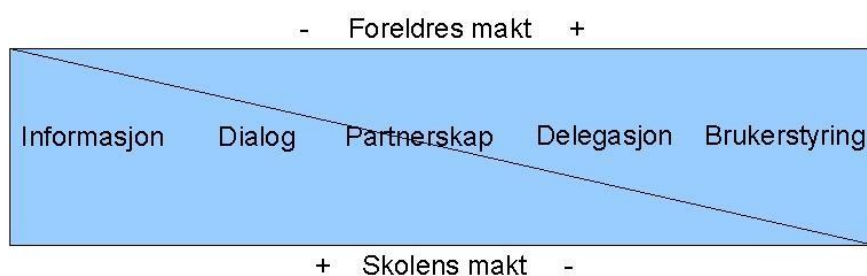
At dialog er viktig, kommer frem i Nordahls kartleggingsundersøkelse om de foresattes deltagelse og involvering i elevenes skolegang (Nordahl, 2014). Han har her spesielt sett på skolene i Sogn og Fjordane, som er ett av de fylkene som skårer best på blant annet nasjonale prøver. Dette til tross for at de foresattes utdanningsnivå er lavere i dette fylket sammenlignet med resten av landet. Han fant blant annet at de foresatte i dette fylket uttrykte at de hadde en bedre dialog med lærerne til sine elever. I tillegg diskuterte de til en viss grad både undervisning og barnets læring og utvikling med lærerne. De foresatte uttrykte at de hadde en god kontakt med lærerne og at de ble godt informert om den sosiale utviklingen i skolen. I forhold til andre fylker, indikerer dette at de foresatte i Sogn og Fjordane er blitt noe mer involvert i det som foregår på skolen. Samtidig viser undersøkelsen at de foresatte i Sogn og Fjordane var litt mer positive til skolegang. I undersøkelsen fant Nordahl (2014) ut at dialog med skolen og forståelse for betydningen av foreldreinvolvering var viktig for å kompensere for de foresattes utdanningsnivå.

## 2.4 Medvirkning

Medvirkning er det siste nivået Nordahl (2007) beskriver. I denne sammenhengen innebærer det at skolen og de foresatte skal ha innflytelse på beslutninger og praksiser som berører den enkelte elev. For å få dette til, forutsetter det at skolen gir fra seg noe av sin beslutningsmyndighet. Hoffart og Majambere (2013) påpeker at det ofte gjelder å vise at man

tar de foresattes synspunkter på alvor, og at skolen ønsker at de skal være godt informert. Samtidig er det viktig at de foresatte opplever at samtalen bidrar til konkrete handlinger (sitert i Hauge, 2014, s. 242). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet vil på dialognivået være et reelt samarbeid som har konsekvenser for begge parter. Beslutningene blir tatt i fellesskap (Nordahl, 2007, s. 29). De foresatte vil ofte merke om lærestoffet er for vanskelig for elevene, om de trives på skolen og lignende. Dersom lærerne får tilbakemeldinger på dette, vil de gjennom å ta hensyn til det, gi de foresatte medbestemmelse. Medvirkning vil derfor ofte dreie seg om at læreren spør de foresatte, hører på og tar hensyn til deres tilbakemeldinger (Nordahl, 2007, s.29). Overland (2007) forstår samarbeidsbegrepet på lignende måte. Han mener at samarbeidet mellom skole og hjem blir vurdert fra ensidig informasjon fra skolen til en ren brukerstyring, hvor de foresatte sitter alene med makten.

Figuren nedenfor viser først og fremst at samarbeidet handler om mer enn at skolen informerer de foresatte. Det Overland (2007) definerer som partnerskap er i all hovedsak identisk med Nordahls (2007) definisjon av medvirkning. Begge innebærer at skolen og hjemmet er likeverdige deltakere i samarbeidet, hvor begge parter har innflytelse på det som foregår i skolen (Nordahl, 2007, s. 30). Bøyese (2013) skriver at det er gjennom samtaler mellom likeverdige parter, med likeverdig synspunkter, at man kan lage avtaler om hvordan samarbeidet skal foregå (sitert i Hauge, 2014, s. 242). I ulike situasjoner er det behov for samarbeid på ulike nivå (Nordahl, 2007, s.30). Medvirkning og medbestemmelse er derfor ikke alltid det beste.



Figur 2. Samarbeid og makt (Overland, 2007, s.137)

For å utvikle ett samarbeid der begge parter kan være medvirkende, krever det at en arbeider med å skape åpenhet og tillit (Andersen, 1996, s. 119). Skolen må vinne de foresattes tillit for å utvikle gode relasjoner, som videre vil føre til ett bedre samarbeid. De foresatte vil få mer tillit til skolen dersom de opplever at skolen lytter til og respekterer deres synspunkter

(Hauge, 2014, s. 243). Nordahl (2003, s. 78) fant i sine undersøkelser at skolen har en jobb å gjøre i forhold til dette. De foresatte opplevde at de ikke ble tatt med i drøftinger som hadde med sentrale faktorer i samarbeidet å gjøre. 83 prosent av de foresatte i undersøkelsen uttrykte at de ikke hadde medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen.

## 2.5 Oppsummering

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet har positiv betydning for elevenes læring og utvikling. En avklaring på hva samarbeidet skal handle om, handler om å bestemme hva som er felles - og hva som er den enkeltes - oppgaver. Målet for samarbeidet skal først og fremst være utviklingen til den enkelte elev. Det skal ellers samarbeides om for eksempel utviklingssamtalen og den tilpassede opplæringen. Nordahl (2007) deler samarbeidet inn i tre sidestilte analytiske nivåer. Informasjon er det første, hvor samtalen er en monolog og informasjon blir utvekslet mellom partene. Det neste nivået er den reelle dialogen, hvor en møter med åpenhet og undring. Målet her er ikke å vinne en diskusjon, men å få ny innsikt. Medvirkning utgjør det siste nivået i samarbeidet. Skolen og hjemmet vil her fatte beslutninger sammen. Dette forutsetter at en av partene gir avkall på noe av sin autonomi. Medvirkningen vil i skolesammenheng ofte handle om at læreren spør de foresatte om deres meninger, hører på og tar hensyn til tilbakemeldingen som kommer. Ulike oppgaver i skolen vil kreve ulike nivåer for samarbeid. Det er derfor nødvendig at vilkårene for å kunne samarbeide på de ulike nivåene, er på plass.

Jeg vil videre forsøke å bruke de ulike nivåene til å analysere dataene jeg har fått under intervjuer på en tilfeldig valgt skole. Videre vil jeg se på om de kan brukes til å finne ut hvor vanskeligheter i skole – hjem samarbeidet oppstår.

## 3.0 Metode kapittel

### 3.1 Induktiv tilnærming

Problemstillingen jeg valgte, gav meg ikke mange muligheter til å etablere mine egne hypoteser før jeg startet undersøkelsen. At det fantes utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem, regnet jeg med. Hva disse utfordringene baserte seg på, var jeg derimot ikke klar over. Jeg gikk derfor inn i forskningen med en induktiv tilnærming. Denne tilnærmingen er kjennetegnet av at dataene blir samlet inn uten noen forventninger om hvordan resultatene skal bli (Busch, 2013, s. 51).

