

IKT og en døgnåpen skole

*”Samarbeid gjennom IKT kan bli litt som Gro Harlem
Brundtland, mange innskuddssetninger der man aldri kommer i
mål”*

Rune Karlsen

Masteroppgave - IKT i læring

Høgskolen Stord/Haugesund

November 2006

Oppsummering

Avhandlingens overordnede mål har vært å undersøke hvordan skole- hjem samarbeidet ved bruk av IKT tolkes og opprettholdes i praksis. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2006 der det ble tatt utgangspunkt i 4 ulike klasser, som på forskjellig vis benyttet IKT i skole- hjem samarbeidet. Undersøkelsen har vært konsentrert rundt foreldre, elever og læreres forståelse av et allerede etablert IKT- samarbeid. Totalt inngikk det 27 informanter i denne undersøkelsen. Bakgrunnen for å sette i gang undersøkelsen henger sammen med at tidligere forskning peker på flere ulike erfaringer, og at det finnes mange uløste problem. Samtidig uttrykkes det i et offentlig styringsdokument at det er ønskelig med mer forskning på feltet. Følgende problemformuleringer er stilt i avhandlingen:

1. *Hvilke faktorer er avgjørende for at IKT kan spille en rolle i skole- hjem- samarbeidet?*
2. *Kan IKT i skole- hjem- samarbeidet tilføre noe nytt til samarbeidskonteksten, der bruk av IKT utløser aktiviteter som normalt sett ikke opptrer innenfor et tradisjonelt skole- hjem- samarbeid?*

Tidligere forskning på bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet har i stor grad vært av deskriptiv karakter. Denne undersøkelsen bygger på et teoretisk grunnlag som trekker med seg en fyldig beskrivelse av *tidligere forskning og funn*, en oversikt over *planer og lovverk*, teori om *datastøttet samarbeidslæring*, *nærhetsetikk*, ulike *maktteorier*, *ungdomspsykologi*, *bakgrunnsforståelsen* i virtuelle møter, *eleven som objekt* og betydningen av *foreldre som ressurs* i barnas hverdag.

Det argumenteres for at de problemstillinger som er reist i avhandlingen, ville bli best besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder. Videre er det diskutert om en instrumentell kassustudie vil være best egnet for denne undersøkelsen. Ambisjonsnivået har vært å etterprøve og tilpasse teorier fra skole- hjem samarbeid i sin alminnelighet til en mer virtuell kontekst. Det viktigste instrumentet for datainnsamlingen har vært et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuene av informantene i de 4 ulike klassene ble tatt opp på video og transkribert til tekst etter det som kalles for *Ad hoc meningsgenerering*.

De forskningsmessige funn og faktorer som ser ut til å være avgjørende for at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet skal ha en betydning, er som følger:

- Nærhetsetikk i virtuelle samtaler.
- Føringer fra ledelsen, planer og lovverk
- Klassens sammensetning.
- Samarbeidsform og medbestemmelse.
- Kursing av foreldre og lærere.
- Sikkerhet ved bruk av IKT med tanke på taushetsplikten.
- Grenser for hva samarbeidsaktørene skal ha innsyn i, og hvem som skal ha innsyn.
- Handlingsrom ved bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.
- IKT- kompetansen hos de ulike samarbeidsaktørene.
- Interessen for å benytte IKT i samarbeidet.
- Kontinuitet i samarbeidet, arbeidsoppgaver i forhold til å benytte skolens LMS.
- Smitteeffekt og motstand ved IKT- bruk
- Teknologier i bruk, intensitet og kvalitet.
- Bakgrunnsforståelsen, forståelsen av felles begreper.
- Dialog og løsrivelse fra foreldrene.

De forskningsmessige funn lar seg vanskelig presiseres på en kortfattet måte, for ytterligere innsikt, vennligst les hovedkonklusjonen i avhandlingen på side 87. Den andre problemformuleringen genererte følgende funn:

Det vises til at det foreligger indikatorer og tendenser til at de tradisjonelle foreldremøtenes innhold og struktur er under forandring. IKT- samarbeidet ser videre ut til å stimulere til økt samhandling og informasjonsutveksling under de tradisjonelle foreldremøtene. Dette skjer i forlengelsen av at informasjonen er flyttet ut i det virtuelle rom. IKT- samarbeidet ser også ut til å styrke foresattes IKT- kompetanse. Ettersom informasjonsaspektet er ivaretatt gjennom skolens nettportal, har foreldre i større grad blitt ansvarliggjort for at beskjeder fra skolen blir mottatt, en oppgave elevene tidligere har hatt. Det foreligger videre uttalelser og signaler på at meldingsboken i nær fremtid kan være på vei ut.

Forord

Om forfatteren

Undertegnede har tatt allmennlærerutdanningen ved Høyskolen Stord/Haugesund (HSH), for deretter å bygge på lærerutdanningen med en mastergrad innen IKT i læring. Denne avhandlingen er dermed sluttstreken for min utdanning ved HSH.

Takk til

En lang og inspirerende forskningsferd har omsider kommet til veis ende. Jeg ønsker i den anledningen å takke alle som har støttet meg gjennom denne oppdagelsesferden. Først i rekken kommer min veileder Lars Vavik, som med kloke ord og sikker navigering har ført skuten trygt i havn. Tankene mine går deretter til min kone Gabriella og mine barn Hanne Kristine og Daniel. Dere har hele tiden vært min dårlige samvittighet, men også min største trøst når horisonten var uklar. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min mor Kjellaug for hennes uvurderlige hjelp, uten deg hadde denne seilasen aldri sett dagens lys. Videre ønsker jeg å takke mine brødre Arild og Bjørn Magnus for moralsk støtte og oppmuntring. En stor takk går også til Nils Andreas Gullhaugen for all mulig støtte og gode ord. Sist, men ikke minst, vil jeg applaudere ledelsen ved skolen, lærere, foreldre og elever som tok i mot meg med åpne armer i en travel hverdag. Deres rike skildringer av IKT- samarbeidet har vist meg vei i ukjent farvann.

Sitatet fra John Donne forklarer essensen og intensjonen med denne avhandlingen. Samarbeidet mellom hjem og skole kan ikke bæres på skuldre av enkeltpersoner, men sammen kan vi skape et samarbeidsklima til det beste for våre barn, både med og uten IKT.

“No man is an island, entire of itself;
every man is a piece of the continent, a part of the main”

John Donne

Haugesund; november 2006

Rune Karlsen

Innholdsfortegnelse

Oppsummering	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	7
1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling	8
1.2 Tolkning av samarbeidsbegrepet sett i lys av IKT	11
1.3 Rapportens oppbygning	11
2.0 Teoretisk forankring	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.1.1 Eksemplifisering og god praksis av IKT- samarbeid	13
2.1.2 IKT som forsterker i skole- hjem samarbeidet	13
2.1.3 Muligheter for bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.....	14
2.1.4 Annen forskning	14
2.2 Funnt fra tidligere forskning	15
2.2.1 Generelle funnt	15
2.2.2 Funnt- et foreldreperspektiv	16
2.2.3 Funnt- et lærerperspektiv	17
2.2.4 Funnt- et elevperspektiv	18
2.3 Retningslinjer for samhandling	18
2.4 Organisering av samarbeidet	21
2.4.1 Datastøttet samarbeidslæring.....	21
2.5 Individets handlingsrom i skole- hjem- samarbeidet.....	23
2.5.1 Strukturell og kommunikativ makt.....	24
2.5.2 Makt og overvåking.....	27
2.6 Avstand og nærhet	34
2.6.1 Nærhetsetikken i det fysiske møtet.....	34
2.6.2 Nærhetsetikken i det virtuelle møtet.....	36
2.6.3 Bakgrunnsforståelsen	38
2.7 Foresatte som ressurs.....	39
2.8 Oppsummering	40
3.0 Metode	41
3.1 Valg av forskningsmetode	41
3.2 Karaktertrekket ved kasusstudier.....	41
3.2.1 Intervju	43
3.3 Kritikk og generaliseringsambisjoner.....	44
3.4 Gjennomføringen.....	45
3.4.1 Bakgrunn for valg av informanter	45
3.4.2 Bearbeiding av kildematerialet.....	46
3.5 Oppsummering	47
4.0 Empiri og drøfting	48
4.1 Samarbeidsfaktorenes karakter.....	48
4.1.1 Forutsetninger og premisser	48
4.1.2 Organisering	52
4.1.3 Smitteeffekt og motstand.....	64
4.1.4 Karaktertrekket ved teknologien	65
4.1.5 Nærhet og avstand	68
4.1.6 Overvåking og makt	73
4.2 Samarbeid og kontekstoverføring.....	81

5.0 Konklusjon	85
5.1 Samarbeidsfaktorer	85
5.2 Endringer som en følge av IKT- samarbeid	92
5.3 Avslutning og veien videre.....	93
6.0 Litteraturliste	95
7.0 Figurliste.....	98
8.0 Vedlegg.....	99
8.1 Vedlegg I. Presentasjon av klassene.....	99
8.2 Vedlegg II. Utdypning for valg av informanter.....	100
8.3 Vedlegg III. Intervjuguide Lærere.....	101
8.4 Vedlegg IV. Intervjuguide Elever	105
8.5 Vedlegg V. Intervjuguide Foresatte	108
8.6 Vedlegg VI. Brev til foresatte.....	112

1.0 Innledning

Denne avhandlingen har som intensjon å studere bruk av IKT¹ i skole- hjem-samarbeidet. I denne sammenheng tas det utgangspunkt i et offentlig styringsdokument hvor det uttrykkes ønsker og forventninger til at IKT har et potensial til å tilby foreldre, elever og lærere en tilleggskanal for samarbeid og kommunikasjon.

Hvordan skole- hjem samarbeidet ved bruk av IKT tolkes og opprettholdes i praksis, er fokus i denne avhandlingen. Undersøkelsen er konsentrert rundt foreldre, elever og læreres forventninger, opplevelser og forståelse av et allerede etablert IKT- samarbeid.

Avhandlingens teoretiske rammeverk trekker med seg en redegjørelse av tidligere forskning for sammenligning og forståelse av de problemstillinger som reises i denne undersøkelsen. Det vises til teori om datastøttet samarbeidslæring, og hvordan etiske og moralske handlingsmønstre kommer til uttrykk ved bruk av IKT. En har også søkt etter teorier som kan være nyttige for å forstå kvaliteten av IKT- samarbeidet. I avhandlingen vil ulike maktteorier ha en sentral plass for å forstå de overvåkingsmekanismene teknologien fører med seg. Avslutningsvis trekkes det inn noe teori om elevens løsrivelse, og foreldre som ressurs i skolehverdagen. Den teoretiske forankringen vil bli brukt som linse for forståelse og analyse. Metodisk blir det argumentert for et kasusstudie med et utvalg av deltakere fra henholdsvis to klasser som på forskjellig vis benytter IKT i skole- hjem samarbeidet på ungdomstrinnet, og to parallelle klasser som formelt sett ikke benytter IKT i dette samarbeidet.

Skolen er en av våre viktigste institusjoner i samfunnet. De fleste mennesker føler et sterkt eierskap til skolen, og alle har en eller annen mening om den. Den skal være med på å gi våre barn en god fremtid. Dette gjør at alle har rett til å engasjere seg, enten som foresatte, elever eller lærere. Tradisjonelt sett har skole-hjem samarbeidet i stor grad vært basert på foreldremøter og ranselpost mellom hjem og skole. Med teknologiens inntog i slutten av forrige århundre, åpnet det seg imidlertid muligheter for også å benytte IKT i samarbeidet. Norge er etter hvert blitt et av de landene i verden der bruk av IKT er svært utbredt i befolkningen (Foreldreutvalget for grunnskolen 2004:2), både

¹ IKT- Informasjons- og kommunikasjonsteknologi. IKT blir dermed et samlebegrep for ulike teknologier man benytter til informasjon og kommunikasjon. Eksempelvis: Telefon, PC, Chat, osv.

i jobbsammenheng og på hjemmeplan. Statistisk sentralbyrå (SSB) viser til at det i 2. kvartal av 2005, var tilnærmet 82 % av befolkningen som hadde tilgang til Internett i hjem der det bor barn. Samtidig var det 99 % av hjemmene som hadde tilgang til mobiltelefon (SSB 2006). Man kan nok forvente at tilgangen til Internett er noe høyere i dag.

Med den tilgangen samarbeidsaktørene nå har til ulike former for teknologi, ønsker aktørene i større grad å benytte IKT som en tilleggskanal i skole- hjem samarbeidet (Foreldreutvalget for grunnskolen 2004: 2). Tidligere forskning viser imidlertid at et slikt IKT- samarbeid ikke er uproblematisk. (jf. Kap. 2. om Tidligere forskning og funn)

Ettersom det ikke foreligger noe entydig og enkelt svar på bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, er det uttrykte forventninger til at en studie av denne karakter, vil kunne danne et beskrivende grunnlag for å forstå hvilke prosesser og faktorer som er styrende for et allerede etablert IKT- samarbeid. Undersøkelsen bærer også med seg en intensjon om å kunne kartlegge aktiviteter som opptrer som en følge av et IKT- samarbeid som har etablert seg over tid.

1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling

Undersøkelsen tar utgangspunkt i et offentlig styringsdokument hvor det uttrykkes ønsker og forventninger til at IKT har et potensial til å tilby foreldre, elever og lærere en tilleggskanal for samarbeid og kommunikasjon i skole- hjem samarbeidet. Det presiseres fra foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), at foreldre kan være en betydelig ressurs med tanke på elevenes faglige utbytte, og at IKT kan være et viktig hjelpemiddel i denne sammenhengen. På den andre siden kan vi si at tidligere undersøkelser peker på flere ulike erfaringer, og at det finnes mange uløste problem. I følge FUG- leder, Brenna², hersker det usikkerhet om hva eventuelt foreldre skal ha innsyn og tilgang til gjennom såkalte læringsadministrative systemer (LMS)³, som danner grunnlaget for kommunikasjon og samarbeid mellom foreldre, lærere og elever. Brenna viser til at

² Uttalelse fra FUG- leder Loveleen Rihel Brenna til VG- Nett den 02.03.06 i artikkelen "Krever barnas passord" Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=124029>

³ LMS- Learning Management System. Et læringsadministrativt system. I denne avhandlingen nyttes også ordet skoleportal. Det finnes etter hvert flere slike systemer. Eksempelvis: ClassFronter, FirstClass, It's Learning, Moodle (åpen kildekode), etc.. Foresatte og elever kan gjennom slike systemer ha tilgang til skolearbeid hjemmefra. Slike skoleportaler inneholder blant annet funksjoner som; e- post, chat, ulike fora, osv., Dette åpner opp for samarbeidsmuligheter mellom hjem og skole.

noen lærere distribuerer passord til foreldre på slike læringsadministrative systemer, mens andre lærere lar dette være opp til elevene. Det finnes slikt sett ulike synspunkter på hva foreldre eventuelt skal ha tilgang til og innsikt i.

På den andre siden uttrykker foreldrene at bruk av IKT vil være viktig for å styrke samarbeidet mellom hjem og skole (FUG 2003). Foreldrene gir uttrykk for at de ønsker en skole som i større grad åpner seg opp mot samfunnet. De ønsker en døgnåpen skole der de kan bruke IKT for å få innsyn i skolens virksomhet. Den såkalte tidsklemma fører til at mange foreldre ikke opplever skole- hjem samarbeidet som optimalt ettersom samarbeidet ofte foregår i foreldrenes arbeidstid. Mange elever gjør dessuten leksene på skolen, noe som ytterligere forverrer innsynet for foreldrene, hevder FUG.

Tidligere Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD)⁴ understreker i et offentlig styringsdokument at det kan være fordelaktig med økt forskning på bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Selv om det finnes flere positive resultater fra forsøk med bruk av IKT i samarbeidet mellom hjem og skole, er kunnskapsgrunnlaget ikke robust nok til å kunne trekke entydige konklusjoner. (UFD 2003)

Internasjonal forskning (Somekh, Mavers & Lewin 2002, Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005) gjenspeiler også synet til UFD. Det kan ikke trekkes entydige konklusjoner for hva som kjennetegner bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. De ulike forskningsrapportene viser innbyrdes til forskjellige funn (Wiedemann 2005).

Undersøkelsen til BECTA,⁵ viser bl.a. med følgende:

During the approach to data collection (...) relatively little data, and in particular research literature that evaluated the impacts of ICT-supported home-school links, was in evidence. Many research papers consider home-school links utilising ICT, but very rarely are these links the specific focus of study. (...) Little research has focused specifically on the impacts of ICT to link between the two locations (BECTA 2003).

⁴ UFD- Det presiseres at Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD) har skiftet navn til Kunnskapsdepartementet (KD)

⁵ BECTA- British Educational Communications and Technology Agency

Tidligere forskning har i stor grad fokusert på implementering av IKT i skole- hjem samarbeidet. Disse undersøkelsene tenderer i større grad å rapportere om maskinelle problemer, digitale skiller og begrensninger i den teknologiske infrastrukturen.

Intensjonen med denne avhandlingen er imidlertid å finne brukere som har opparbeidet seg nok erfaring til å kunne fortelle en historie. Man snakker dermed om innblikk i et system som har "satt seg", et system der man kan foreta et dypdykk for å bedre kunne forstå hvilke faktorer som er av betydning for å opprettholde intensiteten i IKT-samarbeidet.

I BECTA- studiet ble det spurt om "*What factors promote the success of ICT- supported home- school links?*" Som nevnt ovenfor, er svarene på dette spørsmålet etterspurt av andre, og det er også gjentatt i denne undersøkelsen:

1. Hvilke faktorer er avgjørende for at IKT kan spille en rolle i skole- hjem- samarbeidet?

Det vil videre være av interesse å se om informantenes IKT- bruk kan ha ført til noen forandringer i selve samarbeidet, eller at IKT- samarbeidet kan ha påvirket andre systemer og strukturer forøvrig. Man snakker da om ulike individers samhandling med teknologien som genererer forandringer. Intensjonen med denne undersøkelsen er imidlertid ikke å forstå slike eventuelle forandringer fullt ut, for det ville sprengte rammene for avhandlingen, men i større grad påvise om det finnes eventuelle indikatorer eller tendenser som peker i en slik retning. I den forbindelse reises denne avhandlingens siste problemstilling:

2. Kan IKT i skole- hjem- samarbeidet tilføre noe nytt til samarbeidskonteksten, der bruk av IKT utløser aktiviteter som normalt sett ikke opptrer innenfor et tradisjonelt skole- hjem- samarbeid?

Dette studiet er dermed dels av konformatorisk karakter, men undersøkelsen vil i større grad prøve å gi andre teoretiske forklaringer og fortolkninger.

Presisering

- Det presiseres at med bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, vil det ikke ligge begrensninger på hvilken type teknologi informantene benytter.
- Videre vil ikke denne undersøkelsen i nevneverdig grad vektlegge maskinelle og tekniske utfordringer knyttet til bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Slike funn er i stor grad ivaretatt i tidligere forskning.
- Formelle samarbeidskanaler som Samarbeidsutvalget (SU), Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), og andre organer og verv, har ikke fokus i denne avhandlingen. Fokuset er rettet inn mot de enkelte individers bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

1.2 Tolkning av samarbeidsbegrepet sett i lys av IKT

Det vil være svært sentralt å sette et kriterium for hva som definerer et IKT- samarbeid. I fare for å ekskludere grupperinger, samhandlingsmønstre og annet, som kan være svært sentrale for å besvare de forskningsmessige problemstillinger, har det i utgangspunktet blitt valgt å ha et bredt fokus på hva som kjennetegner et IKT- samarbeid. BECTA definerer disse kjennetegnene på et IKT- samarbeid:

- *Electronic communication between school staff, parents and students*
- *Remote access from home to school records, and curriculum content*
- *Allowing learning to take place in the home as an extension of the school environment* (BECTA 2003)

Vi snakker da om individer eller grupperinger som på en eller annen måte nyttiggjør seg ulike teknologier i informasjonssammenheng og dialog.

1.3 Rapportens oppbygning

Kapittel 2 i denne avhandlingen viser til ulike teoretiske aspekter som setter undersøkelsen inn i en større tematisk sammenheng og forståelsesramme. Teoriene vil videre fungere som et teoretisk begrepsapparat til bruk i analysen av de empiriske funn. Det teoretiske begrepsapparatet trekker videre med seg en fyldig beskrivelse av tidligere funn og forskning. I særlig grad vil avhandlingen ha et sterkt teoretisk perspektiv på maktteorier og nærhetsetikk. I Kapittel 3. argumenteres det for bruk av kasusstudie som en egnet metode for å besvare de forskningsmessige problemstillinger. I Kapittel 4.

presenteres og drøftes de ulike empiriske funn. I kapittel 5. presenteres og konkluderes avhandlingens funn og forklaringsmodeller. Avslutningsvis vises det til veien videre.

2.0 Teoretisk forankring

Nordahl (2003), trekker frem at forskning på det tradisjonelle⁶ skole- hjem samarbeidet i liten grad har vært teoretisk forankret (Nordahl 2003 s.26). Undersøkelsene har i stor grad vært av deskriptive karakter. Det finnes mange paralleller mellom forskning og funn på et tradisjonelt skole- hjem samarbeid og et samarbeid gjennom IKT, men i presentasjon av tidligere funn og forklaringsmodeller i denne avhandlingen, vil det i stor grad bli vist til tidligere forskning ved bruk av IKT.

2.1 Tidligere forskning

I denne delen av den teoretiske forankringen, presenteres først generell informasjon om den forskningen som har funnet sted på bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Deretter blir hovedfunnene listet opp og kategorisert under; lærere, foreldre og elever. Noen funn kan imidlertid kategoriseres som generelle, og blir listet opp på generelt grunnlag.

2.1.1 Eksemplifisering og god praksis av IKT- samarbeid

Forskningsprosjektet, "Using ICT to enhance home- school links", ble iverksatt av BECTA på vegne av "Department for Education and Skills" (DfES) i England. Formålet med undersøkelsen var å innhente informasjon om det eksisterende skole- hjem samarbeidet ved bruk av IKT, og evaluere og eksemplifisere god praksis. Forsøket fant sted fra februar 2001 til august 2001. Metodisk ble det benyttet kasusstudier, og spørreskjemaer ble delt ut blant 115 skoler. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av sin innovative bruk på IKT- feltet. Generelt kunne de konkludere med økt oversikt ved bruk av IKT. Her er det viktig å merke seg at det kun var skoler som var innovative ved bruk av IKT som ble valgt ut til undersøkelsen.

2.1.2 IKT som forsterker i skole- hjem samarbeidet

Den danske undersøkelsen: "Når det sættes strøm på skole- hjem- samarbeidet", fant sted innenfor programmet "IT, medier og folkeskolen" (ITMF). Målsettingen med prosjektet var å styrke informasjonen og dialogen mellom hjem og skole med avsetning i digital kommunikasjon over Internett. Generelt var de interessert i å finne ut om en slik digital tilrettelegging kunne hjelpe til med å forsterke, kvalifisere eller supplere det

⁶ Tradisjonelt skole- hjem samarbeid- Her forstått som dialog under fysiske foreldremøter, meldingsbok og rundskriv. Det presiseres at kommunikasjon med telefon har vært etablert i det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet i lang tid, men vil også være en del av IKT- samarbeidet.

tradisjonelle skole- hjem samarbeidet. Innsamlingen av empirien var konsentrert rundt informantenes IT-kompetanse, deres forventninger, erfaringer, opplevelser og vurdering av prosjektet i relasjon til emnet skole- hjem samarbeid. Prosjektet var oppdelt i to ulike deler. I det ene forsøket deltok seks 6. klasser i Otterup Kommune, mens 11 skoler, i alt ca. 50 skoleklasser, fra Svendborg Kommune deltok i det andre prosjektet. Konkret metodisk ble det benyttet både kvantitative og kvalitative metoder, dvs. spørreskjemaer og semi- strukturerte intervjuer både med enkeltindivider og grupper. I Otterup prosjektet benyttet man seg av intervjuer med lærere, foreldre og elever. Prosjektet fant sted fra november 2002 til juni 2003. I Svendborg prosjektet, som foregikk i mai 2003, ble det gjennomført spørreskjemaundersøkelse med alle involverte foreldre. Det ble også foretatt intervjuer av 8 utvalgte foreldre og lærere. Generelt kunne man konkludere med at IKT- bruken ikke hadde understøttet det eksisterende skole- hjem samarbeidet.

2.1.3 Muligheter for bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet

Telenor- forskning gjennomførte en kartleggingsundersøkelse i grunnskolen for å finne ut om en utrulling av bredbånd til skolene kunne være reell. I rapporten "IKT i skole- hjem- samarbeid, Tanken har bare ikke slått meg", trekkes det frem om IKT kan styrke kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen. Konklusjonene fra prosjektet er basert på intervjuer med ni foreldre, åtte lærere, en rektor, tre representanter fra Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), samt en representant fra Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD). Metodisk ble det gjennomført dybdeintervjuer med enkeltpersoner. Intervjuene var halvstrukturerte og ble foretatt våren og sommeren 2002. Målsettingen med prosjektet var å gi innblikk i prosesser og problemstillinger knyttet til bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Undersøkelsen viste at samarbeidet fungerte for enkelte, men man kunne ikke konkludere med en effekt for alle.

2.1.4 Annen forskning

Telemarksforskning

Telemarksforskning gjennomførte undersøkelsen " IKT - virkemiddel for bedre samarbeid mellom hjem og skole?" i 2004. Det lyktes imidlertid ikke å få tak i hele denne rapporten. En delrapport indikerer imidlertid at IKT- samarbeidet i stor grad strandet på det maskinelle og tekniske.

E- learning Nordic 2006

Forskningsrapporten "E- learning Nordic 2006---" fokuserer på effekten av IKT i utdanningssektoren. Undersøkelsen var et samarbeidsprosjekt mellom de ulike utdanningsinstitusjonene i Norge, Danmark, Sverige og Finland. Undersøkelsen innbefattet mer enn 8000 individer. Resultatene fra undersøkelsen viser til at IKT i stor grad blir brukt til informasjon og i mindre grad til samarbeid og kommunikasjon i skole- hjem samarbeidet. Det vises videre til at det er elevene som fortrinnsvis benytter digitale verktøy til å samarbeide med hverandre. Lærerne opplevde ikke at skole- hjem samarbeidet ble mer tidkrevende ved bruk av IKT i denne undersøkelsen. Bruk av LMS i skole- hjem samarbeidet stimulerte også til mer dialog mellom foreldre og barn med tanke på skolearbeidet (Rambøll Management s.64-79).

2.2 Funn fra tidligere forskning

I gjennomgangen av relevante funn fra forskningslitteraturen, vil det i hovedsak bli presentert funn og faktorer som særlig synes å ha relevans for denne undersøkelsen.

2.2.1 Generelle funn

For å kunne etablere et funksjonelt skole- hjem samarbeid, er det en forutsetning at det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet allerede er funksjonelt. (Wiedemann 2005). Generelt viser resultatene fra tidligere forskning at samarbeidspartnerne er fornøyd med det eksisterende skole- hjem samarbeidet. IKT- samarbeidet ser også ut til å ha positiv innvirkning på informasjonsflyten mellom hjem og skole (Somekh, Mavers & Lewin 2002, Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005), men ser i mindre grad ut til å realisere et reelt samarbeid. Både elevens arbeid og informasjon kan sendes mellom skolen og hjemmet med større fleksibilitet. Det poengteres at dersom informasjonsbiten mellom hjem og skole i større grad kan bli ivaretatt gjennom ulike teknologiske løsninger, er det større muligheter for at kommunikasjonen ansikt- til- ansikt og foreldremøtene kan benyttes mer konstruktivt (Wiedemann 2005). Forskning viser imidlertid at mange av de sosiale og kulturelle signaler og barrierer, som normalt spiller en rolle i en ansikt- til- ansikt- kommunikasjon, kan bli kraftig nedtonet dersom det benyttes IKT- medierte kommunikasjonsmidler (ibid). Bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet har dermed iboende muligheter for å utvikle åpenhet og likeverd mellom samarbeidspartnerne. Kommunikasjonen kan dermed sies å finne sted i et maktfritt rom. Forskning viser

imidlertid at asynkron⁷ kommunikasjon fører til overveielser og refleksjon hos samarbeidsdeltakerne, fordi man er nødt til å uttrykke seg skriftlig. Dette kan stimulere til økt innsikt og læring for de ulike partene i samarbeidet. Det påpekes samtidig at den asynkrone kommunikasjonen manglende spontane og uformelle dialog, kan være en hindring for å utvikle ideer og skape en felles læring og kunnskapsdeling (Wiedemann 2005). Det må her legges til at enkelte teknologier kan ha større iboende muligheter til å simulere den tradisjonelle ansikt- til- ansikt- kommunikasjonen enn det for eksempel e-post har.

2.2.2 Funn- et foreldreperspektiv

Tidligere forskning viser at foreldrene i liten grad blir tatt med på rådføring når skolens innhold skal planlegges. Foreldre blir i større grad rådført om arrangementer med en sosial profil. Foreldrene uttrykker videre at dersom deres egne barn klarer seg bra, både faglig og sosialt, trenger de i mindre grad å samarbeide med skolen og lærerne (Somekh, Mavers & Lewin 2002, Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005). Foreldrene uttrykker likevel at de ønsker mer informasjon, men da med et kvalitativt bedre innhold.

Det vises til at IKT- samarbeidet kan føre til bedre relasjoner mellom elev og foreldre, og andre foreldrene i klassen (BECTA 2003). Det poengteres videre at foreldres tidligere skolegang kan være avgjørende for om samarbeidet overhodet har en reell mulighet. Dersom foreldrene selv opplevde skolen som problematisk, er mulighetene til stede for at de unngår kontakt med skolen i den grad det lar seg gjøre (Mcnamara lest i BECTA 2003).

Forskningen viser videre til at det er fare for å misforstå den skriftlige kommunikasjonens innhold. Dette er imidlertid erfaringer vi også finner innenfor nettbasert undervisning. En skriftlig uttrykksmåte kan i mange tilfeller føre til at man forstår en ytring forskjellig i fra det som var avsenderens intensjon, for eksempel ved bruk av ironi. Samarbeidsaktørene kan dermed stå overfor flere kritiske og avgjørende faktorer i IKT- samarbeidet. Slike faktorer kan medføre at en stor gruppe borgere ikke vil være i stand til å delta aktivt i IKT- samarbeidet. Man snakker her om analfabeter,

⁷ Asynkron kommunikasjon- En kommunikasjonsform der man ikke kommuniserer i samtid, for eksempel ved bruk av e- post. Motsatt vil en synkron kommunikasjon være i samtid. Eks. på det kan eksempelvis være bruk av tlf.

dyslektikere, foreldres tidligere og negative erfaringer med skolen, eller personer som rett og slett ikke benytter skriftspråket til vanlig (Wiedemann 2005).

Foreldre er generelt opptatt av at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet ikke må gå på bekostning av det allerede etablerte samarbeidet, men må være en tilleggskanal for de som ønsker det (Wiedemann 2005). Forskningen viser imidlertid at IKT- samarbeidet på lavere skoletrinn ikke vil være like aktuelt som på høyere klassetrinn, uten at dette blir utdypet nærmere (ibid). Forskningen fra BECTA viser imidlertid det motsatte (jf. Kap 2.2.4 Funn- et elevperspektiv). Det uttrykkes likevel at bruk av e-post og SMS⁸ gir økt fleksibilitet og handlingsrom (Thrane et al. 2002). IKT kan tilby fleksibilitet for foreldrene med tanke på daglig oppfølging og kontakt, samt være et supplement til eksisterende kanaler og praksis for å få økt faglig innsyn (ibid).

