



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres opplevelse av å samarbeide med foreldre om tilpasset opplæring

Teachers' experience of collaborating with parents on adapted education

Sandra Nerland Krakeli

Master i undervisningsvitenskap, pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veiledere: Kristine Ludvigsen og Kjersti Nedland Røneid

01.06.21

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å bidra til økt innsikt i hvordan foreldre involveres i undervisningspraksisen i skolen. Studien tar derfor sikte på å undersøke hvilke tanker og erfaringer et utvalg lærere har om det å samarbeide med foreldre om tilpasset opplæring, med vekt på hvilke muligheter og utfordringer de opplever rundt det. Det innebærer også å stille spørsmål ved hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring, hva de vektlegger i arbeidet med å tilpasse undervisningen og hvordan de opplever at foreldrene påvirker dette arbeidet.

Inkluderingsbegrepet, tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid er sentrale begreper i studien, og relevant teori og forskning om disse skal bidra til å belyse oppgavens formål. Herunder beskrivelser av skole-hjem-samarbeid, og begreper som smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, verdiorientert undervisning, partnerskap og ressurs- og problemorientert forståelse. Utvalgt teori og forskning ses i sammenheng med materialet som er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire ungdomsskolelærere fra ulike steder i landet.

Funnene viser at lærerne har en tilsynelatende smal forståelse av tilpasset opplæring, noe som både kommer til uttrykk gjennom beskrivelser av deres egen tilnærming og som videre støttes gjennom konkrete eksempler på tilpasninger de gjør. Foreldrene skal visstnok ha liten innflytelse på undervisningen ifølge lærerne selv, men andre funn viser at foreldrene har større innflytelse enn lærerne direkte erkjenner. Denne innflytelsen kommer blant annet til uttrykk gjennom de muligheter og utfordringer lærerne opplever ved samarbeidet. Både det direkte og kontaktløse samarbeidet kan ha direkte innvirkning på elevens holdninger og motivasjon til skolen, som har mye å si for elevens læringsprosess.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to contribute to greater understanding of how parents are involved in teaching practice in schools. The study therefore aims to examine what thoughts and experiences a selection of teachers have about collaborating with parents on adapted education, with emphasis on what opportunities and challenges they experience around the matter. It also involves asking questions about how they understand the concept of adapted education, what they emphasize in the work of adapting the teaching, and how they experience that the parents influence this work.

The concept of inclusion, adapted education and school-home collaboration are key terms in the study, and relevant theory and research on these will help to shed light on the purpose of the thesis. This includes descriptions of school-home collaboration, and terms such as narrow and broad understanding of adapted education, value-oriented teaching, partnership and resource- and problem-oriented understanding. Selected theory and research are seen in connection with the material obtained through qualitative research interviews with four upper secondary school teachers from different parts of the country.

The findings show that teachers have a seemingly narrow understanding of adapted teaching, which is both expressed through descriptions of their own approach and is further supported through specific examples of adaptations they make. According to the teachers themselves, the parents apparently have little influence on the teaching, but other findings show that the parents have a greater influence than the teachers directly acknowledge. This influence is expressed, among other things, through the opportunities and challenges the teachers experience in the collaboration. Both the direct and contactless collaboration can have a direct impact on the student's attitudes and motivation to school, which has a lot to say for the student's learning process.

Forord

Så var jeg ved veis ende. Fem års utdanning er lagt bak meg, og nå venter resten av livet. For en reise det har vært. En reise jeg ikke ville vært foruten, og som har lært meg mye på både godt og vondt. Å avslutte det hele med å skrive denne oppgaven føles fint. Det har vært en krevende, men lærerik, prosess. Jeg har kjent på både glede, nysgjerrighet, frustrasjon, spenning og håpløshet. Ikke minst kjenner jeg på en stor takknemlighet overfor mange.

Først og fremst vil jeg takke informantene som ønsket å delta i denne studien. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk for tiden deres, og at dere delte av deres tanker og erfaringer som det har vært utrolig lærerikt og spennende å få et innblikk i!

Takk til mine to veiledere, Kristine Ludvigsen og Kjersti Nedland Røneid, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. En spesiell takk til deg, Kristine, for din tilgjengelighet, din unike evne til å senke skuldrene mine og for å hjelpe meg med å tro på meg selv.

Takk til venner og familie som har heiet på meg, og som har trodd på meg når jeg ikke har trodd på meg selv. Takk for tålmodigheten dere har vist når jeg, særlig den siste tiden, har forsvunnet inn i min egen boble. Nå gleder jeg meg til å være til stede og nyte de små øyeblikkene sammen med dere.

Takk til min kjære Sindre for din tålmodighet og endeløse støtte og kjærighet gjennom denne prosessen. Det kan ikke ha vært bare lett å henge med på denne emosjonelle karusellen, men du har likevel evnet å vise forståelse og heiet meg i mål. Fra bunnen av mitt hjerte; takk.

Takk til medstudenter for samholdet tross omstendighetene, og deres uvurderlige støtte. Jeg gleder meg til vi kan feire sammen!

Til sist; takk til mamma for at du nok en gang stiller opp for gjennomlesing, og til Maria for å dele av dine språkkunnskaper.

Bergen, juni 2021

Sandra Nerland Krakeli

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
1.0 INNLEDNING	7
1.1 AKTUALITET	7
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	9
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	11
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
2.1 INKLUDERING	14
2.2 TILPASSET OPPLÆRING	15
<i>2.2.1. Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv</i>	<i>16</i>
<i>2.2.2. Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring</i>	<i>17</i>
<i>2.2.3 Verdiorientert undervisning</i>	<i>21</i>
2.3 SKOLE-HJEM-SAMARBEID.....	23
<i>2.3.1 Typer samarbeid</i>	<i>23</i>
<i>2.3.2 Nivåer i samarbeidet</i>	<i>24</i>
<i>2.3.3 Partnerskap: et godt skole-hjem-samarbeid</i>	<i>25</i>
<i>2.3.4 Ressursorientert og problemorientert forståelse</i>	<i>26</i>
3.0 METODE	30
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	30
<i>3.1.1 Fenomenologi</i>	<i>30</i>
<i>3.1.2 Hermeneutikk</i>	<i>31</i>
3.2 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU SOM METODISK TILNÆRMING	31
3.3 UTVALG OG REKRUTTERING	33
3.4 INTERVJUPROSESSEN	35
3.5 TRANSKRIBERING	37
3.6 ANALYSEPROSESSEN	37
<i>3.6.1 Tematisk analyse i seks trinn</i>	<i>38</i>

3.6.2 NVivo som digitalt analyseverktøy	41
3.7 ETISKE OVERVEIELSER	42
3.8 METODEKRITISKE VURDERINGER.....	43
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	45
4.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	45
4.1.1 Lærers tilnærming til tilpasset opplæring	46
4.1.2 Konkrete tilpasninger	47
4.1.3 Kritisk blikk på egen praksis	49
4.2. FORELDRESAMARBEID FRA ET LÆRERPERSPEKTIV	50
4.2.1. Holdninger til foreldre	50
4.2.2. Grunnlag for samarbeid	55
4.2.3. Muligheter og utfordringer ved samarbeid	57
4.3 FORELDRESAMARBEIDETS PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNINGEN.....	63
5.0 DISKUSJON	65
5.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	65
5.1.1 Tolærersystem	66
5.1.2 Nivådelte grupper og individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet	66
5.2 SKOLE-HJEM-SAMARBEID.....	69
5.2.1 Muligheter og utfordringer	70
5.3 FORELDRENES PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNINGEN.....	73
6.0 AVSLUTNING	75
6.1 VIDERE FORSKNING.....	76
REFERANSELISTE	77
VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD	81
VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKE	83
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	85

Oversikt over tabeller, figurer og bilder

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over prosjektet i sin helhet	10
Tabell 2: Dekonstruksjon av begrepet inkludering	14
Tabell 3: Problemorientert og ressursorientert forståelse på mangfoldet blant foreldre	27
Tabell 4: Oversikt over prosjektets informanter	35
Tabell 5: Strukturen i presentasjon av funn	45
Tabell 6: Informantenes kategorisering av foreldrene	51
Tabell 7: Et utvalg kategoriseringer av foreldre	51
Tabell 8: Utfordringer informantene opplever ved samarbeidet med hjemmet.....	59

Figurer

Figur 1: Illustrasjon av prosjektets teoretiske rammeverk	13
Figur 2: Komplementaritetsteorien	20
Figur 3: Nivåer i samarbeidet, fra lavest (nederst) til høyest (øverst)	24
Figur 4: Seks trinn i tematisk analyse	38
Figur 5: Funnene fra analysen.....	45

Bilder

Bilde 1: Transkripsjonene importert inn i NVivo 12	39
Bilde 2: Oversikt over kategoriseringen av datamaterialet.....	40
Bilde 3: Eksempel på matrix coding i NVivo 12	41

1.0 Innledning

Foreldrene sender barna sine på skolen første gang når de fyller seks år, og fra første skoledag og i minst ti år frem i tid, er skolen et av stedene barna tilbringer mest tid. Som lærer vil jeg dermed dele et viktig ansvar for elevenes faglige og sosiale utvikling med deres foreldre. For å optimalisere dette ansvaret, forutsetter det et velfungerende samarbeid mellom meg som lærer og elevens foreldre (Nordahl, 2015). Jeg undrer meg derfor over at det ikke legges større vekt på skole-hjem-samarbeid i lærerutdanningen enn det jeg har erfart gjennom mitt studieløp. Det jeg har lært, og som det meste av forskningen peker på, er hvilken betydning samarbeidet har for elevenes læringsprosess (Hattie & Yates, 2014; Nordahl, 2003, 2015). Det blir derimot ikke fokusert så mye på hvordan samarbeidet skal gjennomføres i praksis eller hvordan lærerne kan bruke det i sin undervisningspraksis. Det kan forklare hvorfor mange lærere opplever både samarbeidet og tilpasning av undervisningen som tidvis krevende. Dette manglende fokuset vekket interessen min for å gå ut og undersøke tematikken nærmere, både for å bidra til og å selv oppnå økt innsikt i skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring.

1.1 Aktualitet

Rammene for undervisning og skole-hjem-samarbeid er nedfelt i Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven og i læreplanverkets overordnede del og prinsipper for skolens praksis. Allerede i Opplæringslovens formålsparagraf påpekes det at foreldrene har en rolle i skolen: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre understrekes det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og i forskrift til Opplæringsloven tydeliggjøres foreldrenes rolle i opplæringen:

Skolen skal sørgje for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullførar vidaregåande opplæring. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1)

I overordnet del av læreplanen (LK20) utdypes lovtekstene ytterligere, både hva gjelder tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid. For eksempel står følgende om tilpasset opplæring: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Regjeringen, 2017, s. 16). Det innebærer å gi

likeverdige muligheter til læring og mestring til alle elever, uansett forutsetninger. Tilpasset opplæring blir her definert som «tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Regjeringen, 2017, s. 16). Foreldrene er viktige ressurser i dette arbeidet, da de «er barnas og ungdommens viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» (Regjeringen, 2017, s. 17). Denne viktige foreldrerollen løftes også frem i FN's menneskerettighetserklæring (1948, artikkel 26) hvor det står at foreldrene har fortrinnsrett på å bestemme hvilken opplæring barnet deres skal få. Det er imidlertid skolen som har et overordnet ansvar for å invitere til og tilrettelegge for samarbeid som verdsetter foreldrenes kompetanse som et viktig bidrag i elevenes læring (Regjeringen, 2017, s. 17). Gitt den viktige rollen samarbeidet mellom hjem og skole har for elevenes læring, og retten foreldrene tilsynelatende har til å påvirke elevenes opplæring, skulle en tro at det finnes en del forskning om skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring.

Det finnes mye forskning på tilpasset opplæring og betydningen av et skole-hjem-samarbeid hver for seg. I 2006 presenterte Kari Bachmann og Peder Haug en omfattende rapport som tok for seg en lang rekke forskning om tilpasset opplæring i forbindelse med den da nye læreplanen; Kunnskapsløftet. Denne rapporten alene får frem at det finnes mye forskning om tilpasset opplæring, og viser samtidig at det finnes lite forskning om tilpasset opplæring direkte knyttet til skole-hjem-samarbeid. I den 121 sider lange rapporten finnes omtrent en halv side hvor disse ses i sammenheng (s. 55). Her viser forfatterne til forskning av Imsen (2003) og Nordahl (2003) som sier at foreldreengasjement har positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte, men de har motstridende resultater på hvorvidt denne positive innvirkningen utnyttes i praksis. Bachmann og Haug (2006, s. 55) stiller videre spørsmål ved om foreldrene bør spille en større rolle i elevenes opplæring jo mer individualisert opplæringen er, da mer fokus på den enkelte fører til økt behov for foreldrestøtte.

At foreldreengasjement har positiv innvirkning på elevenes utbytte er godt dokumentert i forskning, og samarbeidet mellom hjem og skole har blant annet vist seg å ha stor betydning for å lykkes med tilpasset opplæring (Hattie & Yates, 2014; Jenssen, 2011; Nordahl, 2003, 2015). Til tross for at forskning løfter frem foreldrenes betydning i elevenes skolegang, finner Håker (2019) i sin masteroppgave at lærere i liten grad virker å involvere foreldrene i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Utover dette, finnes det svært lite forskning som går nærmere inn på skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring, og hvordan lærere forholder seg til det.

Ekspertgruppa om lærerrollen, nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2015, kan sies å støtte dette. Med formål om å frembringe et kunnskapsgrunnlag om lærerrollen, konkluderer de med et behov for økt forskning på lærerrollen på ulike områder, og foreslår blant annet at «forskning på samarbeid mellom skole og foreldre [...] bør styrkes», samtidig som de påpeker at «norske lærere er i relativt liten grad aktive bidragsyttere til forskningsfeltet» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 214).

Sett i lys av den sammenhengen foreldresamarbeid og tilpasset opplæring tilsynelatende har, indikerer mangelen på forskning at det er et tema som behøver mer oppmerksomhet. Denne studien vil fungere som et bidrag til å styrke den manglende forskningen på flere områder. Jeg ønsker med min oppgave å bidra til økt kunnskap om hvordan hjem og skole samarbeider om tilpasset opplæring. Oppgaven vil dermed gå nærmere inn på skole-hjem-samarbeidet slik det gjennomføres og oppleves i praksis, og vil slik møte behovet for å styrke forskningen på samarbeidet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 214). Da jeg har valgt å belyse temaet fra et lærerperspektiv vil oppgaven også bidra til å styrke norske læreres bidrag til forskningsfeltet. I påfølgende delkapittel vil jeg gå nærmere inn på hva det konkrete formålet med oppgaven er, presentere problemstillingen og gjøre nødvendige avgrensninger.

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i temaets aktualitet, samt manglende forskning på området, er formålet med denne studien å bidra til økt innsikt i hvordan foreldre involveres i undervisningspraksisen i skolen. Det vil jeg gjøre ved å undersøke hvilke tanker og erfaringer et utvalg lærere har om det å samarbeide med foreldre om tilpasset opplæring, med vekt på hvilke muligheter og utfordringer de opplever. Jeg har dermed utformet følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer opplever fire ungdomsskolelærere rundt skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring?

For å få svar på problemstillingen undersøker jeg både læreres forståelse av begrepet tilpasset opplæring, hvordan de tilpasser undervisningen i egen undervisningspraksis og hvordan lærerne opplever at foreldresamarbeidet støtter arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg har derfor følgende forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare den overordnede problemstillingen:

- Hvordan forstår lærerne begrepet «tilpasset opplæring»?
- Hva vektlegger lærerne i arbeidet med å tilpasse opplæringen?
- Hvordan opplever lærerne at samarbeidet med hjemmet påvirker arbeidet med å tilpasse opplæringen?

Under har jeg utformet en tabell som viser prosjektet i sin helhet. De ulike delene vil bli utdypet videre i oppgaven.

Formål
Å bidra til økt innsikt i hvordan foreldre involveres i undervisningspraksisen i skolen, ved å undersøke hvordan et utvalg lærere opplever å samarbeide med foreldre om tilpasset opplæring.
Overordnet problemstilling
Hvilke muligheter og utfordringer opplever fire ungdomsskolelærere rundt skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring?
Forskningsspørsmål
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forstår lærerne begrepet «tilpasset opplæring»? • Hva vektlegger lærerne i arbeidet med å tilpasse opplæringen? • Hvordan opplever lærerne at samarbeidet med hjemmet påvirker arbeidet med å tilpasse opplæringen?
Teori og forskning
<ul style="list-style-type: none"> • Inkludering • Tilpasset opplæring: smal/vid forståelse og verdiorientert undervisning • Skole-hjem-samarbeid: typer samarbeid, nivåer i samarbeidet, partnerskap og ressurs-/problemorientert forståelse
Metode
Kvalitative forskningsintervjuer med fire ungdomsskolelærere med ulik erfaring
Analyse
Tematisk analyse

Tabell 1: Oversikt over prosjektet i sin helhet

Skole-hjem-samarbeid og tilpasset opplæring er begge vide temaer som kan ses fra ulike perspektiver. For å avgrense prosjektet har jeg valgt å fokusere på skole-hjem-samarbeid om

tilpasset opplæring i ordinær undervisning, og utelater dermed spesialundervisning. Videre velger jeg å se tematikken fra et lærerperspektiv, noe som naturlig utelater foreldreperspektivet. Jeg belyser dermed heller ikke elevperspektivet, og hvordan de opplever at et samarbeid mellom skole og hjem påvirker deres læring. For å belyse lærernes perspektiv på samarbeid om tilpasset opplæring har jeg blant annet spurt om deres forståelse for prinsippet om tilpasset opplæring, og om deres opplevelser knyttet til skole-hjem-samarbeidet. En videre avgrensning i form av begrepsavklaringer vil følge i neste delkapittel.

1.3 Begrepsavklaringer

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen og omfatter hele opplæringen, både den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 21; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det innebærer at undervisningen skal tilrettelegges på en slik måte at alle elever får mest mulig utbytte av den, uavhengig av sine forutsetninger (Udir, 2021). Elever som ikke har eller har forutsetninger for å oppnå tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har krav på spesialundervisning som en form for tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1). I denne oppgaven er det tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen som ligger til grunn når tilpassing og tilrettelegging av opplæringen/undervisningen blir nevnt uten videre spesifisering. Prinsippet vil bli grundigere utdypet i kapittel 2.2.

Skole-hjem-samarbeid er det overordnede begrepet for relasjonen mellom skole og hjem, og beskriver en gjensidig relasjon mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016). Det er et begrep som kan sies å bygge på to andre begreper: foreldreinvolvering og foreldresamarbeid. Foreldreinvolvering handler i stor grad om foreldrenes rolle i elevens læring og utvikling, og hvordan deres aktivitet og engasjement støtter dette. Dette kan fremkomme på hovedsakelig to måter; enten ved at foreldrene selv tar initiativ til kontakt med skolen (proaktiv), eller at de responderer på skolens initiativ til kontakt (reaktiv) (Drugli & Nordahl, 2016). Også foreldrenes holdninger til skolen vil være av betydning, da de kan ha innvirkning på elevens motivasjon. Foreldreinvolvering er dog et begrep som kun synes å dekke den ene partens rolle, og derfor er foreldresamarbeid å anse som et noe videre begrep (Drugli & Nordahl, 2016). Det viser i større grad til at samarbeidet innebærer delt ansvar, og at det er preget av likeverd og gjensidighet mellom partene. På bakgrunn av dette vil jeg bruke begrepene skole-hjem-samarbeid og foreldresamarbeid, da jeg i denne studien henviser til samhandlingen mellom foreldrene og skolen hvor begge parter har en betydelig rolle.