### 3.2 Kvalitativt intervju

For å samle inn data, valgte jeg intervju som min metode. Valget falt på det kvalitative intervjuet fordi det gir mulighet til å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I tillegg egnet det kvalitative intervjuet seg godt ettersom informantene mine trengte større frihet til å uttrykke seg. Jeg var ute etter de subjektive opplevelsene rundt temaet samarbeid. Ved å bruke spørreundersøkelse, ville jeg fått flere data å basere drøftingen min på. Likevel ville jeg ikke fått like dyp innsikt i hva de enkelte foresatte, lærere og rektor opplevde som vanskelig i samarbeidet dem imellom.

Intervjuformen hadde den fordel at jeg hele tiden var i stand til å påvirke samtalen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og justere spørsmål på bakgrunn av det informantene mine svarte. Gjennom å intervjuer kan en også bedre sørge for at informantene har forstått spørsmålene. Eventuelle misforståelser kan man oppklare der og da, noe man ikke ville fått mulighet til gjennom en spørreundersøkelse.

Intervjuene la jeg opp til å være semistrukturerte. Jeg hadde overordnede intervjuguider (Vedlegg 8.2, 8.3, 8.4) som utgangspunkt. Spørsmålene var i stor grad åpne. Dette gjorde det mulig å endre retning på intervjuet ut fra hvilken informasjon jeg fikk. Grunnen til at jeg valgte det semistrukturerte intervjuet var fordi jeg ikke ønsket at intervjusituasjonen skulle være ett avhør av informantene. Videre var det på grunn av usikkerhet i forhold til selve intervjusituasjonen nødvendig å ha klart noen spørsmål på forhånd. På den måten hadde jeg noe å falle tilbake på dersom situasjonen skulle tatt overhånd.

### 3.3 Utvalg

Utvalget mitt bestod av to kontaktlærere, to foresatte og en rektor. De foresatte tilhørte klassene til kontaktlærerne jeg intervjuet, henholdsvis på 8 og 10 trinn. Kontaktlæreren og de foresatte i den aktuelle klassen, vil opptre med det samme nummeret (1 og 2). De foresatte er begge kvinner i 40 årene. Foresatt 1 er utdannet sosionom, ugift og har ett barn. Foresatt 2 er utdannet faglærer, gift og har tre barn. Kontaktlærerne er begge menn med mange års erfaring. Lærer 1 er utdannet lektor med flere tilleggstudier. Han har arbeidet som lærer i 21 år. Lærer 2 er utdannet adjunkt og har arbeidet i skolen i over 30 år. Rektoren var nyansatt på denne skolen, men hadde mange års erfaring som rektor fra andre skoler.

### 3.4 Gjennomføring av undersøkelse og bearbeiding av data

Intervjuene jeg gjennomførte foregikk enkeltvis. Hvor de fant sted hadde litt ulik praksis. Det var naturlig at jeg intervjuet kontaktlærerne på skolen hvor de arbeidet. Når det kommer til

intervjuene av de foresatte ble det ene gjennomført på skolen, og det andre i den foresattes hjem. Erfaringen jeg sitter igjen med, er at det var en fordel å gjennomføre intervjuene på skolen. Da kunne jeg finne et rom, hvor vi kunne sitte uforstyrret. Informantene mine var da mye mer konsentrerte og fokuserte på situasjonen de befant seg i.

I alle intervjuene noterte jeg for hånd, noe jeg syntes fungerte godt for meg. Grunnen til det var fordi informantene mine tok seg god tid når de skulle svare på spørsmål. Jeg fikk dermed muligheten til å skrive ned ord for ord hva de sa. Etter det første intervjuet gjorde jeg noen forandringer på spørsmålene og rekkefølgen. Da intervjuene var ferdige satte jeg meg ned og renskrev notatene mine, før jeg prentet dem ut i papirform. Grunnen til at jeg renskrev dem, var for å ha mer oversiktlige data. Etersom jeg gjorde dette med en gang, fikk jeg samtidig tenkt gjennom om det var utsagn, setninger eller elementer jeg hadde glemt å skrive ned. Videre analyserte jeg alle dataene før jeg tok ett utvalg av hvilke data som var relevante i henhold til min problemstilling.

### 3.5 Gyldighet

Gyldigheten til oppgaven beskriver om mine fortolkninger av funn og resultater har dekning (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 126). Det handler om jeg har gode nok data for å si at noe henger sammen som årsak og virkning, og om jeg kan generalisere funnene mine (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 128).

I det jeg kun har foretatt intervju, har jeg bare fått innsikt i informantenes subjektive oppfatninger av årsak og virkning. Jeg har ingen objektive data som kan bekrefte eller avkrefte disse funnene. Mine konklusjoner om årsak og virkning vil derfor basere seg på den enkeltes oppfatninger.

For å kunne si at et funn er generelt, må man få informasjon fra mange nok, i ett representativt utvalg. På grunn av oppgavens størrelse, har jeg bare hatt mulighet til å intervju fem informanter. Dette vil ikke være nok til si at funnene i intervjuene er generelle. Samtidig har alle sine egne oppfatninger og opplevelser av samarbeidet mellom skole og hjem. Derfor er ikke dataene mine ment til å generaliseres, men til å vise tendenser for hvordan enkelte foresatte, kontaktlærere og rektor opplever samarbeidet dem imellom.

Ett representativt utvalg er ment til å gjenspeile sammensetningen av lærerne og de foresatte. En måte å gjøre dette på er å intervju ulike kjønn, i ulike alder fra ulike sosiale lag. På skolen var det få kvinnelige kontaktlærere. Det var derfor naturlig at det ble to menn. I utgangspunktet skulle jeg intervju en mannlig og en kvinnelig foresatt. Da intervjuene skulle



bli gjennomført, måtte derimot den mannlige foresatte trekke seg og kona hans stilte opp i stedet.

### 3.6 Pålitelighet

Påliteligheten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Altså hvilke data som brukes, måten den er samlet inn på og hvordan de er bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For å sørge for å ha best mulig pålitelighet, forutsetter det at jeg har gjort ett grundig arbeid i utformingen av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 129).

På forhånd har jeg foretatt ett nøye utvalg av hvilke data som kunne gi utdypende informasjon i henhold til min problemstilling. Ikke alt jeg fikk fra intervjuene kunne brukes. Disse dataene vil derfor bli liggende i bakgrunn, uten å bli omtalt videre. Likevel har alle svar fra intervjuene hjulpet meg til å bygge opp ett helhetsinntrykk av situasjonen. At jeg har valgt ut data, vil ikke påvirke påliteligheten i den enkelte informasjonen. Utvalget vil likevel påvirke resultatet av drøftingen.