2.2.3 Funn- et lærerperspektiv

Det vises til at det er læreren som er nøkkelpersonen for å realisere et IKT- samarbeid (Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005). Dersom samarbeidsaktørene ønsker å realisere et IKT- samarbeid, må de ulike forventningene som dominerer blant deltakerne synliggjøres for alle parter, slik at man er inneforstått med hva man skal samarbeide om, ellers vil ikke samarbeidet være levedyktig. (Wiedemann 2005).

Selv om lærerne i stor grad stiller seg positive til, og ønsker å knytte foreldrene tettere inn i skolens virksomhet, blir foreldrene sjeldent vist rundt i det ”digitale- hus” og tatt med i faglige diskusjoner. Det eksisterer imidlertid forventninger hos lærerne om at foreldrene skal involvere seg i ulike klassearrangementer (Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005).

Det vises også til at de digitale verktøy som blir tatt i bruk, vil lette lærernes administrative rolle (Somekh, Mavers & Lewin 2002, Thrane et al. 2002), slik at lærerne kan bruke mer tid på undervisningsplanlegging. Det uttrykkes imidlertid at samarbeidet må organiseres med tanke på hvilken tid lærerne skal kontaktes, slik at lærerne ikke er på jobb døgnet rundt (Wiedemann 2005). Forskningen viser videre at det vil være lærere som i stor grad har muligheter for å teste ut og eksperimentere med ulike teknologier som har størst mulighet for å realisere et funksjonelt IKT- samarbeid

⁸ SMS- Short Message Server. Korte tekstmeldinger som blir sendt til og fra en mobiltelefon. Det finnes imidlertid programmer som kan sende slike tekstmeldinger til en mobiltelefon også over Internett.

(Somekh, Mavers & Lewin 2002). Ledelsen på skolen opererer dermed med en lederstil som ønsker og har tro på lærernes innovative bruk av IKT. Videre vises det til at dersom foreldrene blir mer involvert i det faglige som en følge av IKT- samarbeidet, vil læreren kunne heve nivået på hjemmearbeidet for eleven (BECTA 2003). Bruk av e-post i skole- hjem samarbeidet fører også til økt kontakt mellom læreren og foreldrene, og letter samarbeidet for læreren med tanke på å søke råd og støtte hos foreldrene (ibid).

2.2.4 Funn- et elevperspektiv

IKT- samarbeidet kan fungere som en substitusjon for de elevene som ikke kan møte opp på skolen (BECTA 2003). Noen elever kan også ha problemer med å kommunisere ansikt- til- ansikt med læreren. Tidligere forskning viser at disse elevene i større grad klarer å kommunisere med læreren dersom de eksempelvis benytter seg av e-post (ibid). Generelt vises det til at de elevene som har tilgang til skolens ressurser og eget skolearbeid gjennom Internett, får økte muligheter til å fordype seg i skolearbeidet hjemme. Dette fører igjen til at elevene i stor grad blir eksperter på aktuelle temaer i skolearbeidet (BECTA 2003). I de tilfellene der oppgavene til elevene er tilgjengelige for foreldrene, viser forskningen også en høyere grad av fullføring av skolearbeidet (ibid).

Elevene kan oppleve at IKT- samarbeidet knytter hjemmet og skolen tettere sammen. (Passey. D. lest i BECTA 2003). Dette kan være positivt for enkelte elever, men samarbeidet ser ut til å bli vanskeligere etter hvert som elevene kommer opp i høyere klassetrinn. Det kan se ut som elevene ønsker å sette et skille mellom hjem og skole. En faktor som særlig ser ut til å vanskeliggjøre samarbeidet for foreldrene, er at elevene i stor grad motarbeider samarbeidsrelasjonen med hjemmet. De ønsker ikke foreldrenes deltakelse. (Mcnamara lest i Somekh, Mavers & Lewin 2002).

2.3 Retningslinjer for samhandling

Samarbeidet mellom hjem og skole er et sentralt område innenfor den norske skole. Av den grunn er det listet opp ulike nasjonale og internasjonale retningslinjer, lover og forskrifter som skal ivareta aktørenes rettigheter og plikter. Samarbeidet mellom hjemmet og skolen er bl.a. nedfelt i lærerplanverket L-97.

Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen av sine egne barn, og må derfor ha medansvar i skolen. Samarbeidet mellom hjemmet og skolen er et

gjensidig ansvar. Skolen plikter å legge forholdene til rette slik at samarbeidet med hjemmet kommer i stand. En forutsetning for et godt samarbeid er god kommunikasjon. Da er første kravet at hjemmet får god informasjon.

Foreldrene/de foresatte må vite hvordan opplæringen er lagt opp, hva som møter elevene på de ulike stegene, og hvilke arbeidsmåter som skal brukes. Hjemmet og skolen må sammen arbeide for fremgang og utvikling for eleven og holde hverandre gjensidig informert (L- 97 1996 s. 60).

Dette viser med all tydelighet hvor sterkt foreldrenes rolle blir tillagt i samarbeidet mellom hjem og skole. Lærerplanverket L-97, peker på en positiv effekt som følge av god informasjon, nemlig dialog. Dersom foreldrene ikke får tilstrekkelig med informasjon, vil det heller ikke finnes et reelt grunnlag for dialog og samarbeid. Tidligere forskning viser imidlertid at informasjonsutveksling mellom hjemmet og skolen er en av de faktorene som ser ut til å stå sterkest i IKT- samarbeidet (Wiedemann 2005). IKT bærer dermed kimen i seg til å kunne stimulere til økt dialog og samarbeid mellom hjem og skole. § 1-2 i opplæringsloven utdyper videre at:

Grunnskolen skal i samarbeid med hjemmet hjelpe til med å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse, utvikle evnene og forsetningene deres, åndelig og kroppslig, og gi de gode allmennkunnskaper(...).” (Foreldreutvalget for grunnskolen 2005) Paragrafen trekker videre frem at: ” Det skal legges vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærere og elever(...), mellom skole og hjem.

§ 1-2 indikerer at foreldrene skal ha reell innflytelse på skolens virksomhet. Når den samme paragrafen trekker frem at det skal *skapes gode samarbeidsformer*, kan dette også forstås som et samarbeid gjennom IKT. I forskrift til opplæringsloven § 3-2 trekkes det frem at:

Skolen skal holde god kontakt med foreldrene. Kontaktlæreren skal minst to ganger i året ha en planlagt og strukturert samtale med dem. (...) Samtalen skal munne ut i en oppsummering, blant annet med sikte på å bli enige om hva det særskilt skal legges vekt på i det videre arbeidet.(Foreldreutvalget for grunnskolen 2005)

§ 3-2 trekker frem at foreldrene og lærerne skal bli *enige om* hva elevene skal arbeide videre med. Dette indikerer igjen at foreldrene også kan ha direkte innflytelse på det pedagogiske arbeidet i klassen. I lov om barn og foreldre (barneloven), § 30, utdypes det atter en gang hvor sterk foreldrenes rolle er i den norske grunnskolen. ”De som har foreldreansvaret, (...) skal sørge for at barnet får utdanning etter evne (...)”

Internasjonalt utdypes også foreldrenes rettigheter. I artikkel 26 i *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*, heter det: ”Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få” (FN-sambandet 2006).

Paragrafene og lovene som her er belyst, indikerer på et generelt grunnlag foreldrenes rettigheter, og de retningslinjer som foreligger både nasjonalt og internasjonalt. Men bruk av IKT blir ikke spesifikt trekt frem som en del av samarbeidet. Dette blir imidlertid konkretisert i St. meld. nr. 30:

IKT-baserte kommunikasjonsløsninger kan forenkle informasjonsformidling og kommunikasjon mellom hjem og skole, og det kan gi nye muligheter for informasjonsutveksling og dialog. Resultater fra utprøvinger viser også at bruk av læringsadministrative systemer kan gi positive effekter. Generelt gir bruk av IKT foresatte mulighet til å få et innblikk i skolens arbeid på en enkel og effektiv måte. (UFD 2003)

Det er også utformet en offentlig handlingsplan for tidsrommet 2004 – 2008 som fokuserer på digital kompetanse.

Tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) lanserte et femårig program: *Program for digital kompetanse 2004-2008* (PFDK). Den digitale kompetansen blir beskrevet som den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk digitale verktøy på en kreativ og kritisk måte. I PFDK utdypes det at: ”(...) digital kompetanse inngår som en naturlig og hverdagslig del av læringsarbeidet på alle nivåer i utdanningen (...)”(UFD 2004) Programmets visjon er en *Digital kompetanse for alle*, noe som skal gjøre den digitale kompetansen til allemannseie. De sier selv at visjonen favner bredt, og at det dermed er viktig å se ”programmets tiltak i sammenheng med satsinger på andre områder.” (ibid)

Andre områder, må her kunne tolkes til også å favne om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Det foreligger dermed intensjoner og handlingsplaner, både i St. meld nr. 30 og Program for digital kompetanse, om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

2.4 Organisering av samarbeidet

Hvordan IKT- samarbeidet konstrueres, vil kunne være av sentral karakter for denne undersøkelsen. I den forbindelse vil det nedenfor bli sett på forskjellen mellom et kollaborativt og et kooperativt samarbeid.

2.4.1 Datastøttet samarbeidslæring

Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), eller datastøttet samarbeidslæring som det heter på norsk, er en teori som fokuserer på et distribuert samarbeid ved bruk av IKT. Teknologien blir dermed verktøyet som gjør samarbeidet mulig. Datastøttet samarbeidslæring har utviklet seg fra et læringsteoretisk rammeverk som er satt sammen av flere perspektiv:

- *Sosial konstruktivisme, som fokuserer på individet sin utvikling på bakgrunn av sosial interaksjon.*
- *Sovjetisk sosiokulturelle teorier, som er opptatt av det kulturelle miljøet for å forstå individets sine handlinger. Dessuten blir det også hevdet at læring alltid oppstår på to plan; først på et inter- psykologisk plan, deretter på et intra- psykologisk plan.*
- *Situert/ delt kognisjon, som vektlegger konkrete situasjoner og miljø der læring skjer (Nilsen 2004)*

Lipponen (2004) definerer *datastøttet samarbeidslæring* slik:

CSCL is focused on how collaborative learning supported by technology can enhance peer interaction and work in groups, and how collaboration and technology facilitate sharing and distributing of knowledge and expertise among community members (Lipponen 2004).

Lipponen trekker her frem kollaborasjon som den aktuelle arbeidsformen innenfor CSCL- feltet. Det må imidlertid nevnes at det finnes mange forskjellige syn på hva den andre ”C- en” i CSCL står for. Vil det være kollaborasjon, koordinasjon eller kooperasjon, for å nevne noen? Roschelle & Teasley (2005) definerer eksempelvis forskjellen mellom et kooperativt og kollaborativt samarbeid slik:

We make a distinction between ‘collaborative’ versus ‘cooperative’ problem solving. Cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together. (Roschelle og Teasley sitert i Bang, Dalsgaard 2005)

Forskjellen ligger dermed ikke i om arbeidsoppgavene er distribuert eller ikke, men hvordan arbeidsoppgavene er fordelt. Et kooperativt samarbeid må dermed forstås som et samarbeid der et gjøremål er oppdelt i mindre fragmenter. Aktørene arbeider dermed med ulike fragmentene hver for seg, og man har individuelt sett ulike mål. Et slikt samarbeid krever dermed en presis koordinering mellom de ulike deltakerne i samarbeidskonteksten (Bang, Dalsgaard 2005).

Et kollaborativt samarbeid vil imidlertid bære preg av et samarbeid der deltakerne arbeider felles for å løse en oppgave. Samarbeidet bærer preg av felles mål, og aktørene og arbeidet vil være innbyrdes avhengige av hverandre. Fordi deltakerne gjennomgår de samme prosessene i utformingen av en oppgave, vet i utgangspunktet deltakerne det samme. Det vesentlige her blir da at deltakerne er forent i hverandres skapende prosesser.

Salomon trekker inn begrepet ”gjensidig avhengighet” (eng: genuine interdependence) for å ytterlig forsterke kvaliteten på samarbeidet:

- *deling av nødvendig informasjon, meninger, begrep og konklusjoner*
- *Arbeidsdeling mellom deltakerne*
- *Felles tenkning, tenkning i eksplisitte (klare/tydelige) termer som kan bli vurdert, endret og utarbeidet av de andre.* (Nilsen 2004)

Bang og Dalsgaard (2005) har vist i en tabell som viser forskjeller mellom et kooperativt og et kollaborativt samarbeid.

	Kooperasjon	Kollaborasjon
Oppgaven <i>(IKT-samarbeidet)*</i>	(Ut)deling av oppgaver Forskjellige målsettinger Avgrensning av ansvarsområdet	Felles oppgaver Felles målsetting felleskap
Arbeidet	Lukkede arbeidsoppgaver Forutsigelige prosesser Statisk	Åpne arbeidsoppgaver Uforutsigelige prosesser Dynamisk
Produktet <i>(Elevens læring og trivsel)*</i>	Produksjon Kjent produkt	Utvikling Nytt produkt
Deltakernes-relasjoner	Innbyrdes uavhengige Adskilt (asynkron) oppgaveløsning Forskjellige kontekster	Gjensidig avhengighet Felles (synkron) oppgaveløsning Felles kontekst

Figur 1 Modifisert tabell av **Kollaborasjon vs. kooperasjon.**

* Skrift i kursiv indikerer undertegnede's modifikasjoner og tillegg.

Det må presiseres at datastøttet samarbeidslæring i utgangspunktet fokuserer på læring mellom samhandlende individer. Hvordan elevene utnytter de digitale verktøy, og hva slags roller foreldre og lærere har i denne sammenheng, er uklar. De Teoriene som er nevnt ovenfor kan gi et grunnlag for å vurdere hvilke form for samarbeid aktørene i IKT-samarbeidet har, og hvilke muligheter som ligger innenfor et slikt samarbeid.

2.5 Individets handlingsrom i skole- hjem- samarbeidet

Makt er et svært sentralt begrep for å kunne forstå forholdet mellom hjem og skole. Dette gjelder i stor grad alle aspekter ved samarbeidet, hevder Nordahl (2003). I denne sammenhengen er det valgt å se nærmere på forskjellige maktstrukturer som kan gjøre

seg gjeldende ved bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Det fokuseres videre på; *strukturell makt, kommunikatív makt og disiplinierende makt.*

2.5.1 Strukturell og kommunikatív makt

Nordahl (2003) trekker frem at makt i sin ytterste konsekvens kan tolkes som ”en persons evne til å gjøre noe eller å hindre andre i å gjøre noe”(Nordahl 2003 s.36). Det vil likevel være viktig å klargjøre at makt ikke er styrende for alt i skolen. Det finnes verdier og normer som det er allmenne oppfattelser av. En presisering av maktbegrepet vil imidlertid bedre kunne forstås med at ”makt har med motsatte interesser og ønsker eller ulikheter mellom aktører å gjøre” (ibid s.36).

Strukturell makt

Nordahl (2003) viser til at strukturell eller institusjonell makt finnes i alle samfunnsinstitusjoner, da også i skolen. Det sentrale her bli da forholdet mellom samfunn og individ. Kjennetegnene på en slik makt er at institusjonens makt blir oppretthold av bevisste handlinger fra skolens aktører slik at institusjonen kan opprettholde sin posisjon. Makten manifesterer seg dermed fra ”reglene i institusjonene og de plikter og rettigheter som er gitt den enkeltes posisjon i institusjonen”(Nordahl 2003 s.37). Slikt sett blir lærerne tillagt strukturell eller institusjonell makt. Makten kommer dermed fra de normer, oppfatninger av skolen, og de rettigheter og plikter som lærerne og skolen er tildelt. Det betyr i klartekst at det vil være rom for den enkelte lærer å utøve makt i sin egen institusjon, en individuell makt. Skolen kan dermed sies å forvalte en institusjonell makt der læreren kan benytte regelverket til å styrke egen posisjon. Men her er det også viktig å trekke frem at en del av den institusjonelle makten som skolen og lærerne er bærere av, er gitt gjennom læreplan og lovverk, hevder Nordahl.

Nordahl (2003) viser til John Searl, for å belyse at makten i utgangspunktet bygger på språkhandling. Språkhandling må dermed forstås slik at en ytring både inneholder et budskap og en handling i den hensikt å oppnå noe. I Nordahls tolkning av Searl, vises det til nettopp at utviklingen av sosiale institusjoner baserer seg på språk og symboler. Språket blir dermed en viktig faktor i å opprettholde og utvikle institusjoner. Språket må her forstås slik at det ikke bare er en tolkning av et utsagn, men at det også innbefatter

makt og legitimitet. De sentrale forutsetningene her blir da at det finnes grupperinger som er enige om:

1. *Felles handlinger og mål uten at dette er diskutert på forhånd.*
2. *Regler som gir rom for at en sosial situasjon kan oppstå.*
3. *Regler som gjelder når en situasjon er etablert.*
4. *Handlinger som utelukkende etableres gjennom språket ved å benytte et bestemt valg av ord. (Ibid)*

Dermed kan man si at sosiale institusjoner vektlegges en sentral rolle gjennom ”stadige gjentakelser av handlinger der tilskrivningene eller betydningene legger seg utenpå hverandre” (Nordahl 2003 s.40). Dette fører til at aktørene i institusjonen, her i betydning lærerne, får spesielle rettigheter og bestemte krav. Dette kan kanskje sies å begrense aktørenes muligheter i egen institusjon, med det gir også økt handlefrihet innen egen institusjon. Men institusjoner kan ikke utelukkende basere seg på fysisk makt alene, for sosiale institusjoner må ha anerkjennelse og legitimitet i det de driver med. Legitimitet vil dermed skapes gjennom symbolske forhold. De symbolske forholdene som opprettholder legitimiteten i institusjonen, vil dermed kunne ha preg av ulike symboler. Man viser dermed til at makten gjør seg gjeldende gjennom gjentatte handlingsmønstre som befester makten (ibid).

I skolen eksisterer det også slike symbolske signaler, og disse kan ”komme til uttrykk som språkhandling, som senere får en slik funksjon”(Nordahl 2003 s.41). Eksempler på dette finner vi i at det er lærerne som for eksempel leder foreldremøtene, innkaller til møter, støtter seg på en egen profesjon, har eget fagspråk, støttes av kollegaer, samt at de kan søke støtte hos ledelsen på skolen. Det er gjennom disse handlingsmønstrene at skolen tillegges makt. Den institusjonelle makten kan imidlertid sies å være sterkere dersom ikke foreldrene deltar i samarbeidet med skolen (ibid). En slik forståelse av maktbegrepet vil dermed ligge tett opp under en marxistisk forståelse av maktbegrepet, dvs. at det er ulike institusjoner og klasser i samfunnet som innehar makten (Velibeyoglu 1999). Gjennom en kommunikativ form for makt, viser imidlertid Nordahl til at makten utkrystalliserer seg i det å argumentere for sitt syn i en kommunikativ setting. Dette synet på makten er friere i sin form enn den strukturelle makten, og slikt

sett har dette synet enkelte paralleller med Nietzsches syn på makten. I Nietzsche syn er det viljen til makten som er den mest sentrale menneskelige drivkraften for makt (ibid).

Kommunikativ makt

En annen tilnærming til å forstå maktbegrepet i tilknytning til skole- hjem samarbeidet, er at makt dannes gjennom felles meningsdannelser, at mennesket handler sammen med andre aktører. Dette utgangspunktet stiller imidlertid krav til argumentasjon og kommunikasjon. Slikt sett baseres makten mer på enighet.

Habermas utdyper at ”den kommunikative makten virker gjennom normer det er enighet om, og der normenes gyldighet kan prøves”(Nordahl 2003). Dette oppstår da mellom aktører som i fellesskap prøver å finne frem til riktige løsninger og normer for et sosialt liv. Habermas sier dermed at det er makt i selve det overbevisende argumentet. Dette kan bare være mulig dersom det finnes muligheter for å argumentere i en setting basert på dialog og likeverd, hevder han. Utkommet av dette kan selvfølgelig være at kommunikasjonen stopper opp, at samarbeidet ikke er mulig å gjennomføre ettersom avstanden er for stor. Den andre muligheten som kan oppstå, er at man kommer med kontra- argumenter for å skape forståelse for sine synspunkt.

Nordahl (2003) viser til at dersom man legger Habermas sin tankegang til grunn, om at makten økes i samhandling med andre mennesker, vil dette føre til at lærerens makt, og muligheter som pedagog, kan forsterkes dersom foreldrene trekkes inn som likeverdige aktører i skole- hjem samarbeidet. Implisitt i dette ligger det en selvsaghet i at samarbeidet må basere seg på viljen til å overbevise snarere enn at man skal tvinge andre til å godta sine egne synspunkt som absolutte. Denne kommunikasjonen vil dermed basere seg mer på tillit og frivillighet (Nordahl 2003).

Av særlig interesse for bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, trekker Nordahl frem at det må foregå en reell dialog og samhandling. Videre fokuseres det på at et slikt ”samarbeid må være basert på helt andre strategier enn å informere”(Nordahl 2003 s.47). Tidligere forskning viste imidlertid at det var informasjonsaspektet som var best ivare tatt i skole- hjem samarbeidet, både med og uten IKT (Somekh, Mavers & Lewin 2002, Thrane et al. 2002, Wiedemann 2005). Nå er det ikke slik at de ulike

tilnærmingene til makt må ses på som helt rigide systemer. Lærere kan til en viss grad foreta valg som innebærer både strukturell og kommunikativ makt, hevder Nordahl.

Disse tilnærmingene til maktbegrepet vil kunne være med å synliggjøre hvordan eventuelle maktstrukturer kommer til uttrykk i et IKT- samarbeid.

2.5.2 Makt og overvåking

Foucault (1999) og hans skissering av den disiplinerende makten, vil få et sterkt fokus videre i denne avhandlingen, ettersom skoler generelt kan være bærere av en slik maktstruktur.

Disiplinær makt

Foucault mener at maktbegrepet må ses i sammenheng med framveksten av det moderne fengselssystemet. Foucault er opptatt av hvordan straffen har tatt utgangspunkt i å kontrollere individets kropp. Han trekker videre frem at ”Disiplinens fremvekst i forbindelse med 1800- tallets fengsler, disiplinen med dens vekt på systematikk, oppdelthet, oversikt og konsekvens, er en ny og overtruffet måte å kontrollere kropper på.”(Foucault 1999).

Vårt samfunn er blitt gjennomsyret av de teknikkene som fengselet rendyrker, hevder Foucault. Fengselet er bare en forlengelse av en serie disiplinerende institusjoner (ibid) Foucault hevder at de disiplinerende teknikkene har manifestert seg videre ut i andre institusjoner som: *skole, verksteder, sykehus, militæret, etc.*, og at det her hersker teknikker for innlemmelse og utelukkelse. Han hevder at dette er maktmekanismer, en disiplinær makt som i våre dager gjennomsyrer store deler av samfunnet (Foucault 1999).

Foucault tar dermed avstand fra at makten finnes lokalisert noe sted, slik Habermas og Marx tidligere viste til i denne avhandlingen. Makten er ikke representert i undertrykkende individer, grupper eller institusjoner med evne til å få andre til å følge sin egen vilje. Foucault hevder at ”makten er desentralisert, den er dynamisk og finnes overalt.” (Foucault 1999). Foucault tar imidlertid ikke avstand fra at det finnes undertrykking og maktkamp i samfunnet, men han hevder at menneskets forsøk på å lokalisere makten i samfunnets institusjoner tilslører en virkelig forståelse av maktens

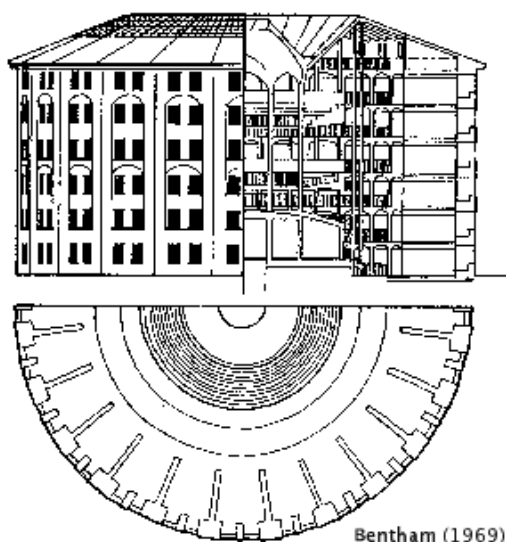
mange forgreininger. Makten sier han ”(...) løper så å si sitt løp i hver lille tråd i våre sosiale relasjoner og er nedfelt i hver fiber i våre kropper.” (Foucault 1999) Det er imidlertid viktig å poengtere at ”(...) makten som blir utøvd gjennom viljeshandlinger av og i lokalisert undertrykkende sentra” (ibid) er høyst reell. Foucault’s syn på disiplinærmakten må dermed ses i sammenheng med dette. De to tilnærmingene med makt utfyller hverandre. Foucault er forøvrig på høyde med Nietzsche når han trekker frem at viljen til makt også er sentral for å kunne forstå hvordan makten kommer til syne (jf. Kap 2.5.1 om Strukturell og kommunikativ makt). Foucault har videre skissert et bilde av hvordan det disiplinerende system kommer til uttrykk.

Det fysiske Panopticon

Grunntanken for den disiplinære makten finner Foucault i Jeremy Bentham’s modell av et fengsel, Panopticon⁹. Denne modellen var utformet slik at man kunne kontrollere og passivisere en stor masse fra sentralt hold.

(...)Prinsippet er som bekjent slik: Omkretsen er en kjede bygninger, i midten står et tårn. Dette er gjennomstukket av store vinduer. Omkretsens bygninger er inndelt i celler, som alle er like brede som bygningen selv, og har to vinduer: det ene vender innover og svarer til tårnets vinduer, men det andre vender utover og lar lyset slippe inn i cellen. Det er da tilstrekkelig å anbringe en vokter i sentraltårnet, og innesperre en sinnssyk, en domfelt, en arbeider eller en skoleelev. Gjennom motlysvirkningen kan man fra tårnet, hvis vinduene er nøyaktig tilskåret lyset, iaktta de små fangesilhuettene i periferien(...) (Foucault 1999 s.179-180).

⁹ Panopticon – et ord sammensatt av det greske ord for ”all-” og for det som har med synet å gjøre. Her brukt om et redskap til å ”se alt” (Foucault 1999 s.179)



Bentham (1969)

Figur 2. Illustrasjon av Panopticon.

Kilde: http://www.firstmonday.org/issues/issue9_9/rajagopal/

I et slikt system er individet selve objektet for informasjonen, men selv aldri subjekt i kommunikasjonen. Den innsatte vil dermed stadig vite at han er synlig. (Foucault 1999 s.180) På en slik måte vil fangen aldri vite om han blir iaktatt, men fangen vil være sikker på at han kan bli iaktatt. (ibid s.181).

Dette betyr at man i den perifere bygningskjeden vil være fullstendig synlig, uten noen gang selv å kunne se. Fra sentraltårnet i midten ser man imidlertid alt, uten noen gang selv å bli sett. Dette er et viktig virkemiddel i disiplineringen, for dermed "(...) automatiseres og avindividualiseres makten. Det blir mindre personlig, dens prinsipp er en viss samordnet fordeling og inndeling av menneskekropper." (Foucault 1999 s.181) Ettersom fangene ikke har muligheter for å vite når de selv blir overvåket, inkorporerer de et selvkontrollerende system der de legger restriksjoner på seg selv, selv om de ikke blir overvåket. (Yezzi 2001) Det vises også til at der hvor det finnes makt og overvåking, der finnes det også motstand. (Velibeyoglu 1999)

I et Panopticon kan man notere seg et individs prestasjoner, "(...) merke seg ferdigheter, sette karakterer, lage nøye klassifiseringer (...). Og man kan notere seg hver arbeiders dyktighet (...)" (Foucault 1999 s.182). Dette gjør Panopticon til et særlig gunstig sted for å "eksperimentere" med ulike individer. Vokteren kan dermed fra sitt sentraltårn spionere på alle sine underordnede. "Han vil til stadighet kunne bedømme dem, irrettesette dem, påby metoder som han anser for å være bedre (...)" Det er i midlertidig viktig å poengtere at også vokteren selv kan bli iaktatt av andre iakttakere i Panopticon,

men da av individer høyere opp i hierarkiet eller av likestilte individer. Slikt sett kan man hevde at Panopticon er det fullkomne disiplineringssystemet i et samfunn. (ibid s.183).

Foucault hevder videre at skolen generelt ikke bare har funksjon av å skape føyelige barn. Skolen skal også bevokte de foresatte, "(...) informere seg om deres levevis, ressurser, fromhet og moral. Skolen tenderer mot å bli små samfunnsobservatorier som til og med har de voksne under oppsyn og holder regelmessig kontroll over dem" (Foucault 1999)

Det digitale Panopticon

Det kan være på sin plass å gjengi Foucault når han uttrykker at hans teorier ikke må ses på som et fastspikret teoretisk rammeverk, "(...) men en "verktøykasse" der det man ønsker å bruke kan hentes frem" (Foucault 1999). Foucault henviser ikke direkte til bruk av IKT i sin "verktøykasse", men det ser ut til å foreligge enkelte paralleller fra et fysisk Panopticon til et digitalt Panopticon (*I denne avhandlingen forstått som et LMS.*).

Willcocks (2006) synspunkter er uttrykk for sammenligninger mellom fysiske og virtuelle systemer: "Now humans and their eyes do not have to physically operate in the surveillance tower. Moreover surveillance has extended from the optical to the non-optical regions of the electromagnetic spectrum" (Willcocks 2006) Willcocks hevder videre at: "Electronic surveillance does contribute to social control via invisible inspection and categorization" (ibid)

Videre hevder Velibeyoglu (2006) å sitere Foucault når han uttrykker at maskineriet av kommunikasjonsnettverk, er en form for kamuflert Panopticon. Velibeyoglu utdyper dette når vedkommende proklamerer at: "The panoptic metaphors of Bentham and Foucault are re-invented in the technosphere in the form of electronic "agents,"(...)" (Velibeyoglu 1999) Dette synet støttes også av Willcocks. "However, developments in ICTs to monitor (...) can also facilitate Panopticon-like control (...)" (Willcocks 2006)

Willcocks og Velibeyoglu viser dermed til at det foreligger paralleller mellom det fysiske Panopticon og det digitale Panopticon. Velibeyoglu (1999) fremmer imidlertid kritikk mot at et slikt Panopticon fullt ut kan settes i verk på Internett. Han utdyper at:

In the Panoptic regime, power is concentrated in a center that exerts control over the periphery through an apparatus of visibility. Those on the periphery internalize the controlling effects of the gaze, policing their own behaviours and desires. With the net (Internet), power is no longer centralized: it offers a structure without a center and periphery." (Velibeyoglu 1999)

Velibeyoglu hevder dermed at den teknologiske sfæren som Internettet består av ikke inneholder verken periferien eller sentraltårnet i det fysiske Panopticon, og av den grunn kan heller ikke makten sentraliseres. Man skal ikke se bort i fra at dette kan være tilfelle. Dette må imidlertid bygge på tanken om Internettet som en uløselig helhet. Man skal imidlertid være åpen for at virkeligheten kan være mer sammensatt enn som så.

I skolene benyttes det i dag ulike læringsadministrative systemer (LMS) der elever, foreldre og andre kan bli tildelt ulike elektroniske rom og mapper. Alt dette foregår på Internett, men de elektroniske rommene og mappene eksisterer imidlertid i et forholdsvis lukket system. Slike elektroniske rom kan dermed kunne tolkes som en avgrensning i Internettet som system, et lukket system der aktørene blir tildelt ulike rettigheter og manøvreringsmuligheter. Det kan dermed se ut til at det finnes paralleller mellom det fysiske Panopticon og det digitale Panopticon (LMS). Dersom man tar utgangspunkt i den disiplinerende makten som det fysiske Panopticon distribuerer, vil det med støtte i Willcocks og Velibeyoglu, finnes muligheter for å hevde at et læringsadministrativt system kan være en forlengelse av det fysiske Panopticon.