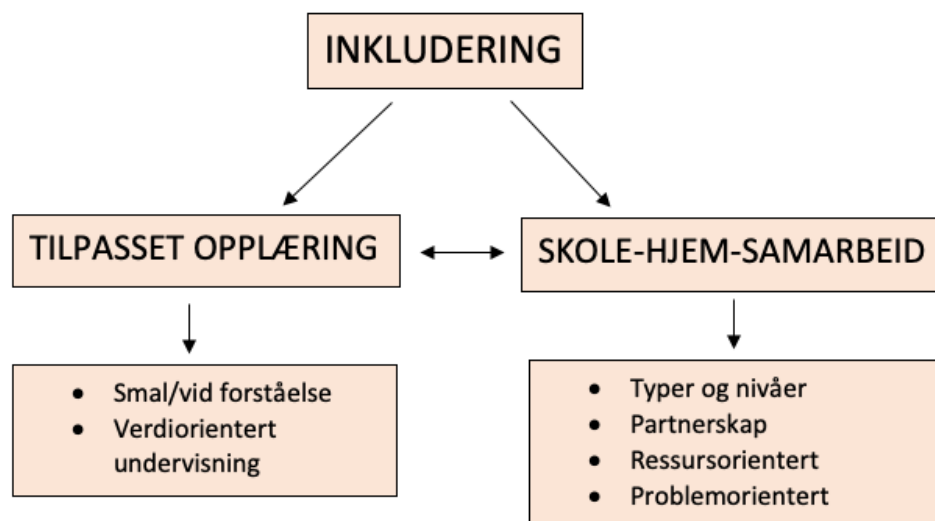
1.4 Oppgavens oppbygging

I neste kapittel vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som i hovedsak er knyttet opp mot inkludering (Haug, 2014), tilpasset opplæring (Haug, 2013; Håstein & Werner, 2014) og skole-hjem-samarbeid (Nordahl, 2015). I tillegg vil jeg trekke inn annen relevant forskning som vil bidra til å belyse studiens problemstilling. I kapittel 3 presenterer jeg studiens kvalitative metode og alt det innebærer, fra å plassere oppgaven i det vitenskapsteoretiske feltet, til å samle inn og analysere kvalitative data samt vurdere kvaliteten på studien. Kapittel 4 vil være en presentasjon av funn, og i kapittel 5 vil jeg diskutere disse funnene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. I diskusjonen vil jeg legge vekt på å drøfte rundt studiens forskningsspørsmål og problemstilling, og strukturen er dermed lagt opp deretter. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering hvor jeg knytter sammen problemstilling, funn og diskusjon i kapittel 6.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning, som sammen med empirien skal danne grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen. Relevante perspektiver vil i den forbindelse være knyttet til inkludering, tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid.

Inkludering er et sentralt begrep i skolen, og kan på mange måter ses på som en forutsetning for både tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid. For å illustrere sammenhengen mellom begreper brukt i oppgaven, har jeg laget følgende modell over studiens teori- og forskningsgrunnlag:



Figur 1: Illustrasjon av prosjektets teoretiske rammeverk

Fordi et gjensidig skole-hjem-samarbeid forutsetter at skolen inkluderer foreldrene, og tilpasset opplæring hovedsakelig skal skje innenfor rammene av et inkluderende fellesskap, er inkludering et overordnet begrep i denne studien. Jeg vil derfor starte med å presentere relevant teori om hva inkluderingsbegrepet innebærer. Videre vil jeg presentere relevant teori om tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid, da begge deler står sentralt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Her vil jeg blant annet trekke inn kilder av Peder Haug og Thomas Nordahl. Som figuren viser, vil jeg trekke frem begreper som smal og vid forståelse for tilpasset opplæring (Haug, 2013), verdiorientert undervisning (Håstein & Werner, 2014), partnerskap (Nordahl, 2015) og ressurs- og problemorientering (Hauge, 2016). Disse begrepene kan belyse hvilke verdier, holdninger og forståelser informantene tar med seg inn i møtet med foreldrene og arbeidet med tilpasset opplæring. Dette kan bidra til å forstå informantenes opplevelse av samarbeidet med hjemmet om tilpasset opplæring.

For å finne frem til teori og relevant forskningslitteratur, har jeg benyttet meg av institusjonens bibliotekbase og Google Scholar. I søken etter litteratur og forskning brukte jeg relevante søkeord som foreldresamarbeid (om tilpasset opplæring), skole-hjem-samarbeid (om tilpasset opplæring), foreldreinvolvering og tilpasset opplæring, for å nevne noen. Et annet grep jeg gjorde var å gå inn i litteraturlistene til annen litteratur om relevante temaer. Etter å ha foretatt et utvalg satt jeg igjen med teori og forskning som vist i figur 1. Videre følger en utfyllende presentasjon.

2.1 Inkludering

I St.meld. nr. 31 (2007-2008, s. 20) presenteres det som et mål at alle elever skal inkluderes i et fellesskap preget av trivsel og mestring. Inkludering er et sentralt og mye brukt begrep, særlig i skolen, og handler enkelt sagt om forholdet mellom den enkelte og fellesskapet (Haug, 2014, s. 4). Det er vanskelig å finne noen klar definisjon på det, men Nordahl og Overland påpeker at det tradisjonelt har vært vanlig å definere begrepet ved å «skjelne mellom å være medregnet og å være deltaker i et sosialt fellesskap» (2015, s. 15). Med det mener de at du ikke er inkludert bare ved å være til stede i klassen, du må også være aktiv deltaker i klassen. Det kan bety at elevene selv tar initiativ og ikke bare er aktører i aktiviteter i skolens regi, eller respondenter på lærere og medelevers oppfordringer (Håstein & Werner, 2014, s. 21). Også Håstein og Werner knytter inkludering til fellesskap når de i sin tolkning hevder at inkludering handler om «grader av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet» (2014, s. 21). Begrepet er dog mer komplekst enn som så, noe Haug (2014, s. 12) illustrerer ved å dele det opp og fremstille det i de delene det er sammensatt av i en slik tabell:

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Tabell 2: Dekonstruksjon av begrepet inkludering

Tabellen viser at det skilles mellom ulike nivåer i forvaltningen, fra stat til skole, som skal fungere som en kjede fra teori til praksis (Haug, 2014, s. 13). Dette betyr at det som av staten er vedtatt og nedfelt i styringsdokumenter er opp til kommunene å organisere, før det til slutt

skal praktiseres i det enkelte klasserom. Videre illustrerer tabellen innholdet i begrepet, som i korte trekk handler om å sikre at alle elever skal gis muligheten til å aktivt delta i et fellesskap (gruppe/klasse) hvor de skal få utbytte av opplæringen som gis, og som både elever og deres foresatte skal få mulighet til å medvirke i (Haug, 2014, s. 13). Inkluderingsbegrepet er dog mer nyansert enn tabellen til Haug gir uttrykk for. Det er ikke alltid samsvar mellom de ulike nivåene i tabellen, og det kreves at nivåene og dimensjonene i tabellen ses i sammenheng for å kunne kartlegge hvorvidt en nasjons skoler er inkluderende (Haug, 2014, s. 14). Inkludering er også en dynamisk prosess, og i hvilken grad elevene opplever seg selv som inkludert vil dermed variere over tid (Håstein & Werner, 2014, s. 21).

2.2 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring springer ut fra det faktum at skolen er for alle, og at alle skal ha mulighet til å utvikle seg og lære der (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Tilpasset opplæring er derfor et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for opplæringen, for at den enkelte elev skal få best mulig utbytte av den (NOU 1995:18, s. 122; Regjeringen, 2017, s. 17). Det skal gjelde alle elever, og «i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Regjeringen, 2017, s. 17). Begrepet er komplekst og har en lang og variert historie som har både politisk og pedagogisk forankring (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2013). Haug (2013, s. 416) peker på et sentralt spenningsfelt mellom det politiske og det pedagogiske i begrepet. I politisk sammenheng blir begrepet ofte forenklet, og innholdet og betydningen endres over tid. Dette gjør at mange lærere opplever utfordringer ved å realisere intensjonene bak begrepet i pedagogisk praksis, da det i den sammenheng er en større kompleksitet og mange forhold å ta i betraktning. Opplæringen er ikke sort/hvit og påvirkes av flere faktorer, deriblant lærerkompetanse, sammensetningen av elevgruppen og læreforutsetningene i denne (Haug, 2013, s. 416-417). Derfor finnes det heller ingen fremgangsmåte, og det blir i stor grad opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å ta det i bruk.

Det er likevel flere som forsøker å bidra til forståelse rundt begrepet, og hvordan man kan tenke i arbeidet rundt det. Haug (2013) peker eksempelvis på at man kan forstå tilpasset opplæring på to måter og handle deretter, og opererer med begrepene smal og vid forståelse. Håstein og Werner (2014) snakker om verdiorientert undervisning, som i korte trekk handler om å tilpasse undervisningen med vekt på ulike verdier som prinsippet bygger på. Begge perspektivene kan bidra til å kartlegge hvordan informantene i studien forstår prinsippet om

tilpasset opplæring, og hva de vektlegger i denne forståelsen. I det følgende skal jeg derfor gå nærmere inn på smal og vid forståelse av tilpasset opplæring og verdiorientert undervisning, men først vil jeg starte med å se på historien som ligger bak tilpasset opplæring slik det forstås i dag.

2.2.1. Tilpasset opplæring i et historisk perspektiv

Historien bak prinsippet om tilpasset opplæring går langt tilbake i tid. En studie publisert i 1936 fant at lærestoffet i skolen var altfor vanskelig for mange av elevene, og reiste spørsmålet om å differensiere opplæringen med mål om å treffe flere elever (Ribsskog & Aall, 1936). Studien løftet frem to forslag: individuell differensiering med delvis individuelle mål og oppgaver, og gruppedifferensiering hvor man deler elever inn i grupper etter evner og forutsetninger for å jobbe mot samme mål (Ribsskog & Aall, 1936, s. 371). Fra Normalplanen av 1939 og frem til i dag har tilpasset opplæring stått sentralt i alle læreplaner med varierende ordlyd (Haug, 2013, s. 420).

Jenssen og Lillejord (2009) presenterer fire ulike epoker som prinsippet om tilpasset opplæring har gått gjennom fra 1975 og frem til i dag: integreringsepoken, inkluderingsepoken, individualiseringsepoken og fellesskaps- og kvalitetsepoken. Integreringsepoken startet med lovendringene som skjedde i 1975 (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2). Spesialskoleloven ble opphevet, og elever med særskilte behov og minoritetsbakgrunn skulle integreres i normalskolen. Det oppstod dermed et behov for pedagogisk differensiering, og tilpasset opplæring ble for første gang uttrykt i norsk lov. Innføringen av enhetsskolen viste seg imidlertid ikke å direkte føre til at de integrerte følte seg inkludert, noe som førte til overgangen til inkluderingsepoken i 1990 (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 5). Fellesskap og inkludering ble sentrale begreper, og tilpasset opplæring skulle nå gjelde alle elever og ikke bare enkelte (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 6-7). Inkluderingsstanken ble videreført i den etterfølgende individualiseringsepoken fra 1997, men samtidig ble eleven satt mer i sentrum (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 7). Tilpasset opplæring skulle fortsatt gjelde alle, men fokuset lå på at opplæringen skulle tilpasses den enkelte. Begrepet «individuell tilpasset opplæring» gikk ofte igjen, og skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ble uklart (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9). I fellesskaps- og kvalitetsepoken som startet i 2005, var ønsket å justere den tidligere sterke individualiseringen. Hensynet til den enkelte skulle nå balanseres mot hensynet til fellesskapet, og tilpasset opplæring fremheves som en kvalitet ved den ordinære undervisningen (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 10). God og variert

fellesundervisning blir nøkkelen for å treffe mangfoldet, og ansvaret for undervisningskvaliteten ligger ikke lenger bare på læreren, men også skoleledelsen (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 11). I denne perioden har det stort sett vært Kunnskapsløftet som har vært gjeldende, inntil vi nylig fikk en ny læreplan.

I den nye læreplanen (LK20) virker de samme verdiene som Jenssen og Lillejord (2009) knytter til den sistnevnte epoken å være gjeldende. Det legges fortsatt vekt på at tilpasset opplæring gjelder alle, og at alle elever har ulike forutsetninger for læring, men at det skal «i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Regjeringen, 2017, s. 17). Dessuten har et nytt begrep gjort sitt inntog: dybdelæring. Sett i sammenheng med tilpasset opplæring er det avgjørende at skolen tar hensyn til mangfoldet av forutsetninger, tempo for læring og progresjon (Regjeringen, 2017, s. 16). Hensynet til den enkelte virker med andre ord å fortsatt bli balansert mot hensynet til fellesskapet i dag.

Utviklingen som prinsippet om tilpasset opplæring har gått gjennom, gir et bilde av hvordan det har blitt forstått opp gjennom tidene, og kan kanskje ses på som bakgrunnen for at vi i dag har en smal og en vid forståelse for begrepet.

2.2.2. Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

Ifølge Haug (2013) skilles det ofte mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, noe som kan ses i sammenheng med den historiske reisen begrepet har hatt. En vanlig oppfatning i den smale forståelsen er at tilpasset opplæring er en metode, konkrete tiltak eller andre bestemte måter å organisere opplæringen overfor den enkelte, mens den vide forståelsen handler mer om fellesskapet og kvaliteten på fellesundervisningen (Haug, 2013, s. 423-424). Dette gir uttrykk for en spenning i et av skolens mest sentrale prinsipper som er verdt å se nærmere på.

Den smale forståelsen

Den smale forståelsen handler om individet, og hvordan undervisningen kan tilpasses for å treffe den enkelte elevs evner og forutsetninger (Haug, 2013, s. 423). Denne forståelsen er nært knyttet til begrepet differensiering, som innebærer å gi oppgaver av ulik type og vanskegrad, eller å danne grupper basert på elevenes interesser eller faglige nivå (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Å tilpasse etter nivå er mye diskutert, og det står også skrevet i

Opplæringsloven som noe som burde unngås: «I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå» (1998, § 8-2).

Individualiserte arbeidsformer er vanlig å benytte innenfor den smale forståelsen, og blir ofte løst med individuell (differensiert) oppgaveløsning. Denne arbeidsformen har blitt mer og mer vanlig, og det ser ut til at den mer eller mindre har erstattet den tidligere sterke lærerrollen i klasserommet (Haug, 2012, s. 68). Elevene jobber i større grad på egenhånd, hvor læreren mer eller mindre er detronisert som leder og heller fungerer som en veileder (Haug, 2013, s. 431; Lie et al., 2001, s. 283). Til tross for den økende graden av oppgaveløsning, har måten å jobbe på vist seg å bringe noen utfordringer med seg. For eksempel kommer det fram i en av Haugs studier at elever som strever med motivasjon og læring, er de som er minst aktive når det jobbes med oppgaveløsning, mens de faglig sterke elevene er mest aktive (Haug, 2012, s. 73). Dette bekreftes på et vis av Hattie og Yates (2014, s. 68), som viser til at elever som strever stiller færre spørsmål jo eldre de blir, da de ser på det å stille spørsmål som å ha svake evner. Denne tankegangen kan ses i sammenheng med Meads speilingsteori, som handler om at vi mennesker former vårt eget selvbilde ut fra hva andre tenker, mener og gjør mot oss (Mead, 1947, referert i Uthus, 2017, s. 135). Det vil si at de oppfatningene og forventningene vi opplever rettet mot oss, speiles i det vi tenker om oss selv og egne evner. Videre vil dette gjenspeiles i våre handlinger, som for eksempel ved inaktivitet som følge av at man ikke spør om hjelp i frykt for å bli sett på som «svak». Dette skaper en asymmetri i forutsetningene for å lære, hvor de som allerede strever kommer dårligst ut. Årsakene til at det er slik, kan ifølge Haug (2012, s. 73) være flere. Blant annet peker han på at det å arbeide med oppgaver for mange kan oppleves som lite motiverende, at oppgavene generelt er lite differensiert, at elevene i stor grad står til ansvar for egen aktivitet, og at det er liten tid til å veilede den enkelte fra lærerens side. I snitt har læreren 2 minutter og 15 sekunder til rådighet per elev hver time (Haug, 2012, s. 71). Et spørsmål blir dermed hva som skal til for å møte disse utfordringene.

Utfordringene som kan oppleves ved oppgaveløsning kan for eksempel møtes ved hjelp av et tolærersystem, hvor man er flere enn én lærer i en klasse samtidig (Haug, 2013, s. 430). Det kan først og fremst doble den mulige tiden hver enkelt elev har til å få veiledning av lærer i løpet av timen. En slik løsning vil også gi muligheter for å gi elevene arbeid tilpasset deres

individuelle evner og forutsetninger innenfor ett og samme fellesskap (Dalen, 1984, s. 106). For at det skal fungere som et positivt tiltak, er det dog viktig at lærerne samarbeider godt seg imellom, slik at det blir en jevn fordeling av arbeid og ansvar. Dette vil minske faren for at medlærer blir passiv og føler seg overflødig, men heller er aktiv og føler seg nyttig (Dalen, 1984, s. 66). En annen måte å møte utfordringene ved oppgaveløsning, kan være ved hjelp av en videre forståelse for tilpasset opplæring.

Den vide forståelsen

I motsetning til den smale forståelsen, vil fokuset i den vide forståelsen ligge på fellesskapet og den kollektive undervisningen. Det vil i praksis si at målet blir å finne ut hvordan fellesskapet kan fungere for å sikre at alle elever får tilstrekkelig med både utfordringer og utbytte (Haug, 2013, s. 424). En slik tilnærming vil bidra til utviklingen av samarbeid og fellesskap, som er viktige elementer skolen skal arbeide for og som vil hjelpe elevene til å fungere i sosiale sammenhenger (Haug, 2013, s. 432). En vid forståelse ser også ut til å i stor grad henge sammen med inkluderingsbegrepet slik Haug (2014, s. 12) fremstiller det, da det i begge deler legges vekt på fellesskap og at elevene skal oppleve å få tilstrekkelig utbytte innenfor dette.

Haug (2013, s. 432) setter den vide forståelsen for tilpasset opplæring i sammenheng med det som Opheim et al. (2010, s. 197) omtaler som lærerstyrt undervisning. En slik undervisning kjennetegnes av tre komponenter. Disse er henholdsvis tavlebruk, individuelt arbeid og faglig klassediskusjon under lærers oppsyn, og denne sammensetningen viser seg å ha best innflytelse på elevenes prestasjoner. For å sørge for at det er samsvar mellom disse arbeidsformene, må læreren ta tilbake styringen over aktivitetene i klasserommet (Egelund, 2010, s. 153). En utfordring her, særlig når det kommer til helklassesamtalen, er at det viser seg at det stort sett er de elevene som ønsker å delta som gjør det (Sahlstöm, 1999, referert i Haug, 2013, s. 433). For å sikre den faglige kvaliteten og at så mange som mulig deltar, er lærerens faglige kompetanse og evne til å styre diskusjoner av stor betydning (Bergem & Klette, 2012, s. 236). I stedet for å fungere som en veileder, blir det heller viktig at læreren tar rollen som leder.

En mer overordnet tilnærming til å oppnå god tilpasset opplæring på, er å fokusere på forutsetningene som må ligge til grunn i alle undervisningsmetodene (Haug, 2013, s. 433). Eksempler på disse kan være å legge opp til klare arbeidsmåter som elevene behersker,

oppmuntre og motivere til mestring og relasjonsbygging mellom lærer, elev og foreldre. Særlig relasjonsbygging er av stor betydning for elevenes læringsutbytte i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). Fokuset her blir dermed flyttet vekk fra konkrete metoder å undervise på, og mer mot hvordan fellesskapet skal fungere.

En utfordring ved en vid forståelse av tilpasset opplæring, kan være faren for å overforenkle. Det vil si at læreren kan redusere effekten av undervisningen ved å overforenkle ulike læringsproblemer i klassen, for eksempel ved å knytte problemet til eleven og dermed ikke se at undervisningen som blir gitt kan være en del av det (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). I stedet for å se etter og gjøre justeringer i svakheter ved undervisningen som helhet, kan det dermed bli lettere for å se etter individuelle tilpasninger som kan bidra til å løse problemet. Dette illustreres i det som blir omtalt som komplementaritetsteorien.