Mulige feilkilder i dette forskningsarbeidet er at noen av spørsmålene som ble stilt i intervjuet, kan ha blitt feiltolket. I tillegg kan utformingen av spørsmålene i intervjuguiden ha ført til at svarene var for opplagte. Informantene kan på bakgrunn av dette ha svart noe de ikke egentlig mener. Min holdning vil også kunne spille en rolle i forhold til påliteligheten av dataene. Dersom informantene fikk inntrykk av at jeg var ute etter å ta den ene eller den andre partens side, vil kanskje dette ha ført til at de ikke snakket sant. Det er videre viktig å peke på muligheten for at informantene mine svarte på bakgrunn av tidligere erfaringer. De foresatte kan derfor ha snakket om andre lærere enn de jeg intervjuet. Lærerne kan ha snakket om andre foresatte. Er dette tilfellet, vil det i stor grad påvirke sammenligningsgrunnlaget mitt. Jeg prøvde å unngå dette, ved å informere om at oppgaven i stor grad skulle basere seg på sammenligning av intervjuene jeg fikk. Lærerne visste at jeg skulle intervjuere foresatte i deres klasser og at de foresatte var informert om at jeg skulle intervjuere kontaktlæreren til deres barn.

Under intervjuene gjorde jeg deltakerne oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg og at dersom de ikke ønsket/hadde grunnlag for å svare på noen spørsmål, var dette helt i orden. Ut fra de etiske retningslinjene leverte jeg en søknad om å få gjennomføre forskningen min til rektoren ved skolen. Det var også viktig for meg å få frem at intervjuet foregikk anonymt. Dette presiserte jeg i søknaden om å få gjennomført undersøkelsen (Vedlegg 8.1). Grunnen til at dette var viktig å få frem var for å legge til rette for at informantene mine ikke

trengte å være redde for å bli gjenkjent av andre. Redselen for å bli fremstilt dårlig for andre, dersom anonymiteten ikke var sikret, ville kunne ført til at informantene mine ikke våget å være ærlige, i frykt for konsekvenser dette kunne fått.

Informantene mine kan ha hatt en spesiell bakgrunn for å snakke med meg, noe som i stor grad vil kunne påvirke påliteligheten til oppgaven. Foresatt 2 ringte og meldte seg frivillig til å delta på intervjuet. Det kan bety at denne foresatte hadde gode opplevelser fra skole – hjem samarbeidet. At personen frivillig stilte opp, kan også bety at hun så dette som en mulighet til å få frem ting hun var misfornøyd med i samarbeidet med skolen. Det var kanskje lettere for henne å ta det opp med meg som utenforstående, heller enn skolen og lærerne.

Rektor tipset meg om hvilke lærere jeg kunne intervju. Dette kan bety at informantene er lærere som rektor opplever at har ett godt samarbeidet med hjemmet. Lærere som opplever få problemer i dette samarbeidet, og som støtter opp om skolens visjoner og regler for skole – hjem samarbeidet. Foresatt 1 ble valgt av kontaktlæreren. Dette kan bety at læreren valgte en av de foresatte han har best samarbeid med, og som ville stille ham og skolen i best mulig lys.

I intervjuet hjemme hos foresatt 2 ringte telefonen og hun fikk flere mailer på ipaden mens intervjuet foregikk. Jeg opplevde den foresatte som litt ukonsentrert. Flere ganger måtte jeg gjengi spørsmål. Ut fra omstendighetene er det derfor godt mulig at hun noen ganger svarte på spørsmål hun ikke hadde fått med seg, og at disse svarene ikke er de svarene hun ville gitt uten alle forstyrrelsene. Intervjuene med kontaktlærer 1 og rektor ble kortere enn andre, på grunn av stramt tidsskjema. I og med at de skulle direkte inn på andre møter, kan tankene ha vært andre steder enn i intervjusituasjonen. Deres svar kan dermed være unøyaktige som en konsekvens av dette.

Jeg noterte under intervjuene, noe som kan gjøre det vanskelig å skille mellom hva som er tolkning og hva som er fakta. Ved å ta opptak og transkribere intervjuene ville dette vært lettere, ettersom jeg ville hatt spørsmålsformuleringene og svarene på lydopptak. Jeg hadde da hatt mulighet til å gått gjennom de objektivt, i etterkant av intervjusituasjonen.

## 4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil de viktigste og mest interessante funnene fra intervjuene bli presentert. Ikke alle funn vil bli omtalt, men de har likevel bidratt til å skape ett helhetsinntrykk av situasjonen. Dataene vil bli presentert i Nordahl (2007) sine analytiske nivåer for samarbeid.

#### 4.1 Hovedfunn

Tendensene i funnene viser at de foresatte seg imellom stort sett er enige. Det samme gjelder for lærerne. Det overraskende er at det ser ut til at de foresatte og lærerne til dels har sprikende oppfatninger og holdninger til hvordan samarbeidet mellom dem fungerer. Jeg har ingen data som kan vise at lærerne og de foresatte er samstemte på noen av områdene. De er likevel positivt innstilt til hverandre og samarbeidet. Lærer 1 uttaler blant annet «Skole – hjem samarbeidet er ekstremt viktig. De foresatte er viktige støttespillere».

#### 4.2 Informasjon

Funnene i intervjuene viser at de foresatte opplevde at de fikk for mye informasjon om kompetansemålene i de ulike fagene. De viste også at lærerne var uenige i praktiseringen av hjemmebesøk som en strategi for å bedre samarbeidet.

De foresatte var enige om at de fikk for mye informasjon om målene. Dette var først og fremst informasjon om hvilke kompetansemål elevene arbeidet med i den enkelte timen. På spørsmålet «Opplever du at du får tilstrekkelig med informasjon om målene for opplæringen i fagene?» utbrøt foresatt 2 med en gang «Mer enn nok om mål!». Foresatt 1 svarte «Jeg ønsker heller litt mer informasjon om den sosiale utviklingen. Trivselen er det viktigste for meg». Denne informasjonen ble lagt ut på It`s learning, hvor de foresatte hadde egne brukere som de kunne gå inn å sjekke. Ofte ble det lagt ut så mye informasjon at de foresatte enten overså noe av den, eller at de ikke orket å begynne å lese den.

Skolen hadde en praksis hvor kontaktlærerne på 8 trinn var på besøk hjemme hos elevene og deres foresatte. Dette tiltaket opplevde lærer 2 som veldig positivt. Han så det som en mulighet til å skape gode relasjoner og å få tillit til hverandre. De fleste foresatte stilte seg positive til å være med på dette. Lærer 1 valgte derimot å ikke gjennomføre det, fordi han hadde hørt at flere av kollegaene hadde hatt negative erfaringer. De hadde «sett ting som ikke er forenlig med yrket». For utenom hjemmebesøket, utførte lærerne foreldremøte en gang i året, samt foreldresamtaler to ganger i året.