Foucault's syn på makten og det Panoptiske system, vil i denne avhandlingen bli brukt for å synliggjøre eventuelle disiplinerende maktstrukturer i IKT- samarbeidet, og om disse strukturene eventuelt spiller en rolle eller har betydning for bruk av digitale verktøy i skole- hjem samarbeidet.

På den annen side kan det reises spørsmål om foresattes bruk av digitale verktøy i skole- hjem samarbeidet kan komme i konflikt med elevenes frigjøringsprosess fra foreldrene. Dette er faktorer som igjen kan være sentrale for å forstå bruken av IKT- samarbeidet.

Desatelliseringsprosessen

Informantene i denne undersøkelsen kan være individer som befinner seg i en løsrivelsesfase overfor foreldrene. Hvordan de reagerer på at foreldrene nå i større grad har muligheten til å følge med på hva de foretar seg på skolen gjennom ulike IKT-løsninger, er faktorer som kan være sentrale for å øke forståelsen for IKT-samarbeidet. Det vil også være svært interessant å prøve å finne noen indikatorer på om elevene oppfatter foreldrenes tilgang som litt ”potent”, en form for overvåking. I denne forbindelse vil det være naturlig å trekke inn noe teori om barne- og ungdomspsykologi, og se dette i lys av aktørers tidligere erfaringer på området.

Når man er barn, er det naturlig at foreldrene spiller en stor rolle i barnas liv. Dette kan man kalle for en *satelleringsprosess* (Evenshaug, Hallen 2000 s.292), som vil si at barnets selvoppfatning og status er nært knyttet til foreldrene. Dette satelleringsforholdet vil etter hvert svekkes ettersom barnet modnes og blir eldre. Dette vil igjen føre til at barnet trekker seg mer vekk fra foreldrene, og kjenner seg mindre avhengig. Jevnaldrene får etter hvert større betydning. Barnet prøver dermed å løsrive seg fra den tidligere fastlagte avhengigheten og går over i en *desatelleringsprosess* (ibid s.293). Slike prosesser er sentrale for at barnet skal finne seg selv. Evenshaug og Hallen (2000) trekker her frem at ”hvorvidt frigjøringen skal bli en konfliktfylt prosess eller ikke, avhenger følgelig i stor grad av ”nærhetsfaktoren” i forholdet mellom foreldrene og den unge” (Evenshaug, Hallen 2000 s. 293).

Problematikken er høyst relevant i sammenheng med foreldrenes deltakelse i skole-hjem samarbeidet. Kan bruk av IKT føre til at man får foreldre som i stor grad ”utnytter” IKT-tilgangen, slik at desatelleringsprosessen blir destabilisert? Vil eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til at teknologien opprettholder en kunstig nærhetssetting mellom foreldre og barn?

I lov om barn og foreldre § 33 står det at: ”Foreldrene skal gi barnet stadig større selvråderett med alderen og frem til det er myndig” (Foreldreutvalget for grunnskolen 2005). Hva barnet eventuelt skal ha selvråderett over, utdypes imidlertid ikke. Paragrafen indikerer imidlertid at barnet i sin ferd mot å bli voksen, i større grad må få økt handlingsrom og ansvar. ”Innflytelsen bør da suksessivt overføres til eleven som er i ferd med å bli voksen”(Ferm 1994 s.170).

Ved at foreldrene nå i større grad kan motta beskjeder, karakterer, osv., gjennom ulike IKT- løsninger, vil dette kunne føre til at elevene i mindre grad får ansvar for å formidle beskjeder mellom hjem og skole? Et annet aspekt som kan være verdt å trekke frem, er i hvor stor grad foreldrene skal ha innsyn i hva som eventuelt ligger på læringsplattformene. Dette er et område det hersker stor usikkerhet rundt. Brenna¹⁰, har i et skriv til Kunnskapsdepartementet (KD) gitt uttrykk for at foreldre må få fullt innsyn. Hun etterlyser samtidig klare retningslinjer over hva foreldre skal ha tilgang til.

Vil et slikt foreldreinnsyn føre til at elevene får en oppfattelse av at de fraristes ansvaret, at foreldrene ikke stoler på deres virkelighetsbeskrivelse? Hva kan eventuelt dette føre til? Det presiseres at ”sterk grad av voksenkontroll kan gå ut over barns naturlige utvikling og dermed frata dem ektheten, egenviljen, gleden og følsomheten.”(Ravn, Arneberg 1995 s.177)

Eleven som objekt

Tidligere forskning har i liten grad sett på elevenes funksjon i skole- hjem samarbeidet. En mulig forklaring på dette ligger kanskje i måten man betrakter elevene på. De er ikke barn, men heller ikke voksne. Et syn som ser ut til å kunne skape et forståelsesrom, er at ”det å være voksen kan betraktes som mer verdifullt enn det å være barn” (Ravn, Arneberg 1995 s.220). Dersom slike oppfattelser gjør seg gjeldende hos foreldre og lærere, og at foreldre og lærere skal ha kontroll over alle aspekter av aktiviteter som knytter hjemmet og skolen sammen, vil dette med sikkerhet føre til at ”aktørene vil benytte teknologien til å øke overvåkingen av sine barn.”(Katz, Marshall 2003 s.88).

I en slik setting vil for eksempel bruk av e- post mellom skole og hjem, eller innsyn i elevens arbeid gjennom et læringsadministrativt system fokusere på hva eleven, som en tredjepart, gjør eller ikke gjør. Det presiseres at dersom de foresatte benytter systemet på denne måten, vil de foresatte være svært fristende til å øke overvåkingen av sine barn. Effekten av et slikt innsyn og samarbeid, uten elevenes deltakelse, vil imidlertid raskt kunne få negative konsekvenser. I realiteten er det kun et fåtall av elevene som trenger en slik oppfølging, hevdes det (ibid s.88).

¹⁰ Uttalelse fra FUG- leder Loveleen Rihel Brenna til VG- Nett den 02.03.06 i artikkelen ”Krever barnas passord” Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=124029>

2.6 Avstand og nærhet

Det vil kunne være svært sentralt for denne avhandlingens problemstillinger å belyse hvordan mennesker handler etisk og moralsk i henholdsvis et fysisk, kontra et virtuelt møte. I den forbindelse tas det utgangspunkt i nærhetsetikken til Vetlesen.

2.6.1 Nærhetsetikken i det fysiske møtet

Vetlesen tar utgangspunkt i den danske teologen og filosofen Knud E. Løgstrup når han skildrer den moralske forpliktelsen som oppstår i møtet mellom mennesker.

Å møte et annet menneske vil si å holde noe av dets skjebne i sine hender. Det kan være lite, men andre ganger være meget. Stikkordene som bidrar til å forklare hvorfor det er slik, er tillit og blottstillelse (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.76). Vetlesen siterer Løgstrup når han videre skriver: Det hører vårt menneskeliv til, at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre. Det er bare ikke tilfelle når vi treffer et menneske vi kjenner godt, men det gjelder også når vi møter en vilt fremmed. Det skal særlige omstendigheter til for at vi på forhånd står overfor en fremmed med mistillit. (ibid s.76)

Det Vetlesen her prøver å få frem, er at det å tiltale en annen, det at man er part i et fysisk møte, vil si å utlevere seg selv til en annen. I til- talen våger man seg frempå for å bli imøtekommet, tatt imot. Motsatt kan man si at det å bli til- talt vil si at man holder noe av den andres skjebne i sine hender. Å være mottaker av en slik utlevering fører til at "motparten" blottstiller seg i sin utlevering, noe som gjør han sårbar. Bakgrunnen for at Vetlesen trekker inn det sårbare, er at mottakeren kan velge å ivareta det blottstilte, eller avfeie det. I ytterste forstand kan man også utnytte blottstillelsen som et middel til å misbruke tilliten som er blitt gitt, i den forstand å ramme eller ødelegge for den andre (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.76).

Å møte et annet menneske vil si å møte et ansikt. Ansiktet er ikke noe vi har bestemt oss for å formidle slik som ordene. Ansiktet er blottstilt, og det medkommuniserer hele tiden ved bare å være. Ansiktet er blottet for makt fordi det er en ren, ikke- valgt blottstillelse. Vetlesen trekker frem at "nærhetsetikken knytter "nærhet" til den andres ansikt, til møtet mellom to mennesker, og anser at etikk har sitt utspring i møtet med den andre som ansikt"(Henriksen, Vetlesen 1997 s.210). Vetlesen trekker frem at det er

her fordringen om ansvar fødes; Man kan dermed si at det først og fremst er ansiktet som er etikkens og ansvarets igangsetter.

Det er her fordringen gis en adressat og et subjekt. Det betyr at ansvaret kommer til oss mennesker ubedt, uten begrunnelser, uten løfter, uten utsikt til fordeler og belønning, ja, uten engang å instruere om hva jeg skal gjøre eller hvordan. ansvaret er gitt meg, men det er også alt (ibid s. 210).

Vetlesen trekker frem at fysiske møter er *etisk ladet*. Med det mener han ”å bli sett; å oppleve den andre og bli opplevd av den andre, i samme øyeblikk, i et delt her og nå” (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.78). Man snakker dermed om et møte ansikt-til- ansikt. Møtet er dermed kjennetegnet av en ”eminent nærhet, en nærhet i romlig og tidslig forstand, delt fysisk lokalitet, delt øyeblikk, og dermed også sansemessig nærhet, i den forstand at de to partene fortløpende er i stand til å se, høre, fornemme, lukte, berøre og bli berørt av, fysisk og psykisk, kroppslig og mentalt, hverandre” (ibid s.78) De ulike partnerne har dermed det hele og fulle sansemessige registeret tilstede under det fysiske møtet. I og med at møtet er *etisk ladet*, vil mennesket ha et naturlig engasjement i den andres ve og vel. Det å være direkte vitne til at en annen utsettes for ubehag og nød, vil vekke en interesse for motparten. Dette er ikke noe som mennesket kan velge. Vetlesen hevder at engasjementet i dette *nærhetsmøtet* strekker seg utover om mennesket ønsker å være engasjert eller ikke. Man trer dermed ikke inn i et nøytralt rom der det er opp til mottakeren å bestemme om man skal engasjere seg eller ikke. ”Nei, det etisk ladete engasjementet inngår i det ”gitte”, i møtets egenkarakter”(Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.79).

Vetlesen viser videre til om dette betyr at man som person er fratatt friheten til å bestemme over seg selv og sine reaksjoner, at det er møtets egenart og struktur som er det rasjonelle og handlende? Om dette sier Vetlesen at man kan velge å avfeie det etisk ladete engasjementet. Som han selv sier det: ”Hvor ofte har jeg ikke selv vendt den kalde skulderen til, i stedet for å tilby hjelp?”(ibid s.79) Man kan dermed spørre seg hva som blir igjen av Løgstrup sitt syn på det moralske aspektet ved ethvert møte? Vetlesen viser til Løgstrup når han sier at: ”Jeg kan velge å forholde meg kald, likegyldig og avisende til appellen. I dette ligger min frihet (...). Men jeg kan også velge å ta appellen positivt imot, jeg er da opptatt å være på høyde med appellen”

(Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.79). Det Løgstrup vil frem til, er at appellen vil være der uansett. Man kan trosse den, fornekte den, men appellen vil fremdeles være der. Det nytter ikke å frariste appellen dens realitet. Løgstrup kaller dette grunntrekket ved vår tilværelse for *interdependens*. Løgstrup sikter med dette til at ”det gitte- ubedte, ikke- valgte – faktum at våre liv er innvevd med andres liv, at våre skjebner, ve og vel, både berører og er berørt av, både former og selv blir formet av andres skjebner”(ibid s.79).

Vetlesen viser videre til at virtuelle samtaler og møter, arenaer der man ikke har tilgang til ansiktets betydning og det sansemessige registeret, ser ut til å skape en annerledeshet i individers moralske handlinger.

2.6.2 Nærhetsetikken i det virtuelle møtet

Vetlesen velger å definere det fysiske møtet som *sterk gjensidig*, mens det virtuelle møtet karakteriserer han som *svak gjensidig*. Med sterk gjensidighet tenker Vetlesen da på at aktørene i et fysisk møte fortløpende virker på, og reagerer på, hverandre. Mer nyansert henviser han til det som Habermas generelt betegner som tre nivåer av kommunikasjon i det fysiske møtet:

1. *Nivået for setninger eller språklige uttrykk, altså det verbalt formulerte.*
2. *Nivået for handlinger, altså hva taleren gjør idet han taler, eller umiddelbart i kjølevannet av det ytrede.*
3. *Nivået for kroppslig uttrykk eller ikke- verbale uttrykk, altså mimikk, bevegelser, rødming, etc.*(Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.83).

Disse tre nivåene vil normalt sett utfylle hverandre og fungere i en harmonisk helhet. Hvert nivå vil bidra til å forstå og utfylle de andre to. Dersom det oppstår diskrepans mellom verbal ytring, handling og opplevelsesuttrykk, vil dette skape forvirring innenfor rammen av en ordinær kommunikasjon i et fysisk møte (ibid s.83).

Det Vetlesen er ute etter å synliggjøre, er at i et virtuelt møte, vil ikke et slikt møte omhandle *Den andre* i hele hans fylde. Man vil ikke ha tilgang til å fornemme, besvare og tolke i øyeblikket. I det virtuelle møtet, som kan være bruk av chat, e- post, etc., vil deltakerne i større grad kunne velge når de ønsker å reagere på en henvendelse, og eventuelt hva de skal reagere på fra den andres henvendelse. Det er større muligheter for

å avvente, overveie og reflektere over hva man ønsker å meddele. Dette kan selvfølgelig variere alt ettersom hvilke teknologier og programmer man velger å benytte seg av. En dialog gjennom MSN Messenger¹¹ vil eksempelvis kunne være en samtaleform som i større grad nærmer seg direktetheten og spontaniteten, slik vi kjenner den i fra ansikt-til-ansikt- samtalen. Vetlesen hevder imidlertid at uansett hvor raskt man klarer å føre en virtuell- dialog, vil det aldri bli et sammenfall mellom det fysiske og det virtuelle møtet (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.84). Holm (2001) utdyper kompleksiteten ved bruk av chat når hun uttrykker at fraværet av kroppen er en ”mulighet for å uttrykke seg mer i overensstemmelse med seg selv, ”som man er.” kropp og mimikk skaper ofte barrierer for, hva man sier” (Holm Sørensen 2001 s.23).

Dersom en bruker opplever at samtalen, for eksempel gjennom e- post, blir mer personlig enn han kunne tenkt seg, går det an å benytte strategier som innebærer: *lange pauser, refleksjoner og overveielser*, dette for å dempe og tone ned risikoen for å såre. I et fysisk møte ville en slik avvisning kommet mer momentant (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.85). Vetlesen trekker dermed frem at det virtuelle møtet ikke vil ha de samme kjennetegnene som det fysiske møtet. Det virtuelle møtet blir dermed ikke i like stor grad *etisk ladet* som det fysiske møtet. Vetlesen kaller dermed det virtuelle møtet for *svak gjensidig*.

fordi den *etisk ladete* appellen om ivaretagelse vil være langt mindre sterk, mindre kraftfull og suggestiv, i det virtuelle møtet for så vidt som den personen vi har med å gjøre, ikke er tilstede for oss i hele sin opplevelsesmessige, og dermed for vår del, som mottakere, inntrykksmessige – fylde (ibid s.85).

Vetlesen skaper her et forståelsesrom for at man gjennom et virtuelt møte i større grad kan velge hvor mye og hva man ønsker å medkommunisere om, enn hva man gjør i et ansikt-til-ansikt- møte. Nå var det også slik at synspunktet på et moralsk ansvar nettopp lå i selve nærhetssettingen. Vetlesen hevder videre at teknologien er barrierenedbrytende. ”Jo mer sofistikert teknologien er (...), jo mer effektivt vil den bryte ned eksisterende skiller og deres psykologiske, sosiologiske og moralske

¹¹ MSN Messenger- Et chatte- program, eller et direktemeldingsprogram der brukerne skriver meldinger i sanntid. MSN Messenger har i den senere tid skiftet navn til; Windows Live Messenger.

betydning” (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle 2003 s.86). Vetlesen trekker likevel frem at:

(...) det teknologiske medierte møtet – eller relasjonen – kan stimulere utvekslingen av etisk ladet appell / moralsk ansvarsfullt tilsvar, dersom det medierte møtet ikke først og fremst har karakter av et møte mellom ”fjerne” ansiktløse, anonyme parter, men i stedet snylter på og antar egenskaper ved det fysiske ansikt- til- ansikt- møtet. Moralitet kan dermed overføres fra sistnevnte til førstnevnte (ibid s.86).

Vetlesen viser dermed til at det vil være en fordel for samarbeidet å benytte teknologier som i større grad klarer å etterligne de strukturene som normalt sett oppstår i et fysisk møte, mens Holm presiserer at virtuelle møter og samtaler kan generere uttrykksmåter som mer er i tråd med individets indre tanker. Dette kan igjen være faktorer som vil være av betydning for bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Dohn (2005) viser til at bakgrunnsforståelsen, kjennskap til hverandre gjennom fysiske møter, er helt essensielt dersom man skal lykkes med et IKT- samarbeid.

2.6.3 Bakgrunnsforståelsen

Dohn presiserer at i en IKT- basert samtale, vil det være viktig å ha en bakgrunnsforståelse av sine samarbeidspartnere for at et samarbeid gjennom IKT skal kunne være funksjonelt (Dohn 2005). Man snakker her om personer som på forhånd har dannet seg et bilde av samtalepartneren gjennom et fysisk møte. Et slikt møte har dermed generert en felles forståelse av grunnleggende begreper. Den kvalitative ladningen fra det fysiske møtet, altså opplevelsen av individet, blir tatt med inn i den virtuelle samtalen. Dohn påpeker at slike ansikt- til- ansikt- situasjoner, eller fysiske møter, er avgjørende for at det skal kunne oppstå et formelt samarbeid ved bruk av IKT. Man snakker dermed om en etterbrenning som er generert fra det fysiske møtet over til det virtuelle møtet.

Nærhetsetikken, slik Vetlesen har definert den (jf. Kap 2.6 om Avstand og nærhet), vil i denne avhandlingen bli brukt som bakgrunn for å forstå hvordan foreldre, lærere og elever ivaretar det moralske og etiske gjennom virtuelle møter. Ettersom lærerne og foreldrene har lovpålagte foreldresamtaler å forholde seg til, skulle det også være gode

muligheter for at bakgrunnsforståelsen, slik Dohn viser til, i realiteten fremmer bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Aktørene vil dermed ha en etablert og lovpålagt bakgrunnsforståelse som en base og etterbrenning for videre samarbeid gjennom IKT.

2.7 Foresatte som ressurs

Birkemo (2003) skriver i *Foreldrekontakten* om ”hjemmets betydning for elevers læring at flere studier har vist at hjemmets betydning for hva elevene tilegner seg på skolen, er av vesentlig større betydning for deres kunnskapstilegning enn det som skjer på skolen” (FUG 2003) Birkemo påpeker dermed at det vil være legitimt å trekke foreldrene inn i skolens virksomhet. Det hevdes videre at barn kan lære bedre dersom det finnes en etablert dialog mellom hjemmet og skolen (Ferm 1994 s.143).

En gruppe faktorer som synes å være sentrale i foreldresamarbeidet, er de verdier som formidles fra elevens hjemmemiljø. Vi snakker her om de forventninger som stilles til eleven og de aktiviteter eleven engasjerer seg i sitt hjemmemiljø. Dersom foreldrene verdsetter godt arbeid fra elevens side og signaliserer at de setter pris på elevens anstrengelser, vil dette bidra til bedre læringsresultater, hevder Birkemo.

Birkemo påpeker at foreldrene vil være en svært viktig aktør for å kunne stimulere til økt læring hos elevene. Problemet oppstår imidlertid når foreldrene ikke vet hva elevene holder på med. Skal foreldrene kunne inneha en funksjon som motivator og supporter på hjemmebane, må de nødvendigvis ha innsikt i og vite hva de skal støtte opp om. Som det ble nevnt innledningsvis, gjør mange av elevene leksene på skolen. Tidligere var det slik at foreldrene i mange tilfeller hadde leksebøkene å orientere seg i. Nå har mange foreldre også mistet dette innsynet (jf. Kap 1.1 Begrunnelse for valg av problemstilling).

Teoriforankringen ovenfor vil ikke benyttes for å konstatere om IKT- samarbeidet i denne undersøkelsen kan føre til bedre læring, men vil være en forankring som belyser om IKT- samarbeidet åpner opp for muligheter, rom og handlingsmønstre slik at de foresatte kan være en ressurs. Det sentrale her blir da om IKT- samarbeidet åpner skolen opp mot samfunnet og gir foreldrene innblikk i elevens og skolens virksomhet, og om IKT- samarbeidet har potensial til å forsterke det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet ved å tilby foreldre andre kanaler for informasjon og dialog. Skal foreldre kunne inneha

en ”supporter- funksjon” for sine barn, kan konstruksjonen av IKT- samarbeidet være avgjørende for hvilket innsyn og hvilken rolle de foresatte kan ha på sitt barns læring.

2.8 Oppsummering

I presentasjonen av tidligere forskning, ligger et grunnlag for sammenligning med denne undersøkelsens funn og forklaringsmodeller. En generell oversikt over planer og lovverk viser deretter hvilke retningslinjer aktørene har å forholde seg til innenfor skole-hjem samarbeidet. Teori om datastøttet samarbeidslæring danner rammen for å si noe om hvordan IKT- samarbeidet i undersøkelsen er konstruert. Videre opererer en i denne undersøkelsen med et bredt fokus på ulike maktteorier, ettersom skolene tradisjonelt har vært, eller kan være bærere av ulike maktstrukturer. Teorikapittelet trekker videre med seg en forankring i ungdomspsykologi der elevenes løsrivelsesprosess overfor foreldrene er i fokus. Det vises deretter til nærhetsetikken, og hvordan denne kommer til uttrykk i virtuelle møter og samtaler, og betydning bakgrunnsforståelsen har i virtuelle møter. Avslutningsvis presenteres noe teori som ser på betydningen av foreldre som ressurs i barnas hverdag.

3.0 Metode

3.1 Valg av forskningsmetode

I innledningskapittelet ble det gitt en begrunnelse og en beskrivelse av de problemstillinger som er reist i denne undersøkelsen. Det var først viktig å klarlegge hva som konstituerer et fungerende IKT- samarbeid, for deretter å spørre etter hvilke aktiviteter dette utløser som er forskjellig fra det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet.

Forutsetningen for at en kan studere disse forholdene er at en enten får innpass og innblikk i et samarbeidsmiljø som har utviklet seg over tid. Vi snakker om et nettverk av samhandlende aktører som har opparbeidet seg nok erfaring til å kunne fortelle en historie. Alternativet er at en får anledning til å følge prosessen fra oppstarten fram til et modningsnivå.

I det første tilfelle kan de metodiske føringene som ligger i kasestudiet være velegnet. I det andre tilfelle snakker en om metoder som betegnes som eksperimentelle studier eller aksjonsrettet forskningsmetoder. Innefor de tidsrammer som er gitt for denne undersøkelsen, faller det naturlig å velge kasestudie. Et aksjonsrettet forskningsprogram over noen få måneder vil trolig bare avdekke initieringsfasen.

Bakgrunnen for å velge kasestudie som forskningsmetode, henger også sammen med problemformuleringenes egenart og usikkerheten rundt hva som konstituerer et allerede etablert IKT- samarbeid. Dette fordrer for en tettere kontakt mellom forsker og informant og et helhetlig og kvalitativt perspektiv på fenomenet (Myklebust 2002).

3.2 Karaktertrekket ved kasestudier

Ved å benytte kasestudie som metode, spør man om hvorfor og hvordan man får noe til innenfor et "lukket" system (Myklebust 2002). Metoden vil bli brukt til å finne ut av IKT- samarbeidets oppbygning og rutiner. En kvalitativ tilnærming der kasestudie går inn som metode, vil i større grad kunne gi innsikt i hele økologien rundt det etablerte IKT- samarbeidet. Det blir dermed snakk om å forstå noe i dybden, en tilnærming som baserer seg på en helhetlig analyse av et fenomen og ikke deler av det, slik det ville vært ved å benytte en mer kvantitativ tilnærming (ibid).

Intensjonen i denne undersøkelsen er imidlertid ikke å fortelle hele historien til IKT-samarbeidet. Det handler mer om å få grep på hvilke situasjoner som best ville kunne være med på å besvare de forskningsmessige problemstillinger (Jaeger, American Educational Research Association 1997). Samtaler med de ulike informantene blir utgangspunktet for å se etter mønstre, gjentakinger, osv. (Myklebust 2002). Kasusstudie som metode kjennetegnes i all hovedsak av:

- *Spørsmål som hvordan og hvorfor.*
- *Et avgrenset område.*
- *Mange egenskaper eller variabler.*
- *Liten kontroll for forskeren.*
- *Primært kvalitativt orientert.*
- *Stort spenn i generaliseringsambisjoner.*
- *Bedre forståelse av sosiale fenomen.*

Kasusstudier kjennetegnes videre av at man med mange datakilder studerer et samtidig fenomen der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare (Myklebust 2002). Dette blir dermed et klassifiseringsproblem som det imidlertid hersker noe usikkerhet om blant samfunnsvitere. Hva er det som er kontekst og hva er det som er kasuset i undersøkelsen? Myklebust presiserer at i enkelte tilfeller kan et kasus fungere som kontekst for et kasus på et lavere nivå, mens det i andre tilfeller kan regnes som en underenhet i forhold til et kasus på høyere nivå (ibid). I denne undersøkelsen tolkes imidlertid det etablerte IKT- samarbeidet til både å være kontekst og hovedkasus, mens det totale antallet informanter blir underkasusene som skal si noe om hovedkasuset, nemlig hvilke faktorer som konstituerer et etablert IKT- samarbeid mellom hjem og skole.

Mer presist vil det i denne undersøkelsen bli tatt utgangspunkt i det som Myklebust kaller for et *instrumentell kasusstudie*¹², der kasusformen mer handler om å få innsikt i

¹² Ulike typer kasusstudie- Myklebust (2002) viser til at det finnes tre hovedtyper kasusstudier: **Ekte kasusstudie**; Her er det kasuset som er hovedinteressen, altså en elev, en skole, osv. **Instrumentell kasusstudie**; Målet er å undersøke et bestemt kasus for å få innsikt i en problemstilling eller å utvikle teori. Kasuset i seg selv er ikke hovedinteressen, men det fremmer innsikten i noe annet. **Kollektiv kasusstudie**; Flere instrumentelle kasusstudier som i det samme prosjektet blir utført på ulike steder om lag til samme tid. (Myklebust 2002)

problemstillinger og utvikle teori. Denne formen ligger dermed nær opp til avhandlingens hovedintensjon som mer trekker i retning av å synliggjøre en struktur for hva som kjennetegner et etablert IKT- samarbeid. Den teoretiske forankringen i avhandlingen vil dessuten støtte opp under den forskningen som blir foretatt. Et kasusstudie kan dermed forsterke allerede eksisterende teorier, eller skape ny teori innen forskningsområdet (ibid).

3.2.1 Intervju

Ved å benytte et kvalitativt forskningsintervju i forskningsfeltet, kan dette føre til at man bedre får frem informantenes erfaringer, og på den måten avdekker deres opplevelse av verden. Kvale (1997) uttrykker at ved å oppholde seg i det miljøet hvor intervjuene finner sted, får man innblikk i den lokale språkbruken, de daglige rutinene og maktstrukturene som finnes i konteksten (Kvale 1997 s.53). Ettersom denne avhandlingen også har en sterkt teoretisk vektning på maktteorier, vil bruk av intervju være formålstjenelig.

Ettersom undertegnede ikke vet hva som konstituerer et etablert IKT- samarbeid, var det heller ikke enkelt å lage intervjuguider (se vedlegg, III, IV og V). Det ble imidlertid utviklet tre ulike og omfattende intervjuguider som delvis bygde på problemstillingenes egenart, erfaringer fra tidligere forskning, samt øvrig teori som er forankret i avhandlingen. Intervjuguidene favner bredt, og skulle dermed ha grunnlag for å kunne føre til bedre innsikt i de forskningsmessige problemstillinger. Intervjuene vil i stor grad foregå som delvis strukturerte intervjuer, der spørsmålsrekkefølgen ikke følges slavisk under intervjuene (Patel, Davidson 1995 s.54). Intensjonen er at intervjuene skal bære preg av å være naturlige samtaler. Dersom informantene under intervjuene berører områder og temaer som ikke er innbefattet i intervjuguiden, vil den nye innsikten bli dratt med inn i de påfølgende intervjuene. Hvert intervju blir dermed brukt som "brekkstang" for å skaffe et dypere forståelsesrom inn i neste intervjurunde. Spørsmålene i intervjuguidene må dermed ses på som en igangsetter for å vinne ny innsikt, og ikke som en fastspikret mal. Veien blir med andre ord delvis til mens man går.

3.3 Kritikk og generaliseringsambisjoner

Det har vært et negativt syn på kasusstudie som metode pga. at datamaterialet i etterkant kan bli for stort og uoversiktlig (Yin 2003). Man bør imidlertid allerede på forhånd ha utarbeidet en strategi for hvordan man planlegger å kategorisere kildematerialet. Dette vil lette bearbeidingsprosessen av kildematerialet i ettertid.

Innenfor kasusstudier har det også vært diskutert graden av generaliserbarhet, altså om selve forsøket kan ha betydning utover det kasuset som forskningen foregikk i.

Myklebust presiserer at generaliseringsambisjoner nettopp kan være en sak for forskere som gjennomfører instrumentelle kasusstudier (Myklebust 2002). Spørsmålet om generalisering, eller ekstern validitet, er dermed viktig med tanke på om forskningen skal ha gyldighet utover seg selv. Kasusstudier har gjerne blitt kritisert ved at de er innbundet i tid og stedskontekster, noe som gjør at enkelte stiller spørsmålstejn ved generaliserbarheten.

Sett at vi stiller spørsmålstejn ved generaliserbarheten til et eksperiment, bare for å ha et sammenligningsgrunnlag. Vitenskaplige fakta bygger sjeldent på enkeltstående eksperimenter, de bygger vanligvis på flere eksperimenter av det samme fenomenet under forskjellige forhold. Både et eksperiment og et kasusstudie er generaliserbare til et teoretisk innhold, men ikke nødvendigvis til en populasjon eller univers. Verken kasusstudiet eller eksperimentet representerer nødvendigvis en mal. I et kasusstudie vil formålet være å ekspandere og generalisere teorier (analytisk generalisering) og ikke være en optelling av hyppighet (Statistisk generalisering) (Yin 2003).

Et annet spørsmål som må avklares, er hva som er generaliseringsambisjonen i denne avhandlingen. Når informantene i IKT- samarbeidet uttaler seg, er det da kun det typiske de uttaler seg om, eller vil informantene uttale seg, på bakgrunn av erfaring, om det som i tillegg er ønskelig? I følge Myklebust (2002) kan et kasusstudie generere ulike generaliseringsmål. Det er grunn til å tro at informantene også vil uttale seg om mangler i systemet. Denne undersøkelsen bærer dermed med seg en intensjon om å synliggjøre hva som konstituerer et funksjonelt IKT- samarbeid i sanntid, samtidig vil informantenes opplevelser av et forbedringspotensial bli vektlagt. Undersøkelsen kan dermed føre til at man komplimenterer eller forandrer den forskningen som allerede

eksisterer, og slikt sett genererer eller modifierer teori. Dette betyr ikke nødvendigvis at de empiriske funn og faktorer i denne undersøkelsen vil være styrende for hvordan man etablerer og opprettholder et IKT- samarbeid i alle sammenhenger. Undersøkelsen kan imidlertid være med på å tegne et bilde av forskningsområdet, og videre vise til tendenser og indikatorer som ser ut til å spille en rolle for hvordan et etablert IKT- samarbeid kan komme til uttrykk. Dette er også i tråd med det Myklebust uttaler når han sier at det viktigste med et kasusstudie, er å få innsikt i det ene kasuset slik at det kan gjenkjennes i nye sammenhenger (Myklebust 2002).