Komplementaritetsteorien

I lys av de to forståelsene av tilpasset opplæring, presenterer Haug (2013, s. 424) komplementaritetsteorien. Denne teorien er matematisk inspirert, noe jeg har valgt å illustrere på følgende måte:



Figur 2: Komplementaritetsteorien

To komplementære vinkler utgjør til sammen 180 grader. Det betyr at hver vinkel er 90 grader dersom de er like store. Dersom dette justeres slik at den ene blir større, vil den andre naturlig bli mindre. Overført til pedagogikken, innebærer komplementaritetsteorien at kvaliteten på fellesundervisningen avgjør behovet for spesielle tiltak (Festøy & Haug, 2017, s. 54; Haug, 2013, s. 424). Dersom fellesundervisningen er av god kvalitet, vil behovet for spesielle tiltak reduseres. På samme måte betyr det at dersom kvaliteten er lav, vil behovet for spesielle tiltak øke.

Ingen av de to forståelsene blir stemplet som en fasit på hvordan en bør jobbe med tilpasset opplæring, men Haug (2013) påpeker at den vide forståelsen naturlig vil ha størst potensial da den når ut til flere elever. Det viktigste i tilpasningen synes uansett å være variasjon i arbeidsformer (Haug, 2012, s. 74). Elever med ulike evner og forutsetninger har også ulike behov hva gjelder læringsstrategier. Dessuten peker Bachmann og Haug (2006, s. 22) på et spenningsfelt i forholdet mellom individet og fellesskapet som de mest sentrale aspektene i begrepet tilpassing. Ved et for stort fokus på fellesskapets interesser, står ivaretagelsen av den enkeltes behov i fare. Videre vil et tilsvarende fokus på individuelle behov kunne føre til et skille mellom elevene og et fragmentarisk fellesskap. I stedet for å se de to forståelsene som to atskilte perspektiver, kan det heller sies at de griper inn i hverandre (Nordahl & Overland, 2015, s. 30). For å unngå for stort fokus på det ene eller andre, kan det være hensiktsmessig å eksempelvis fokusere på hvilke verdier som skal gjenspeiles i undervisningen.

2.2.3 Verdiorientert undervisning

Verdier er grunnleggende goder som man ønsker å vektlegge og ta hensyn til i mange ulike situasjoner i et fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 27). Disse godene gir oss grunner til å handle slik vi gjør, og våre handlinger forteller hva vi anser som viktig og mindre viktig. Håstein og Werner (2014, s. 29) formulerer prinsippet om tilpasset opplæring som et sett av verdier som skal bidra til å gjøre det enklere å ta valg i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Verdiene vektlegger hva elevene skal erfare gjennom den opplæringen de blir gitt:

- 1) Inkludering
- 2) Variasjon
- 3) Erfaringer
- 4) Relevans
- 5) Verdsetting
- 6) Sammenheng
- 7) Medvirkning

Elevene skal ta del i og lære i et *inkluderende* fellesskap hvor de drar nytte av undervisningen (Haug, 2014, s. 13; Håstein & Werner, 2014, s. 29). Det vil eksempelvis si at alle elever skal tilhøre en klasse og at læringen skal skje innenfor rammene av denne. Opplæringstilbudet skal dessuten være *varierte*, og ta i bruk og utfordre elevenes *erfaringer*, kompetanse og potensial for å gi de muligheter til å lykkes (Håstein & Werner, 2014, s. 29). I praksis kan dette bety å

ta i bruk ulike arbeidsmetoder, og at lærer bygger videre på kunnskap elevene allerede har eller tar hverdagslivet og interesser blant elevene inn i undervisningen. Videre skal undervisningen og læringen ha *relevans* for elevenes nåtid og framtid (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Dette kan bety at elevene skal oppleve det de skal lære som meningsfullt, at de skal se nytteverdien av å lære det og kunne bruke det både nå og i framtiden. Alle elever skal videre møtes med positive forventninger som fører til at de føler seg verdsatt av både skole og medelever (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Forventninger som at de skal gjøre sitt beste, og at det skapes en union enighet og forventning i klassen om at alle er og lærer forskjellig kan bidra til en slik følelse av verdsettelse. Opplæringen, og alle dens deler, skal også oppleves sammenhengende for elevene (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Det kan innebære hvordan skoledagen henger sammen organisatorisk sett, men også hvorvidt elevene opplever at det faglige henger sammen. Betydningen av den faglige sammenhengen tydeliggjøres i LK20 som nå legger vekt på dybdelæring (Regjeringen, 2017, s. 11). Til sist skal elevene ha mulighet til å *medvirke*, både i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet (Håstein & Werner, 2014, s. 29). Medvirkning kan implementeres på flere måter, for eksempel ved at elevene får direkte medvirke i planlegging og vurdering av arbeid, eller at deres kunnskap og progresjon blir tatt i betraktning av læreren for videre undervisning (Black & Wiliam, 2009; Hopfenbeck, 2011). Disse verdiene kan brukes i arbeidet med å vurdere hvorvidt undervisningen bidrar til læring.

For å finne ut om undervisningen fører til læring, er det vanlig blant lærere å følge med på elevens faglige forståelse. Dette oppmerksomhetsfeltet kan med fordel utvides, og et supplement kan dermed være å arbeide verdiorientert (Håstein & Werner, 2014, s. 31). Det vil si at læreren kan rette fokus mot én eller flere av de nevnte syv verdiene, og forsøke å oppdage tegn som tyder på at de preger undervisningen. Håstein og Werner (2014, s. 31) peker på to måter å arbeide verdiorientert på. Den ene er å velge hvilke verdier man vil virkeliggjøre på forhånd, og planlegge undervisningen ut fra det. Den andre er å studere og evaluere undervisningen underveis, og vurdere hvilke verdier som synliggjorde seg i etterkant.

Jeg har nå gjennomgått relevant teori og forskning om tilpasset opplæring, og vil videre presentere teori og forskning om skole-hjem-samarbeid.

2.3 Skole-hjem-samarbeid

For at lærere skal lykkes i arbeidet med elever, og særlig elever som har det vanskelig på en eller annen måte er et godt samarbeid mellom skole og hjem svært viktig (Samnøy, 2015, s. 12). Uavhengig av foreldrenes forutsetninger og utdanningsnivå, vil de alltid være viktige støttespillere for den enkelte elev og dens behov, og slik kunne bidra til å forbedre elevens læringsutbytte (Nordahl, 2015, s. 41; Samnøy, 2015, s. 15).

Et gjensidig skole-hjem-samarbeid kommer ikke av seg selv. I en foreldregruppe vil det være et mangfold av behov, forventninger og meninger overfor skolen (Regjeringen, 2017, s. 17). Skolens oppgave blir derfor å være tydelig og avklare hvilke forventninger de har til foreldrene, og hva foreldrene kan forvente av skolen. Foreldreansvaret må samtidig tilpasses og balanseres mot barnets økende grad av medbestemmelse og selvbestemmelse etterhvert som det blir eldre, da det ifølge Barneloven (1982, § 33) har en stadig større rett på selvbestemmelse jo mer det nærmer seg myndighetsalder (Lassen & Breilid, 2012, s. 44-45). I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på hva et samarbeid mellom hjem og skole innebærer, og hva som kjennetegner et godt og likeverdig samarbeid.

2.3.1 Typer samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem kan foregå på flere måter, både formelt og uformelt. Nordahl (2015) illustrerer dette ved å dele skole-hjem-samarbeidet inn i tre typer samarbeid: det representative, det direkte og det kontaktløse. Jeg skal videre gå nærmere inn på det direkte og det kontaktløse samarbeidet, da det er disse to som er mest relevant for denne studien.

Det direkte samarbeidet

Det direkte samarbeidet er formalisert i Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) og som Nordahl (2015) sier angår det alle foreldre som har barn i skolen. Eksempler på denne typen samarbeid er felles foreldremøter, eller konferansetimer mellom kontaktlærer og foreldre til enkeltelever. Sistnevnte skal gjennomføres minst to ganger i løpet av et skoleår, og eleven og dens faglige og sosiale utvikling skal stå i fokus (Lassen & Breilid, 2012, s. 47). Konferansetimene legger slik sett til rette for å skape en god dialog mellom skole og hjem til elevens fordel.

I tillegg til det formelle som ligger til grunn for det direkte samarbeidet, kan det også gjennomføres på mer uformelle måter. Nordahl (2015) trekker blant annet frem ukeplaner, nettsider, e-post, telefon og SMS som kommunikasjonskanaler for direkte samarbeid mellom skole og hjem. Disse legger til rette for en helt annen hyppighet av dialog enn om den eneste kontakten skulle vært av formell karakter.

Nordahl (2015) påpeker at det er avgjørende å ha stort fokus på denne typen samarbeid for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev og dens evner og forutsetninger. En forutsetning er også at det følges opp av begge parter.

Det kontaktløse samarbeidet

I tillegg til det direkte samarbeidet, omtaler også Nordahl (2015) det han kaller for det kontaktløse samarbeidet. Denne formen for samarbeid handler i stor grad om foreldrenes holdninger til skolen, og hvordan de formidler disse overfor eleven, noe som stort sett utspiller seg gjennom samtaler, oppmuntring eller støtte (Nordahl, 2015; Sletten et al., 2003). At foreldrene formidler positive holdninger og interesse omkring skole, og aktivt hjelper eleven, fremmer en lystbetont holdning og motivasjon (Hattie & Yates, 2014; Nordahl, 2015). Slik sett kan det kontaktløse samarbeidet være av stor betydning, og det kan potensielt ha enda hyppigere forekomst enn det direkte samarbeidet.

2.3.2 Nivåer i samarbeidet

Basert på nasjonale føringer, som Opplæringsloven (1998) og læreplanverket, deler Nordahl (2015) skole-hjem-samarbeidet inn i tre nivåer, og rangerer disse fra lavest til høyest grad av samarbeid: informasjon, dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse.



Figur 3: Nivåer i samarbeidet, fra lavest (nederst) til høyest (øverst)

Figur 3 illustrerer hvordan Nordahl (2015) rangerer og beskriver de ulike nivåene. Informasjon er det laveste nivået, og handler om informasjonsutvekslingen mellom partene (Nordahl, 2015). Eksempelvis kan den utspille seg i form av at lærerne informerer foreldrene om elevens faglige utvikling, eller praktiske beskjeder som at eleven må ha med egnet klær og utstyr til turdag. For foreldrenes del kan det bety å informere lærer om fravær eller hjemmeforhold som kan påvirke skolehverdagen. Dette nivået av samarbeid er tydelig preget av en enveiskommunikasjon, hvor den ene parten formidler informasjon mens den andre tar imot. Det danner samtidig grunnlaget for neste nivå, som Nordahl (2015) omtaler som dialog og drøfting. Det innebærer «en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen» (Nordahl, 2015, s. 27). Her er det viktig at det er rom for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger, og at foreldrene opplever å bli hørt og trodd (Nordahl, 2015). Videre vil det være av betydning for samarbeidet hvordan disse innspillene blir brukt. Når dialog og drøftinger går over til at begge parter har innflytelse på elevens skolehverdag, har samarbeidet nådd et nivå av medvirkning og medbestemmelse, som Nordahl (2015) stempler som det høyeste nivået innen samarbeid. En slik tilnærming legger til rette for at begge parter kan fokusere på sine ansvarsområder, basert på felles beslutninger (Nordahl, 2015). Dette er med på å danne grunnlaget for et gjensidig partnerskap mellom skole og hjem.

2.3.3 Partnerskap: et godt skole-hjem-samarbeid

Nordahl (2015, s. 29) hevder at et partnerskap som bygger på nivåene dialog og medvirkning er det klart beste utgangspunktet for et godt samarbeid mellom skole og hjem. I det legger han at begge parter er likeverdige og skal ha lik mulighet til innflytelse på skolehverdagen. En slik likeverdighet forutsetter en symmetri i dialogen mellom partene (Aamodt, 2013, s. 57). Det er samtidig viktig å understreke at selve forholdet mellom foreldre og lærere likevel vil være asymmetrisk, da læreren vil ha en profesjonell rolle mens foreldrene møter som privatpersoner (Samnøy, 2015, s. 13). Denne asymmetrien innebærer at lærerne kjenner skolen og dens rammer og rutiner på en helt annen og mye bedre måte enn de aller fleste foreldre gjør, men det betyr ikke at foreldrene ikke har noe å bidra med i denne relasjonen. Foreldrene kjenner barnet sitt svært godt på de fleste områder, noe som er verdifullt for skolen og læreren (Samnøy, 2015, s. 14). At forholdet er preget av asymmetri er dermed ikke noe negativt, men heller svært betydningsfullt for elevens utvikling, gitt at det blir omfavnet.

Ansvar for å etablere et godt samarbeid ligger i størst grad hos læreren (Samnøy, 2015, s. 14). Det innebærer å ta initiativ til samarbeid og etablere gode rammer for det, noe som forutsetter å vite hva som skal til. Videre er det lærers ansvar å jobbe for en god relasjon med foreldrene, noe som innebærer å finne nye innfallsvinkler dersom responsen ikke er som ønsket (Samnøy, 2015, s. 15). Manglende respons og engasjement kan blant annet komme av at foreldrene er usikre på hva som forventes av dem, ikke nødvendigvis av manglende interesse (Aamodt, 2009, referert i Aamodt, 2013, s. 57). Å definere foreldre som uengasjerte kan dermed virke negativt inn på samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). Motstand er med andre ord ikke grunn til å gi opp, men krever mer arbeid fra lærerens side.

I arbeidet med å etablere et godt samarbeid, har Sandra L. Christenson og Susan M. Sheridan (sitert i Weinstein & Chafouleas, 2003) gjennom sin forskning funnet og definert fire aspekter som kan være til hjelp. Disse kaller de for de fire A-ene: *approach*, *attitudes*, *atmosphere* og *actions*. Det første aspektet, *approach*, bygger på betydningen av samspillet mellom store økosystemer i barnets liv, og hvordan dette påvirker barnet (Weinstein & Chafouleas, 2003). Skole og hjem er begge eksempler på slike systemer, og samspillet mellom disse vil i denne sammenheng være et naturlig eksempel. Dette skaper et naturlig grunnlag og argument for at skole og hjem bør anses som likeverdige parter i barnets utvikling (Weinstein & Chafouleas, 2003). Videre vil det andre aspektet, *attitudes*, være av betydning for å etablere et godt samarbeid. Her vektlegges behovet for styrkende holdninger og verdier i relasjonen mellom skole og hjem, hvor særlig troen på at alle familier har noe å bidra med overfor barnet blir løftet frem (Weinstein & Chafouleas, 2003). Tillit og det å ta den andres perspektiv blir brukt som eksempler på metoder som kan bidra her. *Atmosphere* omhandler samarbeidsklimaet, og hvorvidt det legger opp til at både lærerne og foreldrene føler seg trygge til å dele tanker, ideer og å medvirke i avgjørelser som skal tas (Weinstein & Chafouleas, 2003). Et partnerskap er ikke synonymt med fullstendig enighet til enhver tid, og det bør derfor være rom for å diskutere uenigheter og kritiske situasjoner (Lassen & Breilid, 2012, s. 38). Det fjerde og siste aspektet, *actions*, handler om strategier som kan brukes for å etablere et delt ansvar i samarbeidet om elevens utvikling (Weinstein & Chafouleas, 2003). Felles for alle aspektene er at de virker å være nært knyttet til en ressursorientert forståelse.

2.3.4 Ressursorientert og problemorientert forståelse

Variasjoner i både elev- og foreldregruppe er vanlige, noe som også gjør at det er variasjoner i hvor lett det er å samarbeide med ulike foreldre (Samnøy, 2015, s. 17). En vanlig

problemstilling er for eksempel at foreldrene til barn som av ulike grunner strever på skolen oppleves som krevende å samarbeide med, og Samnøy (2015, s. 17) understreker nyttigheten av å jobbe ekstra for å få til et samarbeid med disse. Uavhengig av hvordan elevene presterer på skolen, er det en viktig faktor i samarbeidet mellom hjem og skole hvordan man som lærer forstår og møter foreldrene.

Hauge (2016, s. 24) skiller mellom to forståelser i møtet med mangfold; ressursorientert og problemorientert forståelse. Hun bruker disse to begrepene for å forklare hvordan man kan forstå mangfoldet i skolen, og legger i dette særlig vekt på minoritetspråklige elever. Jeg velger å bruke begrepene for å belyse det generelle mangfoldet i en foreldregruppe, og hvordan man kan møte dette ved hjelp av de to forståelsene. Med utgangspunkt i det Hauge (2016) sier om de to begrepene, og min forståelse i lys av prosjektets formål, velger jeg å fremstille de på følgende måte:

Problemorientert forståelse	Ressursorientert forståelse
Mål: homogenitet	Heterogenitet er en normaltilstand
Mangfold er et problem, og forstyrrer harmonien i det homogene	Mangfold er en berikelse, og blir gitt verdi og status på en likeverdig måte
Fokuserer på mangler fremfor behov, og oppmerksomheten er rettet mot det foreldrene ikke kan	Fokus på det foreldrene kan og kan bidra med (ressurser)
Foreldrene må tilpasse seg skolen	Skolen jobber aktivt med å tilpasse seg og imøtekomme foreldrenes behov
«Vi» og «de andre»	Inkludering
Skole-hjem-samarbeid preges av asymmetri.	Skole-hjem-samarbeidet er symmetrisk
Skolen gir uttrykk for å ikke trenge foreldrene	Foreldrene ses på som en ressurs for barna sine

Tabell 3: Problemorientert og ressursorientert forståelse på mangfoldet blant foreldre

Et skole-hjem-samarbeid som er preget av en problemorientert forståelse har lite rom for mangfold, og ulikheter oppleves som vanskelig å håndtere (Hauge, 2016). Fokuset ligger på mangler hos foreldrene, og at det er de som må tilpasse seg skolen, i stedet for på hvilke endringer man som skole/lærer kan gjøre for å møte foreldrene på en god måte. Samarbeidet er ofte preget av asymmetri, hvor skolen har klare forventninger til at foreldrene stiller opp og på hva, men at foreldrene ikke opplever å bli sett eller hørt (Hauge, 2016, s. 35-36). En slik asymmetri kan føre til en holdning preget av «vi» og «de andre», og danner ikke videre grunnlag for et inkluderende fellesskap. Som Hauge (2016, s. 31) sier, kan en slik holdningsbasert inndeling føre til en tankemessig kategorisering som vil overskygge individuelle egenskaper eller interesser ved de som blir kategorisert.

Med en ressursorientert forståelse er skole-hjem-samarbeidet symmetrisk heller enn asymmetrisk (Hauge, 2016, s. 36). I dette ligger det at skolen anerkjenner foreldrenes betydning i barnas liv, da det er de som kjenner barnet best, og at de trenger foreldrene og deres kompetanse (Aamodt, 2013, s. 57). Slike holdninger indikerer at mangfold er noe positivt fremfor å være et problem i arbeidet med elevenes utvikling, og det vil dermed ikke være et mål å jevne ut heterogeniteten. At foreldrene har et annet perspektiv på ting enn skolen blir sett på som en berikelse, og på en ressursorientert skole er det en selvfølge å lytte til og prøve å ta foreldrenes perspektiv (Hauge, 2016, s. 40). Her ligger fokuset på hva foreldrene kan og hvilke ressurser de kan bidra med, og skolen jobber kontinuerlig med å tilpasse seg mangfoldet (Hauge, 2016, s. 27; Nordahl, 2015, s. 76). Det er også et viktig poeng at i en ressursorientert forståelse er *alle* foreldre å anse som en ressurs for barna sine. Nordahl (2015, s. 76) understreker at alle betyr ingen unntak, og dermed at ingen forutsetninger eller livserfaringer hos foreldrene skal ha innvirkning på dette. Han mener derfor at fokuset til enhver tid skal være rettet mot å finne nettopp ressurser fremfor å fokusere på egne opplevelser av problemer med foreldrene.

Slik de to forståelsene blir fremstilt, ser de ut til å være strake motsetninger. Hauge (2016, s. 24) hevder samtidig at nær ingen skole kan si at de styres av bare den ene eller den andre forståelsen. Å befinne seg et sted midt imellom de to forståelsene er mer vanlig, mener hun. Nordahl (2015, s. 30) mener dog at en ressursorientert forståelse hos begge parter er en forutsetning for et godt skole-hjem-samarbeid, og kanskje mest av alt fra lærerens side.

Jeg har nå presentert oppgavens teori- og forskningsgrunnlag som skal ses i sammenheng med det empiriske grunnlaget i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Før presentasjon av empiri, vil det i påfølgende kapittel komme en gjennomgang av studiens metodiske tilnærming.