#### 4.3 Dialog

Først og fremst viser funnene mine at de foresatte opplevde at lærerne i mange tilfeller hadde en for lav terskel for å ta kontakt med dem. Lærerne på sin side, hevdet at de hadde høy terskel for å ta kontakt med de foresatte i forbindelse med hendelser som skjedde på skolen. De foresatte opplevde skolen som vanskelig å gå i dialog med, mens rektor ytret at de alltid

var velkomne til han. Videre fant jeg sprikende opplevelser av hvilke forventninger som ble stilt.

De foresatte hadde begge erfaringer med at skolen var vanskelige å gå i dialog med. Foresatt 1 fortalte at barnet hennes slet med skolevegring, og nektet å gå på skolen. Om dialogen med skolen på denne tiden sa hun «Det var vanskelig å få dialog med skolen og å bli tatt alvorlig i starten. Jeg måtte kjempe for å få til avtaler». I intervjuet med rektor kommer det frem at dette er i strid med hans visjoner for samarbeidet. For ham var det viktig at de foresatte aldri skulle føle at de var til bry. Lærerne skulle alltid ha tid til snakke med de foresatte. Foresatt 1 opplevde videre at barnets lærer i tiden når barnet slet, ofte ringte med en negativ tone. Det gikk så langt at hun sluttet å ta telefonen når læreren ringte. Også foresatt 2 opplevde at lærere ringte ofte. Flere ganger hadde hun tenkt «Hva er det nå?» når de ringte. Hun mente at hendelsene ofte ville ha ordnet seg selv og at de var overdramatisert. Lærer 1 fortalte derimot at han hadde høy terskel for å ta kontakt med de foresatte, bortsett fra saker med høy alvorlighetsgrad, slik som mobbing.

Jeg fant at kontaktlærerne hadde klare forventninger til de foresatte, men at de foresatte ikke hadde den samme oppfatningen. Kontaktlærerne forventet blant annet at elevene hadde ro rundt seg hjemme, at de foresatte møtte til utviklingssamtaler og at de fikk melding ved sykdom og fravær utover tre dager. I tillegg forventet lærer 1 at de foresatte hadde rutiner på blant annet leggetider, slik at elevene kom uthvilt på skolen. Disse forventningene ble som regel lagt frem muntlig på foreldremøter. De foresatte var derimot usikre på hvilke forventninger som ble stilt til dem. Foresatt 1 svarte: «Nei, vet ikke hva som forventes. Jeg prøver å lese litt i media for å få ett inntrykk», når jeg spurte om det fantes forventninger til henne som foresatt.

#### 4.4 Medvirkning

Intervjuene viser at skolen så de foresatte som viktige samarbeidspartnere. De ønsket å gi dem medvirkning. De foresatte ønsket å samarbeide med skolen, men følte at graden av medbestemmelse de fikk varierte fra lærer til lærer og at dette var svært personavhengig.

Når det kommer til foresattes ønsker om medbestemmelse, fortalte lærer 1 at han aldri hadde opplevd å få en slik etterspørsel. Lærer 2 hadde fått ønsker om mer praktiskrettede ting, slik som at lekseplaner ble tilgjengelige før helgen. Lærer 1 sin opplevelse stemte overens med foresatt 1 sine svar. Da jeg spurte om hun var interessert i medvirkning og innflytelse i klassen og på skolen svarte hun «Nei, så lenge landet er så oppegående er det ikke

nødvendig». På spørsmål om hun var interessert i å samarbeide med skolen svarte hun derimot «Ja, selvsagt». Lærer 2 opplevde at de fleste foresatte var interesserte i å samarbeide, men at det ikke var alle som fikk det til. Han opplevde videre at de sjeldent var interessert i det skolefaglige, som målene for undervisningen og bruken av undervisningsmetoder. Lærer 1 påpekte likevel at «Skole – hjem samarbeidet er ekstremt viktig. De foresatte er viktige støttespillere»

## 5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte om funnene mine kan gi svar på hvorfor skole – hjem samarbeidet er så vanskelig. Drøftingen vil bli inndelt i de samme kategoriene som jeg presenterte teorien og datamaterialet i. Til slutt vil jeg komme med en oppsummerende drøfting som vil lede frem mot en konklusjon.

### 5.1 Informasjon

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det at de foresatte skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene og elevenes faglige utvikling i forhold til målene. Blant annet skal de foresatte få informasjon om elevenes faglige utvikling, og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme denne utviklingen. Forskning (Nordahl, 2003, s. 77) viser at de fleste skoler er flinke til å gi de foresatte denne informasjonen. Mine funn viser at de foresatte jeg intervjuet fikk for mye informasjon om målene for opplæringen i fagene. Jeg tolker dette i retning av at skolen er flinke til å gi informasjon. De foresatte fremtrer likevel som noe frustrert. Foresatt 2 uttrykker blant annet: «Mer enn nok om mål!». Dette kan være ett resultat av at elever på ungdomsskolen som regel har ulike lærere i ulike fag. Ofte er det slik at hver enkelt lærer legger ut informasjon om hvilke mål som gjelder for de enkelte timene til eleven. Læreren kan i tillegg gi ut informasjon om hvordan elevene skal arbeide for å oppnå disse målene. Internett og ulike læringsplattformer har også gjort det svært enkelt å legge ut informasjonen for lærerne. Denne lite tidkrevende prosessen kan resultere i at mange legger ut det meste av informasjonen de har. På den ene siden vil dette si at lærerne i utgangspunktet oppfyller sine krav. De formidler hvilke mål som er satt for elevene i hvert enkelt fag i hver enkelt time. Det kan gi de foresatte mulighet til å følge med på hva elevene skal kunne og legge ett bedre grunnlag for å hjelpe dem med lekser. På den andre siden viser funnene at denne massen av informasjon oppleves som forvirrende og uoversiktlig for de foresatte. Dette kan medføre at de foresatte ikke leser informasjonen eller at de ikke klarer å utnytte denne til å bidra til utviklingen til den enkelte elev. I stedet for at informasjonen gir ett godt grunnlag

for samhandling mellom skolen og hjemmet kan det medføre det motsatte. Jeg tenker at denne utfordringen i skole – hjem samarbeidet kan imøtegås ved at lærerne blir mer bevisst på hvilken informasjon og hvilke mål de deler med de foresatte. Samtidig bør en ha dialog med de foresatte om hvordan målene skal forstås og hvilke muligheter det gir dem til å hjelpe deres barn med skolearbeid og personlig utvikling.