3.4 Gjennomføringen

Undersøkelsen ble gjennomført i tidsrommet mars / april 2006. Intervjuene av lærerne og elevene ble gjennomført på skolen, mens foreldreinformantene ble intervjuet hjemme. Bakgrunnen for å intervju foreldrene hjemme, tok utgangspunkt i at foreldrene da ville bli intervjuet i en trygg ramme, og at en slik organisering kanskje kunne generere uttalelser som ikke var farget av at man var lokalisert innenfor skolens vegger. Intensiteten på de ulike intervjuene varierte med mellom en ½ og 1 ½ time for de ulike informantene.

3.4.1 Bakgrunn for valg av informanter

Under samtaler med de ulike lærerne, ble de muntlig innlemmet i undersøkelsen. Det ble videre sendt brev til de foresatte om deltakelse i undersøkelsen (se vedlegg VI), og innhentet tillatelse til også å intervju deres barn. Elevene valgte deretter på eget grunnlag om de ønsket å delta. Det ble i forkant av undersøkelsen søkt om tillatelse til å sette i gang forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). På grunn av lav respons på invitasjonen om å delta i undersøkelsen fra de foresatte, ble det samme invitasjonsskrivet sendt ut tre ganger. Utvalget ble tilslutt bestående av de som takket ja til å være med på undersøkelsen. Dette på bakgrunn av usikkerheten rundt de enkelte informantenes utstrakte bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Samarbeidsaktørens bruk og skolens satsning på IKT i skole- hjem samarbeidet, IKT- lærerens sammenfallende syn med Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD), og definisjonen av hva som

kjennetegner et IKT- samarbeid (jf. Kap 1.2 Tolkning av samarbeidsbegrepet sett i lys av IKT), la grunnlaget¹³ for at IKT- klassene kunne innlemmes i forskningsprosjektet.

Størrelsen på utvalget vil kunne sørge for at det finnes informanter som åpner opp for innsikt i de forskningsmessige problemstillinger. Totalt inngår det 27 informanter i undersøkelsen. Det er stort sett et balansert kjønnsforhold blant lærere, foresatte og elever. I *Klasse I. Med formell IKT- bruk*, er det imidlertid kun gutter blant elevinformantene.

Klasse I. Med formell IKT- bruk: 5 elever, 4 foresatte og 1 lærer

Klasse II. Med formell IKT- bruk: 3 elever, 3 foresatte og 1 lærer

Klasse III. Uten formell IKT- bruk: 5 elever, 3 foresatte og 2 lærere

(Klasse III: 2 klasser samlet; uten formell bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet)

Det må poengteres at det sannsynligvis finnes andre klasser som kunne vært mer representativ for problemformuleringenes egenart, men disse IKT- klassene, med sine positive og negative sider, var de mest optimale med tanke på undertegnede ressurser og lokalitet.

3.4.2 Bearbeiding av kildematerialet

Bakgrunnen for å benytte video til å ta opp intervjuene, bygger på personlige erfaringer med at et videomateriale gir flere redigeringsmuligheter. Ved gjennomgangen av empirien vil det også være enklere å ha noe visuelt å forholde seg til (Kvale 1997 s.101). I transkriberingen av det empiriske materialet har det blitt benyttet det som Kvale betegner som en sammensmelting av flere teknikker, nemlig *Ad hoc meningsgenerering*. I transkripsjonsarbeidet ble det lagt vekt på å klassifisere uttalelser fra informantene inn under ulike kategorier. Dette gav rom for å se etter ulike typer av mønstre i intervjuene Videre gav metoden rom for å kvantifisere antall uttalelser som berørte det samme fenomenet, og at man i større grad kunne foreta en dypere tolkning av informantenes uttalelser (ibid s.135). Det presiseres at undertegnede har vært objektiv i tolkning av de funnene som er kommet fram. Men det vil likevel være helt umulig som individ å sette seg helt ut på sidelinjen med tanke på å tolke intervjuene. En

¹³ Grunnlaget - For ytterligere utdyping av informant- utvelgelsen, se vedlegg II.

tolkning vil alltid være farget av tolkerens egne erfaringer (Jaeger, American Educational Research Association 1997).

Under transkriberingen av videomaterialet til tekst, er det blitt lagt vekt på å opptre konfidensielt i forhold til informantene. De transkriberte tekstene er blitt omskrevet til bokmål, og der hvor informantene kan gjenkjennes i ulike sitater, har setninger blitt omskrevet, men uten at dette skal gå ut over betydningen i uttalelsene. I transkriberingen har ord og uttrykk som kan fremstille informanten som klossete og uvitende blitt luket vekk.. Informantene har i tillegg blitt anonymisert ved å benytte fiktive navn. (Kvale 1997 s.106). De ulike intervjuene genererte tilnærmet 30 timer med videosamtaler. Transkripsjonen endte opp med ca. 250 maskinskrevne A4- sider.

3.5 Oppsummering

Det argumenteres for at de problemstillinger som er reist, vil bli best besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder. Videre er det diskutert om en instrumentell kasusstudie vil være egnet for denne undersøkelsen. Ambisjonsnivået er dermed å etterprøve og tilpasse teorier fra skole- hjem samarbeid i sin alminnelighet til en mer virtuell kontekst. Det viktigste instrumentet for datainnsamlingen er et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuene av informantene i de 4 ulike klassene ble tatt opp på video og transkribert til tekst etter det som kalles for *Ad hoc meningsgenerering*.

4.0 Empiri og drøfting

Kapittelet har blitt oppdelt i to underkapitler, en for hver problemformulering, der empiri og drøfting foregår vekselvis. Det spørres først etter faktorer som har betydning for et etablert IKT- samarbeid. I denne sammenhengen er dataene kategorisert ut fra faktorene; *Forutsetninger og premisser, Organisering, Smitteeffekt og motstand, Karaktertrekket ved teknologien, Nærhet og avstand, og Overvåkning og makt*. Den andre problemformuleringen drøftes samlet i det siste underkapittelet.

Empirien vil i hovedsak være fra Klasse I, ettersom det er den klassen det er ønskelig å si noe om. Der det blir benyttet empiri fra de andre klassene, blir dette gjort for å bedre nyansere de faktorene som ser ut til å ha betydning for IKT- samarbeidet i Klasse I. Det vises videre til vedlegg I. for en kort presentasjon av de ulike klassene, og hvordan de opererer i forhold til bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

4.1 Samarbeidsfaktorenes karakter

4.1.1 Forutsetninger og premisser

Intensjon og mål med IKT- samarbeidet

Hvilke intensjoner og mål man legger til grunn i IKT- samarbeidet, kan se ut til å spille en rolle for kvaliteten på samarbeidet.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Hovedpoenget mitt er at dette skal skape trygghet og trivsel for elever og foreldre. Foreldre har selv sin ballast og erfaring med skolen og lærere som ikke alltid har vært like OK. Det finnes dessverre de i blant oss også. Foreldrene skal vite at det er trygt å samarbeide med meg, at det er trygt for barnet å være hos meg, samt at det man holder på med er trygt. Dessuten er IKT et verktøy som er tidsbesparende og plassbesparende. Foreldre skal til en hver tid være informert om hva elevene jobber med på skolen. De skal tas kontakt med dersom det skjer forandringer, spesielt i negativ retning.*

Lærerinformaten i Klasse I påpeker at IKT- samarbeidet kan åpne opp for et innsyn som kan skape sosial og faglig trygghet, både for foreldre og elever. Læreren trekker videre frem at det også kan finnes lærere innenfor egen organisasjon, som gjennom sin profesjon har muligheter for å befeste makten i Skole- hjem samarbeidet, en institusjonell makt. Lærerinformatens uttalelser ovenfor skaper imidlertid et inntrykk

at IKT- samarbeidet også benyttes på en slik måte at det ikke er lærerens intensjon å befeste en institusjonell makt overfor de foresatte. Foreldreinformantene har på sin side også en intensjon med IKT- samarbeidet.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Ja, nettopp for å kunne fungere som den påfylleren på hjemmebane dersom det er nødvendig. Dette handler om å vise interesse for at jeg bryr meg om mitt barn, både på skolen og hjemme.*

Foreldreinformanten i Klasse I påpeker at IKT- samarbeidet først og fremst åpner opp for innsikt i skolens virksomhet, noe som igjen styrker informantens faglige handlingsrom og veilederrolle overfor eget barn. Dette handlingsrommet er i følge Birkemo svært sentralt med tanke på elevens læringsutbytte (jf. Kap 2.7 om Foresatte som ressurs s.39). Informanten uttrykker imidlertid at det er ønskelig med noe mer og bredere informasjon. Det synes å være enighet blant foreldreinformantene i Klasse I på dette området.

Selv om denne undersøkelsen har fokus på foresatte, lærere og elevers bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, vil det likevel bli gitt oppmerksomhet til de føringer og intensjoner som kommer fra ledelsen på bruk av IKT i samarbeid med hjemmet.

Jenny LÆRER: 9- klasse, uten formell IKT- bruk

LÆRER: *Nå blir IKT kjørt frem noe voldsomt her på skolen. Vi skal jo bli verdens beste digitale skole. Det er flotte greier det, men samtidig blir det sagt det... eller det er jo fritt skolevalg, og vi er heller ikke den største ungdomsskolen i byen, det er det en annen skole som er. Vi ser jo en trend til at elevene heller ønsker å gå der. Jeg blir da i tvil om denne IKT- satsningen for å få elevene til å komme hit.*

Det kan dermed se ut til at IKT- satsningen på skolen har flere dimensjoner enn det å skaffe trygghet og innsikt for de ulike partene i skole- hjem samarbeidet. Slik lærerinformanten i Klasse III uttaler seg, kan det se ut til at det også foreligger skolepolitiske mål bak IKT- satsningen. Nå har imidlertid denne undersøkelsen fokus på bruk av IKT i samarbeid med hjemmet, men uttalelsene indikerer også at IKT- bruken kan være en del av skolens konkurransegrunnlag for å trekke elever til skolen.

Føringer på bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet

Det ser ut til at ledelsens signaler om å benytte IKT i skole- hjem samarbeidet kan være vanskelig å etterfølge. Informantuttalelsen nedenfor indikerer at interessen og kompetansen vil være avgjørende.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Vi har jo tidligere uttalt at vi skal bli byens beste digitale skole. Jeg har selv gjort meg veldig avhengig av data i alt jeg gjør, enten jeg er hjemme eller på jobb. Vi kan si det slik at jeg vet hva de vil ha, signalene som kommer fra ledelsen. I tillegg har jeg kompetansen til å gjøre noe med det. Ikke minst er jeg interessert i data.*

Jenny LÆRER: 9- klasse, uten formell IKT- bruk

***LÆRER:** Vi blir jo pålagt dette, og jeg kjenner jo dette selv, men jeg skal lære meg det jeg blir pålagt. Men man kan ikke tvinge folk til å bli interessert, ikke alle. Men nå går det jo an å bli interessert på veien, for all del.*

Informantene uttrykker at det foreligger signaler fra ledelsens side om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Informantene uttaler imidlertid at IKT- kompetansen og interessen er utslagsgivende for om signalene fra ledelsen kan og vil bli ivarettatt. Nå må det legges til at føringer i *St. meld nr. 30* og *Program for digital kompetanse* etter all sannsynlighet også vil ha påvirkning på de signalene som kommer fra ledelsen. Interne og eksterne signaler fra skolemiljøet vil dermed danne en ramme for IKT- satsningen. Det ser imidlertid ut til at det kreves andre strategier rettet mot de foresatte for bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Dersom jeg hadde gått inn og sagt til foreldrene” at nå må dere bare se å gjøre dette,” at dette er noe som hadde blitt tredd nedover hodene deres fra ledelsen, da hadde det blitt månelyst. Man må lirke litt med foreldrene, omtrent som med elevene.*

Handlingsrom og manøvrering

Lærerinformanten nedenfor viser til at klassen som sosial gruppe også kan være en avgjørende faktor for om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kan være levedyktig.

Jenny LÆRER: 9- klasse, uten formell IKT- bruk

LÆRER: Kanskje bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kunne fungert bedre dersom problemene var lette, men ikke når problemene i denne klassen er så tunge som de er nå. For her må man kjenne på kroppsspråket under samtalene hvor dette tar veien. Ved bruk av IKT fungerer ikke dette. Foreldre er dessuten opptatt av karakterer, og jeg vet jo at en annen lærer her på skolen har lagt inn karakterer på ClassFronter¹⁴, og at dette hele tiden blir oppdatert. Denne klassen har en helt annen sammensetning, og der kan det spilles mer på karakterer. Jeg må spille på å få folk ut av elevene mine.

Lærerinformaten i Klasse III uttalte under intervjuet at omtrent halvparten av elevene i klassen har store behov for sosial eller faglig veiledning, noe som krever tettere oppfølging enn det et IKT- samarbeid kan generere. Informanten uttaler dessuten at en virtuell samtale, eller et virtuelt møte ikke like godt klarer å ivareta det fysiske møtets karakter.¹⁵ I begynnelsen av skolens IKT- satsning, ble det lagt opp til at flere klasser ved skolen skulle benytte IKT i skole- hjem samarbeidet. Men det ser ut til at IKT- samarbeidet for mange av samarbeidsaktørene kun ble få uker med rot og usikkerhet, noe som førte til at mange lærere avvirket en slik IKT- bruk. Sett med elevenes øyne, ser det ut til at årsaken er ganske enkel. På spørsmål om en kunne tenke seg å bruke flere av de mulighetene som foreligger utover det at ukeplanen blir presentert på skjermen er svaret formulert slik:

Belinda ELEV: 9- klasse, uten formell IKT- bruk

ELEV: Selvfølgelig, jeg hadde jo blitt vant med det, men når vi begynte med det, så var det så mye styr. Plutselig stod det noe der, så ble det tatt vekk. Vi fikk jo ikke vite noen ting. Det hendte jo at ukeplanen for en annen uke var inne, dette førte til at mange gjorde lekser de ikke skulle, noe som førte til rød lapp. Det må være mer kontroll.

Elevinformanten i Klasse III uttaler at hennes erfaring tilsier at det å benytte IKT i samarbeid med hjemmet ikke alltid er like greit. Her ble faktisk elevene ansvarliggjort og straffet for noe de i utgangspunktet ikke hadde kontroll over. Empirien inneholder ikke nok informasjon til å kunne trekke noen entydige konklusjoner her, men det kan se ut til å foreligge et kompetansebrudd ved bruk av ClassFronter hos enkelte lærere. Videre kan det bare spekuleres i om den manglende kontrollen også bunner ut i tidsmessige, erfaringsmessige og kulturelle aspekter.

¹⁴ ClassFronter- Det læringsadministrative systemet (LMS) som informantene i denne undersøkelsen benytter. For mer informasjon om LMS, se fotnoten på side 8.

¹⁵ Informanten uttaler seg her om nærhetsetikk. Dette vil jeg komme tilbake til lenger ut i drøftingen og analysen.

4.1.2 Organisering

Innhold og retningslinjer

Sammensetningen av skolerelatert informasjon på ClassFronter ser ut til å kunne spille en rolle for at samarbeidsportalen skal være operativ. Lærerinformanten i Klasse I indikerer nedenfor at innholdet på ClassFronter i stor grad gjenspeiler det tradisjonelle og informative aspektet man kjenner igjen fra det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet. Men det åpner også opp for større fleksibilitet for foreldre og elever med tanke på tid og sted for samhandling og innsikt i skolens virksomhet.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Foreldrene har tilgang til det samme som elevene. Foreldrene har dermed tilgang til ukeplaner, halvårsplaner, L-97, arbeidet til eleven, oppgavetekster, karakterer, samt en mappe bare for dem. Der går det også hjem en periodemelding. Får elevene en rød lapp eller melding om dårlig oppførsel, legger jeg inn en advarsel i ClassFronter som kun de aktuelle foreldrene har tilgang til. Dette er da oppdatert hele tiden. Ser vi dette i sammenheng med skolens nettside, der det ligger eksternt materiell og ulike skjema og nyheter, skulle dette danne et godt bilde på hva deres barn gjør på skolen. Det finnes nok en grense for hva de orker eller har tid til å sette seg inn i. Hensikten er at foreldrene vet at dersom det er informasjon de trenger, så ligger dette inne på ClassFronter.*

De foresatte er videre pålagt rettigheter og plikter i nasjonale og internasjonale lover og forskrifter (jf. Kap 2.3 Retningslinjer for samhandling s. 18), og dette blir synliggjort i Klasse I sin organisering av IKT- samarbeidet.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** I følge opplæringsloven er det foreldrene som har hovedansvaret for sine barn. Jeg gir foreldrene det ansvaret for eksempel i forhold til ukeplaner. De skal sjekke at elevene gjør hjemmeleksene. I ungdomsskolen gjør de så mye arbeid at jeg ikke kan sitte og sjekke hver eneste arbeidsbok for hver elev. Elevene har arbeidsplaner. Elevene må ta med arbeidsboken hjem hver mandag, slik at foreldrene kan sjekke hva som er blitt gjort. De må også underskrive på ukeplanen at dette er blitt gjort. Så lenge elevene er i den alderen de er, er det foreldrene som har hovedansvaret for barnet og deres opplæring.*

Lærerinformanten i Klasse I indikerer at hun i stor grad prøver å følge opp intensjonen i planer og lovverk, med tanke på foreldres rettigheter og plikter i skole- hjem samarbeidet. Informanten opererer videre innenfor en ramme som inkluderer de

foresattes synspunkter i IKT- samarbeidet. Dette ser ut til å være en meget sentral faktor for å lykkes med IKT- samarbeidet. I gjennomgangen av den danske undersøkelsen, ”Når det sættes strøm på skole- hjem- samarbeidet” (jf. Kap 2.1.2 IKT som forsterker i skole- hjem samarbeidet s.13), strandet IKT- samarbeidet i stor grad fordi man ikke klarte å koordinere de strømningene av forventninger som dominerte blant samarbeidsaktørene. Lærerinformanten i Klasse I ser i stor grad ut til å ha forståelse for foresattes synspunkter og ønsker.

***LÆRER:** De sier veldig lite, og når jeg hører veldig lite, da tror jeg faktisk de er fornøyde. Når jeg starter en ny klasse, går ikke jeg inn og starter samarbeidet på mine premisser. Jeg snakker da med foreldrene om at jeg driver et service-yrke. Jeg ber foreldrene om å si fra om hvilken type informasjon de ønsker og hvordan de ønsker å få den informasjonen. Jeg synes at vi i større grad må forstå at vi driver et service-yrke..*

Lærerinformanten i Klasse I opererer her med en holdning som dermed sidestiller en lærers jobb med annen offentlig og tjenesteytende virksomhet.

Samarbeidsform og medbestemmelse

Det foreligger grunn til å tro at organiseringen av samarbeidsmiljøet i Klasse I har en form som i større grad har sammenfallende likheter med et kooperativt samarbeid enn et kollaborativt samarbeid (s.23). Dette uttrykkes i lærerinformantens uttalelser i Klasse I nedenfor:

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Jeg har et ønske om å forandre formen på de lovpålagte foreldremøtene. Det heter jo foreldremøter, ikke lærermøter. Jeg er opptatt av at disse møtene skal være foreldrene sitt møte, og så kan jeg heller få litt tid dersom det er aktuelt. Jeg prøver i større grad å få klassekontaktene til å ta disse møtene, og så er jeg en invitert gjest som tar opp ting jeg eventuelt trenger.*

***INTERVJUER:** Sier du dermed at du har overført en del av ansvaret for skole- hjem samarbeidet til foreldrene?*

***LÆRER:** Ja, det synes jeg vi skal være litt modigere på å gjøre.*

Lærerinformanten i Klasse I uttaler at hun ønsker å overføre deler av ansvaret for foreldremøtene til foreldrene. I diskusjonen av makt (s.25), kommer makten til syne gjennom språkhandlinger og gjentatte handlingsmønstre. Noen av kjennetegnene på

slike symbolske handlinger var eksempelvis at det var læreren som ledet foreldremøtene, noe da denne læreren ikke ønsker å gjøre. I realiteten kan dette bety at en slik organisering fra lærerens side vil være med å bryte ned lærerens muligheter for strukturell makt, at man får en desentralisering av makten fra læreren til samarbeidsaktørene. Slikt sett vil denne organiseringsformen være mer demokratisk, og vil i større grad anta og basere seg på en kommunikativ maktstruktur. Aktørene vil dermed i større grad ha medbestemmelse, og kan slikt sett argumentere for sine synspunkter i et fellesskap der man kan komme frem til riktige løsninger for et sosialt liv. Nå uttaler imidlertid ikke denne informanten seg direkte om bruk av IKT her, men det vil senere i avhandlingen (jf. Kap 4.2 Samarbeid og kontekstoverføring s.81) bli påvist en sammenheng mellom en slik organisering av foreldremøtene og bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Det ser imidlertid ut for at det finnes begrensninger fra lærernes side over hva de foresatte faktisk kan eller skal få være med å samarbeide om.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Det er imidlertid den store bøygen dette med at foreldre og elever skal være med å planlegge undervisning. Jeg vet imidlertid ikke hvor mye tid vi får til det. Det er imidlertid ikke umulig dette, men ClassFronter, det ligger begrensninger i det mediet. jeg savner en chatte- kanal. MSN Messinger er jo grei den, men det hadde vært ønskelig med litt mer sikre chatte- kanaler der man ikke kan gå inn og lese loggen. Men hvordan kan man være sikker på at det faktisk er den personen du chatter med som sitter i andre enden? Vi har jo taushetsplikten å forholde oss til. Med ansikt- til- ansikt og telefon er du sikker.*

Lærerinformanten i Klasse I uttaler at det finnes tidsmessige faktorer som kan hindre et direkte samarbeid om det pedagogiske med foreldrene. Hun utdyper også at det finnes mangler i ClassFronter og sikkerhetsmessige vurderinger som må ligge i bunn for å kunne gjennomføre et direkte pedagogisk samarbeid med hjemmet. I realiteten indikerer dette at samarbeidet er av informativ art, en kooperativ samarbeidsform de fleste IKT-samarbeid i stor grad ser ut til å anta (jf Kap 2.1 om Tidligere forskning s.13). Men intensjonen og ønsket fra læreren, er å trekke foreldrene mer inn mot den pedagogiske planleggingen ved bruk av IKT.

Lærerinformanten i Klasse II uttaler imidlertid at det ikke er hjemmet sin oppgave å planlegge det pedagogiske, men indikerer at han er åpen for innspill fra foreldrene. Det kan dermed se ut til at det finnes forskjeller og usikkerhet rundt lærernes oppfattelser av foreldres rettigheter og plikter ved bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet.

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: Jeg har aldri tenkt på at foreldre skal være med å legge føringer på det pedagogiske opplegget. Men dersom foreldre hadde kontaktet meg og sagt at de opplevde dette på en annerledes måte, så tror jeg at jeg ville tatt hensyn til det, selv om det ikke er hjemmet sin oppgave å planlegge det pedagogiske.

I læreplanverket L-97 heter det at foreldrene skal ha medansvar, og i opplæringsloven uttrykkes det at man skal bli enige om hva eleven skal jobbe med. I artikkel 26 i Verdenserklæringen uttypes det videre at foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme undervisningen deres barn skal få (jf. Kap 2.3 Retningslinjer for samhandling s.18). Det ligger dermed føringer her som i sterk grad påpeker foreldres rettigheter. En del av forklaringen på hvordan foreldrenes rettigheter blir tolket av lærerne, kan være at de ulike formuleringene i planer og lovverk ikke er konkret nok i definisjonen av samarbeidsbegrepet, og videre hva man i realiteten skal samarbeide om. Det empiriske grunnlag er imidlertid ikke robust nok til å kunne komme med noen direkte konklusjoner.

IKT- samarbeidet ser i sin helhet ut til å være av informativ art. Det finnes ingen indikasjoner på at dette dreier seg om et kollaborativt samarbeid. De foresatte i Klasse I har tilgang til forum i ClassFronter, men dette benyttes ikke. Samarbeidet består dermed av informasjonsutveksling og å sjekke at elevene har gjort leksene på ClassFronter for deretter å skrive under på ukeplanen. Læreren og foreldrene har dermed i stor grad koordinert arbeidet mellom seg. Jeg ønsker imidlertid å poengtere at et slikt kooperativt samarbeid ved bruk av IKT, kan se ut til å føre til en mer kollaborativ samarbeidsform på det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet. Slike foreldremøter vil da kunne føre til at foreldre mer deler tanker og ideer med hverandre (jf. Kap 4.2 Samarbeid og kontekstoverføring s.81).

Kursing i ClassFronter

Den aktuelle skolen har i en lengre periode bygget opp erfaring med hvordan man skal organisere kursing i ClassFronter. Det kan se ut til at en slik kursing, i alle fall ved bruk av ClassFronter, er en organisering som krever noe planlegging. Lærerinformanten i Klasse II uttrykker følgende:

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Vi har prøvd med små kurser i fronter, men det fungerer bare ikke. Nå tenker jeg først og fremst på lærerne, for det er essensielt at de behersker ClassFronter før foreldrene. Vi har også prøvd med kollegia- veiledning, noe vi da har litt mer tro på. Det fungerer slikt at de som kan det viser det til en annen, vi får en, en- til- en- situasjon.*

Det vises til at dersom lærerne skal benytte ClassFronter, må dette skje i et opplæringsklima som baserer seg på en- til- en- veiledning. Det ser imidlertid ut til å være læreren som er nøkkelpersonen for å kunne etablere et slikt IKT- samarbeid. Dette er også på høyde med tidligere forskning (s.17). Det vises videre til at foreldrene må få kursing i bruk av ClassFronter for at verktøyet skal kunne ha en funksjon i skole- hjem samarbeidet. Det nytter ikke å starte opp et IKT- samarbeid uten at foreldre blir skikkelig kurset.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Det nytter ikke med store gruppekurs. Det må legges opp til kursing i mindre grupper. Her trengs det en- til- en- kursing. Man kan ikke forvente at foreldrene skal bruke ClassFronter uten tilstrekkelig kursing. På et tidligere kurs med foreldre, benyttet jeg kun meg selv og en videokanon. Dette kommer jeg ikke til å gjøre på det neste kurset i ClassFronter. Da skal jeg dele foreldrene i to, de som ønsker å være med, og på den måten lettere få et innblikk i hva de ønsker informasjon om. Nå er det vel også slikt at det kanskje er far som er best på data. Men så er det ofte slikt at det er mor som er på foreldremøte. Så jeg mener at mor må få opplæring i ClassFronter, selv om mange mødre i dag har god utdanning og behersker teknologien godt.*

Lærerinformanten i Klasse I bygger dermed på de erfaringer at kursing av foresatte, i likhet med lærerne, må foregå i mindre grupper for å kunne lykkes. En slik organisering vil etter all sannsynlighet også beslaglegge mer av lærerens tid. Informanten ovenfor utdyper videre at de erfaringer som er gjort tilsier at det først og fremst bør være mødre som må få opplæring i ClassFronter, ettersom det tradisjonelt sett er de som er mest involvert i samarbeidet med skolen. Informanten indikerer dermed at en slik fordeling og organisering av kursingen i ClassFronter implisitt kan føre til bedre utnyttelse av tidsbruken, og at dette kanskje fører til et bedre IKT- samarbeid i ettertid.

Distribuering av Passord

Distribuering av passord til de foresatte på skolens LMS, er et område det ser ut til å herske en viss usikkerhet rundt. Brenna, uttaler i klare ordlag at foreldre må få fullt innsyn gjennom eget passord (s.33). Læreren i Klasse I har valgt å distribuere passord til alle foreldre med fullt innsyn. I Klasse II, er det kun elevene som har eget passord. Dette åpner opp for å trekke interessante sammenligninger mellom de erfaringer disse klassene har gjort seg.

Læreren i Klasse II har i samarbeid med elevene kommet fram til at foreldrene ikke skal ha innsyn på ClassFronter. Nå må det imidlertid legges til at denne læreren fremdeles distribuerer ranselpost til hjemmet som en del av sitt samarbeid med hjemmet.

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Vi har sammen i klassen kommet frem til at foreldrene ikke skal ha eget passord.*

***INTERVJUER:** Er det noen grunn for det?*

***LÆRER:** Dette er ungdommer. Det som de har på sitt område på ClassFronter er deres. Dette vet foreldrene. Dersom de vil se hva deres elev holder på med, må de spørre om å få lov til å bruke eleven sitt passord. Hvor nøye gjennomtenkt den er, er jeg ikke sikker på. Jeg har tatt opp dette med foreldrene, at dette er måten vi har bestemt oss for å gjøre det på. Jeg har ikke fått noen reaksjoner på at dette er problematisk, eller at de ikke har oversikt. Det er snakk om å få kunne ha et egenansvar.*

***INTERVJUER:** Men vil ikke dette kunne føre til at foreldrene ikke får et tilstrekkelig godt nok innblikk for å kunne fungere som motivator og supporter for sine barn, ettersom dere benytter arbeidsplan og de fleste elevene gjør leksene på skolen?*

***LÆRER:** Nei, det opplever jeg ikke i det hele tatt. De kan spør eleven om å få se innholdet på ClassFronter. Dersom elevene synes det er greit, kan vi også vise foreldrene progresjonen til deres barn under foreldremøtene. Dersom de ikke har følt at de har en viss oversikt, får de i alle fall den der og da.*

Det må legges til at elevene i Klasse II har arbeidsplaner og gjør mesteparten av leksene på skolen. Disse leksene blir deretter lagt ut på ClassFronter på skolen. Foreldrene har dermed ikke vært med under leksearbeidet eller sett lekse- produktet når dette legges inn i ClassFronter. Lærerinformanten i Klasse II uttrykker at det er opp til elevene å

velge om foreldrene skal få se hva som ligger på deres område på ClassFronter. Lærerinformanten er opptatt av at elevene må ha et medansvar i skolen, og slikt sett er han på høyde med § 33 i "lov om barn og foreldre" (s.32), om at elevene suksessivt må få større ansvar og handlingsrom med alderen. Læreren hevder videre at han ikke oppfatter at foreldrenes innsyn nødvendigvis er blitt forverret. Det foreligger imidlertid uttalelser fra foreldre og elever i Klasse II at foreldrene ikke har det innsynet de ønsker, og at ønsket om eget passord er stor.

Jens ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: *Jeg vet i alle fall at de ønsker å følge med, det er jo ofte jeg ikke får med meg ting. De vil ha muligheten for å sjekke litt mer. Alt står jo på ClassFronter.*

INTERVJUER: *Ønsker du at dine foreldre skal ha tilgang til ClassFronter?*

ELEV: *Nei, egentlig ikke. Det er ikke alt jeg vil vise. Det er jo ikke alle prøver og tentamener du får like bra karakter på.*

Eleven i Klasse II uttaler at foreldrene ikke er fornøyd med at kun elevene skal ha tilgang til ClassFronter. Majoriteten av elevene i Klasse II uttrykker også at det heller ikke er ønskelig med foreldrenes innsyn. Men dersom vi forflytter oss over til Klasse I, der foreldrene har fullt innsyn, uttaler elevinformantene imidlertid at innsynet fra foreldrene slik det praktiseres pr. i dag, er helt greit. Det ser ut til at innholdet i det foreldrene har innsyn i på ClassFronter er det som skaper problemer¹⁶.