3.0 Metode

«Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet»»

(Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140)

Da jeg skulle i gang med dette masterprosjektet, fant jeg raskt ut at det var mye å ta stilling til og mange valg som måtte tas. Først og fremst måtte jeg finne ut hva jeg ønsket å undersøke. Å finne formålet med prosjektet, eller dets hva og hvordan, er en forutsetning for å kunne velge hvilken metode man vil bruke for å kunne undersøke det (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). Formålet med denne studien er å se nærmere på hvordan ungdomsskolelærere opplever å samarbeide med hjemmet om tilpasset opplæring. I det følgende vil jeg redegjøre og for de metodiske valgene som er blitt gjort i de ulike fasene av arbeidet med denne studien. Denne redegjørelsen vil innebære å presentere hvilken metodisk tilnærming som er blitt brukt, begrunnelser for og diskusjon av valg som er blitt tatt, og en gjennomgang av hvordan prosessen med å innhente data har vært. Jeg vil også belyse noen etiske betraktninger tilknyttet prosjektet, samt gjøre noen metodekritiske vurderinger. Først vil jeg starte med å plassere prosjektet i det vitenskapsteoretiske feltet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori handler om hvilket grunnlag en har for å ta stilling til noe (Thurén, 2015, s. 12). Det er derfor viktig å gjøre rede for denne studiens vitenskapsteoretiske forankring. Studiens metodiske tilnærming er kvalitative forskningsintervju, hvor formålet er «å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse» (Kvale, 1997, s. 72). Grunnlaget for studien er dermed hovedsakelig en blanding av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. For å tydeliggjøre hvorfor, skal jeg gå nærmere inn på hver av de to perspektivene.

3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt år 1900, og den har siden blitt utviklet av flere andre (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44). Fenomenologi er særlig utbredt i kvalitativ forskning, da det grunnleggende i filosofien er at den omfatter menneskets livsverden, og at man gjennom forskning søker å forstå fenomener og beskrive verden ut fra perspektivet til de menneskene man studerer (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Forskerens egne erfaringer og meninger må dermed tones ned (Anker, 2020, s. 51).

Fenomenet som studeres i denne oppgaven er skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring, hvor målet er å forstå og beskrive fenomenet gjennom fire ungdomsskolelæreres perspektiv. For å få innsikt i informantenes perspektiv var kvalitative forskningsintervjuer det foretrukne valget for datainnsamling. Intervju som forskningsmetode gir ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 47) en «privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen». I en fenomenologisk tilnærming innebærer det å lytte uten fordommer, og å la informantene fritt beskrive egne erfaringer (Kvale, 1997, s. 81). Anker (2020, s. 50) understreker imidlertid at all kommunikasjon knyttes til fortolkning, enten det handler om å lese en tekst eller å høre noen snakke. Med det som utgangspunkt, kan studien også sies å ha en hermeneutisk tilnærming.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning, med utgangspunkt i at vi ikke umiddelbart forstår og at vi også kan misforstå (Anker, 2020, s. 50). Et sentralt fortolkningsprinsipp i hermeneutikken er at forståelse blir til i vekslingen mellom deler og helhet, som illustreres gjennom den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 237). Den handler i korte trekk om at for å forstå helheten, må deler av den fortolkes før de på nytt settes i relasjon til helheten og slik gir helheten ny mening. En slik prosess vil føre til en horisontsammensmelting; et møte mellom forskers forforståelse og meninger, forestillinger og forventninger i teksten (Fuglseth, 2018, s. 256; Kjølrup, 2008, s. 76-77). Horisonten vår blir stadig utvidet, og vi skjønner teksten bedre eller på andre måter for hver gang vi leser den.

Den hermeneutiske tilnærmingen kommer best til syne i studiens analyseprosess (kapittel 3.6 og 4), men også til en viss grad i intervjuene. Selv om intervjuene i størst grad skulle bære preg av informantenes frie beskrivelser av egne erfaringer, hadde jeg en noe tolkende tilnærming i lyttingen til disse beskrivelsene for å kunne bygge videre på interessante poeng underveis (Kvale, 1997, s. 81). Min forforståelse, med utgangspunkt i teori og forskning, bidro til å tolke hva som var interessante poeng. I neste del skal jeg gå nærmere inn på intervju som forskningsmetode.

3.2 Kvalitative forskningsintervju som metodisk tilnærming

Fenomenet jeg ønsker å undersøke i denne studien er skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring, ut fra perspektivet til et utvalg lærere. Jeg ønsker med det å gå i dybden på et

begrenset felt, noe som er et kjennetegn ved kvalitativ forskning (Guðmundsdóttir, 2011, s. 16). Denne studien er derfor å anse som en kvalitativ studie, noe som la videre føringer for hvilken konkret metodisk tilnærming jeg skulle velge for å danne studiens empiriske grunnlag. Blant flere kvalitative metoder, falt valget på å intervjuer ulike lærere gjennom kvalitative forskningsintervjuer. På den måten ville jeg få muligheten til å avdekke informantenes opplevelser og utvikle grundige beskrivelser av feltet, som igjen legger til rette for å kunne løfte frem informantenes perspektiv og forestillinger (Kvale & Brinkmann, 2017; Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 10).

Kvalitative forskningsintervjuer kan minne noe om en dagligdags samtale, men er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt styrt av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). På forhånd tenkte jeg at jeg ønsket noen klare rammer å forholde meg til når jeg skulle gå inn i intervjusituasjonen. Jeg ønsket ikke å låse meg for mye til fastsatte spørsmål da jeg ville være åpen for å eksempelvis kunne stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg heller ikke ønsket en helt åpen og ustrukturert samtale. Kriteriene var bygget på ønsket om å ha et noe konkret grunnlag for sammenligning av data og en viss kontroll på hvor samtalen bar, men på bakgrunn av prosjektets kvalitative tilnærming, skulle det også være rom for å bygge videre på interessante poeng informantene måtte komme med underveis. Ønskene mine for gjennomføringen er i tråd med det som i teorien kalles semistrukturerte intervju, og valget falt derfor på det (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 157). Neste steg i prosessen var dermed å utarbeide en intervjuguide som skulle hjelpe meg å styre samtalen med informantene.

Det var viktig at det ikke skulle bli for mange og omfattende spørsmål, særlig av hensyn til informantene og deres tidsbruk. Utover dette ble intervjuguiden utformet med utgangspunkt i problemstillingen, og jeg hadde i forkant begynt å lese og velge ut deler av det teoretiske rammeverket for prosjektet. Dette var naturligvis med på å påvirke hvilke spørsmål jeg ville stille informantene, og hvilke tema jeg ville innom. Intervjuguiden ble delt inn i tre bolker, eller temaer (se vedlegg 3). Den første bolken inneholdt det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) omtaler som faktaspørsmål. Denne fasen av intervjuet er viktig med tanke på etablering av relasjon og tillit mellom forsker og informant. Jeg startet derfor, etter å ha presentert meg selv, med å be informantene om å fortelle om seg selv og egen yrkeserfaring. Det var blant annet av interesse å vite hvor lenge de hadde vært i yrket, og hvor stor del av tiden de har vært kontaktlærer. Samtidig la jeg opp til at informantene kunne velge selv hva

og hvor mye de ønsket å fortelle utover dette. De to andre bolkene var bygd opp på en relativt lik måte, hvor begge ble innledet med et introduksjonsspørsmål før jeg gikk over til å stille nøkkelspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Den første av de to bolkene handlet om foreldresamarbeid, og ble innledet med spørsmål om hvilke måter lærerne samarbeider med foreldrene på. Nøkkelspørsmålene skulle bidra til å besvare hva samarbeidet dreier seg om og hvordan lærerne opplever det. Temaet for den siste spørsmålsbolken var hvorvidt samarbeidet påvirker tilpasningen av undervisningen. Her startet jeg med å innlede med et spørsmål om hvordan informantene tilnærmer seg til prinsippet om tilpasset opplæring. Herfra ble det en naturlig overgang til å snakke om hvordan samarbeidet eventuelt påvirker arbeidet med tilpasset opplæring, og eventuelle utfordringer og muligheter informantene opplever rundt samarbeidet. Utover disse temaene og spørsmålene var det rom for å stille andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og rekkefølge og formulering på spørsmålene var fleksibel. Temaene var for øvrig viktig å dekke med tanke på den videre analysen av datamaterialet som skulle bidra til å kunne besvare problemstillingen. Avslutningsvis leste jeg opp prosjektets problemstilling hvor jeg ga informanten mulighet til å komme med ytterligere kommentarer utover det som allerede var blitt sagt. På det tidspunktet var ordlyden i problemstillingen noe annerledes enn den endelige problemstillingen, men det skulle vise seg å være en god avgjørelse å lese den høyt da det ble sagt mye av interesse for prosjektet etter det.

3.3 Utvalg og rekruttering

Da jeg skulle i gang med denne prosessen var det viktig å avklare hvem jeg ønsket å komme i kontakt med. Det er flere måter å gjøre et slik utvalg på, og Grenness (2012, s. 158) understreker at valg av informanter kan påvirke kvaliteten på undersøkelsen. For å øke kvaliteten ble det derfor viktig at utvalget skulle bestå av informanter som kunne si noe om det jeg ønsket å undersøke. En slik bevissthet og konkretisering av informanter øker reliabiliteten til studien (Postholm & Jacobsen, 2018). I et utvalg mennesker er det også viktig å ta hensyn til at dette er mennesker med ulike synspunkt, erfaringer og holdninger, noe som kan påvirke utvalgsprosessen (Grenness, 2012, s. 158). Ofte kommer ikke dette frem før etter oppstart av intervjuprosessen, og man kan slik kunne finne ut om det er behov for flere og andre synspunkt underveis.

I arbeidet med å rekruttere informanter, er det brukt en blanding av to utvalgsprosedyrer: hensiktsmessig utvalg og kriteriebasert utvalg. Det vil si at jeg har valgt informanter som jeg mener best kan hjelpe meg å belyse problemstillingen min, og at jeg har hatt noen kriterier til grunn for utvalget (Krumsvik, 2014, s. 119). Som problemstillingen antyder var det lærere jeg var interessert i å snakke med, men en tydeligere konkretisering var nødvendig. Kriteriene ble derfor at lærerne måtte ha kontaktlæreransvar, og jobbe på 5.-10. trinn. Begrunnelsen for at lærerne måtte ha kontaktlæreransvar var at det er kontaktlærere som i størst grad tar seg av samarbeidet med hjemmet. At de måtte holde til på 5.-10. trinn var basert på min egen utdanning, hvor småtrinnet eller videregående skole ikke er av relevans. Etter hvert som rekrutteringen var i gang, ble det likevel naturlig å holde seg til ungdomstrinnet. Som Grenness (2012) påpeker er det vanlig at rekrutteringen blir påvirket av prosjektets gang, noe jeg også opplevde. De første informantene som ønsket å delta i prosjektet var kontaktlærere på ungdomstrinnet, og begge var relativt nyutdannet. På bakgrunn av dette kom jeg frem til at jeg ønsket å intervju noen ungdomsskolelærere til, men som hadde litt flere år med erfaring. Dette ville potensielt kunne gi meg muligheten til å skape et mer nyansert bilde av det jeg ønsket å undersøke.

Når det gjelder hvor mange informanter en skal velge ut, er det vanskelig å utnevne noen fasit. Kvale og Brinkmann (2017) oppsummerer utvalg av informanter på en fin måte: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). Videre påpeker de at antallet informanter avhenger av undersøkelsens formål, og hvorvidt man ønsker å generalisere. Ved å starte intervjuprosessen parallelt med at jeg enda jobbet med å rekruttere, kunne jeg se hvorvidt jeg trengte flere informanter. På grunn av Covid-19 og de utfordringer det fører med seg, var det generelt sett vanskelig å få tilgang til feltet. Min opprinnelige plan var å også komme i kontakt med foreldre for å høre hvordan de opplevde å få mulighet til å påvirke undervisningen i skolen, og sammenligne dette med lærernes opplevelse. Etter hvert som rekrutteringen var i gang, fant jeg raskt ut at det var utfordrende nok å få tak i lærere å intervju. Dette medførte en endring i prosjektets vinkling, og jeg endte til slutt med et utvalg bestående av fire informanter med ulik erfaring på ungdomstrinnet:

Ida	Julie	Pål	June
Nyutdannet	Nyutdannet	Erfaren	Erfaren
Jobbet som lærer i 1,5 år	Jobbet som lærer i 1,5 år	Jobbet som lærer i 12-13 år	Jobbet som lærer i 20 år
Kontaktlærer i 1,5 år	Kontaktlærer i 1,5 år	Kontaktlærer i 12-13 år	Kontaktlærer i 14 år

Tabell 4: Oversikt over prosjektets informanter

Det ble altså satt begrensninger for meg underveis i rekrutteringsprosessen, men til tross for det endte jeg opp med fire informanter som sammen bidrar til et godt og nyansert empirisk grunnlag innenfor rammene av prosjektet. Disse ble rekruttert ved at jeg tok skriftlig kontakt med lærere i eget nettverk basert på de nevnte utvalgsprosedyrene. Én av dem, Ida, hjalp meg videre ved å henvende seg til sine kollegaer som hun mente kunne være aktuelle og jeg kom slik i kontakt med Julie. Dette kan kalles for «snøballutvalg» (Grenness, 2012, s. 159). Til slutt var det de fire informantene i tabell 4 som sammen danner mitt datagrunnlag, som herfra og videre i prosjektet vil bli omtalt med navnene i tabellen. Dette er ikke informantenes ekte navn, men fiktive navn jeg har gitt de for å bevare anonymiteten. Videre vil jeg gå inn på selve intervjuprosessen.

3.4 Intervjuprosessen

Å gjennomføre intervjuene gikk raskt når jeg først hadde funnet informanter. Situasjonen med Covid-19 bidro til at digitale intervjuer var mest hensiktsmessig, noe som gjorde at det ikke spilte noen rolle hvor vi befant oss i forhold til hverandre. Dette førte til at tre av fire intervjuer ble gjennomført digitalt, mens det fjerde ble gjennomført ansikt til ansikt. De digitale intervjuene fant sted på møteprogrammet Zoom, som Høgskolen på Vestlandet er tilknyttet. Der brukte både jeg og informantene kamera og mikrofon, slik at det skulle bli så likt realiteten som mulig ved å blant annet kunne lese ansiktsuttrykk (Seitz, 2016). Etter samtykke fra samtlige informanter (se vedlegg 2) tok jeg opp intervjuet med båndopptaker, samt at jeg brukte min private telefon med passordbeskyttelse som sikkerhet etter avtale med NSD. Dette gjorde jeg i alle fire intervjuene, men det ble ikke tatt opp bilde av de som stilte opp gjennom Zoom. At jeg tok lydopptak av intervjuene styrker studiens troverdighet, da funnene er basert på det som faktisk ble sagt og ikke min hukommelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte derimot ikke å ta notater underveis i intervjuet. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket fullt fokus på samtalen for å lettere kunne følge opp med oppfølgingsspørsmål, men også fordi jeg ønsket at situasjonen skulle bli så naturlig og avslappet som mulig for informantenes del.

På forhånd hadde jeg sett for meg at intervjuene skulle vare i omtrent en halvtime, noe som også kommer frem i informasjonsskrivet i vedlegg 2. Intervjuene med Ida og Julie holdt seg innenfor denne rammen, mens intervjuene med Pål og June varte i underkant av en time. Jeg opplevde også noe variasjon i gjennomføringen av intervjuene. På forhånd hadde jeg bestemt

meg for at intervjuene skulle være semistrukturerte, mens det i praksis ble noe annerledes. Intervjuene med Ida og Julie endte opp med å bli relativt strukturerte, da jeg stort sett fulgte intervjuguiden med unntak av noen få oppfølgingsspørsmål. Dette kan skyldes usikkerhet grunnet mangel på erfaring, da disse var de første intervjuene jeg gjennomførte. Videre kan det trolig også forklare hvorfor det var akkurat disse intervjuene som holdt seg innenfor planlagt tidsramme. Intervjuet med June var noe mindre strukturert, da jeg i større grad stilte oppfølgingsspørsmål. Jeg fulgte likevel intervjuguiden ganske nøye her også. Intervjuet med Pål skilte seg klart ut i forhold til de andre, da det kunne ligne mer på en åpen samtale. Til forskjell fra de andre, hadde jeg en noe tettere dialog på forhånd med Pål. Det innebar at han fikk vite litt mer om prosjektet enn de andre i forkant, noe som gjorde at han stilte noe forberedt. Som et resultat av det, tok han mye av styringen selv. At Pål fikk dette innblikket i prosjektet på forhånd kan ha bidratt til at han tilpasset uttalelsene sine til det han trodde jeg ønsket å høre, noe som kan anses som en svakhet for studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det kunne også potensielt endt med at jeg ikke fikk svar på det jeg var ute etter, men siden han var forberedt førte det til at han holdt seg til temaet og stort sett svarte på det jeg lurte på uten at jeg spurte. Utover det spurte jeg der det var nødvendig.

Å gjennomføre digitale intervjuer kan potensielt føre med seg noen ulemper. For eksempel kan man oppleve problemer med oppkobling, eller utfordringer med lyd- og bildekvalitet (Archibald et al., 2019, s. 4-5). Jeg opplevde ett tilfelle hvor informantene hadde problemer med å få mikrofonen til å koble seg opp, men dette løste seg fint etter noen minutter. Det skjedde også noen få ganger at lyden kunne hakke litt gjennom intervjuet, og i ett av intervjuene hang lyden litt etter bildet, men ingen av delene førte til at det ble vanskelig å forstå hverandre. Utover det tekniske, opplevde jeg en annen personlig kontakt i de digitale intervjuene sammenlignet med det fysiske. Selv med bruk av kamera var det vanskelig å lese kroppsspråket, som dessuten bar preg av å sitte lent frem mot en skjerm, og andre nonverbale signaler (Seitz, 2016). Siden kamera ble benyttet var likevel muligheten til å lese ansiktsuttrykk til stede.

Jeg så også noen fordeler med å gjøre digitale intervjuer. Både jeg som forsker og informantene fikk selv velge hvor vi skulle sitte under intervjuet, noe som bidro til å gjøre situasjonen komfortabel for begge parter (Seitz, 2016). Videre var det veldig tidseffektivt å løse det på en digital måte, da ingen av oss var avhengige av å beregne tid for å reise eller lignende (Seitz, 2016). Til sammenligning krevde det en del mer planlegging for å

gjennomføre det fysiske intervjuet. I tilfellet med det fysiske intervjuet var jeg opptatt av at informanten skulle få bestemme hvor vi skulle gjennomføre det, for at det skulle være et sted som opplevdes som komfortabelt for informanten. Tidspunkt måtte også planlegges litt nøyere, da det krevde reising for meg og at det ikke bare var å koble opp PC-en litt mer uavhengig av tid og sted. Både de digitale intervjuene og intervjuet ved et fysisk møte tjente sitt formål.

3.5 Transkribering

Når intervjuene var gjennomført var neste steg å transkribere dem, som vil si å skrive ned ord for ord hva som ble sagt i hvert intervju (Dalland, 2020, s. 95). På den måten ville jeg få gjenoppleve intervjuet og samtidig legge grunnlaget for videre analyse (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). Det fins flere måter å utføre transkribering på, deriblant programmer man kan bruke som hjelp. For min del falt valget på å spille av lydfilen på vanlig måte, og skrive underveis som jeg lyttet. Dette ble gjort under rolige omstendigheter og med støydempende headset, slik at jeg skulle høre godt hva som ble sagt. Jeg trykket ofte på pause underveis for å rekke å skrive ned alt som ble sagt, samt at jeg jevnlig spolet tilbake for å dobbeltsjekke at jeg hadde skrevet riktig. I denne prosessen skrev jeg nøyaktig det som ble sagt, inkludert muntlige tilleggsord som «liksom», «eh» og «sånn». I bearbeidelsen av transkripsjonen fjernet jeg disse, noe som er vanlig for å få den skriftlige flyten i språket (Dalland, 2020, s. 95-96).