De foresatte uttrykte begge at de heller ønsket mer informasjon om den sosiale utviklingen og trivselen. Foresatt 1 sa blant annet «Jeg ønsker heller litt mindre om målene og mer om den sosiale utviklingen. Trivselen er det viktigste for meg». Noe som stemmer med funnene i Stortingsmelding 18 (2010 – 2011). Her etterlyste de foresatte mer informasjon om elevens trivsel og sosiale utvikling (Meld. St. 18 (2010 – 2011)). Det kan derfor se ut til at skolen og de foresatte sitter med ulike forventninger til hvilken informasjon som skal bli gitt. De foresatte ønsker informasjon om elevenes sosiale liv og trivsel, mens skolen gir informasjon om målene for opplæringen i de ulike fagene. Disse ulike oppfatningene og forventningene til informasjonen, kan fort bli hindringer i samarbeidet. Arneberg m.fl. (2004, s. 157) hevder at hjemmebesøk i mange tilfeller kan bidra til å få ryddet bort slike hindringer. Andersen (1996, s. 126) mener noe av grunnen til det er at hjemmebesøket bidrar til å skape en kontakt og en tillit fra de foresatte til kontaktlærerne. Denne kontakten kan begge utnytte til det positive i årene etter. Lærer 2 i min undersøkelse var også svært positiv til hjemmebesøk. Han mente at det bidro til å skape gode relasjoner og tillit til hverandre. Som Arneberg m.fl. (2004, s. 157) sier vil de foresatte ofte føle seg tryggere i sitt eget hjem. Dette tolker jeg i retning av at denne tryggheten kan i mange tilfeller resultere i at de foresatte åpner seg litt mer opp, byr mer på seg selv og at de sammen med kontaktlærer oppretter en tillit til hverandre. Jeg fant likevel at lærer 1 ikke gjennomførte disse hjemmebesøkene, til tross for alle fordeler det bar med seg. Mange lærere prioriterer ikke hjemmebesøk, fordi det er forholdsvis tidkrevende (Andersen, 1996, s. 126). Dette var ikke grunnen til at lærer 1 ikke gjennomførte. Han hadde hørt fra flere kollegaer som hadde hatt negative erfaringer. De hadde «sett ting som ikke var forenlig med yrket». Dette ønsket ikke han å utsette seg for. At lærerne dro på hjemmebesøk var noe skolen la til rette for. Det var en strategi skolen brukte for å skape gode relasjoner mellom kontaktlærerne og de foresatte. Jeg tolker det ikke som at det var noe en var nødt til å gjennomføre denne strategien. Noe av grunnen til det kan være at det også er mange negative sider knyttet til å dra på hjemmebesøk. Som lærer 1 fortalte, kan en se ting en ikke ønsker å se som kontaktlærer. En havner da i en situasjon hvor en må handle raskt, samtidig som en må ta hensyn til flere personer. Det vil da hvile mye ansvar på kontaktlæreren. Det kan derfor være

en fordel at den enkelte kontaktlærer selv må vurdere om han eller hun er villige til å ta den risikoen.

## 5.2 Dialog

Som nevnt i teorikapittelet, mener Nordahl (2007, s. 29) at klimaet i samarbeidet på dialognivået vil være preget av at alle parter kan fremme sine synspunkter og oppfatninger. Det vil videre være preget av ønsker om å komme til en enighet. Mine funn kan tyde på at samarbeidet på den skolen jeg undersøkte, ikke hadde klart å etablere dette grunnlaget. Begge de foresatte som ble intervjuet hadde opplevd at skolen var vanskelig å gå i dialog med. Foresatt 1 uttrykte «Det var vanskelig å få dialog med skolen og å bli tatt alvorlig i starten. Jeg måtte kjempe for å få til avtaler». Disse funnene er i strid med rektors visjoner for skolens samarbeid med hjemmet. Han var klar på at de foresatte alltid skulle føle seg velkomne i skolen. Det skal i denne sammenhengen poengteres at skolens rektor var nyansatt. Det kan derfor ha ført til at hans visjoner ikke har funnet sin plass i skolens system enda. Lærerne kan dermed fortsatt være preget av gamle vaner som sitter igjen etter den forrige rektoren. Funnet kan også tolkes som at skolen ikke har forstått alvoret i henvendelsen. Dersom skolen opplever henvendelsen som mindre alvorlig, vil de i mange tilfeller prioritere andre henvendelser som de opplever at har høyere alvorlighetsgrad. Sosial lærer og ledelser på skoler må i mange tilfeller prioritere, og da vil de oftest prioritere saker med høy alvorlighetsgrad. Som Arneberg m.fl. (2004, s. 57) skriver er dialogen en samtale mellom parter som hver inngår som personer med en spesiell forståelse, som dialogen skal bidra til å klargjøre. Dersom skolen og den foresatte sitter med ulik oppfatning av alvoret og viktigheten av henvendelsen, vil dette kunne tyde på at de kommuniserer på ulike nivå. Det vil videre tyde på at dialogen ikke har vært til stedet i den grad det burde for å klargjøre alvorligheten av henvendelsen.

I intervjuene kom det frem ulike synspunkter knyttet til kommunikasjon av forventninger. De foresatte var usikre på hvilke forventninger skolen hadde til dem. Lærerne på sin side uttalte at de hadde flere forventninger til de foresatte. Martinussen (2008) definerer forventninger som forestillinger om hvordan en bestemt samhandling må, bør eller kommer til å foregå. Dette forutsetter at den enkelte part har tenkt gjennom hva målet for samarbeidet er, hva den enkelte kan bidra med og hva en forventer at den andre parten skal bidra med. Andersen (1996, s. 58) skriver at ett samsvar mellom de foresatte og lærernes forventninger forutsetter at forventningene blir kommunisert. Foresatt 1 uttrykte «Nei, vet ikke hva som forventes. Jeg prøver å lese litt i media for å få ett inntrykk». Lærerne på sin side mente at de hadde klare

forventninger, og at disse ble presentert muntlig på foreldremøter. Dersom forventningene bare har blitt presentert en gang, kan det være en mulighet for at de foresatte jeg intervjuet ikke var tilstede. Det er likevel verdt å merke seg at to foresatte i to ulike klasser, med ulike lærere, på ulike klassetrinn ikke har fått med seg denne informasjonen. Det kan tyde på at skolen og de foresatte ikke har kommunisert tydelige nok hva de forventer av de foresatte. Foreldreutvalget for grunnskolen sine undersøkelser viser derimot at 70% av de foresatte vet hva skolen forventer av dem (Hauge, 2014, s. 250). Funnene mine viser derfor behovet for å kommunisere forventninger tydelig og ofte nok. Dialogen om hvilke forventninger som gjelder bør gjennomgås med jevne mellomrom. Dette bør gjøres for å hindre, som Kramvig (2007) og Lidèn (1997) skriver, frustrasjon og tilbaketrekking blant de foresatte. Ved å gjennomgå forventninger med jevne mellomrom, vil alle parter være bevisste på hva som gjelder til enhver tid. Det kan da bli lettere å innfri forventninger. Klarer en det vil det bidra til å øke tilliten i samarbeidet. Dette vil igjen bidra til at en står mer styrket til å møte vanskeligere perioder i samarbeidet.