Bjørn ELEV: 9- klasse, med formell IKT- bruk

INTERVJUER: *Har det vært diskutert med dere elever på forhånd om foreldrene skulle ha passord til ClassFronter?*

ELEV: *Det ble tildelt. Men de må jo få vite noe, ikke bare det at jeg går på skolen og så kommer hjem igjen. De må jo få vite hva vi holder på med, ikke sant?*

Foreldreinformanten i Klasse II nedenfor, som ikke har tilgang til eget passord på ClassFronter, uttaler at mangel på eget passord og tilgang kan være problematisk.

Sigurd FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

¹⁶ Dette vil i sin helhet bli belyst i Kap. 4.1.6 Overvåking og makt; om grenser for innsyn.

FORESATT: *Jeg har jo ikke god nok oversikt, det blir helst bare når han skal ha prøver og slikt, for da leser han jo en del hjemme.*

INTERVJUER: *Oppfatter jeg de signalene som kommer fra deg nå at du egentlig kunne tenkt deg et eget passord på ClassFronter?*

FORESATT: *Ja, absolutt. Det ville jo ha skaffe meg en bedre innsikt, informasjon jeg kunne benyttet for å være til hjelp, ikke sant? Altså, jeg har jo lurt på om jeg skulle kreve innsyn, at jeg kan få mitt eget passord, men jeg vet jo ikke om jeg har krav på eller rettigheter til det. Jeg har heller ikke fått med meg at dette har vært noe tema på foreldremøtene.*

Her markerer foreldreinformanten i Klasse II tydelig at han mangler innsikt i sitt eget barns arbeid med leksene. Nå mottar foreldrene i denne klassen papirpost fra skolen, og slikt sett får de en oversikt over hvordan det går med elevene, men det kan se ut til at de mister en mulighet til å fungere som supporter og veileder med leksearbeidet. Ettersom elevene gjør mesteparten av leksene på skolen, så har elevene heller ikke bøkene med seg hjem, og slikt sett har foreldrene i realiteten ikke innsyn i verken leksebøker eller ClassFronter. Lærerinformanten i Klasse II uttalte imidlertid at elevene kunne la foreldrene låne deres passord, og slikt sett få innsikt i hvor eleven befinner seg med leksearbeidet. Foreldreinformanten i Klasse II viser til at en slik organisering i mange tilfeller er problematisk.

Sigurd FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Han har vært veldig beskyttende overfor å vise meg noe på ClassFronter, det må jeg si, det er ikke så mye innsyn jeg får, for å si det slik.*

Foreldreinformanten i Klasse II uttrykker dermed at det blir opp til eleven, som ikke er myndige, å avgjøre hans tilgang. Det kan dermed settes spørsmålstegn ved om en slik organisering eventuelt fratrar foreldre deres lovpålagte rolle som hovedansvarlige overfor sine barn på skolen? Man kan dermed spørre seg om en slik organisering opererer på utsiden av foreldres rettigheter og plikter (s.18- 21), eller vil det være slik at ettersom foreldrene har papirpost å forholde seg til, så vil arbeidet som ligger på ClassFronter være underlagt elevens ansvar? Hvem er egentlig eier av et slikt digitalt innhold på skolens LMS? Det ser ut til å være mangel på retningslinjer fra sentralt hold som skaper usikkerhet. Pr. i dag finnes det ingen definisjoner eller retningslinjer på et slikt IKT- samarbeid. Dersom da foreldrene i Klasse II ikke får låne sitt barns passord,

vil de kun ha tilgang til sitt eget barns progresjon under de to lovpålagte foreldremøtene og ulike skriv.

Kontinuitet i samarbeidet

For at man skal klare å opprettholde intensiteten i det elektroniske samarbeidet, uttaler lærerinformanten i Klasse I at man må foreta visse grep for å sikre aktiviteten i ClassFronter:

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Foreldrene får i alle fall muligheten til å engasjere seg. Men man kan imidlertid aldri tvinge foreldrene. Men indirekte tvinger jeg dem litt allikevel. Jeg legger for eksempel ut noe informasjon på ClassFronter, dette er da den eneste muligheten de har for å finne informasjonen. Da er også mulighetene store for at de surfer litt rundt og sjekker andre ting som ligger der.*

Nå har alle foreldrene i Klasse I tilgang til PC med Internett- tilkobling.

Lærerinformanten i Klasse I uttaler at hun kun benytter digital- ranselpost. De foresatte har dermed ikke annet valg enn å logge seg på ClassFronter for å få tilgang til nødvendig informasjon. Foreldreinformanten i Klasse I er enig i at det må foreligge føringer fra skolen for at de som foreldre skal være aktive brukere av systemet:

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***FORESATT:** Vi skal jo sjekke at innholdet på ukeplanen blir gjort og skrive under på dette hver uke. Det synes jeg er greit, ellers blir det mer tilfeldig at man dropper innom. Når barnet mitt kommer hjem og forteller at det ligger nye planer ute, da går vi inn sammen for å sjekke. Jeg mener det er viktig å få noen føringer. Hovedsamarbeidet går mellom læreren og foreldrene. Men jeg ser nå antydninger til at samarbeidet i større grad er med på å involvere alle partene i samarbeidet. At det blir mer personifisert. Dette fordi oppgaver skal legges inn, det skal skrives kommentarer. Har de fått en ”rød lapp”, osv. Det er informativt nå, men holder stadig på å utvikles i rett retning.*

Majoriteten av de foresatte mener at slike føringer er sentrale for at de som brukere skal logge seg på systemet. Læreren i Klasse I foretar dermed enkelte grep for å opprettholde intensiteten i det digitale samarbeidet. Ettersom elevene og foreldrene har flere lærere ved skolen å forholde seg til, oppstår det imidlertid enkelte frustrasjoner over at man får et dobbeltspill, dette fordi det er flere lærere involvert i elevens skolehverdag som ikke benytter et slikt IKT- samarbeid.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Det er en del lærere som ikke kan dette med formell IKT- bruk. Det kommer i alle fall ikke opp på ClassFronter og halvårsplanen. Dette fører til at man får et dobbeltspill. Noen lærere kopierer opp og sender hjem, mens andre bruker IKT. Jeg mener at dersom systemet skal være fullgodt, må alle lærere være pålagt å føre sine opplysninger inn i dette IKT- systemet.*

Det ser ut til å være enighet blant informantene i Klasse I når de uttaler at systemet ikke vil være fullgodt før alle lærerne benytter ClassFronter. Foreldre og elever har dermed to parallelle kanaler i det daglige samarbeidet, altså papirpost og digitalpost.

Arbeidsplaner og innsikt

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), uttalte at ettersom mange av elevene har arbeidsplaner og gjør leksene på skolen (s.9), finnes det muligheter for at bruk av LMS kan gjenerobre foreldrenes innsikt i elevenes skolehverdag.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: *Ja, det er derfor jeg har lagt dette ut på ClassFronter, samt har opprettet dette samarbeidet med foreldrene gjennom IKT. Denne innsikten kunne selvfølgelig vært sendt hjem med lapper, men nå har de det samlet på ClassFronter. Det er også derfor jeg har en tvunget underskrift på ukeplanen. Ikke bare for at foreldrene skal ha oversikt, men for at barna skal føle at foreldrene viser interesse for hva deres barn holder på med.*

Foreldreinformantene i Klasse I gir imidlertid uttrykk for at denne innsikten i sitt barns skolearbeid gjennom ClassFronter er mer kompleks enn som så. Hun uttrykker dette når hun sier at:

Birgit FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Vi har tvillinger som går i hver sin klasse, en klasse som bruker masse IKT, og en klasse som ikke benytter IKT. Jeg ser jo tydelige forskjeller når de sitter og gjør lekser. Han som ikke er i IKT- klassen sitter flere timer hver dag ved spisebordet her, mens han andre, han har aldri lekser. Han som sitter her har jo oppe bøkene, han sitter og spør, mens han andre hører jeg aldri noe i fra. Han sier at han har gjort leksene, og jeg kan jo ikke gjøre annet enn å tro på han.*

Den ene av disse tvillingene går i Klasse I, der foreldrene har eget passord til skolens LMS. Den andre tvillingen går i Klasse III, som er den grupperingen der klassene formelt sett ikke benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. Foreldreinformanten utdyper

at hun har bedre innsikt i skolearbeidet til eleven som går i Klasse III. Dette virker litt merkelig ettersom intensjonen til læreren i Klasse I var at IKT- satsningen mellom hjem og skole egentlig skulle bunne ut i et bedre innsyn for foreldrene. Læreren i Klasse I hadde også innført underskrift på ukeplanen som et kontrollerende tiltak for foreldrene.

FORESATT: *Det er litt vanskelig for meg å kontrollere det, for på han som sitter her er det lett å kontrollere, for her kommer bøkene hjem, og jeg ser jo at han sitter og gjør lekser. Det er mye verre å kontrollere han andre. Han sier at jeg kan gå inn på ClassFronter for å sjekke. Dette har jeg ikke vært så flink til, men skal bli det.*

Informanten sikter her til at hun ikke har nødvendig innsikt ettersom bøkene ikke kommer hjem. Læreren i Klasse I uttaler imidlertid at foreldrene er pålagt og ansvarliggjort for å sjekke at elevene gjør leksene gjennom ClassFronter.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: *På foreldremøtene uttalte en av foreldrene at han ikke hadde noen kontroll på om barnet hadde gjort leksene. Dette på bakgrunn av at elevene har arbeidsplaner i løpet av uken, og mange elever velger å gjøre disse leksene på skolen. Da sa vi, ”men her har du skrevet under på at eleven har gjort det!”. På denne måten ansvarliggjør vi foreldrene, noe jeg oppfatter som meget viktig. Det er faktisk foreldrene som skal... vi kan bare legge til rette.*

Det ser imidlertid ut til å være et brudd her, dette på bakgrunn av at flere foreldreinformanter hevder at de ikke har kontroll over om elevene har gjort leksene. Foreldrene uttrykker at de er frustrert over at de skal underskrive ukeplanen på et grunnlag der de ikke hevder å ha tilstrekkelig innsyn, og i forlengelsen av dette bli ansvarliggjort for en tilrettelegging de ikke opplever å ha kontroll over. Foreldreinformanten gir videre uttrykk for at hun opplever innsikten som radikalt forskjellig mellom sine tvillinger:

FORESATT: *Jeg vet veldig godt hvor han som sitter her hjemme og jobber befinner seg, men han andre, i IKT- klassen, der har jeg ikke mye oversikt. Nå har vi jo en datamaskin langt nede her i kjelleren, og der liker han i IKT- klassen seg veldig godt.*

INTERVJUER: *Opplever du dermed i større grad å være en motivator og veileder for den av dine sønner som ikke benytter IKT i dette samarbeidet?*

FORESATT: *Ja, for vi snakker mer sammen. Jeg vet jo mer hva han holder på med, da er det jo lettere for meg å komme med innspill der og da. Han kan jo*

også stille meg spørsmål direkte til det han holder på med. Da kan jeg jo se i bøkene og lettere kunne samtale med han om stoffet. Jeg er dermed tilgjengelig i det problemer måtte oppstå. Jeg regner jo også med at han andre har problemer, men det får jeg ikke innsyn i. Han som sitter her og jobber, han retter jeg stilene til. Dette kan jeg ikke gjøre på det som ligger på ClassFronter. Jeg er liksom mer med i prosessen med han som sitter her og jobber. Han andre sønnen min, han legger jo ut et mer ferdig produkt. Da er jo dette levert inn, og da er det ikke så lett å veilede underveis.

INTERVJUER: *Men hva er det som direkte fører til denne mangelen på innsyn for deg?*

FORESATT: *Vet du hva? Jeg tror dette egentlig har med arbeidsplanene å gjøre. Han som ikke går i denne IKT- klassen får jo også arbeidsplan, men de får ikke gjøre det på skolen, de må ta det med hjem.*

Foreldreinformanten uttaler seg her om et punkt det ser ut til å være bred enighet om blant foreldrene i Klasse I. IKT- samarbeidet ser ikke ut til å gi den tilsiktede innsikten et slikt IKT- samarbeid i utgangspunktet var tiltenkt fra læreren i Klasse I, nemlig å gi foreldrene nok innsikt til å fungere som supporter og veileder for sitt barn på hjemmebane, noe som i følge Birkemo (2003) var svært sentralt med tanke på elevenes læringsutbytte (s.39).

Mangelen på innsikt kan se ut til å være svært komplekst. Det ser ikke ut til at det er arbeidsplanene i seg selv som skaper avstand, slikt foreldreinformanten ovenfor hevdet. ClassFronter ser heller ikke ut til å være den reelle årsaken. Det som imidlertid ser ut til å skape forståelse, er at mangelen på innsikt kommer som en følge av at elevene gjør leksene på skolen. Men nå var jo nettopp intensjonen til læreren i Klasse I at innsynet gjennom ClassFronter skulle føre til gjenvunnet innsikt for foreldrene. Når foreldrene da ikke opplever å ha dette innsynet, kan det i større grad kunne hevdes at mangelen på direkte innsyn ikke dreier seg om mulighetene for innsyn, for det finnes gjennom ClassFronter. Det som imidlertid ser ut til å skape en bredere forståelse om manglende innsikt, er at foreldrene ikke direkte er med i den skapende prosessen når elevene gjør lekser. Foreldrene opplever dermed at de ikke har noe direkte forhold til det arbeidet som er blitt nedlagt, og at dette igjen kan skape avstand til det stoffet elevene holder på med når dette skal sjekkes på ClassFronter. Leksearbeidene blir dermed i større grad et fremmed produkt, et produkt foreldrene ikke kjenner historien til. Det mangler slikt sett en gjenkjennelseskontekst.

Det hersker imidlertid en del usikkerheter her. Når foreldreinformanten ovenfor uttaler at hun heller ikke er så flink til å gå inn på ClassFronter, og at tilgangen til PC og Internett mest sannsynlig befinner seg i et område hun normalt sett ikke oppholder seg, kan dette også være av betydning for manglende innsikt. Det kan selvfølgelig også diskuteres om foreldrene heller ikke har tradisjon eller kultur for å bivåne elevens arbeid på skjerm.

Slik situasjonen her blir beskrevet, vil dermed bruk av IKT i større grad bli benyttet som et verktøy til produktpresentasjon av elevens arbeid. Det kan dermed hevdes at foreldre har mulighet til oversikt, men ikke reell innsikt. Foreldreinformanten i Klasse I samtaler også mindre med barnet som benytter IKT i skole- hjem samarbeidet.

4.1.3 Smitteeffekt og motstand

Lærerinformanten i Klasse II uttrykker at innføring og bruk av IKT i skolen generelt sett, kan skape negative strømninger som er rettet mot IKT- pionerene. Men lærerinformanten i Klasse II indikerer også at det kan oppstå positive strømninger.

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** De sier gjerne ” datamaskinen virker ikke”, men så er det kanskje bare slik at de har trykket på feil knapp. Vi snakker om helt ordinære ting, så blir dette diskutert lærere i mellom, og da blir data liksom sånn, ”uff, data” dette fungerer aldri”. Da skapes det mye negativ oppmerksomhet rundt det å bruke data. Derfor er det viktig at man kan ha noen som kan snakke positivt om data, slik at det dannes en motvekt. Men når noen elever i en klasse bruker IKT, da vil også elever i andre klasser gjøre det. Det er nok først og fremst elevene som blir pressgruppen, men også enkelte foreldre. Dette tror jeg en del lærere kan oppfatte som litt presserende. Men vi har lærere her ved skolen, som aldri har hatt noen spesiell interesse for bruk av IKT. De er nå blitt litt bitt av basillen og ser nytten av å benytte dette verktøyet. Dette er kjekt å se, fordi det sender ut signaler til resten av personalet at dette er mulig å få til, selv om man er litt opp i årene.*

Dette er interessante indikatorer på at det også finnes maktkamp innenfor egne rekker. Nå kan det imidlertid se ut til at ettersom ledelsen på skolen er en pådriver for å få til dette IKT- samarbeidet, ser det ikke ut til at en slik ”sabelristingen” blant kollegaer får så store konsekvenser for IKT- pionerene. Det kan dermed se ut til at det vil være viktig å ha støtte blant andre IKT- kollegaer og ledelsen i sin innovative bruk av IKT, ellers kan det raskt føre til at IKT- samarbeidet ikke vil være levedyktig.

4.1.4 Karaktertrekket ved teknologien

IKT- kompetanse

Informanten nedenfor skaper et inntrykk av at det foreligger konstruerte barrierer på egen IKT- kompetanse i forkant av et IKT- samarbeid med skolen.

Birgit FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***FORESATT:** Jeg trodde jeg måtte kunne mer i begynnelsen da, der var det en barriere. Men det tror jeg ikke lenger nå. Først reagerte jeg jo litt på dette presset fra læreren, men når jeg innså at den barrieren ikke var så stor, er dette bare helt supert.*

Disse barrierene ser i større grad ut til å baserer seg mer på manglende innsikt enn reell kjennskap til hvordan slike LMS egentlig fungerer. Elevene på sin side uttrykker at det ikke finnes barrierer blant dem. De er vant med å benytte IKT i hverdagen.

Jens ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***ELEV:** Nei. Det skal ikke så mye til egentlig. Det er liksom en del av hverdagen.*

Lærerinformanten i Klasse I uttrykker på sin side at IKT- kompetansen kommer som en følge av egeninteresse.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** La meg si det slik at den kompetansen jeg har opparbeidet meg kommer som en følge av egne interesser. Dette er noe jeg også sier til folk som vil lære dette. De må jobbe med det for å kunne bli fortrolige med de ulike verktøyene. Faren med å være en slik person er at ledelsen raskt plukker opp slike personer til andre stillinger. Disse personene forsvinner dermed bort med sin kompetanse.*

Det vises igjen til at egeninteressen ser ut til å være svært sentral for den IKT- kompetansen man erverver seg. Skal skolene lykkes med å opprettholde IKT- samarbeidet, vil det samtidig være svært sentralt at man beholder nøkkelpersonell og kompetansen innenfor egne rekker.

Teknologi og graden av samarbeid

Hvilke teknologier individene i skole- hjem samarbeidet benytter, ser ut til å ha stor relevans for hvem av samarbeidsaktørene man samarbeider med, samt styrken på selve

samarbeidet. Lærerinformanten i Klasse II uttaler nedenfor at bruk av MSN Messenger kan åpne opp for uante muligheter i samarbeid mellom elev og lærer.

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: *Jeg har oppgitt min MSN- adresse til alle elevene. I disse bredbåndtider er jeg pålogget når jeg sitter og jobber om kveldene. Da er det ingenting i veien for at det kommer et spørsmål. Dette har hatt mye å bety for den kontakten jeg har med elevene når de er hjemme. Du har selv gått på skolen her og prøvd å kontakte meg... du ser hvordan det er? Folk snakker til deg på alle kanter. Dette er enda verre i klasserommet. Det er vanskelig å få snakket skikkelig med hver enkelt elev her på skolen, en til en, om ting som har skjedd, eller noe de lurte på. Det er faktisk en ganske stor barriere for en elev å ta telefonen og ringe til læreren. Jeg har jo fått noen e- poster der elever forteller om ulike problemer, men MSN, det er mindre barrierer og mindre farlig. Jeg merker at elevene tar lettere kontakt gjennom MSN. Om de ikke akkurat åpner seg lettere gjennom MSN, blir i alle fall kontakten lettere opprettet. Elevene synes det er vanskeligere å ta kontakt med telefon, eller ansikt til ansikt. Noen elever er sånn at de nesten ikke tør eller klarer å snakke med meg ansikt- til- ansikt. Jeg synes at det da er bra at de kan benytte teknologien til dette.*

LÆRER: *Nå er det jo en del andre sider ved MSN også. Jeg tar for eksempel aldri kontakt med elevene. Det må være de som kontakter meg. Man må ha noen retningslinjer, ellers kan det fort skje at dette flyter ut. Men dersom elever har vært inne på MSN her på skolen, har de fått anmerkning, Dette mener jeg er en helt feil holdning. Elevene sitter kanskje en hel ettermiddag på MSN, og dersom vi forbyr det på skolen, så lærer vi dem ingenting. Dersom vi heller kan lære dem holdningene de trenger, vil dette være en bedre måte å gjøre det på. Da kan vi hindre at elevene opplever alt det ubehaglige som MSN kan føre med seg. Så det med å forby MSN her på skolen, det tjener i alle fall ikke elevene på.*

Lærerinformanten i Klasse II indikerer her at ved bruk av MSN Messenger i samarbeid med sine elever, ser det ut til at samarbeidet både innbefatter et faglig og delvis et sosialt innhold der elever forteller om problemer. At det er vanskelig for læreren å "se" alle elevene i klasserommet, er også noe de fleste lærere vil kunne kjenne seg igjen i. Informanten opplever imidlertid at bruk av MSN Messenger ser ut til å stimulere kontakten mellom lærer og elev, med tanke på det å bli sett, noe som igjen er meget pedagogisk viktig. Bakgrunnen for at læreren ikke er den som kontakter eleven, kan nok henge sammen med at det finnes visse etiske kjøreregler man bør ta hensyn til, og i kraft av sitt embete som lærer bør man trø varsomt. En mulig forklaring på hvorfor lærerinformanten utdyper denne problematikken kan være at man har med mindreårige å gjøre, samt at en eventuell henvendelse fra læreren kan bli tolket for noe annet enn det som var intensjonen.

Under intervjuene med de forskjellige informantene, kom det frem flere forklaringer på hvorfor elevene ikke fikk benytte MSN Messenger på skolen. En forklaring var at en slik bruk førte til virus på skolens maskiner, mens en annen var at det foregikk utstrakt grad av mobbing mellom elevene. Lærerinformanten i Klasse II mener imidlertid at skolen i større grad burde lagt føringer på elevens holdninger ved bruk av slike program. Majoriteten av elevene i Klasse II uttaler at bruk av MSN Messenger fører til at de lettere søker støtte hos læreren utenom skoletid, og at det fortrinnsvis er læreren de spør om hjelp.

Solveig ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: Dersom jeg lurer på noe, er det læreren jeg kontakter. Det er mellom meg og han at samarbeidet er størst.

Lærerinformanten i Klasse II uttalte at telefon er noe de fleste ikke ønsker å benytte i dette samarbeidet. Dette er trekk det hersker stor grad av enighet om blant alle informantene i denne undersøkelsen.

Bjørn ELEV: 9- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: Telefon liker jeg ikke. Dersom jeg skal snakke med vennene mine, er ikke e- post løsningen. Det tar for lang tid.

Lærerinformanten i Klasse I gir oss et innsyn som bekrefter at telefonen er et verktøy som i liten grad blir benyttet av samarbeidsaktørene. Dette utdyper lærerinformanten i Klasse I nedenfor.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: Jeg har sagt til foreldrene at jeg sjelden legger meg før kl. 11, og da går det an å ringe og spørre meg om ting. Jeg har aldri opplevd at dette har blitt misbrukt. Jeg blir egentlig aldri ringt opp hjemme uten at det er alvorlige ting som raskt må tas opp.

Et trekk som går igjen i denne undersøkelsen blir dermed at informantene i liten grad benytter den tradisjonelle telefonen som samarbeidsmedium. Det ser ut til å være bred enighet her blant informantene. Lærerinformanten i Klasse I utdyper at hun nesten aldri blir oppringt hjemme. Bakgrunner for dette ser ut til å være respekt for hverandres

tidsbruk, men det tegner seg også et bilde av at bruk av telefon ser ut til å kunne skape en nærhet som ikke alltid er like ønskelig.

4.1.5 Nærhet og avstand

Nærhetsetikk og det skriftlige

Det kan i stor grad se ut til at teknologien i enkelte sammenhenger blir brukt som en første kontakt dersom det som skal meddeles oppleves som vanskelig og problemfylt for et individ.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Ja, det kan være ting du f. eks. gruer deg til å ta opp noe med et individ. Da kan bruk av IKT faktisk være lettere å bruke enn å ta dette opp ansikt- til- ansikt. Dette har noe å gjøre med at du ikke ser reaksjonen til samtalepartneren, fordi du ikke har tilgang til kroppsspråk og mimikk. Men dette fører også til at du ikke får gå inn i diskusjonen når du har behov for det. Det kan være at den personen som mottar denne, la oss si e- posten, at han også får tid til å begrunne svaret sitt på en litt annerledes måte. Du kan mer svare det du vil enn det som er tilfellet ansikt- til- ansikt.*

INTERVJUER: *Ligger det dermed en viss frihet i å bruke IKT i enkelte sammenhenger?*

FORESATT: *Ja, du slipper å komme i forsvarsposisjon dersom samtalen fordrer det. Jeg ser jo at dette kan ha positive effekter for usikre lærere. De får bedre tid til å tenke seg om. De får bedre tid til å reflektere over hvilket svar de ønsker å gi. Dette åpner opp for å gi, ikke et følelsesmessig svar, men et mer pedagogisk svar.*

Foreldreinformanten i Klasse I uttrykker dermed at han i enkelte sammenhenger benytter teknologien for å posisjonere seg i forhold til noe som oppleves som vanskelig å medkommunisere om ansikt- til- ansikt. Dette ser ut til å komme av at man gjennom teknologien ikke har tilgang til hele det sansemessige registeret hos samtalepartneren. Møtet blir dermed ikke like *etisk ladet* (s.35) slik Vetlesen viser til, og man slipper å registrere reaksjonene på det medkommuniserte hos motparten. Holm (s.37) utdyper også dette trekket når hun hevder at man uttrykker seg mer i overensstemmelse med seg selv gjennom skriftlige IKT- medier. Det ser imidlertid ut til å være enighet blant elevinformantene når de uttrykker at bruk av chat er frigjørende i en samtale, nettopp fordi kropp og mimikk skaper barrierer for hva man ønsker å kommunisere om. Foreldreinformanten ovenfor er videre på høyde med Vetlesen (s.38) når han utdyper at

en IKT- kommunikasjon i større grad åpner opp for økt refleksjon, og at en virtuell samtale kan generere mer korrekte og pedagogiske svar uten at følelser vil influere svaret man ønsker å meddele. Tidligere forskning bekrefter også i stor grad disse trekkene (s.15).

Det kan se slik ut til at bruk av chat genererer en større porsjon nærhet i den digitale kommunikasjonen. Det kan i noen grad se ut til at individene i denne undersøkelsen viser til at man har fått flere moralske og følelsesladete arenaer å spille på. Det er usikkerhet hvorfor det ser ut til å være slik, men man skal ikke se bort i fra at teknologiske nyvinninger og individers omgang og erfaringer med teknologien har skapt et nytt eller bredere bruksmønster. Det kan dermed hevdes at digitale verktøy i noen grad har blitt tillagt funksjoner som tidligere var forbeholdt de fysiske møter.

Det ser ut til at bruk av tekstbaserte IKT- medier kan bli foretrukket i enkelte situasjoner, men bevisst unngått i andre.

Knut FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Dersom du ønsker det, så har du det på papir. Det har du jo ikke gjennom en telefonsamtale, eller gjennom en vanlig ansikts- samtale. En annen ting er at det skriftlige står der og ikke går vekk på samme måten som det du har sagt.*

Når foreldreinformanten i Klasse II utdyper at ”han har det på papir”, kan det se ut til at IKT- kommunikasjon er positivt for å kunne dokumentere en virtuell samtale. På den annen side er det skrevne ordet også sterkt, og slikt sett kan man komme i en situasjon der deltakerne unngår å benytte et skriftbasert IKT- medium ettersom innholdet i teksten i ytterste konsekvens kan bli benyttet mot dem selv. Foreldreinformanten nedenfor viser også til at det foreligger rom for å kunne misstolke budskapet i en virtuell kommunikasjon.

Sigurd FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Du kan si at tolkningsrommet blir så uendelig stort med det skriftlige i forhold til en tradisjonell muntlig kommunikasjon.*

Informanten utdyper her at ettersom man ikke har tilgang til ansiktets betydning og hele det sansemessige registeret i en virtuell og tekstbasert samtale, kan for eksempel bruk av ironi være vanskelig å tolke. Dette er også trekk man finner i tidligere forskning (s.15).

Bakgrunnsforståelsen

Bakgrunnsforståelsen som Dohn viser til (s. 38), det at mennesker har møtt hverandre fysisk i forkant av et IKT- samarbeid, ser ut til å spille en avgjørende rolle for om et IKT- samarbeid skal ha muligheten til å være operativt. Foreldreinformanten i Klasse II uttrykker dette når hun sier:

Else FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***FORESATT:** Det vil være viktig å kjenne læreren på forhånd for å kunne kommunisere godt nok. Du må vite litt om hva læreren står for. Vi har jo hatt hjemmebesøk av læreren, og da ble du bedre kjent. Dette er viktig når man skal kommunisere med læreren gjennom IKT. Da blir du heller ikke så redd for å skrive feil. Du slapper mer av i forhold til det du vil ha frem.*

Alle lærerne på denne skolen har vært forpliktet til å gå på hjemmebesøk. Dette gir i følge informantene en bedre mulighet til å samarbeide gjennom teknologien. Man har dermed i et fysisk møte generert en felles forståelse og kjennskap til hverandre. Når IKT brukes i etterkant, kan deltakerne legge mer i eller forstå bedre hva det hele dreier seg om. Dohn kaller dette for en etterbrenning man tar med seg inn i IKT- samarbeidet, og er i følge henne helt avgjørende for om man vil lykkes (jf. Kap 2.6.3

Bakgrunnsforståelsen s. 38). Foreldreinformanten i Klasse II uttaler videre at denne etterbrenningen også stimulerer til mindre frykt for å meddele noe skriftlig til læreren, noe som igjen kan føre til økt intensitet i den skriftlige IKT- kommunikasjonen.

Faglig vs. sosialt samarbeid

Det kan videre se ut til at den skriftlige IKT- kommunikasjonen kan ha visse begrensninger i forhold til om samarbeidet dreier seg om et faglig eller et sosialt innhold. Selv om elevene tidligere uttalte at de kunne samtale også om sosiale problemer gjennom MSN Messenger, vil det her i større grad bli sett på foreldrenes strategi og manøvrering.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: Dersom du skal samarbeide om oppmeldinger til PPT, eller at eleven har gjort noe galt, så synes jeg det er viktig å møtes ansikt- til- ansikt. Men det er også mange ting vi ikke trenger å møtes ansikt- til- ansikt på. Vanlig informasjon for eksempel. Dersom foreldremøtene kun skal bestå av informasjon, kan dette like godt gjøres gjennom ClassFronter. Men dersom det er for å bli kjent og ha kontakt, da kan dette gjøres bedre ved å arrangere møter der vi for eksempel har temakvelder eller ClassFronter- kurs.

Lærerinformanten i Klasse I indikerer dermed at IKT- samarbeidet ikke er en kanal som fungerer tilstrekkelig dersom kommunikasjonen skal dreie seg om et ”alvorlig tema”.

IKT- samarbeidet ser i større grad ut til å kunne fungere bedre på faglige diskusjoner og ren informasjon. Foreldreinformanten i Klasse I har et sammenfallende syn på dette med læreren ovenfor. Foreldreinformanten nedenfor bekrefter i stor grad dette trekket..

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: Dersom mitt barn hadde et eller annet problem på skolen, ville jeg fått til en avtale der du kan se læreren i hvitøyet. Det er begrenset hva du kan få skrevet ned. Det er mye du går glipp av. Dersom jeg skulle skrevet det vi pratet om nå, ville det blitt fryktelig. Det ville blitt litt som Gro Harlem Brundtland, mange innskuddssetninger der man aldri hadde kommet i mål.

FORESATT: Når jeg er på foreldremøte, er jeg opptatt av at han klarer seg faglig, men det å få tilbakemelding på hvordan han fungerer i gruppen, hvordan han trives på skolen, er veldig viktig. Når du sitter på data kan du godt få tilbakemelding på det, men å sitte og høre på samspillet mellom mitt barn og læreren, vitner om at han trives godt med skolen og læreren. Det får du ikke på data uansett hvor mye du skriver. Det å kjenne hverandre vil være viktig. Trygghet i bunn er det som skaper et samarbeid.