Noe jeg bemerket meg, var at det er vanskelig å få frem stemningen i intervjuet når det skulle omformes fra tale til tekst. Det skriftlige vil for eksempel ikke få frem nyansene i stemmen på samme måte som lyd vil gjøre (Dalland, 2020, s. 95). Det vil si at det er kun jeg og informantene som vet nøyaktig hvordan ting ble sagt og hvordan stemningen var gjennom intervjuet, som betyr at leser ikke vil besitte den samme forståelsen.

3.6 Analyseprosessen

Etter transkripsjonene var utført, var neste steg i prosessen å analysere de skrevne intervjuene for å finne ut av hva de egentlig kunne fortelle (Dalland, 2020, s. 94). Man har mye å vinne på å bestemme hvilken analysemetode man ønsker å benytte før intervjuene utføres. Det vil legge føringer, og slik lette arbeidet, med å utarbeide intervjuguide, gjennomføre intervjuene og etterarbeidet (Dalland, 2020, s. 94; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 216). Jeg hadde på

forhånd bestemt meg for å benytte meg av det Braun og Clarke (2006) omtaler som tematisk analyse, som er en metode for å identifisere mønster og fellestrekk i materialet som videre sorteres i tema. På den måten fikk jeg skapt orden i dataene samtidig som jeg identifiserte nye sammenhenger i dem (Johannessen et al., 2018, s. 280). Tematisk analyse er en mye brukt analysemetode, men den er ikke like anerkjent blant forskere som andre og mer konkrete metoder, som for eksempel narrativ analyse eller diskursanalyse (Braun & Clarke, 2006). Det kan bunne i fleksibiliteten knyttet til tematisk analyse. Til forskjell fra andre, spesifikke metoder som også identifiserer mønster i kvalitative data, er ikke tematisk analyse bundet til teori som gir føringer for hva en skal se etter i analysen (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). I stedet fungerer den som en veiledende struktur på hvordan man kan gå frem, som Braun og Clarke (2006) presenterer gjennom seks trinn:

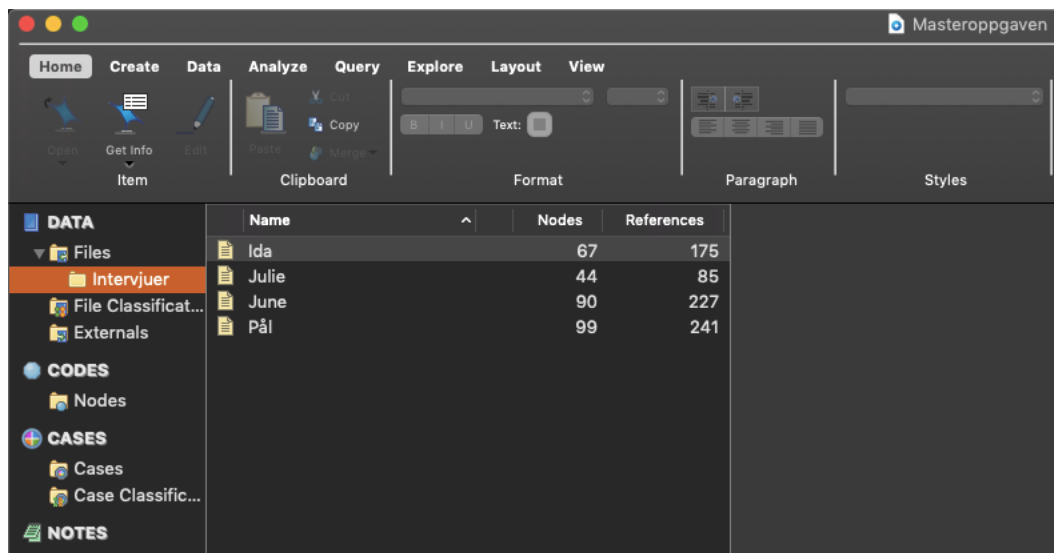


Figur 4: Seks trinn i tematisk analyse

3.6.1 Tematisk analyse i seks trinn

Første steg i analysen er å bli kjent med datamaterialet, noe som for min del startet allerede ved å selv være ansvarlig for å samle det inn (Braun & Clarke, 2006). Underveis i intervjuene, og etter hvert som de ble fler, gjorde jeg meg opp tanker om hvordan de kunne analyseres og ses i sammenheng med hverandre. Videre bidro prosessen med å omforme de muntlige intervjuene til skriftlig tekst til å bli ytterligere kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Ved å høre det på nytt utenfor selve intervjusituasjonen bidro det til en annen form for oppmerksomhet rettet til det informantene sa. Etter de var skrevet ned, leste jeg aktivt gjennom de i fullstendig skriftlig form for å gjøre meg opp noen tanker før jeg begynte å kode de.

Å kode datamaterialet er neste steg i analysen, og innebærer å løfte frem og sette ord på viktige poeng i dataene (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018, s. 284). Fra dette trinnet og videre i analysen tok jeg i bruk det digitale analyseverktøyet NVivo 12, hvor jeg importerte transkripsjonene for å videre kunne analysere dem:

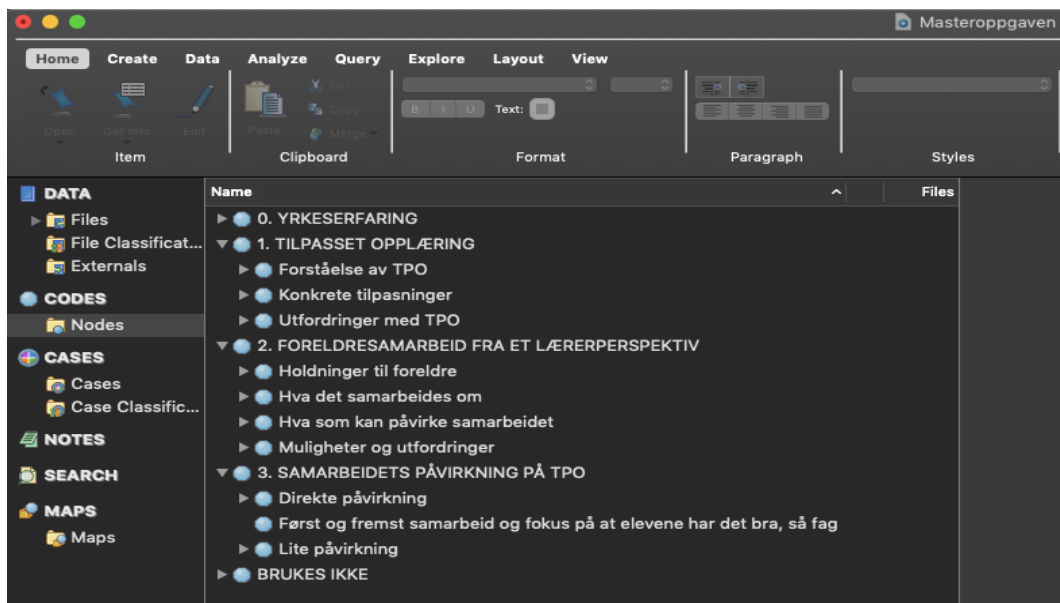


Bilde 1: Transkripsjonene importert inn i NVivo 12

I arbeidet med å kode datamaterialet, brukte jeg funksjonen «nodes» i NVivo. Det vil si at jeg markerte interessante poeng i de skrevne intervjuene og opprettet en kode med passende beskrivelse. Braun og Clarke (2006) anbefaler å unngå koder bestående av ett ord for å komme dypere inn i dataene. Jeg forsøkte derfor å lage så beskrivende koder som mulig, men likevel uten for mange ord. Dette var en prosess som krevde flere forsøk, fra generell koding til mer presis koding (Johannessen et al., 2018, s. 285). Kodingen var vekselvis datadreven og teoridreven. Problemstilling og teori la visse føringer for hva jeg så etter i materialet, men jeg var også åpen for å oppdage nye poeng (Braun & Clarke, 2006). Etter hvert satt jeg igjen med en god del koder og et behov for å kategorisere dem.

Tredje til femte steg i analysen handler om å kategorisere kodene i tema, samt videre bearbeiding av temaene (Braun & Clarke, 2006). Det innebærer å se kodene i forhold til hverandre, og analysere og vurdere hvordan ulike koder kan settes sammen for å danne over- og underordnede tema. Jeg valgte å starte med å sortere mine koder inn i tre temaer som var nært knyttet til intervjuguiden: tilpasset opplæring, foreldresamarbeid og foreldresamarbeidets påvirkning på tilpasset opplæring. Disse temaene endte opp med å forbli de overordnede temaene, som presenteres i kapittel 4. Etter å ha sortert kodene inn i de tre overordnede temaene, startet arbeidet med å organisere undertemaer. Det gjorde jeg med utgangspunkt i kodene fra steg én. Jeg foretok all kategoriseringen i NVivo, hvor de overordnede temaene ble laget som overordnede noder og undertemaene som underordnede noder. Kodene fra steg én flyttet jeg deretter inn under de passende temaene. Organiseringen er eksemplifisert i bilde 2 på neste side.

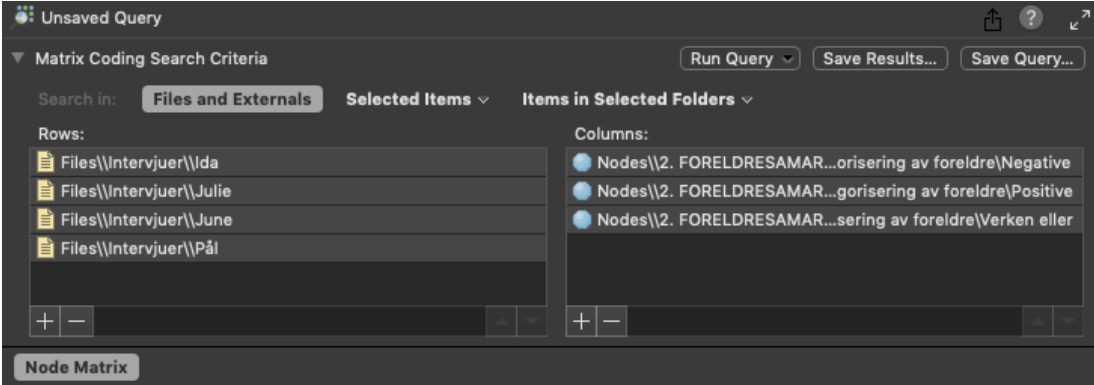
Når et utvalg temaer er utformet, er fjerde trinn å bearbeide og forbedre disse. Det kan innebære å innse at noen temaer ikke fungerer som tema likevel fordi det ikke er nok datagrunnlag som støtter det, mens andre temaer enten kan slås sammen eller brytes ned til flere (Braun & Clarke, 2006). Formålet med å bearbeide temaene er å fastslå hvorvidt de fungerer, og for å eventuelt kode data som har blitt oversett tidligere i prosessen. Å gjennomgå og bearbeide utkastet av temaer, innebærer å se hvordan de fungerer alene og hvordan de fungerer i sammenheng med helheten av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det vil si at temaene skal reflektere datamaterialet som helhet, og at innholdet i temaene skal harmonere. Gjør de det, er neste og femte trinn å definere og navngi temaene som skal være videre gjenstand for analyse (Braun & Clarke, 2006). I arbeidet med denne studiens datamateriale, opplevde jeg at trinn 3-5 gikk inn i hverandre, og at det ikke var noe klart skille. Det er også et viktig poeng Braun og Clarke (2006) påpeker: tematisk analyse er ingen lineær prosess hvor ett steg blir fullført før man går over til neste. Arbeidet med å utforme, bearbeide og definere temaene ble dermed en kontinuerlig prosess, og det endelige resultatet i NVivo så ut som på bilde 2:



Bilde 2: Oversikt over kategoriseringen av datamaterialet

Det siste av de totalt seks trinnene av en tematisk analyse er å rapportere (Braun & Clarke, 2006). Å rapportere innebærer å skrive analysen ut i fulltekst, med sitater fra datamaterialet. Presentasjonen skal legges frem på en kortfattet, sammenhengende, logisk og interessant måte innenfor og på tvers av temaer. Et grep jeg har gjort i forbindelse med den skriftlige analysen,

er å gjøre sammenligninger innad i datamaterialet for å fange opp spenninger og likheter i materialet. Dette gjorde jeg i NVivo med funksjonen «matrix coding»:



	A : Negative	B : Positive	C : Verken eller
1 : Ida	8	1	1
2 : Julie	2	0	0
3 : June	3	2	0
4 : Pål	2	0	1

Bilde 3: Eksempel på matrix coding i NVivo 12

Matrix coding innebærer å velge hvilke filer (intervjuer) man ønsker å sammenligne, og hvilke temaer som skal sammenlignes. Bildet viser et eksempel hvor jeg sammenligner hvor mye og hvordan informantene kategoriserer foreldre i uttalelsene sine. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Videre vil jeg gå nærmere inn på bruken av NVivo i analysearbeidet.

3.6.2 NVivo som digitalt analyseverktøy

Å bruke digitale analyseverktøy er ingen nødvendighet, men det kan både lette analysearbeidet og løfte kvaliteten på studien (Hilal & Alabri, 2013; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). NVivo er et allsidig analyseverktøy som kan passe de fleste forskningsdesign, men kanskje noen bedre enn andre (Zamawe, 2015). Erfaringen knyttet til denne studien tilsier at det er godt egnet som støtte gjennom tematisk analyse. Programmet gjorde det enkelt å håndtere dataene da alt var samlet på ett sted, og ved hjelp av få tastetrykk var det enkelt å navigere seg mellom de ulike transkripsjonene, temaene og kodene. Sammenlignet med å skulle gjøre analysen manuelt, sparte jeg mye tid på å gjøre det digitalt som jeg heller kunne bruke på å utforske og bli kjent med materialet (Hilal & Alabri, 2013). Å markere, klippe, lime og flytte rundt på koder og temaer var enkelt og tidseffektivt i NVivo. Dessuten åpner NVivo for en kreativitet som ikke lar seg gjøre like enkelt manuelt, blant annet gjennom muligheten til å lage ulike visuelle fremstillinger (Hilal & Alabri, 2013; Zamawe, 2015). Et slik eksempel er «matrix coding» som vist i kapittel 3.6.1. Før bruk av NVivo, anbefales det å

innhente grundig kunnskap og ferdigheter om programmet (Hilal & Alabri, 2013). Da min kjennskap til NVivo oppstod i tilknytning denne studien, kan det være verdt å nevne at jeg ikke nødvendigvis kjenner programmet og alle dets funksjoner grundig. Likevel opplevde jeg at bruken av programmet, basert på min kunnskap, tjente til sitt formål.

3.7 Etiske overveielser

Som forsker har jeg et etisk ansvar knyttet til prosjektet, særlig overfor de som velger å delta. I følge Grenness (2012, s. 197) handler dette om hva som er rett og galt, og om de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis. Det innebærer å ivareta informantenes personvern, og at det å vinne ny kunnskap gjennom forskningen ikke må gå på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2020, s. 168). Som et steg i å sikre informantenes personvern, søkte jeg til NSD (Norsk senter for forskningsdata) om tillatelse til å gjennomføre prosjektet og fikk godkjent (vedlegg 1).

I en forskningsprosess som involverer andre mennesker, er det særlig to punkter som det er viktig å ta hensyn til: informert samtykke og krav om anonymitet. For et godt samarbeid med de som velger å stille som informanter i forskningsprosjektet, er det en forutsetning at etiske overveielser som disse blir tatt, og at de personopplysningene man får tilgang til gjennom prosessen blir brukt på en ryddig måte (Dalland, 2020, s. 169). De etiske overveielserne er de samme uavhengig av om intervjuet blir gjennomført digitalt eller fysisk (Janghorban et al., 2014).

Informert samtykke

Før jeg skulle gå i gang med å intervju, måtte jeg tenke gjennom hvordan jeg skulle informere de som ønsket å delta om prosjektet (Dalland, 2020, s. 82). Dette var nødvendig for at de skulle skjønne hva det ville innebære å delta, og for å informere de om hvilke rettigheter de har. Jeg utformet derfor et skriftlig dokument (vedlegg 2) hvor jeg forklarte hva prosjektet handler om, hvordan opplysningene jeg samlet inn ville brukes og hvilke rettigheter de har dersom de valgte å delta. Blant annet skal de gjøres oppmerksom på at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg. Som forsker har jeg et ansvar for å sørge for at informanten har forstått dette, noe som symboliseres med informantens underskrift (Dalland, 2020, s. 82 og 173). Dette skrevet sendte jeg til hver enkelt informant i forkant av intervjuet slik at de skulle få god tid til å lese gjennom det på egenhånd, og samtlige signerte og leverte det enten fysisk eller digitalt. Å gi informantene informasjon om prosjektet på forhånd, kan

som nevnt få konsekvenser for hva de svarer under intervjuet og slik påvirke studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018). På bakgrunn av dette etiske hensynet om informert samtykke var det naturligvis ikke et alternativ å tilbakeholde den informasjonen som ble gitt i informasjonsskrivet.

Krav om anonymitet

I informasjonsskrivet jeg skrev til informantene, var det også viktig for meg som forsker at det skulle komme tydelig frem at de har krav på anonymitet og at jeg ville ivareta denne. Det vil si at jeg gjorde datamaterialet ugjenkjennbart hva gjelder personopplysninger og andre bakgrunnsvariabler (Dalland, 2020, s. 172). Navnene til informantene ble byttet ut med fiktive navn både i lagring av lydfil, gjennom transkripsjonen og prosessen for øvrig. Også navn på andre, samt stedsnavn, som ble nevnt ble sensurert i materialet. I tillegg til fiktive navn har jeg også gitt de noen korte typebeskrivelser, som vist i tabell 4. Dette er beskrivelser som sier noe viktig, og relevant, om informantene uten å avsløre deres identitet (Dalland, 2020, s. 172). Videre har jeg lagret både lydfiler og transkripsjonene på en sikker måte, som i dette tilfellet betyr at det er lagret på ekstern harddisk og min private mobiltelefon med passordbeskyttelse etter avtale med NSD. Etter endt prosjekt vil all denne informasjonen slettes, og alt jeg vil sitte igjen med er dette ferdige produktet. Dette er også informasjon som informantene ble gitt og som de har signert på.

3.8 Metodekritiske vurderinger

All forskning må ta stilling til undersøkelsens kvalitet, og særlig to begreper er i den forbindelse av betydning: reliabilitet og validitet (Grenness, 2012, s. 106). Begrepene springer ut fra kvantitativ forskning, men er vel så relevante i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på en studie (Anker, 2020, s. 108). Tradisjonelt har det handlet om i hvilken grad resultatene kan etterprøves, men Postholm og Jacobsen (2018) påpeker hvor vanskelig det kan være i kvalitativ forskning. Det kan være utfordrende fordi kvalitative data ofte blir samlet inn i møtet mellom mennesker, og mennesker stadig er i utvikling. Reliabilitet knyttes dermed i større grad til forskerens refleksjoner over egen påvirkning og transparens rundt forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Mine refleksjoner underveis i kapittelet, og grundige beskrivelser og begrunnelser for valg gjort underveis i prosessen, er dermed grep som er gjort for å øke studiens reliabilitet.

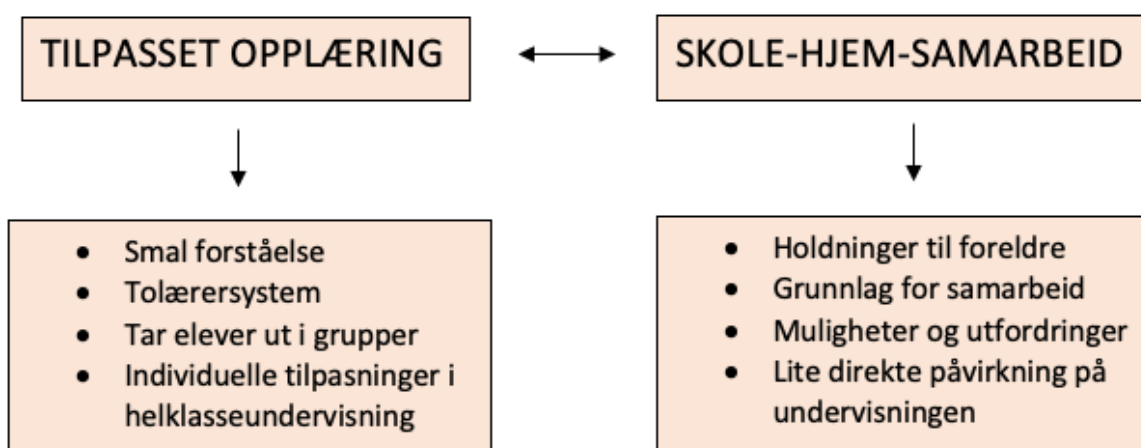
Validitet kan deles i to: ytre og indre validitet. Indre validitet handler om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke, som vil si at den svarer på det problemstillingen spør etter (Anker, 2020, s. 109; Dalland, 2020, s. 245; Postholm & Jacobsen, 2018). Det innebærer blant annet å velge egnet metode for studiens formål. Ytre validitet knyttes til resultatenes overførbarhet, og muligheten til å generalisere resultatene til andre studier. På grunn av størrelsen på utvalget av informanter, lar ikke resultatene i kvalitative studier seg generalisere (Anker, 2020, s. 110).