Informantene mine gav meg inntrykk av at lærerne hadde lav terskel for å kontakte dem. De opplevde at hendelser de foresatte tenkte ville gå over av seg selv, ble overdramatisert av lærerne. Foresatt 2 hadde flere ganger tenkt «Hva er det nå?» da hun så at lærerne ringte. Lærerne som ble intervjuet hevdet på sin side at de hadde høy terskel for å kontakte de foresatte. Han kontaktet i alvorlige mobbesaker, alt annet tok han gjennom utviklingssamtalen. Ut fra mine funn tolker jeg også her sprikende oppfatninger. Det tyder på at skolen ikke klart å etablere en dialog hvor de snakker det samme språket som de foresatte, og hvor de er på bølgelengde. Nordahl (2007, s. 29) skriver at dialogen er preget av at alle parter kan fremme sine synspunkter og oppfatninger. Dersom skolen og de foresatte ikke snakker samme språk, vil det være vanskelig å fremme synspunkter og oppfatninger. Læreren vil da ikke klare å få frem alvorlighetsgraden av hendelsen på en slik måte at de foresatte klarer å sette seg inn i det. De foresatte vet ikke hendelsesforløpet, og må derfor få det fortalt på en slik måte at de kan forstå det. Klarer en det, vil det bli lettere for dem å tolke og forstå situasjonen.

### 5.3 Medvirkning

Ser en på Nordahl (2007, s. 33) sine kriterier som beskriver kvaliteten i samarbeidet, skiller medvirkningsnivået seg fra dialognivået. På medvirkningsnivå vil en i tillegg til å ha stor vekt på formalisering og forpliktelser, også ha stor vekt på felles mål og felles beslutninger. Dette forutsetter at skolen må gi fra seg noe av sin beslutningsmyndighet. Hoffart og Majambere



(2013) skriver at medvirkning i mange tilfeller handler om å vise at man er interessert i å ta de foresattes synspunkter på alvor, og at skolen ønsker at de foresatte skal være godt informert (Sitert i Hauge, 2014, s. 242). Nordahl (2007, s. 29) skriver videre at medvirkning på grunnlag av dette, ofte vil handle om at læreren spør de foresatte, hører på dem og tar hensyn til deres tilbakemeldinger. I min undersøkelse fant jeg at lærerne fikk liten etterspørsel om medvirkning. Lærer 2 hadde opplevd at noen foresatte hadde ønsker om å endre praktiske ting slik som at lekseplanen ble tilgjengelig før helgen. Det faktum at lærerne får lite forespørsler om medvirkning peker i retning av at de foresatte er usikre på hva denne medvirkningen innebærer. Som Nordahl (2007, s. 28) skriver er det opp til den enkelte skolen og læreren å avklare hvilket nivå av samarbeid som skal gjelde for de ulike oppgavene i skolen. På spørsmål om hun er interessert i å ha medvirkning i det som skjer i klassen og på skolen, svarer foresatt 1 «Nei, så lenge landet er så oppegående er det ikke nødvendig». Videre uttalte hun at hun var interessert i å samarbeide med skolen. Disse sprikende svarene forsterker tolkningen om at de foresatte er usikre på når og over hvilke oppgaver de har medvirkning. Det ser derfor ut til at det ikke er avklart hvilket nivå som skal gjelde de ulike oppgavene. Usikkerheten informantene viser kan være grunnen til at de foresatte ikke har ytret ønsker om å få medvirkning. Dette vil videre påvirke samarbeidet som helhet. Læreren kan sitte med oppfatningen av at de foresatte er fornøyde med jobben som blir gjort, fordi han ikke får tilbakemeldinger på områder hvor de foresatte ønsker endringer. Faren med det er at foresatte som ønsker medvirkning på områder hvor skolen ikke kan gi dem det, ofte vil trekke seg tilbake. De vil gjerne ha vanskelig med å spør etter medvirkning på ett senere tidspunkt. Det er derfor viktig at skolen og de foresatte har en felles forståelse for hvilke samarbeidsnivå som skal gjelde for de ulike oppgavene i skolen.

#### 5.4 Oppsummering

For å oppsummere, er det flere sprikende synspunkter på samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Lærerne og de foresatte satt med ulike oppfatninger av hvordan samarbeidet fungerte, og hvordan kommunikasjonen mellom dem fungerte. Det kan se ut til at partene sliter med å komme seg bort fra informasjonsnivået. Hva kan så grunnen til dette være? Mine funn tyder på at mange av misforståelsene finnes, fordi det ikke er avklart hva samarbeidet skal handle om. Det handler ikke bare om å finne ut hva skolen og hjemmet skal samarbeide om og hvilket nivå for samarbeid som skal gjelde for de ulike oppgavene i skolen. Det handler like mye om å bestemme hva som er felles oppgaver, hva som skal være de foresattes oppgaver og hva som skal være skolens oppgaver i samarbeidet (Foreldreutvalget for

grunnskolen, u.å.). Det ser heller ikke ut til at det er avklart hvilke forventninger de har til hverandre og kommunikasjonen i samarbeidet. Med ulike forventninger, vil det være vanskelig å sette seg inn i den andres perspektiv dersom disse ikke er kommunisert. Et godt foreldresamarbeid forutsetter at det er samsvar mellom de foresatte og lærernes forventninger til samarbeidet (Andersen, 1996, s. 58).

Ser en på suksessfaktoren til skolene i Sogn og Fjordane dukker ordet dialog opp (Nordahl, 2014). Nordahl fant nemlig at de foresatte her uttrykker at de har en bedre dialog med lærerne, og at de til en viss grad diskuterer både undervisning og barnets læring med lærerne. De foresatte her sier at de har god kontakt med lærerne. De uttrykker også at de blir godt informert om den sosiale utviklingen i skolen (Nordahl, 2014). Nordahl skriver videre at dette kan tyde på at de foresatte har fått mulighet til å bli noe mer involvert i det som skjer på skolen av undervisning og læring. Samtidig ser en at de foresatte i Sogn og Fjordane er litt mer positive til skolegang. Nordahl fant at dialog med skolen og forståelse for betydning av foreldreinvolvering var viktig for å kompensere noe for de foresattes utdanningsnivå (Nordahl, 2014). Ut fra hans funn kan det se ut til at de foresatte blir mer positive til skolen, når de blir mer involvert i det som skjer. Verdien av å snakke sammen kan dermed sees på som en større påvirkningsfaktor enn utdanningsnivået. Min undersøkelse viser at de foresatte etterlyser mer informasjon om den sosiale utviklingen til eleven, heller enn så mye informasjon om det faglige. Lærerne opplevde videre lite ønsker om medvirkning fra de foresatte. En mulig forklaring på at mine resultater skiller seg fra Nordahl sine, er at skolen jeg undersøkte i stor grad er preget av sprikende synspunkter. De foresatte og skolen snakker begge om bruken av medvirkning, forventninger til hverandre, uten at de vet hva den andre parten legger i innholdet. Videre har de begge klare syn på hvordan dialogen bør foregå, disse synene er likevel sprikende. Resultatet er da at samarbeidet blir preget av misforståelser og sprikende oppfatninger av hvordan det fungerer.