INTERVJUER: Mener du da at bruk av IKT ikke er et redskap som er godt nok til å få innblikk i sosiale relasjoner og samspill?

FORESATT: Nei, du kan godt få en kommentar på at eleven fungerer bra, men hva betyr det? Det å observere samspillet mellom personer kan bli mer utdypet ansikt- til ansikt, samtidig kan man stille spørsmål om hva som ligger i dette. Det ligger begrensninger i et slikt samspill gjennom IKT.

Foreldreinformanten i Klasse I konstaterer at dersom det som skal diskuteres er av en så ”alvorlig” grad at eventuelle misforståelser vil kunne få konsekvenser for de individene det gjelder, tar man ikke risikoen på å diskutere dette gjennom et IKT- medium ettersom følgene av eventuelle misforståelser kan få uheldige konsekvenser. Nærhetsetikken til Vetlesen (s.36) kan tolkes slik at en samhandling gjennom IKT lett kan føre til at man mister muligheten til å fornemme og tolke i øyeblikket. Den etiske ladete appellen om

ivaretagelse vil også være mindre sterk i en virtuell samtale ettersom man ikke har tilgangen til ansiktets betydning. Det ser ut til at foreldreinformanten støtter et slikt syn og understreker at det ligger begrensninger i et IKT- samarbeid.

Dialog og løsrivelse

Informantene uttrykker videre at det kan se ut til at desatelliseringsprosessen (s.32) kan komme i konflikt med foreldres bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Videre kan det se ut til at elevens dialog med foreldrene på hjemmebane avgjør i hvor stor grad de trenger å logge seg på Classfronter.

Sigurd FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Jeg har vel ikke alltid en god dialog, det kan jeg ikke si.*

INTERVJUER: *Hva legger du i dette med at dialogen ikke alltid er like god?*

FORESATT: *Nei, det er jo ikke alltid vi er enige om hvordan ting skal gjøres, planlegging og slikt. Da hadde det av og til vært godt å hatt en lærer som motvekt slik at det ikke alltid blir jeg mot barnet mitt.*

Foreldreinformanten i Klasse II uttaler at han ikke alltid har en like god dialog med barnet sitt. Flere av informantene i denne undersøkelsen gav uttrykk for at enkelte elever til tider kunne være svært lite meddelende i forhold til eget skolearbeid. Nå har heller ikke denne foreldreinformanten tilgang til eget passord på ClassFronter. Foreldreinformanten nedenfor i Klasse I indikerer imidlertid at dersom dialogen er dårlig, kan innsynet i ClassFronter være en mulighet som forbedrer oversikten.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Enten snakker eleven med foreldrene, og foreldrene får dermed innsikten den veien, eller at de får innsikten på en annen måte. Dette kan være gjennom IKT.*

Manglende dialog ser dermed ut til å forsterke ønske om eget passord på ClassFronter. Elevinformanten i Klasse II viser til at hun ønsker avstand til foreldrene når hun uttaler:

Solveig ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: *Det gjelder å ha litt fri tøyler på skolen, utvikle seg selv i sitt eget tempo. Dersom foreldrene henger over deg og gransker alt du gjør blir dette helt feil.*

Elevinformanten i Klasse II ønsker i stor grad å sette et skille mellom hjem og skole. Hun opplever et IKT- samarbeid, om foreldrene skulle hatt innsyn, som en trussel mot sin selvstendighet og løsrivelse fra sine foreldre. De foresatte uttrykker også at de er klar over denne problematikken.

Helene FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Jeg vet det er tanker blant jentene, at foreldrene er forferdelig tåpelige, i alle fall i en periode. Nå stiller jeg heller ikke alene her. Dette har jo med utviklingen til jentene å gjøre. Jeg vet jo at dette ikke er slik min datter beskriver det, men for dem er det slik, ikke sant?*

Foreldreinformanten i Klasse II viser til at det spesielt blant jenter kan være et sterkere ønske om å løsrive seg fra den tidligere så fastlagte avhengigheten til foreldrene. Denne undersøkelsen kan også vise til at det stort sett ser ut til å være jenter som ikke ønsker foreldrenes deltakelse, mens guttene i mindre grad ser ut til å oppleve dette som problematisk. En mulig forklaring på dette kan være at jentene i større grad skriver om personlige ting i sine tekster, og av den grunn ikke ønsker dette innsynet.

4.1.6 Overvåking og makt

Intensjonen for å gå inn

Elevinformanten i Klasse II, uttaler at det finnes oppfatninger og muligheter for at foresattes innsyn kan bli misbrukt.

Solveig ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: *De kunne kanskje gått inn og lest, og så komme med kommentarer at dette var dårlig det du hadde skrevet der. Eller jeg ”likte ikke det du skrev der”.*

Majoriteten av foreldrene i Klasse II, uttaler imidlertid at de er klar over at et slikt innsyn eventuelt må behandles med diskresjon og varsomhet.

Sigurd FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Er jeg der for å kjeft på ham, for å påpeke feilene til mitt barn, eller er jeg der for å hjelpe ham. I praksis tror jeg det vil være slik, at jo mer kritisk du er, dess mer overvåking vil det oppfattes som. Du kan si at ønsket er jo at mitt barn tar det fulle ansvaret selv, så et slikt innsyn vil jo være et verktøy for meg til å se at han beveger seg i en slik retning.*

Foreldreinformanten i Klasse II indikerer også at det finnes muligheter for at et slikt innsyn kan oppfattes som et overtramp. Men blant informantene i Klasse I var det imidlertid ingen av aktørene som gav uttrykk for at dette var et problem. Det ser dermed ut til å være en diskrepans mellom de forventningene som foreligger til et slikt IKT-samarbeid, og slikt samarbeidet i realiteten er.

Grenser for innsyn

Hvilke retningslinjer og grenser som skal bli trukket opp for foreldrenes innsyn i ClassFronter, ser ut til å være et sentralt diskusjonsområde både hos informantene i denne undersøkelsen og i forskjellige fora der blant annet foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har uttalt seg. Brenna (s.33) går så langt at hun krever fullt innsyn for alle foreldre, og etterlyser samtidig klare retningslinjer for innsyn på slike lærings administrative systemer. Informantene i denne undersøkelsen tegner imidlertid et ganske klart bilde av hvor de mener disse grensene bør gå, og at et slikt fullstendig innsyn kan være problemfylt.

Turid LÆRER: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***LÆRER:** Det å gå inn og se på elevene sine arbeidsbøker eller en tekst som blir skrevet i ClassFronter, det ser ikke jeg noen forskjell på. Jeg mener at foreldrene har rett til dette innsynet. Det er heller ikke alle elever som gir foreldrene mulighet for å følge med på hva de gjør. Ungdommen i min klasse er klar over dette, de har ikke reagert overhodet på dette.*

I følge retningslinjer og prinsipper som er nedfelt i lover og planverk, nevnes det ikke konkret hvilke rettigheter som gjelder ved bruk av IKT (s.18). Men det indikeres at det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barn i skolen. Opplæringsloven utdyper også at det skal skapes *gode samarbeidsformer mellom hjem og skole*. Problemet er at de ulike lovene ikke spesifikt vektlegger verken intensitet eller hva man direkte skal samarbeide om. Dette kan dermed føre til usikkerhet over hva man som samarbeidsaktør har krav på av innsyn, og hvordan et eventuelt innsyn i ClassFronter skal koordineres. Det ser imidlertid ut til at dette innsynet ikke har ført til noen videre problemer i Klasse I.

Birgit FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Nei, det har ikke det. Jeg synes han virker veldig stolt over alt sammen. Jeg ser at han synes det er veldig gjevt når jeg sier at jeg har vært innpå der.*

De fleste elevene i Klasse I uttaler at de ikke har noe imot at foreldrene skal logge seg inn på deres område på ClassFronter. Nå må det legges til at det kun var gutter blant disse informantene, men også foreldrene i denne klassen uttrykker at dette innsynet er uproblematisk. Majoriteten av elevene i Klasse I uttrykker faktisk at de *ønsker* at foreldrene skal logge seg på. Dette står da i skarp kontrast til tidligere forskning som hevdet at elevene i stor grad motarbeidet et slikt IKT- samarbeid på ungdomstrinnet (s.18). Denne undersøkelsen viser dermed det motsatte. Hvorfor det ser ut til å være slik meningsforskjell, kan henge sammen med hva foreldrene har innsyn i på ClassFronter.

Birgit FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Det kan jo være at noen føler dette innsynet er vanskelig, men av hva jeg har sett, dreier jo dette som ligger på ClassFronter seg mer om informasjon, informativt altså. Det er ingenting som ligger der som er så privat at dette ikke kan vises frem.*

Informanten trekker her fram et sentralt poeng. Innsynet i Klasse I dreier dermed seg ikke direkte om det som har med personlige og private ting. Det som ligger ute til innsyn på ClassFronter, dreier seg om helt tradisjonell informasjon som foreldre tidligere har hatt tilgang til gjennom papirlapper og foreldremøter. Informanten nedenfor tegner imidlertid opp en tydeligere grense over foreldres innsyn.

Henrik LÆRER: 10- klasse, uten formell IKT- bruk

LÆRER: *Det hender jo at enkelte elever skriver veldig personlige tekster i norsken. Det er jo ikke alltid at jeg ønsker at foreldrene skal ha tilgang til dette. Mange elever skriver kanskje om sitt personlige forhold til foreldrene hjemme. Jeg synes ikke det er nødvendig at foreldrene skal lese alt. Noen ganger har vi jo bedt foreldrene skrive under på tekster som elevene har skrevet. Da hender det at elevene vegrer seg og spør om å få slippe dette, ” teksten min handler jo om personlige ting som har skjedd hjemme”, sier de. I noen tilfelle har jeg da sagt at det er greit.*

Selv om lærerinformanten i Klasse III henviser til det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet ovenfor, ser det ut til at de samme grensene også bør gjelde ved bruk av

IKT. Enkelte elevinformanter gir uttrykk for at de ikke ønsker at foreldrene skal ha tilgang med eget passord til ClassFronter.

Solveig ELEV: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***ELEV:** Der ligger mine dokumenter. Der er mitt skolearbeid og mine stiler. I stiler bruker du mange eksempler fra din egen hverdag, dine egne tanker osv., kanskje ting som kommer rett fra hjertet også. Oppgaver som jeg skal levere inn holder det at læreren leser, dette er ikke noe som jeg ønsker at de skal ha tilgang til. Vi utvikler oss og blir mer selvstendige, og da ønsker vi ikke at foreldrene skal være der hele tiden. Grensen går på at foreldrene kan få vite hva vi holder på med, og hvordan det går på skolen, men ikke spesifikt alle detaljer om min hverdag. Ellers blir det at de sitter over oss som hauker. Vi må lære å være litt oss selv uten at det hele tiden skal være noen som påvirker oss.*

Det tegner seg her et behov for at det finnes rom på skoleportalen som kun administreres av eleven selv. Dersom innsynet skal innlemme alt elevene foretar seg på ClassFronter, kan dette føre til en begrensning overfor hva elevene formidler på skolens LMS, og kanskje også om dette formidles i det hele tatt. Det ser i større grad ut til å være motstand mot et slikt innsyn blant jentene. Det som er kommet fram gjennom intervjuene gir ingen sikre holdepunkter, men som tidligere nevnt, kan det være nærliggende å tro at jenter i større grad skriver og medkommuniserer om et følelsesladd innhold, og at dette kan være noe av forklaringen mot denne aversjonen. Informantene viser dermed til at det vil kunne være svært sentralt for elevene å ha et rom der foreldre ikke har innsyn. Det ser ut til at de fleste informantene er klar over denne problematikken og at en mulig grense kan bli trukket. Flere lærer- og foreldreinformanter støtter imidlertid elevinformantens syn ovenfor på dette området.

Henrik LÆRER: 10- klasse, uten formell IKT- bruk

***LÆRER:** Det finnes en begrensning i hvor mye jeg som lærer bør formidle til foreldrene om det jeg vet. Grensen kan nok gå på dette som er elevens innerste tanker og følelser. Vi snakker også her om forelskelse, problemer med det ytre, seksualitet, kroppen, osv. Men dersom det er noe som er ytterst problematisk for eleven, må dette formidles til hjemmet, men eleven kan selv få tenke over dette en liten stund før det formidles. Man må bruke litt skjønn her. Jeg tror dermed at vi må ha flere kanaler i et slikt samarbeid på ClassFronter, en kanal mellom lærer og elev, og en annen kanal mellom foreldre og skolen.*

***INTERVJUER:** Snakker du nå om private rom, rom der det er opp til elevene å avgjøre tilgangen?*

LÆRER: Ja, helt klart.

Svein **FORESATT:** 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: Elevene har nok grenser for hva vi som foreldre skal være informert om og ikke. Som far kan jeg jo si at jeg ønsker innblikk i alt. Men for mitt barn ville ikke det vært like bra. Man bør være observant på hvor langt man skal strekke seg inn mot det som er elevenes private sfære. Dette må avklares på forhånd.

INTERVJUER: Hva er det naturlig at du skal ha innsyn i?

FORESATT: Dette er vanskelig, fordi de er på vei inn i en løsrivelsesfase. Det er veldig individuelt hvilket forhold de har til foreldrene og hva de diskuterer hjemme. Kjæresteforhold, seksualitet, kroppslig utvikling. Men hva skal bli gjengitt til oss? Jeg tenker eventuelt å få tilbakemelding dersom han ikke har gjort leksene sine, men også dersom han gjør positive ting. Jeg ønsker imidlertid ikke tilbakemelding på om mitt barn finner seg en kjæreste eller om han ha vært i krangel med en elev. Men dersom han blir en gjenganger, da vil jeg ha en tilbakemelding. Dersom han har slått ned en elev, vil jeg vite det, men dersom det er noe som er ubehaglig som mitt barn har diskutert med læreren sin, da trenger jeg ikke vite det. Det måtte i så fall ha vært dersom læreren og barnet mitt var enige om at dette skal tas opp med hjemmet. Jeg oppfatter i alle fall at det er viktig at skolen på forhånd har sondert terrenget for å finne ut hvilke etiske retningslinjer man skal følge for eleven som individ. Dersom dette innsynet går for langt, kan dette også legge en begrensning på hverdagen til mitt barn.

Det foreligger ingen signaler på at det har vært diskutert på forhånd over hva foreldre i Klasse I eventuelt skal ha innsyn i. Men de fleste foreldrene uttrykker at de er klar over at det finnes en balansegang her. De ønsker ikke å ha direkte innsyn i det som oppfattes som elevens private tanker og følelser. foreldreinformantene gir uttrykk for at de er klar over at elevene befinner seg i en løsrivelsesfase, noe som igjen kan føre til at et eventuelt fullt innsyn kan føre til begrensninger i elevenes hverdag. Foreldrene ser videre ut til å ha forståelse for at elevene bør ha egne rom som ivaretar deres personlige utvikling. Det synes i det hele tatt ut til å være en bred forståelse av dette blant de fleste av informantgrupperingene i denne undersøkelsen. De ønsker imidlertid innsyn dersom det skjer ekstraordinære ting med eleven, både av positiv og negativ art. Det vises også til at elevene kan legge begrensninger på seg selv i et slikt innsyn. Det de ulike informantene i denne undersøkelsen formidler, står da i skarp kontrast til det Brenna hevder, når hun sier at foreldrene bør ha fullt innsyn (s.33).

Det Panoptiske system

Det kan se ut til at det finnes paralleller mellom det fysiske Panoptikon og bruk av ClassFronter i denne avhandlingens empiri (s. 30). Foreldreinformanten i Klasse II uttrykker bekymring når hun uttaler følgende om innloggings- statistikken på ClassFronter:

Else FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Det spørres jo hva læreren benytter dette til da. Om det kan være slik at de som kanskje ikke logger seg inn, at dette blir oppfattet som negativt av læreren.*

Informanten uttaler her at det foreligger muligheter for å overvåke brukerne av ClassFronter i periferien uten selv å fysisk bli sett. Det finnes dermed en "vokter" (læreren) i sentraltårnet, som kan klassifisere, føre statistikk, sjekker progresjon, dyktighet, bedømmer og irttesetter, etc., og alt dette kjenner man igjen fra det Panoptiske system. Det må imidlertid legges til at læreren gjennom lover og planverk er forpliktet til å vurdere elever og påse andre metoder i deres læringsutvikling. Intensjonen her er imidlertid ikke å finne ut om læreren benytter ClassFronter som et disiplinierende system, men i større grad å påpeke likheter mellom et fysisk Panoptikon og et LMS (ClassFronter), og hvordan samarbeidsaktørene handler som en følge av disiplinærmakten som et slikt system ser ut til å inneholde.

John ELEV: 9- klasse, med formell IKT- bruk

ELEV: *Vi har jo fått i oppgave å lære foreldrene våre å logge seg på ClassFronter, og vise dem litt. Læreren kan jo sjekke hvem som har logget seg inn på dette systemet.*

INTERVJUER: *Men hvor går grensen mellom det å følge med på det du gjør og det som eventuelt har med overvåking å gjøre?*

ELEV: *Nå skal vi ikke gjøre så veldig mye privat på ClassFronter. Det er egentlig ikke så veldig lurt. Du kan jo chatte på ClassFronter, men det er heller ikke så lurt. Alle kan jo se hva du skriver gjennom loggen. Det er kun skolearbeid vi skal benytte dette til.*

Vi ser her at elevene legger restriksjoner på seg selv for å unngå å bli iaktatt, i alle fall på det som har med det personlige å gjøre. Majoriteten av elevene som deltok i denne undersøkelsen uttrykte at de eksempelvis hadde sluttet å benytte de samtalekanaler som

ClassFronter tilbyr. Bakgrunnen for dette var at lærerne og foreldrene hadde tilgang til det samme som elevene.

INTERVJUER: *Kunne du tenkt deg å hatt noen private rom som foreldrene ikke hadde hatt tilgang til?*

ELEV: *Vi har jo MSN og slikt til dette.*

I det fysiske Panoptikon vises det til at de innsatte inkorporerer et selvregulerende system der de legger restriksjoner på seg selv, dette på bakgrunn av at de ikke vet når de blir overvåket. Vi ser igjen likhetstrekk mellom bruk av ClassFronter og det Panoptiske system og disiplinærmakten (s.29). Elevene finner ut av systemet og benytter sine egne teknikker for å ikke legge igjen spor og bevegelser i ClassFronter. Elevinformanten nedenfor uttrykker at selvpålagte restriksjoner er høyst aktuelle.

Belinda ELEV: 10 Klasse uten formell IKT- bruk

ELEV: *Jeg tror kanskje jeg hadde unngått å skrive sånne personlige ting i stilene, hendelser som hadde skjedd med meg og sånn, at jeg hadde skrevet rundt det. Jeg synes vi må passe på at det blir litt avstand mellom hjemmet også. Jeg vil ikke ha et for tett samarbeid.*

INTERVJUER: *Ja, men læreren vil jo lese det uansett?*

ELEV: *Ja, men det er egentlig greit nok, bare ikke foreldrene ser det.*

Selv om elevinformanten i Klasse III ikke har direkte erfaringene med bruk av ClassFronter i skole- hjem samarbeidet, indikerer hun på et generelt grunnlag enigheten som foreligger blant elevinformantene på dette området. De ønsker avstand mellom skolen og hjemmet. Informantene uttaler at de i større grad kan benytte ulike teknikker for å skjule innsynet på tekster som foreligger i papirutgave enn tekster som foreligger digitalt. Handlingsrommet for å forhindre innsyn i de digitale tekstene på ClassFronter blir i realiteten mindre dersom foreldrene har eget passord. Empirien i denne undersøkelsen er imidlertid ikke robust nok til å kunne gi noen svar på hva slike selvpålagte restriksjoner eventuelt kan føre til.

Det som imidlertid er litt forskjellig i fra det fysiske Panopticon, er at også ”vokteren” (læreren) kan bli voktet i et digitalt Panopticon (ClassFronter). Dette var imidlertid også

Foucault klar over, men da i betydningen av å bli vaktet fra et likestilt¹⁷ eller høyere nivå i hierarkiet. I bruk av ClassFronter ligger det imidlertid muligheter for at læreren kan bli gjenstand for å bli vaktet av de han vokter, da gjennom lærerens egen manøvrering og digitale tekster i det læringsadministrative systemet.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Alt blir mye mer synlig. Men jeg opplever ikke at læreren har lagt noen begrensninger på seg av den grunn. Nå er jo mitt barns lærer veldig dyktig i IKT, og er sannsynligvis en av frontfigurene for å få dette til. Men det kan også legge en begrensning på læreren, fordi det blir en form for kontroll. Det blir jo noen som ser deg i nakken og følger med på det du gjør. Så enkelte lærere kan nok legge begrensninger på seg selv i et slikt system.*

Foreldreinformanten i Klasse I indikerer ovenfor at også læreren kan bli utsatt for kontroll. Ettersom vokteren nå selv kan bli vaktet, kan det hevdes å foreligge muligheter for at det disiplinerende system, som Foucault viser til, kan bli enda mer selvregulerende. Det foreligger informantuttalelser som synliggjør at denne kontra-overvåkningen fra foreldre mot lærer kan hindre enkelte lærere i å benytte slike læringsadministrative systemer.

INTERVJUER: *Sier du dermed at læreren, på selvstendig basis, kan velge om de vil bruke IKT i skole- hjem samarbeidet, nettopp fordi det kan være vanskelig med tanke på innsynet?*

FORESATT: *Ja, og det som gjør dette litt skremmende, er jo at skole- hjem samarbeidet stort sett er et tema som ikke blir tatt opp i selve lærerutdanning. Det burde vært noen føringer i selve utdanningen her fordi dette kan føre til økt trygghet for læreren. Dermed er det opp til læreren å velge om han ønsker å bruke IKT. En utrygg lærer vil nok ikke benytte IKT i skole- hjem samarbeidet. Selvfølgelig forstår jeg at en lærer som kun har to år igjen av sin yrkesaktive karriere, og bruker det som et argument for ikke å benytte IKT, det forstår jeg, men en lærer som er ung og som velger å ikke benytte IKT fordi han er utrygg, det er et problem. Jeg tror enkelte kan være i en slik utrygg situasjon og er redd for at det blir satt i gang situasjoner man ikke føler man mestrer.*

Helene FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Jeg tror at lærere som velger å kjøre ett nytt løp, det faglige, hvert år, i store grad vil være lærere som benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. Men de lærerne som har ett opplegg som de stapper i vesken for så å ta dette i*

¹⁷ Likestilt- I følge lover og planverk skal lærere og foreldre være likestilte i skole- hjem samarbeidet. I teksten ovenfor tar jeg imidlertid utgangspunkt i at foreldre ikke er det. Tidligere forskning og informantenes egne uttalelser, tilsier at det i realiteten ikke er slik, eller oppfattes slik av de foresatte.

bruk igjen til høsten, de tror jeg ikke vil benytte IKT fordi dette kan føre til at de blir kikket i kortene.

Informantene uttaler på generelt grunnlag at det kan finnes muligheter for at lærere kan velge å avstå fra å benytte et læringsadministrativt system (LMS) i skole- hjem samarbeidet. Dette henger da sammen med at foreldre kan følge lærerens bevegelser og planlegging digitalt. Erfaring og ekspertise på samhandling med de foresatte ser også ut til å kunne spille en rolle. Det ble i teorikapittelet henvist til det Panoptiske system, et system som i stor grad var selvregulerende og det perfekte disiplineringssystem (s.30). Uttalelsene fra informantene ovenfor skaper imidlertid et grunnlag for å si at det digitale Panoptikon, her i form av et lærings administrativt system, kan hevdes å være enda mer selvregulerende enn det fysiske Panoptikon som Foucault viser til. Vi får et system der alle overvåker hverandre. En kan spekulere på om vi får et system som regulerer seg selv, at selve systemet kan ha overtatt vokterens rolle.

4.2 Samarbeid og kontekstoverføring

I påfølgende avsnitt vil det bli forsøkt å klarlegge om det etablerte IKT- samarbeidet har ført til at det har oppstått aktiviteter eller forandringer på andre systemers innhold og struktur. En snakker i denne forbindelse spesielt om de tradisjonelle foreldremøtene har endret karakter. Det er også grunn til å spørre om det har skjedd noen skifte i veilederrollen i det å ta i bruk digitale verktøy. Avslutningsvis fokuseres det på om det har skjedd en ansvarsforskyvning mellom aktørene i skole- hjem samarbeidet, og om meldingsboken er på vei ut.

Foreldremøtenes organisering

Jeg nevnte tidligere i denne undersøkelsen (s.54) at det kunne se ut til at IKT- samarbeidet kunne føre til et bedre samarbeid mellom aktørene på de tradisjonelle foreldremøtene. De ulike informantene uttaler at dette er svært ønskelig, og muligheten ser ut til å forsterkes av at informasjonsaspektet nå er ivaretatt gjennom ClassFronter.

Jenny LÆRER: 9- klasse, uten formell IKT- bruk

LÆRER: Vi følger jo tilnærmet 50- talls modellen. Vi kommer ikke ut av firkanter. Vi må løse strukturene opp og tenke nytt. Og det er en enorm prosess.

Lærerinformanten i Klasse III sikter til at de tradisjonelle foreldremøtenes karakter ikke har vært forandret på lang tid. Det vises samtidig til at det å benytte IKT for å skape forandringer på foreldremøtenes struktur og innhold, kan være vanskelig og arbeidskrevende. Informantuttalelsene nedenfor indikerer imidlertid at viljen er stor.

Øyvind LÆRER: 10- klasse, med formell IKT- bruk

LÆRER: *Dersom vi kan ta informasjonsbiten og legger den ut på nettet, så kan foreldremøtene bli brukt til et mer reelt samarbeid. Mulighetene er helt åpne her. Men her har vi også et inngått mønster. Foreldrene har vært på foreldremøte før, de vet hvordan det skal være. De skal sitte der, drikke kaffen sin, og deretter gå hjem. Men for de som er interesserte, hadde det vært mange tema som kunne vært tatt opp på et foreldremøte. Slike møter prøver vi å legge utenom de obligatoriske foreldremøtene, at vi for eksempel inviterer til nettvett. Det vi imidlertid ser, er at få foreldre kommer fordi møtene ikke er obligatoriske eller lovpålagte.*

Helene FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: *Vi kan bruke foreldremøtene på en annen måte og til andre ting. Det er mye vi kunne diskutert. Skolen er jo det fellesområdet som alle har og tenker noe om. Har du eventuelt flere unger på skolen, blir det mye det samme opp igjen på foreldremøtene. Jeg vet at mange foreldre tenker; "Uff, må vi sitte og høre på dette nå igjen?". Dette går det an å rydde vekk.*

Lærerinformanten i Klasse II uttaler seg faktisk her om det som lærerinformanten i Klasse I har gjort. Informasjonen finnes på ClassFronter, og dette åpner opp for å benytte foreldremøtene på en mer konstruktiv måte, noe også tidligere forskning har påpekt (s.15). Nå var det også slik at lærerinformanten i Klasse I hadde et sterkt ønske om å få foreldrene til å overta foreldremøtene. Denne muligheten har da oppstått i forlengelsen av at ulik informasjon er tilgjengelig på ClassFronter. Dermed har læreren frigitt tid som tidligere ble benyttet til å gi informasjon på foreldremøtene.

Lærerinformanten i Klasse I gir imidlertid uttrykk for at enkelte foreldre er fornøyd med å bare sitte og drikke kaffe. Foreldreinformanten ovenfor viser på sin side til at dette ikke er tilfellet. De ønsker å engasjere seg, men dette forutsetter at de digitale verktøyene dekker det mer rutinemessige informasjonsbehovet som før stod på saklisten under foreldremøtene. Men for å kunne foreta dette skiftet, må læreren signalisere at et slikt skifte og samarbeid er ønskelig.

Svein FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: Læreren kunne tatt utgangspunkt i foreldrenes ressurser, hvordan trekke dette inn for å utfylle det kjernestoffet som ligger i planene. Det kan du gjøre gjennom IKT og foreldremøter. Men dette er kun mulig dersom læreren signaliserer at her trenger jeg noe. Lærerne må være veldig konkret etter hva de er på jakt etter.

Denne uttalelsen kan tolkes i retning av at IKT- samarbeidet kan føre til et skifte i de tradisjonelle foreldremøtenes struktur og innhold. Samarbeidet er imidlertid ikke helt der enda, men det ser ut til at det er ønskelig, og utvikler seg i en slik retning.

Veilederrollen og økt IKT- kompetanse

Ettersom mange elever nå er pålagt å benytte ClassFronter til distribuering av skolerelatert arbeid, vil mye av tiden bli tilbrakt foran dataskjermen. Dette ser ut til å føre til enkelte forandringer i veilederrollen mellom foreldre og eleven.

Helene FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

FORESATT: Jeg ser i alle fall at vi i større grad gjør leksene ved maskinen, og der kan vi også gjøre andre ting. Ungene har for eksempel nettopp vist meg hvordan man legger inn bilder fra mobiltelefonen på PC- en. De viser meg dermed i stor grad mange nyttige ting med PC- en, og dette skjer som oftest når vi sitter foran PC- en for å gjøre lekser. Elevene får dermed lov til å være flinke på noe, eksperten liksom. Dette er igjen en unik mulighet for å få et bedre forhold med barna, man skifter nemlig litt rundt på rollene.

Informanten trekker her frem et interessant aspekt med undersøkelsen, bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet fører til at enkelte foreldre i større grad kan få økt IKT- kompetanse. Kompetansen styrkes fordi foreldrene sitter sammen med elevene for å gjøre lekser. Føringsene som ligger i *program for digital kompetanse*, om å gjøre den digitale kompetansen til allemannseie (s.20), kan dermed ha fått en ny dimensjon gjennom en slik tilrettelegging av elevens arbeid på ClassFronter. Det ligger dermed en gratis overføringsverdi mot foreldre. Skolen kan dermed ende opp med å distribuere IKT- kompetanse ut i samfunn og arbeidsliv.

FORESATT: Det at ungene får kompetanse i å lære fra seg, lære andre. Det å formidle for å kunne skape forståelse. Det er ikke alltid like lett, nå får de i alle fall muligheten til å se dette fra foreldrenes side, med tanke på lekser og veiledning.

En annen gevinst ser ut til å være at elevene får økt forståelse for det å veilede, samt det ansvaret som dette fører med seg. De får dessuten en ekstra gevinst med tanke på mer tid med barnet og får dessuten lov til å være litt den førende i forholdet til foreldrene. Dette kan være en faktor som kan være svært viktig med tanke på elevens videre utvikling, og slikt sett kan dette være svært pedagogisk viktig. Det må presiseres at dersom elevene gjennom sine arbeidsplaner velger å gjøre leksene på skolen, noe mange gjør, vil ikke foreldrene i like stor grad få styrket IKT- kompetansen.

Ansvarsforskyvning

Bruk av digitalpost på ClassFrontier ser ut til å ha fritatt eleven som den ansvarlige part for at beskjeder kommer frem til hjemmet. Informanten nedenfor uttrykker at dette ikke er uproblematisk.

Else FORESATT: 9- klasse, med formell IKT- bruk

***FORESATT:** Ja, du kan jo få den beskjeden nå at det er opp til deg mamma å gå inn der og lese det. Dette er blitt lagt ut der, dermed har på en måte ikke elevene ansvaret for det mer. Ansvaret skyves dermed over til oss foreldre.*

Tidligere hadde elevene denne rollen, og ble ansvarliggjort dersom foreldre ikke ble gjort oppmerksom på informasjonen. Denne rollen ser nå i større grad ut til å bli tillagt foreldrene. Man kan dermed hevde at på bakgrunn av IKT- samarbeidet, kan det oppstå en endring som fører til en forskyvning i ansvarsforholdet til skolen fra eleven mot foreldrene.

Meldingsbok

Det kan videre se ut for at meldingsboken blir erstattet av tekstmeldinger og e- post.