Etter denne grundige gjennomgangen av studiens metodiske tilnærming for innhenting av data, vil jeg i neste kapittel presentere funnene som ble gjort i tilknytting denne.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av prosjektet vil jeg presentere de funnene som anses som relevante for studiens formål og problemstilling, og som ble gjort gjennom å kode og tematisere datamaterialet.

Som et resultat av analyseprosessen vist i kapittel 3.6, sitter jeg igjen med følgende funn:



Figur 5: Funnene fra analysen

Funnene er delt i tre hovedtemaer: tilpasset opplæring, foreldresamarbeid fra et lærerperspektiv og samarbeidets påvirkning på opplæringen. Under disse hovedtemaene følger flere underordnede temaer. Dette kapitlet er dermed inndelt slik:

4.1 Tilpasset opplæring	4.2 Foreldresamarbeid fra et lærerperspektiv	4.3 Foreldresamarbeidets påvirkning på opplæringen
4.1.1 Lærers tilnærming til tilpasset opplæring 4.1.2 Konkrete tilpasninger 4.1.3 Kritisk blikk på egen praksis	4.2.1 Holdninger til foreldre 4.2.2 Grunnlag for samarbeid 4.2.3 Muligheter og utfordringer	

Tabell 5: Strukturen i presentasjon av funn

4.1 Tilpasset opplæring

Et sentralt tema i denne studien, er tilpasset opplæring. Det ble naturligvis derfor også et tema i intervjuene med informantene, noe som gjør at en del av funnene kan knyttes til det. Jeg vil i det følgende presentere disse, og har delt de inn i tre underkategorier: 4.1.1 Lærers tilnærming til tilpasset opplæring, 4.1.2 Konkrete tilpasninger og 4.1.3 Kritisk blikk på egen praksis.

4.1.1 Lærers tilnærming til tilpasset opplæring

Gjennom intervjuprosessen spurte jeg samtlige informanter hvordan de tilnærmer seg til prinsippet om tilpasset opplæring. Bakgrunnen for spørsmålet var å kunne kartlegge hvorvidt det er en sammenheng mellom informantenes tilnærming til tilpasset opplæring og deres tanker om skole-hjem-samarbeidet. Ut fra svarene kan det virke som at samtlige informanter har en individuell tilnærming til tilpasset opplæring. Det kom både til uttrykk i svaret på spørsmålet og ellers når de snakket om tilpasset opplæring. Pål beskriver for eksempel tilpasset opplæring som «det å legge til rette på ulikt nivå», og Julie sier at hun «pleier på en måte å se litt individuelt hvilke tilpasninger som trengs». Videre peker Pål på at det er spesielt én gruppe elever som får mer tilpasning enn andre: «Når vi snakker om dette her med tilpasning av undervisning, så er det veldig ofte opp mot de svake at en tilpasser». June beveger seg inn på litt av det samme:

Jeg tror at jeg har en OK tilnærming. Jeg tilnærmer meg jo i begge ender av skalaen, både for de flinke elevene for at de skal få mer utfordringer og oppgaver som er mer tilpasset deres mestringsnivå. Og så.. man jobber jo atskillig mye mer med de elevene der det må tilpasses i andre enden. (June)

Til tross for at fokuset virker å i størst grad være rettet mot de elevene som strever faglig, er det ikke gitt at tilnærmingen treffer elevene. June sier for eksempel at hun opplever at det er utfordrende å finne riktige oppgaver og arbeidsmetode i arbeidet med å tilrettelegge.

Ida har tilsynelatende en litt annen tilnærming til prinsippet om tilpasset opplæring. Hun påpeker at det å ha blikk for alle er en forutsetning for å tilpasse, men for å få det fokuserer hun på spesielt én konkret faktor:

Altså, føler ikke jeg tilnærmer meg nødvendigvis dét [tilpasset opplæring, min kommentar] veldig, hva skal jeg si, bevisst. Det er mer den, du går inn for den relasjonen, og når du har funnet relasjonen så finner du behovene. [...] Og når du har relasjonen og på en måte blitt kjent [...] med eleven, sett eleven i ulike sammenhenger, så ser du òg veldig raskt hvor er det eleven mestrer og hvor er det eleven trenger veiledning. Så jeg føler det handler mye mer om den relasjonen. (Ida)

Ida anser relasjonsarbeid som et godt verktøy i arbeidet med å kartlegge elevenes faglige nivå og behov, for deretter å kunne tilpasse undervisningen. Slik hun legger det frem, kan det virke som at også hun har fokus på elevenes nivå ved at hun tilpasser ut ifra hvor eleven mestrer og

hvor eleven trenger veiledning. Videre presenteres ulike konkrete tilpasninger informantene sier at de benytter.

4.1.2 Konkrete tilpasninger

I analysen gjorde jeg et funn knyttet til hvordan lærerne sier at de tilpasser undervisningen. Hovedsakelig avdekket analysen tre former for tilpasninger: tolærersystem, nivådelte grupper og individuelle tilpasninger som del av helklasseundervisning. Videre vil jeg gi eksempler på disse ulike måtene å tilpasse undervisningen på, basert på informantenes beskrivelser.

Tolærersystem

Et sentralt funn i studien er tolærersystem som tilpasning. Dette er det i hovedsak Pål som snakker om, og han sier at tolærer er en ressurs de har i mange klasser på skolen i fagene norsk, engelsk og matematikk. Han forklarer bruken av ressursen på følgende måte:

Ene tilpasningen vi har i den ene klassen jeg er kontaktlærer, det er at vi er to lærere inne, der vi har pratet med foreldrene til to av jentene at de skal ha ekstra oppfølging.. vi har lærer som gjerne sitter på pulten, vi tar de ut av og til. (Pål)

Slik det blir lagt frem av Pål, virker det som at systemet med to lærere blir rettet mot noen enkeltelever for bedre oppfølging. Videre peker Pål på viktigheten han opplever rundt det å ha tolærer, da han forteller at han ikke hadde hatt mulighet til å se elevene på samme måte uten.

Hadde ikke vi hatt den økonomien til å ha tolærer i så mange klasser som vi har, så har vi ikke den muligheten til å se elevene på samme måte. [...] For det er klart, 2 minutt i snitt er det vel norske barn har med sin lærer, hvis ikke det er noen tavleundervisning. (Pål)

Pål anser tolærersystem som en stor ressurs, og nærmest et behov, i dagens skole for å kunne se hver enkelt elev og deres behov best mulig. Jeg tolker det som at Pål mener at tolærer bidrar til at den ene læreren kan ha størst fokus på de elevene som trenger ekstra hjelp, i dette tilfellet de to jentene han bruker som eksempel, mens den andre har fokus på undervisningen som helhet. Slik sett får hver enkelt elev potensielt mer tid til veiledning i løpet av skoledagen.

Nivådelte grupper

Et annet sentralt funn som fremkom av studien, er at flere av informantene benytter seg av å plassere elever i grupper utenfor klassen som en form for tilpasning av undervisningen. Julie forteller blant annet om en enkeltelev som blir tatt ut av klassen for å jobbe i en mindre gruppe sammen med elever på et annet trinn, hvor blant annet miljøarbeidere er inne i bildet. Også Pål nevner bruk av grupper, da han sier at tolærer kan brukes til å ta elever ut av klassen (ref. sitat på forrige side). Slik jeg forstår Julie og Pål, virker det som at de tilrettelegger på denne måten for elever som strever faglig. June, på sin side, opplever at elever som strever faglig i større grad er redd for å ytre seg med andre til stede, og at de dermed har et større behov for oppfølging én til én. Hun ser dermed heller på bruk av nivådelte grupper som en mulighet til å snakke med og utfordre faglig sterke elever, da hun opplever at de gjerne snakker faglig sammen.

Individuelle tilpasninger som del av helklasseundervisning

I tillegg til tolærersystem og nivådelte grupper, blir det også gjort en rekke tilpasninger i klasserommet overfor enkelte elever. June sier for eksempel at hun bruker tid på å tilpasse arbeidet som skal gjøres etter fellesundervisningen til hver enkelt elev. Julie snakker om tilpasninger hun gjør overfor enkelte elever på skriveoppgaver i norsk og engelsk, blant annet ved å gi elever med ulike utfordringer lov til å skrive færre sider enn resten av klassen. Et annet eksempel hun bruker, er å la de elevene det gjelder planlegge teksten sin selv, skrive litt av den og så fortelle resten muntlig. Hun ser ut til å vektlegge at elever med faglige utfordringer skal føle mestring når hun snakker om tilpasset opplæring. Det tydeliggjøres også når hun forteller om et annet individuelt tiltak overfor den samme eleven som hun plasserer ute i gruppe med elever på andre trinn (ref. avsnittet over):

Og i tillegg så har vi også funnet ut at vi ikke skal ha karakterer på han frem til sommeren. Han skal jo få karakter i mat og helse da, for det er jo avgangsfag. Men i de andre fagene så skal vi fokusere på mestring, i stedet for karakterpress. (Julie)

Jeg får inntrykk av at informanten har spesielt øye for de elevene som opplever ulike faglige utfordringer, og at det er viktig for henne å løfte disse på måter som gjør at de føler mestring fremfor å presse de faglig. Også Pål virker å ha fokuset på de elevene som har faglige utfordringer når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring.

Jeg mener at alle mine elever nå, skal kunne klare å følge et ganske likt nivå. For jeg kan ikke tilpasse til en 1'er, 2'er, 3'er, 4'er, 5'er, 6'er. Måten en tilpasser på er at de svakeste elevene gjør noen oppgaver, de letteste oppgavene, og så gjerne fordele på vanskelighetsnivå. (Pål)

Her oppfatter jeg en spenning i det informantene sier. På den ene siden virker det som at han ikke tilpasser etter faglig nivå fordi han ikke har kapasitet til å tilpasse etter hvilket nivå hver elev befinner seg på. På den andre siden gir han flere eksempler på at han tilpasser nettopp etter nivå. Eksempelvis sier han at de elevene som strever faglig får de letteste oppgavene. En rimelig tolkning av det han sier, kan være at han vanligvis tilpasser undervisningen etter elevenes nivå, men at det ikke er nødvendig med de elevene han har i dag.

Jeg har nå presentert og analysert hvilke konkrete tilpasninger informantene sier at de benytter seg av i undervisningen. Tendensen er at det er nettopp konkrete tilpasninger, gjort overfor enkeltelever, som stort sett blir tatt i bruk. Tolærersystem blir sett på som en ressurs for å kunne gi enkeltelever tettere oppfølging, eksempelvis i form av å bruke nivådelte grupper. Elevene blir gitt oppgaver etter hvilket nivå de ligger på, og arbeidsmetode- og mengde blir tilpasset den enkelte etter behov. I tillegg synes fokuset å ligge på de elevene som strever faglig.

4.1.3 Kritisk blikk på egen praksis

Et interessant funn er at selv om samtlige informanter gir uttrykk for at de gjør individuelle tilpasninger for enkeltelever, stiller Pål seg tilsynelatende kritisk til konsekvensene det får. Han retter spesielt fokus mot det å gi enklere oppgaver til elever som strever faglig, noe vi har sett at han selv praktiserer:

Og det vi ser som gjerne er det største problemet er at du begynner i 1. klasse og så oppdager en etter hvert at barnet har utfordringer, og så får de enklere oppgaver [...], og når de kommer til 7. klasse så ligger de gjerne ikke [...] på det nivået de burde, for de har ikke fått god nok utfordring. Så ligger de etter, gjerne et år, halvannet. Og når de begynner i 8. så er alle plutselig like igjen. Da har de gått glipp av ganske mye undervisning, eller undervisning på høyt nok nivå. (Pål)

Utfordringen ved en slik tilnærming til tilpasset opplæring ser ut til å være at de faglige utfordringene til elevene ikke nødvendigvis blir tatt tak i, men at de heller vil forplantes videre i skoleløpet. Grunnen til at dette likevel blir gjort, kan kanskje ses i sammenheng med det Pål sier her:

Det er mellom 20 og 30 individ i en klasse, og det er ikke lett å se de, og kanskje de som vi ofte ikke ser så veldig godt er de som ikke rekker opp hånda. I en mattetime så går du i grunn fra én elev til en annen hele tiden, og det er veldig mye spørsmål, og det er lettere å gå til en elev som rekker opp hånda enn en elev som ikke gjør det. (Pål)

Ved å gi elever oppgaver de har mulighet til å mestre på egenhånd, vil det potensielt kunne føre til at elevene i større grad klarer å mestre på egenhånd. På den måten vil læreren sikre at flere elever får en eller annen grad av faglig utbytte i løpet av timen, selv uten hånda i været. Utfordringen vil likevel være å skaffe oversikt over om oppgavene som blir gitt faktisk passer elevenes nivå.

4.2. Foreldresamarbeid fra et lærerperspektiv

Informantene i studien ble stilt en del spørsmål som var spisset inn mot samarbeid med hjemmet. Noen sentrale funn knyttes derfor til lærernes tanker og opplevelser rundt skole-hjem-samarbeid, og danner dermed grunnlaget for den følgende delen av kapittelet. Her vil jeg, i ulike deler av kapittelet, presentere ulike holdninger lærerne har overfor foreldre, hva de samarbeider med foreldre om og hvilke muligheter og utfordringer de opplever ved å samarbeide med foreldre.

Samtlige informanter bruker sin privattelefon når de kommuniserer med foreldre utover utviklingssamtaler og foreldremøter. I tillegg til dette brukte også to av informantene SchoolLink; et lukket mailsystem hvor de holder kontakt med foreldre hva angår fravær, beskjeder og lignende. Grunnen til at jeg presiserer dette er for å skape et bilde av hvordan samarbeidet stort sett foregår når jeg nå skal legge frem lærernes tanker og opplevelser rundt det.

4.2.1. Holdninger til foreldre

Gjennom analysen av intervjuene fant jeg noen holdninger blant lærerne som implisitt kom frem i løpet av samtalen. Disse holdningene kom til syne gjennom ulike kategoriseringer gjort uoppfordret av informantene selv. Tilsvarende kom det også implisitt og uoppfordret frem hvordan noen av lærerne mener at de bør møte foreldrene i et samarbeid. Jeg vil starte med å presentere kategoriseringen av foreldrene.

Kategorisering av foreldre

Etter egen tolkning har jeg valgt å dele de ulike kategoriene inn i negative, positive og nøytrale kategoriseringer:

	A : Negative	B : Positive	C : Verken eller
1 : Ida	8	1	1
2 : Julie	2	0	0
3 : June	3	2	0
4 : Pål	2	0	1

Tabell 6: Informantenes kategorisering av foreldrene

Som tabellen viser kategoriserer samtlige informanter i en eller annen grad, noen mer enn andre. Den viser også at det er størst forekomst av negative kategoriseringer, hvor Ida har flest av disse. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på noen av de positive og negative kategoriseringene, som illustrert i tabell 7:

Positive	Negative
Svært engasjerte Ydmyke og forståelsesfulle	Følger ikke opp Ligner eleven Lite forståelsesfulle Foreldre til barn med atferdsvansker

Tabell 7: Et utvalg kategoriseringer av foreldre

Positive kategoriseringer

June trekker frem en foreldregruppe som hun beskriver som svært engasjerte, og hvor jeg tolker at det dreier seg om et positivt engasjement fra foreldrenes side:

Og så vil det dukke opp sånne foreldre som er veldig interessert i alt de driver på med på skolen, det er nesten så den hyggeligste samtalen de har på fredags ettermiddag er å ringe og spørre, eller de har tenkt på å si noe eller har en kommentar eller slike ting.
(June)

Slik June presenterer disse foreldrene virker det som at det store engasjementet hos disse foreldrene er positivt engasjement fra foreldrenes side. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvor positivt June opplever det, da det også kan tolkes som at hun kan synes det er slitsomt.

Ida peker på en foreldregruppe som hun uttrykker en viss glede over. Hun kategoriserer noen foreldre som svært ydmyke og forståelsesfulle overfor lærere:

Jeg har hatt enkelte foreldre som har vært SÅ kjekke å ha med å gjøre, kjempeydmyke overfor yrket vårt, og veldig forståelsesfulle for det. Samtidig som de selvfølgelig har bedt om sitt, [...] men den holdningen der da, med den ydmykheten og forståelsen for at det er ikke bare undervisningen, det er en så liten [viser med fingrene] del av jobben [...]. Når de møter deg med den så har du på en måte mye mer tålmodighet med dem.
(Ida)

Eksemplene illustrerer at foreldrene som blir kategorisert på en positiv måte, også har en positiv holdning overfor skolen og lærerne. Det er dog avdekket et fåtall positive kategoriseringer sammenlignet med negative.

Negative kategoriseringer

I motsetning til de foreldrene som Ida og June refererer til over, opplever de også at det er foreldre som sjelden eller aldri involverer seg. Ida forteller om foreldre som ikke følger opp skolearbeid hjemme hvor det er snakk om å redde karakterer eller i det hele tatt få karakter. Hun forklarer det som at «det er stopp i andre enden. Og så blir på en måte eleven sittende i midten, da» (Ida).

Julie, på sin side, erfarer at noen foreldre ikke gir beskjed om eksempelvis fravær, og at de ikke svarer eller svarer tregt når hun prøver å få tak i dem. Til sammenligning opplever Ida at mange foreldre er av den oppfatning at det er fort gjort for lærer å svare på en melding når de tar kontakt, selv om den blir sendt til lærerens privattelefon etter arbeidstid.

Ved flere anledninger påpeker Ida at hun ser likhetstrekk mellom foreldrene og eleven. Hun sier blant annet at hun i samarbeidet merker med en gang hvilke holdninger foreldrene har til læreryrket, og at disse holdningene ofte også er å kjenne igjen hos eleven. Videre peker hun på tilfeller som ikke krever mye samarbeid:

Og så har du og foreldre som på en måte er litt sånn.. «jaa..», hehe, som ikke sier så mye, som på en måte er litt sånn «go with the flow». Så der er det jo heller ikke så mye samarbeid, for da er det ofte hvis foreldrene er sånn, så er ofte også eleven sånn.
(Ida)

To av informantene trekker videre frem foreldre som stort sett bare har øyne for eget barn, noe særlig Ida synes å oppleve som utfordrende. Hun peker på at noen foreldre mangler forståelse for at det ikke er behov for spesialundervisning selv om eleven ikke har toppkarakterer og gjerne er litt «vimsete». I en klasse på 30 er det 29 andre elever hvor mange av de har andre og vanskeligere utfordringer, mener hun. Også Julie belyser dette, og legger frem et konkret eksempel fra da en klasse skulle på leirskole hvor en elev fikk med seg en lang liste over spesielle ting det måtte tas hensyn til:

Som i «min sønn skal ikke gå på ski, han må ha tilgang til smertestillende der og da, og så kan han ikke spise denne maten, og så vil vi helst at dere ringer oss hver dag, og han må ha snøscooter hvis han skal noe sted» og det var liksom.. det var ei lang liste med spesialtilpasninger for han.. som da disse lærerne skulle ta hensyn til, i tillegg til at de har 27 andre elever. (Julie)

Ut fra det Ida og Julie sier, virker det som at foreldrene er svært engasjert i hvordan eleven har det og mestrer på skolen, og at en konsekvens av det er at informantene opplever å møte liten forståelse fra disse foreldrene. Et slikt engasjement kan opptre i ulik grad, blant annet forteller June om foreldre som gjerne vil gjøre jobben for henne. Også hun virker å oppleve mangel på forståelse, da foreldrene ikke helt forstår at det ikke er alt man kan innfri som lærer:

Men man har jo foreldre som innimellom gjerne vil gjøre jobben for meg. (...) Så må man bare se litt på hvor mye av det de sier biter du merke i, hva tar du med deg videre? Og kanskje spesielt når du har foreldre som kanskje ikke skjønner skolesystemet helt. [...] Det er ikke så mye slingringsmonn, sant, og du må ha diagnose eller papirer hvis du skal ha muligheten til å gjøre ting på en litt annen måte. Og da nytter det ikke å komme og si at «vi har en gutt som er litt skolelei, kan ikke dere fikse jobb til han en dag i uka?». Nei, det kan vi ikke, fordi at det er ikke sånn systemet vårt fungerer. (June)

June snakker også om foreldre til barn med atferdsvansker som en egen gruppe. Hun sier at det ofte er først når det skjer noe alvorlig at det tas tak i, og at foreldrene i slike tilfeller møter i forsvarsposisjon. Hun opplever dermed at det å skulle få foreldrene på samme side som skolen kan være svært utfordrende og tidkrevende. At det å få foreldrene over på skolens side ses på som et mål er et interessant utsagn, og det kan settes spørsmålstejn ved hvorvidt det bør være et mål eller ikke i et gjensidig samarbeid. Det bringer meg videre til hvordan informantene mener at man bør møte foreldrene.