## 6.0 Avslutning

Nordahl (2014) sin undersøkelse i Sogn og Fjordane viste at verdien av å snakke sammen har en større påvirkning på kvaliteten i samarbeidet mellom skole og hjem, enn det utdanningsnivået har. Mine funn tyder på at skolen og hjemmet ikke snakker så godt sammen.

Gjennom å bruke Nordahl (2007) sine analytiske nivåer til å analysere samarbeidet på en tilfeldig skole, har jeg fått en viss oversikt over hvor vanskelighetene i skole - hjem samarbeidet kan oppstå. Det kan se ut til at skole – hjem samarbeidet er vanskelig, først og

fremst fordi det mangler god nok kommunikasjon mellom partene. Partene tror at de kommuniserer på samme nivå, og at den andre parten legger det samme innholdet i begrepene som en selv gjør. Videre ser sprikende forventninger til hverandre ut til å skape problemer i samarbeidet. Dette gjør også de ulike synspunktene rundt hvilke samarbeidsnivåer som gjelder for de ulike oppgavene i skolen. Dersom de foresatte er usikre på når de kan ha mulighet til å medvirke, viser mine resultater at de mest sannsynlig ikke vil ønske medvirkning i det hele tatt.

Nordahl (2014) fant i sin forskning at de foresatte i Sogn og Fjordane gjennom dialog med lærerne har fått mulighet til å bli noe mer involvert i det som skjer på skolen av undervisning og læring. Sammenfatter en skolen jeg undersøkte med Nordahl sin undersøkelse, ser en at det ikke er lagt til rette for ett klima for dialog i så stor grad som i Sogn og Fjordane. Skolen må bli flinkere til å ta de foresatte med i diskusjoner om undervisning og barnets læring. For at dette skal være mulig, er det viktig at noen vilkår er på plass. Blant annet er det viktig at partene har en felles forståelse for hvordan dialogen skal foregå. Det vil først og fremst bidra til å hindre misforståelser og uklarheter som oppstår dersom det er sprikende oppfatninger om hvordan den skal utøves. Videre er det viktig at forventningene skolen har til de foresatte blir kommunisert tydelig nok, og regelmessig. Mine funn viste at dersom dette ikke er blitt gjennomført, vil samarbeidet være preget av sprikende opplevelser. Gjennom å innfri forventninger, vil en bidra til å øke tilliten i samarbeidet, som igjen vil føre til at partene står styrket til å møte vanskelige situasjoner. En klarer ikke å innfri forventninger, dersom en ikke vet hva de er. Videre er det viktig at de foresatte er klar over når og på hvilke oppgaver i skolen de kan medvirke på. En er da nødt til å opprette en dialog, hvor de foresatte får delta aktivt med sine tanker og oppfatninger. Sammen må en bli enig om hvilke samarbeidsnivåer som skal gjelde for de ulike oppgavene i skolen.

Min undersøkelse viser at for å få grunnlag til å samarbeide på dialog – og medvirkningsnivå, slik som Nordahl (2014) beskriver, er det noen vilkår som må være oppfylt. Kommunikasjon og dialog er nøkkelordene her. Gjennom å kommunisere forventninger, hvilke samarbeidsnivåer som gjelder for de ulike oppgavene i skolen og hvordan dialogen skal foregå, vil en skape ett solid grunnlag for å utvikle ett godt skole – hjem samarbeid.

Spørsmålet om hvorfor skole – hjem samarbeidet er så vanskelig å få til vil kunne åpne for nye forskningsspørsmål. Det kunne blant annet vært interessant å undersøkt hva en kan gjøre for å bedre samarbeidet mellom lærerne og de foresatte. Dette er ett viktig spørsmål som hadde vært nyttig for meg som fremtidig lærer å få svar på en gang i fremtiden.

## 7.0 Litteraturliste

- Andersen, J. (1996). *Mer foreldresamarbeid*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Arneberg, P., Kjærre, J.H. & Overland, B. (2004). *Samtalen i skolen*. Oslo: Damm.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor - og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K.M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155 – 162. doi: 10.1007/s10643-005-0043-1.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M.B., & Nordahl, T. (u.å.). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?read=1>
- Eidsvåg, I. (2002). Dialog eller debatt? *Samtiden*, (4), 138 – 142. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/ci/1446724/Samtiden\\_materie\\_4\\_2002\\_web.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/1446724/Samtiden_materie_4_2002_web.pdf)
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (u.å.). *Hva skal det samarbeides om?* Hentet 10. mars 2015 fra: <http://www.fug.no/hva-skal-det-samarbeides-om.141887.no.html>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (u.å.). *Utviklingssamtalen*. Hentet 10. mars 2015 fra: <http://www.fug.no/utviklingssamtaler.144727.no.html>
- Forskrift til opplæringslova, (2006). *Forskrift til opplæringslova* av 23. juni 2006 nr. 724. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A – M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramvig, B. (2007). Fedres involvering: Delrapport fra prosjektet «Cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school». Hentet 1. mai 2015 fra:

<http://www.nsd.uib.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Fedres%20involvering%20i%20skolen%20SF%2005-2007.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (1998, 17. juni). *Undersøkelse om samarbeidet mellom hjem og skole. Faktaark*. Hentet 16. april 2015 fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/undersokelse-om-samarbeidet-mellom-hjem-/id105309/>

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115 – 122. doi: 10.1080/10459880903472876.

Lidén, H. (1997). *Det er jo tross alt, elevene, det handler om*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: en innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 18 (2010 – 2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q=>

Ness, O. (2014, 9. mai). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Hentet 15. mars 2015 fra <http://psykiskhelsearbeid.no/content/7467/Samarbeid-eller-samhandling-Er-det-noen-forskjell>

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor Reform 97* (NOVA rapport nr. 13/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2014, 20. november). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*. Hentet 21. januar 2015 fra <https://www.hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2014/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17.juli 1998 nr. 61. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Semke, C.A & Sheridan, S.M. (2011, april). *Family – school connections in rural educational settings: a systematic review of the emirical literature*. Hentet 6. mai 2015 fra [http://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011\\_1\\_Semke\\_Sheridan.pdf](http://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011_1_Semke_Sheridan.pdf)
- Sletten, M.A., Sandberg, N. & Nordahl, T.(2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid – holder det?* (NOVA rapport 16/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Svare, H. (2014, 16. august). *Kunsten å skape dialog*. Hentet 15. mars 2015 fra <http://psykologisk.no/2014/08/kunsten-a-skape-dialog/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet - prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Informasjonsskriv til skolen

Christine Skrunes

5576 Øvre Vats

Aurdal, 16.01.2015

Grunnskulelærerstudent på 5-10

Høgskolen Stord/Haugesund

Til \*\*\*\*\* \*\*\*\*\*

\*\*\*\*\* \*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

\*\*\*\* \*\*\*\*\*

## Forespørsel om deltakelse på undersøkelse

Jeg er 3. års lærerstudent ved Høgskolen Stord/Haugesund. Denne våren skal jeg gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med min bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap.