Helene FORESATT: 10- klasse, med formell IKT- bruk

***FORESATT:** Men meldingsboken blir mindre og mindre brukt, i alle fall for min del.*

Foreldreinformanten ovenfor uttaler seg her om et trekk som ser ut til å gå igjen i denne undersøkelsen. De mulighetene som ligger i digitale verktøy i forhold til meldingsboken, fører til større fleksibilitet og raskhet i kommunikasjonen, noe som kan føre til at meldingsboken på sikt pensjoneres.

5.0 Konklusjon

Intensjonen med denne undersøkelsen var å finne ut hva som konstituerte et etablert IKT- samarbeid mellom hjem og skole. Det må presiseres at de funn og forklaringsmodeller som det her blir vist til, må ses i sammenheng med tidligere forskning. De forskningsmessige problemstillinger var som følger:

1. *Hvilke faktorer er avgjørende for at IKT kan spille en rolle i skole- hjem- samarbeidet?*
2. *Kan IKT i skole- hjem- samarbeidet tilføre noe nytt til samarbeidskonteksten, der bruk av IKT utløser aktiviteter som normalt sett ikke opptrer innenfor et tradisjonelt skole- hjem- samarbeid?*

I dette kapittelet diskuteres først det hovedinntrykket man sitter igjen med for å kunne gi svar på den første problemformuleringen. I neste avsnitt blir den andre problemformuleringen belyst. Avslutningsvis vises det til veien videre.

5.1 Samarbeidsfaktorer

Forutsetninger og premisser

Undersøkelsen viser til at de intensjoner og mål lærere opererer med i forkant av et skole- hjem- samarbeid basert på IKT, kan spille en avgjørende rolle for kvaliteten og utbredelsen på selve samarbeidet. Undersøkelsen viser også til at dersom læreren sidestiller sin egen profesjon med annen offentlig tjenesteytende virksomhet, og tar foreldres synspunkter og medbestemmelse på alvor, har man lagt et godt grunnlag for IKT- samarbeidet. Lærerens intensjoner i denne undersøkelsen bygger i stor grad på at samarbeidet skal skape trygghet og innsikt for de foresatte, og på sikt trekke dem mer inn i den pedagogiske planleggingen gjennom IKT. Ledelsens intensjoner med IKT- samarbeidet ser på sin side delvis ut til å være av skolepolitiske mål, at IKT- satsningen i noen grad benyttes som et konkurransefortrinn for å dra elever til skolen, dette på bakgrunn av fritt skolevalg. Det vises imidlertid til at selv om det legges føringer fra ledelsen om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, og at dette forsterkes gjennom planer og lovverk, er det interessen blant læreren som er den avgjørende faktoren for om IKT- samarbeidet får en utstrakt bruk. Det kan videre se ut til at også klassen som sosial gruppe kan være avgjørende for om et IKT- samarbeid kan iverksettes. Bakgrunnen for

dette ser ut til å henge sammen med at en sosialt krevende klasse krever helt andre tiltak og tilbakemeldinger til hjemmet enn en mindre sosialt krevende klasse gjør.

Organisering

En god nettside i tilknytning til et kvalitativt godt innhold på ClassFronter kan være av betydning for å opprettholde intensiteten i skole- hjem samarbeidet. Det ser videre ut til at lærerens forståelse og gjennomføringen av intensjoner i planer og lovverk, vil virke understøttende på IKT- samarbeidet. Et samarbeid som i større grad baserer seg på en kommunikativ samarbeidsform, og der det er klarhet i de foresattes rettigheter og plikter i forhold til skolen, ser det i større grad ut for at man klarer å opprettholde og utvikle IKT- samarbeidet.

Undersøkelsen viser videre til at kursing av foresatte og lærere i ClassFronter fungerer bedre i en- til- en- kursing og mindre grupper enn i plenum. Det presiseres imidlertid at det vil være en bedre tids- og ressursutnytting å kurse mødre i ClassFronter ettersom det tradisjonelt sett er de som er mest involvert i skole- hjem- samarbeidet.

Det hersker imidlertid stor usikkerhet over hva foresatte skal ha innsyn i på ClassFronter. Fug- leder, Brenna, uttaler at hun krever fullt innsyn for de foresatte på skolens LMS, og etterspør samtidig hvem som er eiere av et slikt digitalt innhold (s.33). Denne undersøkelsen viser imidlertid at et fullt innsyn kan legge noen begrensninger og være et hinder for det elevene vil bruke de nye digitale verktøyene til. Dette peker samtidig i retning av at elevene må ha medbestemmelse over hva de foresatte skal ha innsyn i. Elevene ønsker ikke at foresatte skal ha tilgang til tekstdialoger inne på ClassFronter. De ønsker heller ikke at de foresatte skal ha tilgang til tekster og annet arbeid som er av følelsesmessig og privat karakter. Uttalelsene har bred støtte blant alle informantene (også foreldrene) i denne undersøkelsen, og det vises samtidig til at elevene trenger ett eget rom på ClassFronter der de selv avgjør tilgangen. Men dersom det skjer ekstraordinære ting, som for eksempel voldelig atferd, uttaler majoriteten av informantene at de foresatte skal ha beskjed.

Elevinformantene gir imidlertid uttrykk for at de synes det er helt greit at de foresatte logger seg inn på deres område på ClassFronter, dette står da i skarp kontrast til tidligere forskning som i stor grad påpekte at elevene motarbeidet et slikt innsyn fra de foresatte på ungdomstrinnet (s.18). Elevene oppfatter ikke de foresattes innsyn som

truende i denne undersøkelsen. Det ser ut til å henge sammen med at det de foresatte har tilgang til på ClassFronter, og innholdet i elevenes ”rom” ikke er av privat og følelsesmessig karakter. Det kan imidlertid se ut til at jenter i noen grad har større aversjon mot de foresattes innsyn enn det gutter har.

For å sikre kontinuiteten i samarbeidet på ClassFronter, vises det til at man må gi de foresatte oppgaver i forhold til å benytte ClassFronter. Etersom læreren også kun benytter digital ranselpost (informasjonspost) mellom hjem og skole, er dette den eneste plassen de foresatte kan finne relevant informasjon. Dette var i stor grad en beslutning som ble fattet av læreren på selvstendig basis, men de foresatte opplever videre dette som en nødvendighet for at de skal benytte systemet.

Etersom elevene i denne undersøkelsen benytter arbeidsplaner og gjør leksene ved skolen, for deretter å legge arbeidet ut på ClassFronter, opplever de foresatte at de har en viss form for oversikt gjennom ClassFronter, men ikke en reell innsikt slik lærerens intensjon i utgangspunktet var. De foresatte opplever at slik organisering i dag gjennomføres, så skapes det egentlig en avstand til elevens leksearbeid enn det de tradisjonelt har vært vant med når elevene gjorde leksene hjemme og foreldrene hadde tilgang på skolebøker. Foreldrene opplever at elevens arbeid mangler en gjenkjennelseskontekst, de kjenner ikke historien til elev- produktet som presenteres på ClassFronter. Det ser ut til at de foresattes tilgang til ClassFronter i større grad fungerer og har funksjon som en produktpresentasjon av elevenes arbeid, men fører ikke direkte til et bedre innsyn for foreldrene. På bakgrunn av dette opplever de foresatte i mindre grad å kunne fungere som supporter og veileder på hjemmebane for eleven. Foreldrene gir også uttrykk for at en slik organisering fører til at de samtaler mindre med barnet sitt enn de ville gjort dersom elevene gjorde leksene hjemme.

Smitteeffekt og motstand

Det ser ut til at enkeltlæreres generelle bruk av IKT i skolen, da også på skole- hjem samarbeidet, kan føre til et ”lett- potent” eller anstrengt forhold mellom lærer- kollegaene. Når foresatte i andre klasser, som formelt sett ikke benytter IKT i skole- hjem samarbeidet, registrerer at en slik bruk er mulig å få til, utøver de foresatte og elevene et indirekte press mot sine lærere for også å benytte seg av fleksibiliteten som ClassFronter genererer i skole- hjem samarbeidet. Denne avsmittningseffekten kan i noen

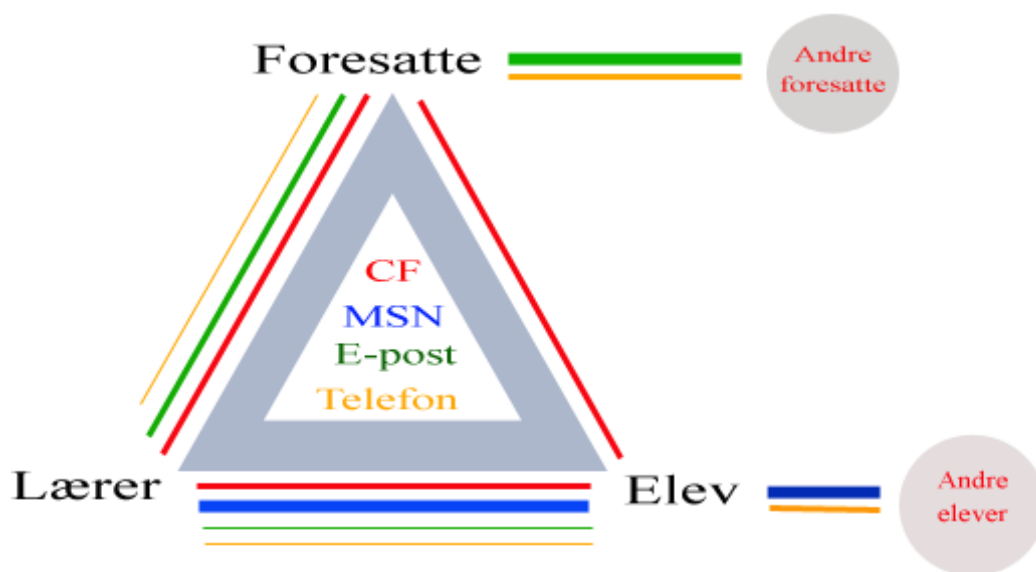
grad oppleves som ”truende” for de lærerne som ikke er kompetente nok til å iverksette en slik IKT- bruk., noe som igjen kan føre til negative strømninger blant kollegaer, og at enkeltlæreres IKT- bruk indirekte blir motarbeidet. På den annen side vises det til at det vil være svært gunstig å ha andre IKT- kollegaer å støtte seg på i sin IKT- bruk, noe som i motsatt fall fører til en positiv spredning av IKT- interesse blant egne kollegaer.

Teknologi og kompetanse

De foresatte uttrykker at de opplevde barrierer på bruk av ClassFronter i forkant av selve IKT- samarbeidet. Men barrierene var mer basert på forestillinger av hvilken IKT- kompetanse man behøver for å kunne benytte ClassFronter, enn det som i virkeligheten er tilfellet. Informantene gav også uttrykk for at ClassFronter jevnlig må benyttes for at man skal bli fortrolig med systemet. Det vises videre til at lærere med spisskompetanse innenfor IKT ofte forsvinner over i andre stillinger. Skal IKT- samarbeidet ekspandere, innad i egen skole, er det svært sentralt å beholde kvalifisert personell på skolen.

Typen av teknologi man benytter i IKT- samarbeidet kan se ut til å ha betydning for intensiteten og styrken på selve samarbeidet. Ved bruk av mer synkron tekst, lyd og bilde- kanaler som MSN Messenger, mellom lærer og elever, viser det seg at denne teknologien genererer et kvalitativt bedre samarbeid enn det som er tilfellet med andre teknologier. Elevinformantene viser til at det kun er kommunikasjon ved synkron tekst som benyttes mot læreren. Det er viktig å trekke fram at det er karaktertrekket ved teknologien som er avgjørende her, og ikke applikasjonen i seg selv. Det kan også legges til at det kan være kulturelle trekk som gjør at elevene benytter denne teknologien. De foresatte opplever på sin side at e- post er det som gir det mest optimale samarbeidet med læreren. Telefonen ser imidlertid ut til å være en teknologi som kun et fåtall av informantene ønsker å benytte i skole- hjem samarbeidet. Det som ser ut til å skape en forståelse for hvorfor det er slik, er respekt for hverandres tidsbruk, og at telefonen virker mer forstyrrende og skaper et større ”alvor” enn det de fleste ønsker. Det er viktig å poengtere at dette ikke gjelder for tekstmeldinger.

Skissen nedenfor gir en indikasjon på hva slags type teknologi som brukes i samarbeidet mellom elever, foresatt og lærer.



Figur 3. Teknologier som benyttes i skole- hjem samarbeidet og styrkeforhold

Fargen på stolpene indikerer hvilke teknologier som ser ut til å bli benyttet mellom de ulike deltakerne. Videre indikerer tykkelsen på stolpene styrken på samarbeidet, både intensitet og kvalitet

Nærhet og avstand

Denne undersøkelsen viser at den digitale møteplassen ikke er tilstrekkelig for alle formål. IKT- samarbeidet ser i stor grad ut til å fungere bra på diskusjoner som har et faglig innhold. Diskusjoner av mer sosial og emosjonell karakter, hvor en også selv er part i saken, er ikke så lett kommuniserbar i skriftlige medier. Det blir vist til at dette krever et møte mellom partene der en fysisk er tilstedet. Dette er i tråd med teoretiske og empiriske funn som det tidligere er referert til.

På den annen side viser denne undersøkelsen at det foreligger eksempler der enkelte elev- og foreldreinformanter benytter digitale verktøy for å løse opp i konflikter. Man snakker da kun om en førstekontakt, og argumentet ser ut til å være at dette blir vanskeligere dersom det skal gjøres ansikt- til- ansikt. Det må presiseres at dette kun er en invitt til et fysisk møte, og ved å opprette kontakten gjennom skriftbaserte IKT- medier, har en "forbredt saken". Det blir dermed enklere å møtes fysisk i etterkant for å diskutere innholdet i henvendelsen, og slikt sett benyttes denne framgangsmåten kun for å posisjonere seg i forhold til diskusjonstemaet. Man ønsker dermed fremdeles å diskutere et sosialt farget innhold ansikt- til- ansikt. Det ser dermed ut til at mangelen på

det sansemessige registeret gjør det lettere å legge fram et emosjonelt vanskelig innhold, da gjennom skriftbaserte IKT- medier.

De foresatte uttrykker videre at dersom dialogen med barnet på hjemmebane er god, har de mindre behov for å gå inn på ClassFronter. IKT- samarbeidet ser også ut til å skape økt handlingsrom for å reflektere over hva man vil si, noe som igjen gir muligheter for å gi et mer pedagogisk svar og ikke et følelsesmessig svar, dette på bakgrunn av at man ikke har tilgang til hele det sansemessige registeret i en virtuell og tekstbasert samtale. IKT- samarbeidet ser dessuten ut til å ha en funksjon i skole- hjem samarbeidet dersom man ønsker å dokumentere en samtale som krever det, men samtidig er det skrevne ord også sterkt, noe som igjen kan føre til at man ikke velger å benytte IKT.

Ettersom virtuelle samhandlingsmønstre normalt sett ikke er tuftet på de fysiske kjennetegnene man har til rådighet i fysiske møter, ser bakgrunnsforståelsen til Dohn (s.38) ut til å være av sentral karakter. Det siktes her til at man forut før virtuelle møter har truffet hverandre og generert en felles forståelse av grunnleggende begreper for at IKT- samarbeidet skal være fruktbart, at man rett og slett har kjennskap til hverandre på forhånd. Ettersom lærerne i denne undersøkelsen hadde vært på hjemmebesøk, vises det til at de foresatte opplevde hjemmebesøket som en utløser for også å benytte teknologien i samarbeidet, man hadde slikt sett på forhånd generert en felles forståelse av begreper og hverandre som individ.

Overvåking og makt

Det kan se ut til at det finnes paralleller mellom et disiplinerende system (Panopticon) og bruk av ClassFronter. I det Panoptiske system (s.29), som Foucault viser til, finnes det muligheter for å klassifisere eksempelvis elever, føre statistikk over dem, sjekke progresjonen deres, dyktighet, bedømme og irettesette dem, og dette er også sentrale elementer i ClassFronter. Nå må det imidlertid legges til at læreren er forpliktet til å gjennomføre klassifiseringer og annet gjennom lover og planverk.

Informantene i denne undersøkelsen gir videre uttrykk for at det foreligger muligheter for å overvåke brukerne av ClassFronter i periferien uten selv å fysisk bli sett, noe som igjen er et sentralt kjennetegn i det Panoptiske system. I det Panoptiske system vises det til at de innsatte, skoleelever, eller individer i andre institusjoner, inkorporerer et selvregulerende system der de legger restriksjoner på seg selv, dette på bakgrunn av at de ikke vet når de blir overvåket. Dette er igjen trekk som inngår i denne undersøkelsens

informantuttalelser om ClassFronter, da fra elevenes side. Det viser seg at elevene inkorporerer et selvregulerende system der de legger restriksjoner på hva de meddeler og legger ut til innsyn i ClassFronter, dette på bakgrunn av at de ikke vet når, eller av hvem de kan bli overvåket av. Elevene finner imidlertid ut av systemet og benytter sine egne teknikker for å ikke legge igjen digitale spor og bevegelser i ClassFronter som er av privat og følelsesmessig karakter. Denne undersøkelsen skaper dermed et grunnlag for å kunne hevde at ClassFronter, eller et annet LMS, har paralleller til et disiplinierende system.

Det som imidlertid er litt forskjellig i fra det fysiske Panopticon, er at også ”vokteren” (læreren) ser ut til å kunne bli vaktet i et digitalt Panopticon (ClassFronter) av eksempelvis foreldrene. Dette var imidlertid også Foucault klar over, men da i betydningen av å bli vaktet fra et likestilt eller høyere nivå i hierarkiet (s. 30). I denne undersøkelsen tas det utgangspunkt i at de foresatte ikke er likestilt med lærerens rolle, selv om intensjonen fra læreren på sikt er å nærme seg hverandre. I bruk av ClassFronter ligger det dermed muligheter for at også læreren kan bli vaktet av foresatte og elever, da gjennom lærerens egen manøvrering og digitale tekster i ClassFronter. Denne muligheten for å bli overvåket av andre, kanskje da spesielt av foreldre, kan forhindre at enkelte lærere, som er usikre på egen kompetanse, både faglig og IKT-messig, avstår fra å bruke ClassFronter i utstrakt grad. Denne undersøkelsen skaper dermed et grunnlag for å si at et digitalt disiplinierende system (her ClassFronter), kan hevdes å være enda mer selvregulerende enn det fysiske Panoptikon som Foucault hevder tilnærmet er det perfekte disiplinære system. Slikt sett kan det hevdes at ClassFronter er et enda mer perfekt disiplinierende system enn det fysiske Panoptikon.

Videre foreligger det oppfatninger av at skolene i enkelte tilfeller er bærere av ulike former for maktstrukturer. Det kan imidlertid se ut til at IKT-samarbeidet i noen grad nyttes på en slik måte at foreldres innsyn i aktivitetene på ClassFronter kan skape rom for å endre noe på oppfatninger av skolen som en maktinstitusjon. IKT-samarbeidet kan i enkelte tilfeller også se ut til å skje i et maktfritt rom, der teknologien i noen grad visker vekk noen av den sosioøkonomiske statusen man kan bli tillagt i fysiske møter, både fra læreren og andre foreldre. De foresatte uttrykker at bruk av teknologi i skole-hjem samarbeidet lettere fører til at man kan gjemme seg bak teknologien, slik at teknologien har potensial til å rive ned gamle klasseskiller og eventuelle maktstrukturer

som fysiske møter og samtaler kan være farget av. Det vises videre til at dersom de foresatte benytter innsynet på ClassFronter til å kritisere sitt barn og påpeke feil, istedenfor å støtte barnet sitt og vise at man er interessert i hva han eller hun holder på med, vil eleven raskt oppfatte dette som en overvåking av seg selv.

Oppsummering

Modellen nedenfor skisserer en oversikt over hvilke faktorer som ser ut til å være avgjørende for at IKT kan spille en rolle i skole- hjem- samarbeidet.



Figur 4. Faktorer som ser ut til å ha betydning for et etablert IKT- samarbeid.

5.2 Endringer som en følge av IKT- samarbeid

Det er i denne undersøkelsen indikasjoner på at IKT i skole- hjem- samarbeidet kan bidra med å gi nytt innhold i de tradisjonelle fora der foreldre og lærere møtes. Informantene i denne undersøkelsen peker på muligheter for et skifte i de lovpålagte foreldremøtenes innhold og struktur. Dette skiftet ser i større grad ut til å skape muligheter for å samarbeide og dele informasjon og kunnskap Disse mulighetene åpner seg ettersom en god del av de tradisjonelle foreldremøtenes informasjonsrolle blir overtatt av skoleportalen. På denne måten har en mer tid til rådighet til andre gjøremål når det inviteres til foreldremøte. Men det vil være essensielt at læreren signaliserer at et

slikt skifte er ønskelig. Selve IKT- samarbeidet vil i hovedsak bære preg av å være en informasjonskanal.

Det ser også i noen grad ut for at bruk av IKT i skole- hjem- samarbeidet fører til at enkelte foreldre får styrket sin IKT- kompetanse. Dette på bakgrunn av at man får et skifte i veilederrollen der barnet lærer foreldre opp i digitale verktøy når leksene skal gjøres. Dette står godt til visjonen i *program for digital kompetanse* (s.20), at den digitale kompetansen skal bli allemannseie. Det vises også til at det oppstår mer dialog mellom foreldre og barn dersom leksene gjøres hjemme.

Bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet fører videre til en ansvarsforskyvning fra elevene over til de foresatte. Ettersom beskjeder nå foreligger digitalt på ClassFronter, har foreldrene i større grad blitt ansvarliggjort for at beskjeder fra skolen blir mottatt, en oppgave elevene tidligere har hatt. Det foreligger videre uttalelser og signaler på at også meldingsboken i nær fremtid kan være på vei ut, men at den fremdeles vil bli brukt som et dokumentasjonsgrunnlag med underskrift. Tekstmeldinger og e- post har i stor grad overtatt funksjonen til meldingsboken.

5.3 Avslutning og veien videre

Jeg startet innledningsvis med å vise til et sitat fra John Donne. Sitatet indikerer på en lettfattelig måte hva aktørene i skole- hjem samarbeidet prøver og ønsker å oppnå med IKT- samarbeidet. Viljen og engasjementet ute i skolen er stor for å skape et samarbeidsklima til det beste for våre barn, både med og uten IKT. Jeg opplever at denne undersøkelsen har vært et viktig bidrag for å kunne forstå kompleksiteten rundt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet, men opplever samtidig at veien til et optimalisert skole- hjem samarbeid, som ikke først og fremst kjennetegnes av et informativt samarbeid, er lang og kronglete. Paradoksalt nok har jeg tro på at det største steget mot et mer kollaborativt samarbeid gjennom IKT vil oppstå når fremtidige generasjoner vokser til, og nåtidens elev- generasjonen i framtiden overtar sine foreldres og læreres funksjoner og oppgaver. Avslutningsvis ønsker jeg å rette fokus på to områder for videre oppfølging:

- Hvilke grep i skole- hjem samarbeidet vil være av betydning for å skape et mer kollaborativt IKT- samarbeid?

- Ettersom Kunnskapsdepartementet (KD) holder på å utvikle retningslinjer for hvem som er eiere av et digitalt innhold på skolens LMS, skulle det vært svært interessant og sett hvordan disse retningslinjene eventuelt ble fulgt opp, og hvilke konsekvenser slike retningslinjer eventuelt får?

6.0 Litteraturliste

- Bang, J. & Dalsgaard, C. 2005, *Samarbejde - Kooperation eller kolaboration?*
Available: http://www.unev.dk/files/bang_dalsgaard_5.pdf [2005, November 22].
- BECTA 2003, , *What the research says about ICT and home- school links* [Homepage of BECTA], [Online]. Available:
http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_ict_home.pdf [2005, November 3].
- Dohn Bonderup, N. 2005, *IT- baserede læreprocesser - nogle muligheder og nogle begrænsninger*, Dohn Bonderup Nina, University of Southern Denmark, Department of Business Communication and Information Science.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. 2000, *Barne- og ungdomspsykologi*, 4. utg edn, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Ferm, C. 1994, *Samarbeid skole - hjem: demokrati i praksis*, Universitetsforl., Oslo.
- FN-sambandet 2006, *Verdenserklæringen om menneskerettighetene* [Homepage of FN-sambandet], [Online]. Available:
http://www.fn.no/erklæringer_og_konvensjoner/menneskerettigheter/verdenserklæringen_om_menneskerettighetene [2006, juni 10].
- Foreldreutvalget for grunnskolen 2005, *Aktuelle lover og forskrifter for foreldre med barn i grunnskolen*, 5. utg edn, Foreldreutvalget for grunnskolen, Oslo.
- Foucault, M. 1999, *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*, 3. utg edn, Gyldendal, Oslo.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. 2003, *Dialog og nærhet: IKT og undervisning*, Kristiansand.
- FUG 2003, *Foreldre- kontakten. Nr. 1. Årgang 18* [Homepage of FUG;], [Online]. Available: http://www.fug.no/data/f/0/00/43/2_2401_0/FK_nr_1_2003.pdf [2005, oktober 11].
- Henriksen, J. & Vetlesen, A.J. 1997, *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*, Ad notam Gyldendal, Oslo.
- Holm Sørensen, B. 2001, *Chat: leg, identitet, socialitet og læring*, Gads Forlag, København.
- Jaeger, R.M. & American Educational Research Association 1997, *Complementary methods for research in education*, 2nd edn, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Katz, Z. & Marshall, G. 2003, *Learning in school, home and community : ICT for early and elementary education : IFIP TC3/WG3.5 International Working Conference on Learning with Technologies in School, Home and Community June 30-July 5, 2002, Manchester, United Kingdom*, Kluwer Academic Publishers, Boston.

- Kvale, S. 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad notam Gyldendal, Oslo.
- L- 97 1996, *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*, Det konglige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo.
- Lipponen, L. 2004., *Exploring Foundations for Computer- Supported Collaborative Learning*. Available: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/31.pdf> [2005, November 22].
- Myklebust, J.O. 2002, "Utveljing og generalisering i kasusstudiar", *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 86, no. 5, pp. 423-438.
- Nilsen, A.G. 2004, 22. mars-last update, *IKT og samarbeidslæring* [Homepage of Anders Grov Nilsen], [Online]. Available: <http://stud.hsh.no/lu/inf/master/IKT-1B/IKTsamarbeid/IKTsamarbeid/> [2006, juni 27].
- Nordahl, T. 2003, *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- Patel, R. & Davidson, B. 1995, *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*, Universitetsforl., Oslo.
- Rambøll Management, *E-learning Nordic 2006. Effekten av IKT i utdanningssektoren* [Homepage of Rambøll Management], [Online]. Available: http://www.upload.pls.ramboll.dk/nor/publikasjoner/EvalueringResearch/ElearningNordic2006_rapport_Norwegian.pdf [2006, 3 juni].
- Ravn, B. & Arneberg, P. 1995, *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*, Praxis, Oslo.
- Somekh, B., Mavers, D. & Lewin, C. 2002, *Using ICT to enhance home- school links. An evaluation of current practice in England* [Homepage of BECTA], [Online]. Available: http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ngflseries_hsl1.pdf [2005, oktober 13].
- Thrane, K., Jensen, M., Helmersen, P. & Furberg, Anniken. L. 2002, *IKT i skole hjem samarbeid- "Tanken har bare ikke slått meg"*. FoU R 49/2002 [Homepage of telenor], [Online]. Available: http://www.telenor.com/rd/pub/rep02/R_49_2002.pdf [2005, oktober 10].
- UFD 2004, *Program for digital kompetanse 2004- 2008* [Homepage of Utdannings- og forskningsdepartementet], [Online]. Available: <http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/09/progr030.pdf> [2005, November 6].
- UFD 2003, *St.meld. nr. 30 (2003- 2004)* [Homepage of ODIN], [Online]. Available: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/hov012-bn.html> [2005, oktober 10].
- Velibeyoglu, K. 1999, *Post- structuralism and Foucault* [Homepage of Izmir Institute of Technology], [Online]. Available: <http://www.angelfire.com/ar/corei/foucault.html> [2006, juni 14].

- Wiedemann, F. 2005, *Når det settes strøm på skole- hjem- samarbejdet*, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet Danmark.
- Willcocks, L.P. 2006, februar-last update, *Michel Foucault in the Social Study of ICTs: Critique and Reappraisal* [Homepage of Department of information systems London school of Economics and Political Science], [Online]. Available: <http://is2.lse.ac.uk/WP/PDF/wp138.pdf> [2006, juni 14].
- Yezzi, R. 2001, *Philosophy 437 Lecture Notes. Michal Foucault (1926 - 1984)* [Homepage of Philosophy Department Minnesota State U., mankato], [Online]. Available: <http://krypton.mnsu.edu/~yezzi/Foucault2.htm> [2006, juni 14].
- Yin, R.K. 2003, *Case study research: design and methods*, Sage, Thousand Oaks, Calif.

7.0 Figurliste

Figur 1 Modifisert tabell av Kollaborasjon vs. kooperasjon.	23
Figur 2. Illustrasjon av Panopticon.....	29
Figur 4. Teknologier som benyttes i skole- hjem samarbeidet og styrkeforhold	89
Figur 3. Faktorer som ser ut til å ha betydning for et etablert IKT- samarbeid.....	92

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg I. Presentasjon av klassene

Klasse I: Med formell IKT- bruk

Klassen har en kvinnelig lærer som har flere års erfaring fra grunnskolen. Læreren er i underkant av 40 år. Læreren har distribuert eget passord til både elever og foresatte. Alle beskjeder, lekser og informasjon blir lagt ut på ClassFronter. Læreren benytter kun digital ranselpost, samt e- post og telefon i skole- hjem samarbeidet. Elevene benytter arbeidsplaner, og det er avsatt tid til å jobbe med arbeidsplanen på skolen. Alle foreldre og elever har tilgang til datamaskin og Internett hjemmefra. Klassen er i følge læreren en harmonisk klasse.

Klasse II: Med formell IKT- bruk

Klassen har en mannlig lærer som har flere års erfaring fra grunnskolen. Læreren er i overkant av 30 år. Læreren har kun distribuert passord til elevene på ClassFronter, og det er elevene som har ansvaret for om foreldrene skal få innsyn gjennom deres egne passord. Alle beskjeder, lekser og informasjon blir lagt inn på ClassFronter, men læreren distribuerer i tillegg informasjon til hjemmet som ranselpost. Læreren benytter videre e- post, MSN Messenger, og telefon i skole- hjem samarbeidet. Elevene benytter arbeidsplaner, og det er avsatt tid til å jobbe med arbeidsplanen på skolen. Det er kun et fåtall av elevene og foreldrene som ikke har tilgang til datamaskin og Internett hjemme. Læreren er i stor grad fornøyd med de sosiale forholdene i klassen.

Klasse III: Uten IKT

Disse klassene har ikke opprettet et formelt IKT- samarbeid, verken med foreldre eller elever. Klassene har tilgang til bruk av ClassFronter, men innholdet på ClassFronter består stort sett kun av en ukeplan. Selv om klassene formelt sett ikke benytter IKT i samarbeid mellom hjem og skole, finnes det i noen grad e- post- kommunikasjon mellom lærere og foreldre. Det forekommer i større grad sosiale og faglige utfordringer blant elevene i denne grupperingen enn i IKT- klassene.