Hvordan møte foreldrene

Utover det å kategorisere ulike foreldretyper, viser også funnene at særlig June og Pål, som er de to informantene med lengst erfaring, har noen klare tanker om hvordan en som lærer bør møte foreldrene. Tre momenter viser seg å gå igjen her, og disse er henholdsvis å *lytte, vise forståelse* og å *være tilgjengelig*. June er den som snakker om det å lytte og å vise forståelse.

Også der tenker jeg at når man driver med faglig samarbeid så er det viktig å lytte til foreldrene. Mange ganger, ikke bestandig, men mange ganger så kjenner foreldrene ungene sine best. (June)

Hun understreker samtidig at det ikke er alltid man må gjøre som foreldrene sier, men at de i hvert fall skal få muligheten til å si hva de tenker. Hun vektlegger en god dialog, og at det er ekstra viktig i de tilfellene hvor tonen ikke nødvendigvis er så god. Her indikerer hun at foreldrene har en viktig rolle i elevenes læring, og at det de har å komme med kan ha stor verdi i hennes arbeid som lærer. Hun gir også uttrykk for at foreldrene skal bli tatt på alvor når de ytrer seg om elevens behov:

Men når foreldre sier at elever har behov for et system, så skal man ta foreldrene på alvor. Når de sier at «mitt barn har behov for at ting blir konkretisert», så skal du bare med en gang tenke at okei, her blir det konkretisering til den eleven. (June)

Videre antyder June at hun har forståelse for foreldrenes reaksjonsmønster og behov. Hun sier blant annet at «man må tåle at de blir litt sinte og irriterte og frustrerte», da dette sinnet ofte handler mer om en frustrasjon hos foreldrene. Ofte har foreldrene et behov for at barnet deres skal bli sett, noe hun eksempelvis nevner i forbindelse med elever med atferdsvansker. Hun opplever at foreldrene deres har et stort behov for å få tilbakemelding når noe positivt har skjedd, og ikke bare når det er noe negativt. Forståelsen for dette kommer tydeligere frem ved at hun sier at hun selv vet hvordan det er å være forelder og motta mange negative telefoner, noe som gjør at terskelen hennes for å ringe er høyere. Selv som lærer sier hun at man som forelder begynner å lure på hvordan systemet fungerer, og hva skolen gjør galt, når de negative tilbakemeldingene blir mange. Slik June formulerer det, kan det virke som at for mange negative tilbakemeldinger kan føre til at en som forelder begynner å tvile på skolens evne til å se og håndtere deres barn.

Pål, på sin side, virker å sette tilgjengelighet høyt når det gjelder å møte foreldrene. Han sier at han er tilgjengelig døgnet rundt, og mener at det å vise at man er tilgjengelig for foreldrenes

barn kanskje er den beste forutsetningen for samarbeid. For å legge til rette for en slik tilgjengelighet og en god dialog, mener han at det må gjøres enklest mulig for foreldrene å ta kontakt. Eksempelvis mener at han det er enklere å ta opp telefonen og sende en melding, enn å måtte sende e-post hvis det er noe de ønsker å ta opp. Både han og June påpeker at de oppfordrer foreldrene på det sterkeste til å ta kontakt veldig tidlig i møtet med dem.

4.2.2. Grunnlag for samarbeid

Et tydelig funn er at informantene generelt samarbeider lite med hjemmet utover det å utveksle nødvendig informasjon, noe samtlige informanter gir uttrykk for. June opplever at foreldrene har en tilbakelemt holdning overfor skolen, og både hun og Julie tror at foreldrene har tiltro til de som lærere. Ida påpeker at kommunikasjonen med hjemmet i størst grad handler om å formidle beskjeder, som å huske badetøy til svømming. Alle har likevel eksempler på tilfeller hvor de samarbeider tettere med hjemmet. Studien viser at det er enkelte tema som går igjen, eller som ifølge informantene selv får størst plass, og funnene er dermed kategorisert deretter.

Samarbeid om psykososiale forhold

Et av områdene det samarbeides mest rundt er de psykososiale forholdene til elevene, og Pål gir blant annet uttrykk for at det er noe av det viktigste å fokusere på:

For jeg tenker at hvis det ikke fungerer noe utenom så vil det ikke fungere det faglige heller. Har du det dårlig hjemme så har du det dårlig på skolen. Har du foreldre som ikke følger opp hjemme, så har du gjerne ikke alltid like god orden i sysakene dine heller. Så jeg tenker at det er mer.. de små tingene er kanskje like så viktig. (Pål)

Det Pål sier her er at det ikke nytter å fokusere på det faglige og høyt læringstrykk dersom elevene ikke har det bra ellers. Han forklarer nærmest en slags dominoeffekt, hvor elevenes personlige forhold påvirker skolehverdagen. Han viser også til et tilfelle hvor en elev tilsynelatende ikke har det bra, hvor han poengterer at det må foreligge kommunikasjon både mellom han og eleven og han og hjemmet for å kartlegge hva som skal til for at eleven skal få det best mulig i undervisningssituasjonen. Psykososiale forhold virker slik å være en større del av samarbeidet enn det faglige, noe Ida også erfarer:

I den korte tiden jeg har jobbet så føler jeg at mye av det som det er mest av i foreldresamarbeidet, det er trivsel, klassemiljø, utfordringer hjemme [...]. (Ida)

Dette underbygges av flere av informantene med konkrete eksempler. Pål trekker frem at samarbeidet i de fleste tilfeller omhandler orden og atferd, og at det i mange tilfeller holder at eleven vet at læreren er i kontakt med hjemmet. Videre løfter han frem eksempler som at en elev slet med skolevegring, samt elever med høyt fravær, hvor det er nødvendig med samarbeid. Han påpeker videre at høyt fravær ofte har negativ innvirkning på faglige prestasjoner, og at det for han har handlet om å stille seg tilgjengelig, lytte og prøve å forstå for å best mulig kunne hjelpe i slike tilfeller.

En annen psykososial faktor som blir trukket frem, er trivsel. Ida forteller om en elev som ikke trives i klassen, hvor ønsket har vært å bytte klasse siden første stund. Hun har et tett samarbeid med foreldre i form av møter og e-post, en aktivitetsplan som følges tett opp gjennom ukentlige samtaler med eleven, skriftlig referat til foreldre og månedlige evalueringer. Også Julie forteller om et tilfelle hvor det samarbeides ekstra tett med hjemmet, da hun har en elev som har vansker med å tilpasse seg ungdomsskolen:

[...] Så der har jeg hatt veldig tett oppfølging. [...] Avtalt møte, si typ én gang annenhver måned. Og da har jeg for eksempel sendt tilrettelagte oppgaver, vurderingsoppgaver, så har jeg sendt det til han [faren, min kommentar] og så har han sett på det. Så har han hjulpet gutten sin, og så gir han en tilbakemelding på hva de har jobbet med. (Julie)

I dette tilfellet kommer det også frem at det tilpasses opp mot fag. Selv om det ikke virker å være et så stort fokus på det på generell basis blant informantene, er det likevel noen enkelte faglige samarbeid som trekkes frem.

Samarbeid om fag

Tre av informantene trekker frem eksempler på samarbeid rundt elever med faglige utfordringer hvor det kreves ekstra oppfølging og tilrettelegging. Disse omhandler blant annet elever med IOP, lese- og skrivevansker og elever med lav måloppnåelse. Pål kommer med følgende eksempel på sistnevnte:

Han innså at dattera ikke var så ekstremt sterk i matte. Hun kunne ikke ta bussen alene, for hun kunne ikke betale for seg. Da gikk hun i tiende. For hun var redd for at hun ga for lite penger, slik at bussjåføren sa noe til henne. Og da blir det til at du må legge nivået ekstremt lavt på oppgavene. (Pål)

Ida eksemplifiserer derimot hvordan samarbeid med foreldre kan være avgjørende for å avdekke elevens faglige styrker. Hun fortalte om en elev som var svært sosial i friminuttene, men som omtrent ikke sa et eneste ord i timene. I dette tilfellet kom det frem via foreldresamtale at eleven var svært faglig sterk i, og hadde stor interesse for, matematikk og naturfag.

Men han kjedet seg fort. Så de sa jo det at på barneskolen så hadde han blant annet en bok som han fikk velge ut selv, (...) og så satt han og leste i den samtidig som lærer underviste. Så kom læreren ned til han, og spurte «kan du bare oppsummere det jeg har sagt?» og han hadde full kontroll. Og så «ja, kan du oppsummere det du har lest?» Full kontroll. (Ida)

Eksemplene viser at foreldrene ofte sitter på informasjon som lærerne gjerne ikke får med seg på andre måter enn gjennom å samarbeide med hjemmet, og illustrerer slik en viktig mulighet ved samarbeidet. Analysen avdekket også flere muligheter, og utfordringer, ved å samarbeide med hjemmet.

4.2.3. Muligheter og utfordringer ved samarbeid

I arbeidet med analysen kom det frem at lærerne så muligheter og utfordringer med å samarbeide med foreldre. Disse kom både implisitt frem i det informantene sa, og eksplisitt som et resultat av at jeg valgte å spørre de direkte. I det følgende vil jeg presentere disse mulighetene og utfordringene.

Muligheter

Selv om samarbeidet ikke er like omfattende i alle tilfeller, kan bare det at elevene vet at læreren er i kontakt med foreldrene ha innvirkning på skolehverdagen. Det erfarer Pål:

Jeg sender melding hjem, for eksempel hadde jeg en elev her som spurte etter blyant hele tiden; «du må skaffe ditt barn et pennal». Han fikk se meldingen før jeg sendte den - hatt orden på alle sine saker etter det. [...] Så jeg tror det hjelper, det foreldresamarbeidet, at barnet vet at vi er i kontakt med foreldrene. (Pål)

I dette tilfellet var det «bare» snakk om å få orden i sakene sine, men som Pål selv påpeker kan det tenkes at kontakten mellom skole og hjem har betydning i et større bilde.

June er løfter frem et annet interessant moment som kan påvirkes av kontakten mellom hjem og skole; motivasjon. Ved å inngå avtaler med foreldrene om at det ikke skal snakkes negativt

om skolen eller lærere hjemme, erfarer hun at det påvirker elevenes motivasjon og holdning til skolen i positiv retning. Et ganske lite grep som kan få store konsekvenser for elevenes motivasjon og dermed også læringsutbytte. Ida trekker frem et annet poeng hva gjelder foreldresamarbeid og elevenes læringsutbytte:

Og det der med å fange de opp tidlig når det er noe som skurrer, enten om det er privat og trivsel eller om det er faglig, så er vi jo avhengige av at foreldrene er med på lasset. (Ida)

Og så har du og de tilfellene hvor eleven ikke sier noe i det hele tatt, hvor det er avgjørende at foreldrene, som kjenner eleven best, er med og forteller. (Ida)

Her påpeker Ida ved to anledninger i løpet av intervjuet hvilken viktig rolle foreldrene har i elevenes skolehverdag. Hennes utsagn indikerer at foreldrene kan ha en avgjørende påvirkningskraft på elevenes læringsutbytte ved at de involverer seg og gir tilstrekkelig med relevant informasjon til læreren. Idas beskrivelse av eleven som var stille i timene, men som hadde en faglig styrke hun ikke visste om før hun snakket med foreldrene, er å anse som et eksempel i dette tilfellet. Jo mer lærere får vite, jo bedre kan de tilpasse for elevene.

En annen mulighet som kommer frem, er at samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til å redusere presset mange elever kjenner på rundt det å skulle prestere i skolesammenheng. Ida sier følgende om det:

Vi har jo også hatt elever som har vært i det veldig høye sjiktet hvor vi har måttet ha en del foreldresamarbeid fordi eleven har jobbet seg i hjel, og vi på en måte har måtte lagt opp planer med faste tidspunkt og grenser for hvor mye eleven kan jobbe. (Ida)

De elevene Ida snakker om, virker å være elever med høye ambisjoner for seg selv hvor det er foreldrene som har bedt om hjelp fordi det har gått for langt og omtrent går på helsa løs. I dette tilfellet kommer viktigheten av foreldrenes rolle frem, da det er de som ser elevens arbeidsvaner hjemme og på den måten kan ta det videre. Også June løfter frem hvordan samarbeidet kan lette på press og ambisjoner, men hun ser det fra et annet perspektiv og peker på tilfeller der foreldrene har høye ambisjoner på vegne av eget barn. Foreldrene ønsker gjerne at barnet skal ta høyere utdanning for godt beryktede og betalte yrker som advokat eller lege, på tross av faglige utfordringer som gjør det vanskelig. I situasjoner hvor foreldrene tilsynelatende har for høye ambisjoner på vegne av barna, ser June verdien i å samarbeide

med foreldrene for å bidra til å senke disse ambisjonene. Felles for disse to eksemplene er at kontakten mellom skole og hjem er viktig. Både foreldrene og læreren kan bidra til at eleven skal ha det best mulig, men det forutsetter en god dialog.

Utfordringer

Selv om samarbeid mellom skole og hjem er viktig, formidler også informantene at det kan være utfordrende. Analysen avdekket flere utfordringer som informantene opplever, noe tabell 8 viser:

	A : Foreldres tidligere erfaringer	B : Lite engasjement	C : Mangel på tid	D : Skilte foreldre	E : Ulik forståelse	F : Vanskelige samarbeid	G : Ærlighet
1 : Ida	2	6	0	0	0	0	0
2 : Julie	0	0	0	1	1	0	0
3 : June	2	1	1	0	2	5	4
4 : Pål	1	2	1	0	1	1	0

Tabell 8: Utfordringer informantene opplever ved samarbeidet med hjemmet

Som tabellen viser, er det June og Pål som generelt ser flest ulike utfordringer ved foreldresamarbeid, sammenlignet med Ida og Julie. Den viser også at det er noen utfordringer som er mer frekvente enn andre. Det betyr likevel ikke at de som blir nevnt minst er mindre interessant for studien. I det følgende vil de utfordringene som er av størst relevans for prosjektets forskningsspørsmål bli vektlagt.

Tidsmangel

To av informantene, June og Pål, poengterer at tiden de har til rådighet er en utfordring for samarbeidet. June, som sier hun i størst grad samarbeider med foreldre av elever med ulike utfordringer i skolen, sier følgende:

Men på den andre siden tenker jeg det at det kan også gjøre meg veldig sliten, fordi jeg føler jeg kanskje får litt dårlig tid til alle de andre. At de andre foreldrene blir ikke like godt fulgt opp, og at man kanskje kan kjenne litt på den dårlige samvittigheten [...].
(June)

Hvem som får tette oppfølging virker slik å bli styrt av tiden lærerne har til rådighet. Pål går mer direkte inn i det og sier han ønsker flere kontaktpunkt med foreldrene. Han mener for eksempel at utviklingssamtalene er for korte, men å skulle forlenge disse vil i et større bilde få store tidsmessige konsekvenser. Det kan virke som at det er ønskelig med et bredere omfang

av lovfestet samarbeid på et generelt grunnlag. Per i dag er det stort sett utviklingssamtaler som er faste kontaktpunkt med foreldrene i løpet av et skoleår, som Pål i tillegg mener er for korte. Sett i sammenheng med det June sier, kan en si at dette fører til at en må gjøre prioriteringer som gagnar noen i større grad enn andre.

Foreldrenes tidligere erfaringer

Utover mangel på tid til foreldresamarbeid, trekker de fleste lærerne også frem at foreldres tidligere erfaringer kan farge det nåværende samarbeidet. Pål og June retter fokus mot de tilfellene hvor foreldrene har hatt negative erfaringer med tidligere lærere på samme skole.

Av og til så overtar man, eller får man en klasse og så har kanskje foreldrene erfaringer fra før av med samme skole, men andre lærere. Kanskje negative erfaringer. Og de tar fort de negative erfaringene med i møtet med nye lærere. (June)

Har for eksempel hatt en elev som, ja.. ligger på en 1-2 i matte, der far fyker opp på utviklingssamtale fordi «mitt barn har ikke fått god nok matteundervisning på småskolen, og derfor er hun så dårlig fortsatt». De er ikke interessert i å ha noe foreldresamarbeid [...]. (Pål)

I begge disse tilfellene er det snakk om dårlige erfaringer foreldrene har gjort seg med andre lærere på samme skole. Pål jobber på en kombinert barne- og ungdomsskole, og faren til den nevnte eleven har med seg sine dårlige erfaringer fra småtrinnet inn i samarbeidet på ungdomstrinnet. Slike holdninger blant foreldre kan sette en stopper for et optimalt samarbeid for elevens beste. Videre kommer det frem at det ikke bare er foreldrenes negative erfaringer med tidligere samarbeid som kan skape utfordringer. Ida peker på foreldrenes erfaringer med eldre søsken som en faktor:

De har gjerne hatt en bror før, som har vært på en måte en liten tøysekopp i 8. og 9., og så i 10. skjerpet seg, kommet inn på videregående og det har gått fint. Så får de et barn til som er helt lik, så tenker de «jaja, men det går bra i 10.». Sant, og da er det ganske frustrerende å måtte sitte og på en måte jobbe så mye for den eleven, fordi du ser potensialet, og du ser på en måte hva eleven kan få til hvis han bare hadde gidde, og hvis han bare hadde fått et spark bak hjemmefra. (Ida)

Slike holdninger tydeliggjør hvordan foreldreengasjement, eller mangel på sådan, kan påvirke både samarbeidet og elevens vilje og motivasjon til å prestere på skolen. Lite engasjement viser seg dessuten å være en utbredt utfordring blant informantene.

Lite engasjement

Tre av fire informanter legger frem mangel på engasjement som en utfordring ved skole-hjem-samarbeidet. Ida forteller om foreldre som ikke følger opp beskjeder fra skolen, eksempelvis i form av anmerkninger. Det gjør at hun opplever at konsekvensene hun gir mister sin verdi, og oppførselen som fører til anmerkning blir ikke korrigeret. En slik disharmoni mellom skole og hjem er uheldig ikke bare for lærerens rolle, men også for eleven.

De er så sårbare og påvirkelige i den alderen.. at hvis de får inntrykk av at det er ikke så nøye, skole og utdanning, uansett hvilket potensial de har da, så får.. den holdningen videreføres jo til dem. (Ida)

Holdningen som Ida refererer til, viser også en tendens til mangel på engasjement blant foreldrene. Sett i sammenheng med det June sier om foreldrenes holdninger og motivasjonen til eleven, er det derfor uheldig for elevenes motivasjon og læring å bli eksponert for denne typen holdninger.