Jeg sender deg derfor en forespørsel om å få lov til å gjennomføre intervjuer blant 2 lærere og klassekontakter i klassen til de aktuelle lærerne v/ \*\*\*\*\* skole.

Temaet for oppgaven er «På hvilken måte legger skolen til rette for samarbeid med hjemmet?» Dette ønsker jeg å skrive om først og fremst på grunn av den viktigheten, samarbeidet mellom skole og hjem, har fått gjennom den nyere forskningen i dag. Det er viktig å skape dette miljøet, slik at den enkelte elev på best mulig måte får utviklet seg.

Det vil ta omtrent 30 minutt å delta på intervjuet.

Datamaterialet jeg innhenter i undersøkelsen kommer bare til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgaven der jeg vil analysere funnene/datamaterialet og sammenligne resultatene med annen forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt og anonymt og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Om du har noen spørsmål, kan du ta kontakt med undertegnende på mail: 132657@hsh.no og/eller mobil: 99384367.

Mvh

Christine Skrunes

## 8.2 Intervjuguide for lærere

### **Bakgrunnsopplysninger**

Kjønn

Alder

Utdanning

Antall år som lærer

### **Erfaringer fra samarbeid med foreldre**

1. Har du positive erfaringer fra at samarbeidet med foreldre er viktig for barnets situasjon og resultater på skolen? Kom gjerne med eks.
2. Opplever du ofte at samarbeidet med foreldre ikke fungerer?
  - Hva kan årsaken være til at det ikke fungerer?
3. Mye fokus og krav til samarbeid med foreldre, hvordan ser du det? En merbelastning?
  - Vil du heller beskrive det som en mulighet til å utvikle læringspotensialet hos eleven?
4. Hvordan opplever du ditt forhold mellom deg og foreldrene?

### **Foreldrenes tilstedeværelse i skolehverdagen**

5. Opplever du at alle foresatte virkelig er interessert i å samarbeide med skolen?
6. Hvilke tilbakemeldinger får du fra de foresatte på din rolle som kontaktlærer?



7. Opplever du at foreldrene er interessert i det som foregår i skolehverdagen?
  - På hvilke måter? Lese ukeplan osv.
  - Er det ett skille mellom interessen for det skolefaglige kontra det sosiale?
8. Hvordan ser du foreldrene i forhold til elevenes opplæring?
  - Ressurs
  - Merbelastning?
9. Har foreldrene til dine elever medbestemmelse i forhold til det som skjer på skolen?
  - Kan du gi noen eksempler?
  - Er det eksempler hvor foreldre ønsker medbestemmelse, men hvor du ikke kan gi de det?

### **Kommunikasjonen med foreldrene**

10. Hvor foregår kontakten mellom deg og foreldrene?
11. På hvilken måte foregår denne kontakten?
12. Hvem oppfatter du er den som tar mest initiativ til samtaler og møter?
13. Hvilke krav stiller du til foreldrene?
  - Viser du at du har tydelige forventninger til dem?
14. På hvilke måter tar du kontakt med foreldre når du ikke er fornøyd med hvordan enkelte barn lærer, presterer eller oppfører seg i skolen?
15. Hvordan vil du beskrive terskelen for å kontakte foreldrene?
  - Hvordan tror du foreldrene vil beskrive terskelen for å kontakte deg?

### **Læreren og skolens makt**

16. Opplever du at du som lærer har mye makt i samarbeidet med foreldre?
17. Bør det vært slik at lærere og skolen skal ha større innflytelse enn foreldrene på det som foregår i skolen?
18. Støtter du foreldrene aktivt i deres oppdragerarbeid? Evnt hvordan?
19. Viser du lydhørhet for foreldrenes egne opplevelser og erfaringer?
  - Tar du evnt hensyn til disse i ditt arbeid?
20. Hva har vært suksess i ditt samarbeid med hjemmet?
21. Hva kan bli bedre/utvikles i dette samarbeidet?
22. Er det noe mer du ønsker å legge til?

## 8.3 Intervjuguide for foresatte

### Bakgrunnsopplysninger

Alder

Kjønn

Utdanning

Sivilstatus

Antall barn

### Erfaringer fra samarbeid med lærere og skolen

1. Opplever du at du får tilstrekkelig med informasjon om målene for opplæringen i fagene?
2. Får du tilstrekkelig informasjon om ditt barns faglige utvikling i forhold til målene?
3. Får du informasjon om hvordan du, som forelder kan bidra til å fremme ditt barns måloppnåelse(karakter)?
4. Gir skolen tilstrekkelig informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp?
  - Hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes?
5. Opplever du at lærerne er interessert i å samarbeide med deg som foreldre?
  - Opplever du at lærerne ønsker at du skal ha innflytelse i det som skjer i skolen?

### Oppfatninger av lærere

6. Har du klare oppfatninger av lærerne til dine barn?
7. Hvilke oppfatninger har du av lærerne?
8. Vil du si at du har en grunnleggende tillit til lærerne? Føler du at dine barn er trygge i deres hender.
9. Tenker du mye på hvordan dine barn har det i skolen?
10. Får du bedre selvfølelse som forelder etter å ha hatt samtaler med lærer?

### Kommunikasjon med skolen og lærerne

11. Hvordan har skolen lagt til rette for ett godt samarbeid med deg som forelder?
12. Opplever du at skolen og lærer er imøtekommende? Strekker de seg for å få til avtaler.
13. Er det klare forventninger til deg som forelder?
14. Hvilket initiativ har foreldregruppen tatt for å skape ett godt samarbeid med skolen?

15. Får du som forelder tilstrekkelig informasjon om ditt barns skolehverdag? Faglig og sosialt.
- Er det noe informasjon som mangler?
16. Opplever du at lærere er lette å ta kontakt med?
17. Gruer du deg til å ta kontakt med lærere?
- Hvordan føler du det dersom kontaktlærer ringer deg?
18. Kan du som foreldre, ta opp det du måtte ønske med lærerne?
19. Tar du opp ting du er misfornøyd med?
- Presiserer du overfor lærerne hvilke ordninger du er fornøyd med?
  - Opplever du at lærerne tar hensyn til ting du er misfornøyd/fornøyd med, på en måte som endrer deres praksis?

### **Medvirkning i skolen**

20. Er du interessert i medvirkning og innflytelse i klassen og på skolen? Undervisning, arbeidsmåter, turer, regler osv.
21. Er du som foreldre interessert i å samarbeide med skolen?
22. Opplever du at du som forelder har et stort ansvar i skolen? Følge opp, passe på, spørre etter lekser, turer, møter o.l.
23. Er det noe mer du ønsker å legge til?

### **8.4 Intervjuguide for rektor**

1. På hvilke måter legger skolen opp til samarbeid mellom skole og hjem? (planer, kurs, regler...)
2. Hvilke signaler gir du til dine lærere?
3. Hvordan opplever du responsen fra lærerne?
4. Hva er dine visjoner i forhold til skole – hjem samarbeid?
5. Opplever du at disse blir brakt videre av lærerne?