8.2 Vedlegg II. Utdypning for valg av informanter

Det ble opprettet kontakt med en kombinert barne- og ungdomsskole på Vestlandet. Skolen satser tungt på å være en ledende IKT- skole i nærmiljøet. Undertegnede kunne lese på Internett¹⁸ at enkelte aktører på skolen hadde vært operativ i overkant av et år med bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. På skolens egen nettside kunne en av lærerne fortelle at både elever og foresatte i en åttende- klasse (nå niende) hadde fått opplæring i bruk av ClassFronter. Bakgrunnen for å opprette et slikt digitalt samarbeid, var at læreren på sikt ønsket å trekke foreldrenes kompetanse mer inn i skolens virksomhet, samtidig påpekte læreren at et IKT- samarbeid kunne føre til bedre innsikt for de foresatte ettersom elevene i stor grad gjorde leksene på skolen for deretter å legge arbeidet ut i eget rom på ClassFronter. Lærerens uttalelser gjenspeiler dermed deler av denne avhandlingens bakgrunn for å sette i gang forskningen, nemlig uttalelsene fra *Undervisnings- og forskningsdepartementet* og *Foreldreutvalget for grunnskolen*. (jf. Kap 1.1 Begrunnelse for forskning)

Undertegnede opprettet kontakt med den aktuelle læreren for å avgjøre om det videre var grunnlag nok for å innlemme klassen i forskningsprosjektet. Klasseforstanderen sendte i den anledning ut en e- post til alle foresatte, og ba dem komme med synspunkter på e- postens innhold. Etter to timer hadde læreren fått tilbakemelding fra seks av de foresatte i normal arbeidstid. Videre ble det innlemmet en tiende- klasse ved samme skole som også benyttet IKT i skole- hjem- sammenheng. IKT- klassene har imidlertid innbyrdes forskjellige måter å konstruere samarbeidet med hjemmet på, både med tanke på distribusjon av passord til de foresatte på ClassFronter, men også hvilke programmer som nyttes i samarbeidet. Dette kan åpne opp for bedre innsikt i hva som kjennetegner et operativt skole- hjem samarbeid ved bruk av IKT. Som en motvekt til IKT- klassene, ble det videre innlemmet henholdsvis en niende og tiende- klasse, også disse ved samme skole, som da formelt sett ikke benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. En slik sammensetning kan muligens føre til at de forskningsmessige funn blir mer nyansert og satt inn i en bredere forståelsesramme.

¹⁸ Internett- Det vil ikke bli gjengitt hvilken skole dette dreier seg om. Undertegnede har vurdert det slik at ved å navngi skolen, vil de enkelte informantene kunne komme i fare for å bli gjenkjent i gjennomgangen av empirien.

8.3 Vedlegg III. Intervjuguide Lærere

Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Antall år som lærer

Samarbeidets egenart

- **Hva er din oppfatning av skole- hjem samarbeidet med dine samarbeidspartnere?**
 1. Hva legger du i selve samarbeidsbegrepet?
 2. Hvordan er skole- hjem samarbeidet organisert i fra din side?
 3. Opplever du at partnerne i samarbeidet er fornøyd med hvordan dette samarbeidet fungerer i dag. Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
 4. Hvilke samarbeidskanaler er til rådighet for deg i skole- hjem samarbeidet. Og hvilke benytter du deg av?
 5. Hvorfor bruker du IKT i skole- hjem samarbeidet, eventuelt hvorfor ikke?
 6. Hvilke fordeler ser du i de ulike kanalene. Innehar de ulike kanalene kvaliteter som noen av de andre kanalene ikke har? Kom gjerne med positive/negative erfaringer og synspunkter.
 7. Kan det tenkes at en sammensetning av ulike samarbeidskanaler vil gi det mest optimale samarbeidet. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 8. Benyttes dine aktuelle samarbeidskanaler på eget initiativ, eller er dette eventuelt styrt fra ledelsen, et ønske fra foreldre, fra elever, eller en sammensetning. Eventuelt en trend i tiden?
 9. Har de foresatte tilgang til å logge seg inn på ClassFronter med eget passord, eventuelt elevens passord. Hvordan er dette organisert fra deg?
 10. Hva har foreldre/foresatte eventuelt tilgang til?
 11. Hvordan er IKT- samarbeidet organisert med tanke på tid og sted?
 12. Vil eventuelt bruk av IKT føre til merarbeid for deg. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til at du må kjøre et dobbelt samarbeid, både tradisjonelt og ved bruk av IKT?
 13. Hvilke kommunikasjonsløsninger eller programmer benytter eventuelt du i skole- hjem samarbeidet, og hvilke styrker og svakheter gir eventuelt disse seg utslag i?
 14. I hvor stor grad kan du som lærer eventuelt bestemme hvilke programmer som skal brukes i skole- hjem samarbeidet. Er dette eventuelt lederstyrt fra skolen eller fra kommunalt hold?
 15. Må en lærer være i besittelse av personlige egenskaper eller kvaliteter for at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet skal kunne ha en funksjon? Hvilke?
 16. Hvilke andre faktorer utenom eventuelt lærerens personlige egenskaper og kvaliteter er avgjørende for at et IKT- samarbeid kan være mulig? Det tenkes da på eksterne faktorer.

- **Hva er det dere samarbeider om?**
 1. Dreier samarbeidet seg om et faglige eller sosialt innhold, og er det et samarbeid som mer er av en informativ art. Eventuelt en sammensetning av disse?
 2. Hvor opplever du eventuelt at bruk av IKT kan fungere best?
 3. Har dere, de ulike partnerne i skole- hjem samarbeidet, eventuelt utmeislet felles forventninger til hva det skal samarbeides om? Både ved bruk av IKT og ved et tradisjonelt skole- hjem samarbeid?
 4. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt føre til at foreldre i større grad får innflytelse på det faglige og pedagogiske innholdet i dine timer?
 5. Er det noe som du generelt ikke kan samarbeide om gjennom IKT, elementer som eventuelt er vanskelige. Eventuelt hva og hvorfor?
 6. Oppfatter du skolens hjemmeside som en viktig kanal i skole- hjem samarbeidet, eventuelt hvorfor?
 7. Mellom hvilke samarbeidspartnere opplever du at samarbeidet eventuelt er mest ladet, da i positiv forstand.
 8. Er det eventuelt forskjell i samarbeidets egenart ved bruk av IKT, kontra det tradisjonelle?
 9. Opplever du at bruk av IKT i skole hjem samarbeidet fører til at man uttrykker seg annerledes. At man passer på hva man skriver, misforståelser, osv. Eventuelt hvorfor?

- **Hvilken rolle kan IKT spille i skole- hjem samarbeidet? Kom gjerne med eksempler.**
 1. Hva kan IKT gi av merverdi til samarbeidskonteksten mellom foreldre, elever og lærere?
 2. Ligger det begrensninger i bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Eventuelt hvilke?
 3. Finnes det enkelte grupperinger av foreldre eller elever som i større grad kan ha et utbytte av IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet enn andre. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 4. Tror du IKT har et potensial til å knytte foreldrene enda tettere inn som en ressurs i skolens virksomhet. Eventuelt hvordan?
 5. Hva er det eventuelt du ønsker å oppnå, eller kan oppnå, ved å benytte IKT i skole- hjem samarbeidet?

Kontroll og innflytelse

- **Hvordan vil du eventuelt beskrive foreldre som benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. Er det eventuelt noe som skiller dem ut fra de som ikke bruker det?**
 1. Opplever du at IKT kan føre til at foreldre får større innflytelse på det som skjer på skolen?
 2. Er det slik at bruk av IKT gjør det lettere for foreldre å overvåke og følge med på det som foregår på skolen?

3. Har du eventuelt erfaringer eller synspunkter som tilsier at denne kontakten er problematisk i enkelte sammenhenger, eventuelt hvorfor og for hvem?
4. Opplever du det slik at IKT fører til en maktforskyvning bort i fra læreren og mer til foreldrene.
5. Opplever du eventuelt at dette kan være en trussel mot lærerens profesjon og faglige integritet?
6. Har du synspunkter på om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt kan styrke eller svekke ditt arbeid som lærer, eventuelt hva og hvorfor?

Løsrivelse og selvstendighet

- **Hvordan oppfatter du elevenes holdninger til selve samarbeidet mellom hjem og skole?**

1. Hvordan opplever du at elevene reagerer på at foreldrene gjennom ulike teknologier i større grad kan følge med på hva som skjer på skolen. Kan dette eventuelt få faglige eller sosiale ringvirkninger for eleven?
2. Hvordan tror du IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet eventuelt kan slå ut på elevens ansvarsfølelse, sosialisering og identitetsdanning?
3. Kan det tenkes at enkelte elever fremdeles kan være i et slags avhengighetsforhold til sine foreldre, og det å vite at foreldrene kan være tilgjengelige gjennom IKT kan gi utslag som trygghet og positive effekter for eleven?
4. Oppfatter du at enkelte foreldre benytter seg av teknologien som et middel til å overvåke sine barn? Skaper dette eventuelt konflikter mellom de ulike samarbeidspartnerne, eventuelt for hvem, og hva består konfliktene i?
5. Har du noen erfaringer eller synspunkter om hva elevene ønsker at det skal kunne samarbeides om med foreldrene ved bruk av IKT, og hva det eventuelt ikke skal samarbeides om?

Effekter og aktiviteter gjennom IKT

- **Kan eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet ført til noen forandringer i din hverdag, både yrkesmessig og privat?**

1. Kan IKT- bruken føre til andre og nye samarbeidsområder, eller eventuelt en modifikasjon av allerede etablerte samarbeidsarenaer?
2. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt føre til forandringer i de lovpålagte foreldremøtenes innhold og struktur? Kom gjerne med eksempler.
3. Kan eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til forandringer i hvordan du konstruerer din arbeidsdag? Kom gjerne med eksempler.
4. Kan IKT-bruk i skole- hjem samarbeidet eventuelt ført til et forbedret samarbeid?

5. Kan et IKT- samarbeid føre til økte eller nye kompetanser som strekker seg utover selve skolekonteksten. Eventuelt hvilke og for hvem?
6. Har du erfaringer eller synspunkter på at IKT kan føre til at foreldrene i større grad kan fungere som en faglig veileder og supporter for sitt barn på hjemmebane, ettersom innsikten i skolens virksomhet kan styrkes gjennom bruk av IKT?
7. Kan IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet føre til et økt læringsutbytte for elevene? Eventuelt hvorfor og på hvilke områder?
8. Hva er ditt generelle inntrykk av foreldres bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet?
9. Opplever du, enten ved at du bruker IKT i dette samarbeidet eller ikke, at dette IKT- samarbeidet kan være en potent sak lærere i mellom?
10. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til at andre personer og grupper i større grad tar del/eller har muligheter til å ta del i skole- hjem samarbeidet?
11. Har kommunikasjon og samarbeid gjennom IKT potensial til å gjøre noe med menneskers oppfattelse og kategorisering av hverandre. Det tenkes her da på ulike former for kapital.

Nærhetsetikk og bakgrunnsforståelse

- **Hvordan vil du beskrive ditt forhold til elevenes foreldre?**
 1. Opplever du det slik at du har god kjennskap til alle elevenes foresatte?
 2. Hva vil en slik bakgrunnsforståelse kunne bety dersom du eventuelt skal benytte IKT i skole- hjem samarbeidet?
- Er det noe du eventuelt ønsker å si som ikke har vært tatt opp under dette intervjuet?

8.4 Vedlegg IV. Intervjuguide Elever

Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Kjønn
- Klassetilhørighet

Samarbeidets egenart

- **Hvordan opplever du at samarbeidet mellom skolen og hjemmet fungerer?**
 1. Hvordan forstår du selve begrepet samarbeid?
 2. Hvilke ulike måter kan du, dine foresatte og lærerne samarbeide seg i mellom? Vi snakker da om et samarbeid mellom hjem og skole.
 3. Hvilke fordeler ser du i de ulike måtene å samarbeide på. Har enkelte av metodene noen fordeler som de andre metodene ikke har?
 4. Kan det tenkes at bruk av flere metoder kan gi det beste samarbeidet. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 5. Benytter du deg av noen av disse metodene for å kommunisere eller samarbeide med dine foresatte eller lærerne både i og utenfor skoletiden?
 6. Hvorfor benytter du deg eventuelt av IKT i dette samarbeidet, eventuelt hvorfor ikke?
 7. Benytter du deg eventuelt av denne muligheten på eget initiativ, eller opplever du at dine foresatte eller læreren ønsker at denne metoden skal brukes?
 8. Hvilke kommunikasjonsløsninger eller programmer benytter eventuelt du i dette samarbeidet, og hvilke styrker og svakheter har eventuelt disse ulike programmene eller kommunikasjonsløsningene?
 9. Må du som elev ha spesielle ferdigheter for at bruk av IKT i samarbeid og kommunikasjon med lærerne og dine foresatte skal fungere?
 10. Hvilke andre faktorer utenom dine personlige egenskaper og kvaliteter kan være avgjørende for at et slikt samarbeid skal være mulig? Jeg tenker da igjen på et samarbeid både med dine foresatte og lærere.
- **Hva er det dere samarbeider om?**
 1. Dreier samarbeidet seg helst om faglige eller sosiale ting eller er det helst andre ting det samarbeides om, for eksempel informasjon til lærer eller foresatte? Eventuelt en kombinasjon av disse.
 2. I hvilke sammenhenger tror du IKT kan fungere best, både faglige og sosiale sammenhenger. Eventuelt hvorfor?
 3. Er du, dine foresatte og lærerne enige om hva dere eventuelt skal eller kan samarbeide om?
 4. Er det eventuelt forskjellige forventninger til et samarbeid ved bruk av IKT, kontra det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet?
 5. Opplever du at dine foreldre har medbestemmelse i hva det skal undervises i, eller opplever du at det er læreren som bestemmer dette?

6. Oppfatter du skolens hjemmeside som en viktig kanal i samarbeidet mellom hjem og skole, eventuelt hvorfor?
 7. Dersom dine foresatte samarbeider og kommuniserer med skolen, er det da med deg, er det med andre foreldre, eller er det helst med lærerne? Eventuelt en kombinasjon.
 8. Opplever du at bruk av IKT til å samarbeide med foresatte og lærerne kan føre til at du må ordlegge deg annerledes, at det du skriver kanskje kan bli misforstått? Hvordan forholder du deg eventuelt til dette?
- **Har du erfaringer som sier at bruk av IKT i samarbeid mellom skole og hjem er positivt eller negativt. Eventuelt hvorfor?**
 1. Hvilke fordeler tror du bruk av IKT kan gi i samarbeidet mellom hjem og skole?
 2. Er det enkelte ting du eventuelt ikke kan samarbeide om ved bruk av IKT, ting som eventuelt er vanskelige. Eventuelt hva og hvorfor?
 3. Finnes det spesielle grunner til at du eventuelt bruker IKT til å kommunisere med lærer eller foresatte. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 4. Hva er det eventuelt du ønsker å oppnå eller kan oppnå ved å benytte IKT i et samarbeid med dine foresatte og lærerne?

Kontroll og innflytelse

- **Hvordan vil du eventuelt beskrive en elev som benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. Er det noe spesielt som gjør at denne eleven klarer å bruke IKT i samarbeid mellom hjem og skole?**
 7. Opplever du at et IKT- samarbeid kan føre til at dine foreldre får større innflytelse på din skolehverdag?
 8. Har dine foresatte muligheter for å benytte seg av ditt passord eller sitt eget til å gå inn på ClassFronter?
 9. Er det du som avgjør om dine foresatte eventuelt skal ha anledning til å gå inn på ClassFronter, eller er dette eventuelt en beslutning som blir tatt mellom foreldre og lærere, eventuelt bare av lærer?
 10. Benytter dine foresatte seg eventuelt av denne muligheten?
 11. Hvordan forholder du deg eventuelt til at dine foreldre har muligheten til dette. Er det eventuelt positivt eller negativt?
 12. Hvilke tanker gjør du deg om at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kan føre til at dine foresatte bedre kan sjekke hva som foregår på skolen? Dette kan være lekser, oppgaver, prosjekter, fravær, hva læreren underviser i, osv.
 13. Oppfatter du eventuelt dette som en overvåkning av deg selv, og i hvor stor grad ønsker du at dine foresatte skal ha denne muligheten?
 14. Dersom de foresatte har denne muligheten, vil det da eventuelt føre til at du anstrenger deg for å gjøre en enda bedre jobb, eventuelt annet?

Løsrivelse og selvstendighet

- **Opplever du at samarbeidet mellom hjem og skole kan være litt problematisk for deg. Eventuelt hvorfor?**
 1. Opplever du at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet knytter hjemmet og skolen tettere sammen, og at skillet mellom hjem og skole viskes ut. Er dette eventuelt positivt eller negativt?
 2. Føler du at bruk av IKT mellom hjemmet og skolen kan være med på å frata deg en del av ansvaret og kommunikasjonen mellom hjem og skole?
 3. Dersom dine foresatte skulle bruke eller bruker IKT i samarbeid med skolen, oppfatter du det eventuelt som en umyndiggjøring av deg selv? (at de ikke stoler på at du kan formidle og ta ansvar)
 4. Tror du bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kan føre til bedre kommunikasjon mellom deg og eventuelt dine foresatte eller lærere?
 5. Opplever du at et eventuelt IKT- samarbeid mellom dine foresatte og lærerne er problematisk på enkelte områder?
 6. Har du synspunkter på om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt kan styrke eller svekke deg både faglig og sosialt, eventuelt hvordan?

Effekter og aktiviteter gjennom IKT

- **Kan eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet ført til noen forandringer i din hverdag, både på skolen og privat?**
 12. Kan IKT- bruken føre til at hjemmet og skolen kan samarbeide på nye områder og benytte hverandre som ressurser i hverdagen?
 13. Dersom en del av skole- hjem samarbeidet kan foregå gjennom bruk av IKT, tror du da foreldremøtene kunne vært brukt på en annen måte?
 14. Har du opplevd eller har synspunkter på om bruk av IKT i samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan føre til forandringer i hvordan du bruker tiden din sammen med venner, foresatte og familie?
 15. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til at du får nye erfaringer og kunnskaper som kan brukes i andre sammenhenger. Eventuelt hva og på hvilke områder?
 16. Har du vært i en situasjon der du eventuelt har måttet hjelpe og vise dine foresatte ulike IKT- relaterte ting som en følge av at de ønsker å samarbeide med skolen?
 17. Har du erfaringer med at IKT kan føre til at dine foreldre i større grad kan støtte og hjelpe deg på hjemmebane dersom de ved hjelp av IKT får økt innsikt i hva du gjør på skolen?
 18. Kan IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet føre til et økt læringsutbytte for deg? Eventuelt hvorfor og på hvilke områder?

Er det noe du eventuelt ønsker å si som ikke har vært tatt opp under dette intervjuet? Dersom du i ettertid skulle komme på noe du har lyst å ta opp med meg, dette kan være uttalelser eller noe du følte du ikke fikk sagt, ta da kontakt med meg på telefon.

8.5 Vedlegg V. Intervjuguide Foresatte

Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Klassetilhørighet

Samarbeidets egenart

- **Hva er din generelle oppfatning av skole- hjem samarbeidet med dine samarbeidsaktører?**
 1. Hva legger du i selve samarbeidsbegrepet?
 2. Hvilke samarbeidskanaler er til rådighet for deg i skole- hjem samarbeidet og hvilke benytter du deg av?
 3. Hvorfor benytter du IKT i skole- hjem samarbeidet, eventuelt hvorfor ikke?
 4. Hvilke fordeler ser du i de ulike kanalene. Innehar de ulike kanalene kvaliteter som noen av de andre kanalene ikke har? Kom gjerne med positive/negative erfaringer og synspunkter.
 5. Kan det tenkes at en sammensetning av ulike samarbeidskanaler vil gi det mest optimale samarbeidet. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 6. Har du tilgang til å se hva ditt barn arbeider med gjennom ClassFronter/Mappe, enten gjennom eget passord eller ditt barns passord?
 7. Hvordan er eventuelt denne adgangen organisert og drøftet mellom de ulike samarbeidsaktørene?
 8. Benytter du deg eventuelt av denne muligheten?
 9. Dersom du eventuelt benytter IKT for å få tilgang til ulik info om ditt barn. Hva har du da eventuelt tilgang til, eventuelt ønsker tilgang til?
 10. Hvordan forholder ditt barn seg eventuelt til at du kan bruke denne muligheten. Er dette noe du eventuelt har spurt ditt barn om, eller er dette på eget initiativ?
 11. Benyttes dine aktuelle samarbeidskanaler på eget initiativ, eller opplever du føringer fra skolen eller ditt barn på hvilke samarbeidskanaler som skal benyttes?
 12. Hvordan er/bør eventuelt et IKT samarbeid organisert med tanke på tid og sted?
 13. Hvilke kommunikasjonsløsninger eller programmer benytter eventuelt du i skole- hjem samarbeidet, og hvilke styrker og svakheter kan eventuelt disse gi seg utslag i for deg?
 14. Må foreldre være i besittelse av personlige egenskaper eller kvaliteter for at bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet skal kunne ha en funksjon?
 15. Hvilke andre faktorer utenom eventuelt dine personlige egenskaper og kvaliteter er avgjørende for at et IKT- samarbeid skal være mulig? Det tenkes da på eksterne faktorer.

- **Hva er det dere samarbeider om?**
 1. Dreier samarbeidet mellom skole og hjem seg helst om faglige eller sosiale utfordringer, eller er det et samarbeid som mer er av en informativ art? Eventuelt en sammensetning av disse?
 2. Hvor opplever du eventuelt at bruk av IKT kan fungere best?
 3. Har dere, de ulike partnerne i skole- hjem samarbeidet, utmeislet felles forventninger til hva det skal samarbeides om?
 4. Er det eventuelt forskjellige forventninger til et samarbeid ved bruk av IKT, kontra det tradisjonelle skole- hjem samarbeidet?
 5. Har du innflytelse på hvordan læreren tilrettelegger sin undervisning, eller har du mer en frivillig eller ufrivillig funksjon som passiv mottaker av informasjon?
 6. Er det noe som du generelt ikke kan samarbeide om gjennom IKT, elementer som eventuelt er vanskelige. Eventuelt hva og hvorfor?
 7. Oppfatter du skolens hjemmeside som en viktig kanal i skole- hjem samarbeidet, eventuelt hvorfor?
 8. Hva er det som kjennetegner samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Er samarbeidet rettet mot hele klassen som kollektiv, mellom andre foreldre, mellom deg og lærerne, eller dreier samarbeidet seg stort seg om en individuell interesse for ditt eget barn. Eventuelt annet?
 9. Opplever du at samarbeidet blir annerledes ved bruk av IKT, eventuelt hva?
 10. Opplever du at bruk av IKT i skole hjem samarbeidet fører til at man uttrykker seg annerledes. At man eventuelt passer på hva man skriver, misforståelser, osv. Eventuelt hvorfor? Kom gjerne med eksempler.

- **Hvilken rolle kan IKT spille i skole- hjem samarbeidet? Kom gjerne med eksempler.**
 1. Hva kan IKT gi av merverdi til samarbeidskonteksten mellom hjem og skole?
 2. Ligger det begrensninger i bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet. Eventuelt hvilke?
 3. Finnes det enkelte grupperinger av foreldre eller elever som i større grad kan ha et utbytte av IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet enn andre. Eventuelt hvilke og hvorfor?
 4. Tror du IKT har et potensial til å knytte dere som foreldre tettere inn som en ressurs i skolens virksomhet. Eventuelt hvordan og hva?
 5. Hva er det eventuelt du ønsker å oppnå eller kan oppnå ved å benytte IKT i skole- hjem samarbeidet?

Kontroll og innflytelse

- **Hvordan vil du eventuelt beskrive de lærerne som benytter IKT i skole- hjem samarbeidet. Er det noe som skiller dem ut fra dem som ikke bruker det?**

15. Vil du beskrive dine egne erfaringer med skolen som positive eller negative?
16. Opplever du at IKT kan føre til at du får større innflytelse på det som skjer på skolen?
17. Er innflytelse og det å kunne bli hørt eventuelt en forutsetning for at du benytter eller kan benytte IKT i skole- hjem samarbeidet?
18. Opplever du det slik at IKT fører til at du bedre kan overvåke og kontrollere det som foregår på skolen. Eventuelt hva og hvorfor?
19. Har du eventuelt erfaringer eller synspunkter som tilsier at denne kontakten er problematisk i enkelte sammenhenger, eventuelt hvorfor og for hvem?
20. Hvordan oppfatter du maktforholdene mellom skolen og hjemmet?
21. Opplever du det slik at bruk av IKT i samarbeid og kommunikasjon med skolen, kan føre til en maktforskyvning bort i fra læreren og mer til dere som foreldre?
22. Kan dette eventuelt føre til at læreren oppfatter dette som en trussel mot egen profesjon og faglig integritet?
23. Tror du bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kan ha muligheter for å styrke din oppdrager- og veilederrolle overfor ditt barn. Eventuelt hvordan?

Løsrivelse og selvstendighet

- **Hvordan oppfatter du ditt barns holdning til selve samarbeidet mellom hjem og skole?**

1. Hvordan opplever du at ditt barn reagerer på at du gjennom ulike teknologier i større grad har mulighet til å følge med på hva som skjer på skolen. Kan dette eventuelt få faglige eller sosiale ringvirkninger for ditt barn. Eventuelt negative positive utslag på andre områder?
2. Hvordan tror du IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet eventuelt kan slå ut på ditt barns ansvarsfølelse, sosialisering og identitetsdanning?
3. Kan det tenkes at ditt barn fremdeles kan være i et slags avhengighetsforhold til deg som forelder, og det å vite at du kan være tilgjengelig gjennom bruk av IKT eventuelt kan gi utslag som trygghet og positive effekter for ditt barn?
4. Hvor går eventuelt grensen mellom å overvåke sitt barn, kontra det å få innsikt i hva barnet holder på med?
5. Kan dette eventuelt skape konflikter mellom deg og ditt barn, og hva består konfliktene i?
6. Har du noen tanker om hva ditt barn ønsker at det skal kunne samarbeide om ved bruk av IKT, og hva det eventuelt ikke skal samarbeides om. Oppfatter du at det eventuelt kan være noen ønsker eller føringer her?
7. Har du synspunkter på om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt kan styrke eller svekke din posisjon som forelder, eventuelt hvorfor?

Effekter og aktiviteter gjennom IKT

- **Kan eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet ført til noen forandringer i din hverdag, både yrkesmessig og privat?**
 19. Kan IKT- bruken føre til andre og nye samarbeidsområder, eller eventuelt en modifikasjon av allerede etablerte samarbeidsarenaer med skole- konteksten?
 20. Kan et IKT- samarbeid føre til økte eller nye kompetanser som strekker seg utover selve skolekonteksten. Eventuelt hvilke og for hvem?
 21. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet eventuelt føre til forandringer i de lovpålagte foreldremøtenes innhold og struktur? Kom gjerne med eksempler.
 22. Kan eventuelt bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til forandringer i hvordan du organiserer din tid sammen med ditt barn? Kom gjerne med eksempler.
 23. Har IKT-bruk i skole- hjem samarbeidet eventuelt ført til et forbedret samarbeid med enten lærere, andre foreldre eller elever?
 24. Har du erfaringer eller synspunkter på om bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet kan føre til at du i større grad kan fungere som en faglig veileder og supporter for ditt barn på hjemmebane, ettersom innsikten i skolens virksomhet kan styrkes gjennom bruk av IKT?
 25. Kan IKT- bruk i skole- hjem samarbeidet føre til et økt læringsutbytte for ditt barn? Eventuelt hvorfor og på hvilke områder?
 26. Hva er ditt generelle inntrykk av foresattes og lærernes bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet?
 27. Kan bruk av IKT i skole- hjem samarbeidet føre til at enkelte personer og grupper i større grad tar del i skole- hjem samarbeidet?

Nærhetsetikk og bakgrunnsforståelse

- **Hvordan vil du beskrive ditt forhold til ditt barns klasseforstander?**
 3. Opplever du det slik at du har god kjennskap til de personene, både lærere og eventuelt andre foreldre, som du samarbeider med?
 4. Hvor viktig er det å allerede ha en bakgrunnsforståelse av de menneskene du eventuelt skal samarbeide med gjennom IKT. Eventuelt hvorfor?

Er det noe du eventuelt ønsker å legge til nå i avslutningen, noe som ikke har vært tatt opp? Dersom du skulle komme på noe i ettertid, kan du ringe meg for å utdype dette nærmere dersom du ønsker dette.

8.6 Vedlegg VI. Brev til foresatte

Vedrørende tillatelse til å intervjuere deres barn

Utdannings- og forskningsdepartementet har i et offentlig styringsdokument signalisert at det ønskes videre forskning på bruk av IKT (Informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i skole- hjem- samarbeidet. På bakgrunn av dette ønsker undertegnede å gjennomføre en undersøkelse på deres skole. xxxx skole fremstår i dag som en innovativ skole i sin bruk av IKT, noe som gjør skolen veldig interessant for forskning på bruk av IKT i skole- hjem- samarbeidet.

I løpet av mars 2006 vil forskningsprosjektet: "IKT og en døgnåpen skole" formelt sett bli igangsatt ved xxxx skole. Intensjonen er å finne svar på hvordan bruk av IKT i skole- hjem- samarbeidet fungerer ved deres skole, samt hvilke aktiviteter slik bruk kan resultere i. Intervjuer og utsendelse av spørreskjemaene vil bli foretatt i begynnelsen av mars. Selve feltarbeidet er beregnet å ta ca. 2 uker dersom ingenting uforutsett dukker opp.

I denne anledningen vil det først bli sendt ut et spørreskjema til både foreldre og elever. Noe senere vil det bli foretatt dybdeintervjuer med videoopptak av foreldre og elever, samt noen lærere. Til intervjuene av elevene trengs imidlertid foreldrenes (deres) samtykke.

Video- og intervjuopptakene, samt spørreskjemaene, vil ikke under noen omstendigheter bli offentliggjort, men kun brukt av undertegnede som empirisk grunnlag i en masteravhandling om bruk av IKT i skole- hjem- samarbeidet. Dvs. at det ikke vil være mulig å spore dine eller ditt barns personopplysninger i selve forskningsprosjektet. Undertegnede er underlagt taushetsplikt.

Datamaterialet vil videre bli behandlet etter nasjonale regler for datasikring og personvern, noe som medfører at datamaterialet blir oppbevart på en fortrolig og sikker måte. Prosjektet er meldt inn til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS* Datamaterialet vil umiddelbart bli slettet etter at masteravhandlingen er lagt fram for sensur, forhåpentligvis i løpet av september 2006.

Å delta i denne undersøkelsen er frivillig og ikke bindende. Dere foreldre og deres barn kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen. Elevene står også fritt til å velge om de ønsker å delta i undersøkelsen selv om dere som foreldre har gitt deres samtykke til at de kan delta..

På forhånd takk!

Rune Karlsen, masterstudent i IKT i Læring ved Høyskolen Stord Haugesund,
(alm01rka@studpost.hsh.no) tlf: 52 71 12 46/ Mob: 41 29 24 99

Veileder for dette studentprosjektet er Lars Vavik ved Høgskolen Stord Haugesund
Tlf: 53 49 13 79

---klipp her-----

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet "IKT og en døgnåpen skole" og svarer dermed følgende:

Fyll inn, skriv under og lever til klasseforstander innen ---/---/ 2006.

Klasse: _ _ _ _

JA, med dette godkjenner vi/jeg at _____ (eleven sitt navn) kan intervjues og filmes med videokamera.

NEI, med dette godkjenner vi/jeg ikke at _____ (eleven sitt navn) kan intervjues og filmes med videokamera.

Jeg/vi foresatte ønsker også å bli intervjuet. Intervjuet tar ca. ½ time. Du trenger ikke være datakyndig for å bli intervjuet. Intervjuet kan også gjøres hjemme hos dere og på et tidspunkt som passer dere. Undertegnede tar kontakt for å avtale sted og tid for intervjuet.

Kryss av i ruten dersom dere (foresatte) kan stille opp til et intervju.

NB: Det er svært sentralt for forskningen at enkelte foreldre stiller opp til dybdeintervju.

Underskrift

foreldre/foresattElev: _____