June trekker frem et interessant poeng når det gjelder lite engasjement blant foreldrene. Hun har tidligere erfaring med å jobbe i privat sektor, og ble overrasket over forskjellen i engasjement blant foreldrene da hun gikk over til offentlig sektor:

Så når jeg da kom over til den offentlige skolen var det litt sånn.. «oi, her var det ikke mange foreldre». Hehe. Det var foreldremøte, og ¼ av foreldrene dukket opp. Hva gjør du med ¾ som ikke kom på det møtet? [...] Du er ikke pliktig på noen måte å gi de informasjon. (June)

Det er ikke bare mellom privat og offentlig skole det fremkommer forskjeller i engasjement. Pål erfarer for eksempel at det er en vesentlig forskjell på foreldreinvolvering også mellom barnetrinn og ungdomstrinn:

En vanlig oppfatning hos veldig mange foreldre er at «mitt barn er blitt så stort at det klarer å styre sin hverdag selv». Og det er noe som skjer der fra 7. til 8. – dessverre. [...] Så jeg tror at foreldresamarbeidet.. du vil få ulike tilbakemeldinger fra en 3.klasselærer kontra en ungdomsskolelærer. (Pål)

Han gir videre uttrykk for at han savner tettere oppfølging av lekser, eksempelvis ved at foreldrene godkjenner at de er blitt gjort. Samtidig påpeker han at det er færre konflikter på

ungdomstrinnet, noe som gjør at han som lærer også tar sjeldnere kontakt med hjemmet. Jo eldre elevene blir, jo mer ansvar virker de å få for seg selv og egen skolegang. Situasjonen med Covid-19 og hjemmeskole har tydeliggjort behovet for et godt samarbeid for Ida:

Og spesielt under hjemmeskole så er det jo klart at det var ikke håp. Vi kunne ringe og mase så mye på den eleven som vi ville, det var ikke sjans. Og vi ringte til foreldrene og maste på dem, det var ikke sjans. Og det er jo et halvt år med fagstoff eleven har gått glipp av, som kunne vært unngått hvis foreldrene hadde villet samarbeide. (Ida)

I en ordinær skolehverdag, med daglig oppmøte på skolen, har lærer mulighet til å sikre at elevene får en eller annen form for læringsutbytte. I en situasjon med hjemmeskole, hvor eneste mulighet for kommunikasjon er telefonisk eller digital, forsvinner denne muligheten i dét kontakten uteblir.

Ærlighet

En siste utfordring som identifiserte seg i materialet, handler om ærlighet. June opplever at foreldrene ikke alltid tør å være ærlige i møtet med skolen, og kanskje spesielt i saker hvor det dreier seg om atferd.

[...] Spesielt kanskje i forhold til aggresjon og den type utfordring, så tør ikke foreldrene å være helt ærlig med oss. Og da kan man fort komme i den der at «jamen hva er det dere gjør på skolen som gjør at ikke ting fungerer, når alt fungerer hjemme?». [...] Hvis foreldre tør å være ærlig om hvordan ting henger sammen, så gjør det også det at vårt arbeid blir enklere. For da trenger ikke vi å bruke så mye tid på skolen for å finne en sann årsaksforklaring. (June)

At foreldrene spiller på lag vil spare lærerne for tid som de vil kunne dra nytte av i arbeidet med å tilrettelegge for de elevene som trenger det. Ærlighet er dermed en faktor som vil gagne alle parter, og mest av alt eleven. June understreker videre at det går begge veier, og at det er vel så viktig at lærerne er ærlige som at foreldrene er det. I dette legger hun at lærerne ikke må lage solskinnshistorier for å unngå konfrontasjoner med foreldrene, og at det i tilfeller med konfrontasjoner er viktig å reflektere og jobbe seg gjennom det for å finne ut av årsaken bak at konfrontasjonen er et faktum i utgangspunktet. Hun påpeker også at det er viktig å tørre å være ydmyk som lærer, eksempelvis i form av å tørre å beklage til foreldrene dersom man har gjort en feil. På den måten mener hun at foreldrene ofte har lettere for å godta hvis du gjør feil eller glemmer å gi en beskjed eller lignende.

Vi har nå sett en rekke både muligheter og utfordringer som kan foreligge i et samarbeid mellom hjem og skole. Særlig utfordringene kan i noen tilfeller være med og påvirke hvordan samarbeidet utspiller seg. Videre vil jeg legge frem hvordan informantene opplever at samarbeidet påvirker undervisningen.

4.3 Foreldresamarbeidets påvirkning på undervisningen

Når det gjelder hvordan foreldresamarbeidet påvirker tilpasningen av undervisningen, er samtlige informanter enige i at foreldrene har generelt lite innvirkning på det faglige og tilpasningen av det i skolen. Eksempelvis sier June dette:

I det som foregår av undervisning i klasserommet, der har foreldrene veldig lite å si. Så fremst vi kanskje ikke er på samme bølgelengde, da. At foreldrene ser det jeg ser. Men jeg tenker det at.. jeg bruker ofte å si til foreldrene at dere må stole på at min profesjon gjør at jeg gjør det som er best for deres barn. Og at min profesjon kanskje ser ting som dere som foreldre ikke ser, og oppfatter ting på en annen måte. At vi har forskjellig forståelse for det. Så.. nei, de har lite innvirkning på den tilpasningen jeg gjør i klasserommet. (June)

June virker åpen for involvering fra foreldrene når det gjelder lekser, og sier at hun gjerne tilpasser de dersom foreldrene melder om problemer. Når det gjelder undervisningen i klasserommet legger hun vekt på egen profesjon i begrunnelsen av hvorfor foreldrene har liten innvirkning på tilpasningen der. Også Pål virker å være av den oppfatning at foreldrene ikke skal ha for mye med det som skjer i klasserommet å gjøre, og begrunner det med at han som forelder forventer mye av lærerne til egne barn når det gjelder det faglige og evnen til å tilpasse dette. Han mener dessuten at det hadde blitt for mye dersom foreldre skulle blandet seg for mye i hvordan undervisningen styres, da han allerede opplever en del press på andre områder i yrket. Han synes likevel det er viktig av han å formidle det han gjør til foreldrene, eksempelvis når det gjelder tolærer og hvordan den ressursen blir brukt opp mot elevene.

Julie er litt mindre bastant, og vektlegger sin opplevelse av hvordan foreldrene opptrer fremfor hvordan hun mener det skal være. Hun opplever at foreldrene generelt sett blander seg lite i det som gjøres på skolen, men hevder at de involverer seg mer i fag som gym hvor de kan be om tilpasninger på grunn av fysiske plager eller utfordringer hos eleven. Ida mener dog at hvorvidt foreldresamarbeidet påvirker undervisningen, varierer fra situasjon til situasjon. Som tidligere, trekker hun også her inn betydningen av relasjoner. Hun mener at samarbeidet i enkelte tilfeller er avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen, mens det i

andre tilfeller ikke har så mye å si fordi relasjonen til eleven er såpass god at hun kjenner behovene og kan tilpasse deretter.

Selv om informantene er mer eller mindre enstemmige om at foreldrene har lite innvirkning på det faglige og tilpasningen av dette i undervisningen, avdekker likevel analysen noen konkrete eksempler på hvor dette er tilfellet. Det viser seg for eksempel i situasjonen Ida trakk frem, med eleven som viste seg å være faglig sterk uten å vise det selv. I det tilfellet kom det ganske eksplisitt frem hvordan samarbeidet med hjemmet bidro til å kunne tilpasse undervisningen etter elevens behov. Også Pål kommer med et konkret eksempel hvor han nokså direkte inviterer foreldrene til å påvirke tilpasningen av undervisningen:

Og jeg tenker den pedagogiske 2'eren blir en del brukt fortsatt, men samtidig så er det noen som får 1'er hvert år. Og.. Det er de som er de verste. Hvordan kan vi klare å følge de opp godt nok? Så jeg føler vi har den nødvendige praten med foreldrene om nivået de ligger på, og de får være med og komme med innspill. Noen ønsker ikke, eller kommer ikke med innspill, og andre kommer med gode innspill. Og, da må en jo selvfølgelig høre på hvordan de tenker sitt barn lærer best. (Pål)

Han sier også at han ikke tar elever ut av klassen uten dialog med foreldrene, noe som igjen indikerer at de får være med og påvirke tilpasningen av undervisningen. Det oppstår dermed en spenning i Påls egne utsagn, der han mener én ting, men visstnok gjør noe annet i praksis. Utover disse eksemplene, virker det som at samarbeidet stort sett omhandler andre forhold enn det konkrete arbeidet med å tilpasse det faglige i undervisningen, noe som også fremkom i kapittel 4.2.1.

Vi har nå sett hvilke funn jeg har gjort i analysen av intervjuene med informantene. I det følgende vil jeg drøfte disse funnene i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. En diskusjon av disse vil videre bidra til å avslutningsvis kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte de fremstilte funnene fra forrige kapittel i lys av teori og tidligere forskning, som sammen vil bidra til å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og utfordringer opplever fire ungdomsskolelærere rundt skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring?

- Hvordan forstår lærerne begrepet «tilpasset opplæring»?
- Hva vektlegger lærerne i arbeidet med å tilpasse opplæringen?
- Hvordan opplever lærerne at samarbeidet med hjemmet påvirker arbeidet med å tilpasse opplæringen?

Kapittelet er strukturert i tre underkapitler av lignende karakter som i kapittel 4. Først vil jeg diskutere lærernes tilnærming til og eksempler på tilpasset opplæring. Deretter vil jeg se nærmere på skole-hjem-samarbeidet og hvordan lærerne gir uttrykk for at de opplever dette. Her vil jeg legge størst vekt på partnerskap og muligheter og utfordringer. Til slutt vil jeg diskutere hvordan samarbeidet kan sies å påvirke opplæringen.

5.1 Tilpasset opplæring

Funnene i kapittel 4 viser tydelige tendenser til en smal forståelse av tilpasset opplæring, slik Haug (2013) omtaler det, blant informantene. Samtlige virker å fokusere på hvordan de skal tilpasse individuelt for den enkelte, uansett hvilket faglig nivå eleven mestrer. Det virker likevel som at det er de elevene som strever som får størst grad av tilrettelegging, selv om både June og Ida nevner at de også tilpasser for faglig sterke elever. Setter vi dette opp mot den historiske utviklingen bak begrepet, kan det være fristende å si, fra et overfladisk perspektiv, at informantenes forståelse for tilpasset opplæring virker å være noe påvirket av fortiden (Jenssen & Lillejord, 2009). Ved nærmere ettertanke er ikke det nødvendigvis så rart. På bakgrunn av egne grove utregninger kan det se ut som at samtlige informanter har en viss tilknytning til individualiseringsepoken, hvor fokuset lå på nettopp å differensiere opplæringen til den enkelte (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 7). Ida og Julie gikk selv på skolen i deler av epoken, Pål begynte å jobbe som lærer like etter epoken var over og June jobbet som

lærer de siste årene av epoken. Både June og Pål har også selv gått på skolen i de årene hvor tilpasset opplæring hovedsakelig var knyttet opp mot elever med særskilte behov og minoritetsbakgrunn (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 2). At informantene selv til en viss grad har vært med på og bevitnet den historiske reisen begrepet har hatt, kan bety at det indirekte har vært med på å forme deres forståelse for begrepet. Forståelsen informantene har for tilpasset opplæring kommer ytterligere til uttrykk gjennom de eksemplene de gir på hvordan de konkret tilpasser undervisningen. Jeg ønsker å gå nærmere inn på disse.

5.1.1 Tolærersystem

Haug (2013, s. 430) knytter tolærersystem direkte opp mot det å møte de ulike utfordringene som kan komme med en smal forståelse av tilpasset opplæring, og belyser det som en slags løsning. Det samme gjør Pål, da han løfter frem verdien av et tolærersystem i forbindelse med hvor liten tid han som lærer har til hver enkelt elev i løpet av en time. Ved at de er to lærere i klasserommet opplever han å kunne se elevene på en helt annen måte enn han ville gjort uten. Han påpeker for eksempel at det er lettere å gå til en elev som rekker opp hånden enn en som ikke gjør det, noe som teoretisk sett vil bety at de elevene som allerede strever eller mangler motivasjon ikke får den oppfølgingen de sårt trenger (Hattie & Yates, 2014; Haug, 2012). Med en ekstra lærer i klasserommet vil det potensielt kunne lette dette arbeidet, for eksempel ved at en av lærerne fokuserer på å hjelpe de elevene som rekker opp hånden, mens den andre ser til de som ikke rekker opp hånden. Slik sett vil snittiden læreren har per elev potensielt bli noe større enn det Haug (2012, s. 71) sine utregninger tilsier.

I tilfellet med Pål virker det dog som at den ekstra lærerressursen blir brukt kun overfor enkeltelever. Han sier for eksempel at medlæreren blant annet kan sitte ved pulten til de elevene som trenger ekstra oppfølging. På den måten vil kun et fåtall elever få nytte av denne ressursen, og det blir samtidig tydelig i klassen hvem som trenger ekstra hjelp. Et slik tydelig fokus på å tilrettelegge for enkelte elever, vil som Bachmann og Haug (2006) påpeker kunne skape et skille i elevgruppen. Dette skillet fremheves også ved å bruke tolærersressursen til å ta elever ut i nivådelte grupper, og ved å differensiere arbeidet etter nivå.

5.1.2 Nivådelte grupper og individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet

Den smale forståelsen for tilpasset opplæring er som nevnt nært knyttet til differensiering. Håstein og Werner (2014, s. 22) eksemplifiserer differensiering med å gi oppgaver av ulik

type og vanskelighetsgrad, eller å danne grupper basert på elevenes interesser eller faglige nivå. Begge deler blir av informantene løftet frem som måter de tilpasser undervisningen på, noe som styrker tolkningen av at de virker å ha en smal forståelse for tilpasset opplæring.

Som funnene viser, gjør lærerne noen individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet. June sier hun bruker tid på å tilpasse arbeidet individuelt overfor elever som strever faglig. Julie fortalte at hun løser større skriveoppgaver ved å blant annet gi noen elever lov til å skrive færre sider enn resten, eller å skrive noe av teksten og fortelle resten muntlig til henne. Pål differensierer oppgavene slik at de elevene som strever får enklere oppgaver, og Ida forteller om eleven som trenger ytterligere stimuli i form av å lese bok i undervisningen. Som Haug (2012, s. 73) påpeker, blir elever som strever ofte passive i situasjoner med individuell oppgaveløsning. Ingen av de tilpasningene informantene nevner, åpner automatisk for å jobbe og løse oppgaver i fellesskap. Det kan muligens ses i sammenheng med at flertallet av informantene også ser behovet for å dele noen elever inn i grupper etter faglig nivå.

Tre av fire informanter sier at de praktiserer bruk av nivådelte grupper i en eller annen form. Julie bruker det ved å ta ut en enkeltelev for å sette han i gruppe med elever fra andre og, etter hva jeg har skjønnet, lavere trinn. Pål benytter tidvis tolærerressursen til å ta elever som strever ut av klassen, mens June nevner nivådelte grupper særlig opp mot faglig sterke elever. Felles for alle er at det virker som et tiltak for å differensiere undervisningen for noen få elever i klassen, og at det er det faglige nivået som styrer. Dette er interessant på flere områder. Først og fremst sier opplæringsloven (1998, § 8-2) at elevene skal deles inn i klasser, og at opplæringen ikke vanligvis skal organiseres etter faglig nivå. Det står likevel skrevet at man kan dele elevene inn i andre grupper etter behov for deler av opplæringen. Informantene gir ikke uttrykk for at gruppene de snakker om er permanente, men de er organisert etter faglig nivå. Slik sett kan en si at denne måten å tilpasse på ligger litt i grenseland. Dette fordi det potensielt kan få konsekvenser for et inkluderende fellesskap.

Inkluderingsbegrepet innebærer at elevene skal gis muligheten til å delta aktivt i et fellesskap hvor de får utbytte av opplæringen som gis (Haug, 2014, s. 13; Håstein & Werner, 2014, s. 29). I denne sammenheng vil det være naturlig å tenke på fellesskap som et klassefellesskap. Ved å ta elevene ut i grupper, vil dette innebære å ta de ut av det klassefellesskapet de opprinnelig er en del av. Isolert sett strider dette imot inkluderingsprinsippet. Det kan også redusere elevenes opplevelse av en sammenhengende opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 29). På den andre siden er det naturlig å tenke at elevene tas ut i grupper nettopp fordi de ikke

får tilstrekkelig utbytte av opplæringen som gis i klassen. En kan dermed si at det ved bruk av nivådelte grupper dannes nye fellesskap, hvor de elevene det gjelder gis større mulighet til å delta aktivt og få tilstrekkelig utbytte. Til sammenligning har differensiering innenfor fellesskapet kanskje et større potensial for å ivareta inkluderingsprinsippet. Samtidig påpeker Haug (2012, s. 73) at elever som strever ofte blir passive i situasjoner hvor det jobbes individuelt, og spørsmålet om hvorvidt eleven er aktiv deltaker i fellesskapet bør reises (Haug, 2014, s. 13; Nordahl & Overland, 2015, s. 15).

Å tydelig differensiere opplæringen vil gjøre det veldig tydelig hvem som er «annerledes». Det potensielle skillet mellom elevene som Bachmann og Haug (2006) nevner, kan dermed bli enda tydeligere ved bruk av nivådelte grupper eller individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet. Det blir ikke nødvendigvis bare tydelig for resten av klassen, men også for de elevene det gjelder, noe som i ytterste konsekvens kan påvirke elevenes selvbilde. Med utgangspunkt i Meads (1947) speilingsteori, vil det kunne si at differensiering vil kunne ha innvirkning på hvordan elevene tenker om seg selv (Uthus, 2017, s. 135). Slik jeg ser det, kan dette få flere utfall. June opplever for eksempel at elever som strever er redd for å ytre seg med andre til stede, noe som er grunnen til at hun legger vekt på å veilede de én til én. På bakgrunn av Junes erfaringer kan det virke som at selvbildet til disse elevene allerede er ganske lavt, og at frykten for hva andre mener og tenker er et faktum.

Å ta elever ut på en gruppe hvor det er tydelig at sammensetningen består av elever som strever, vil potensielt kunne forsterke disse negative tankene og følelsene (Uthus, 2017, s. 135). Det trenger dog ikke nødvendigvis å være tilfellet. Ved å bli plassert i en gruppe hvor man er omgitt av andre med tilnærmet likt utgangspunkt, kan det føre til at elevene føler på tilhørighet og en tiltro og forventning fra både lærer og de andre på gruppen om at her kan han mestre, noe som videre kan realisere verdien om verdsetting (Håstein & Werner, 2014, s. 29). For elever som blir tatt ut i gruppe fordi de er faglig sterke og trenger større utfordringer, kan det også slå begge veier. De vil potensielt kunne føle på en forventning om at de er «smartere enn gjennomsnittet» ved at de blir satt sammen i en egen gruppe og gitt andre og vanskeligere arbeidsoppgaver enn resten av klassen, noe som kan påvirke selvbildet positivt (Uthus, 2017, s. 135). Dette avhenger av klassekulturen, og hvorvidt det blir sett på som positivt eller negativt å være «den smarte». Opplever elevene at det er lite akseptert å være faglig sterk, vil dette ifølge speilingsteorien kunne slå negativt ut (Uthus, 2017, s. 135).

Med et så tilsynelatende stort fokus på den enkelte elev, kan det fremstå som hensiktsmessig med et gjensidig skole-hjem-samarbeid.

5.2 Skole-hjem-samarbeid

Som Nordahl (2015, s. 29) påpeker, er et partnerskap som bygger på dialog og medvirkning det beste utgangspunktet for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det innebærer at partene ser på og behandler hverandre som likeverdige parter. Etter mitt skjønn vil det også bety at forholdet er preget av en ressursorientert forståelse, slik det blir fremstilt av Hauge (2016). For at forholdet skal være preget av likeverdighet, er det særlig viktig at begge parter blir sett på som viktige ressurser og bidragsyttere. I et skole-hjem-samarbeid vil det for eksempel være av svært stor betydning at skolen og lærerne ser på foreldrene som en ressurs for sitt barn, uansett bakgrunn og forutsetninger. Dette forutsetter at de blir inkludert i arbeidet, hvor de blir gitt mulighet til å medvirke i elevens skolegang (Haug, 2014, s. 13). Et eksempel på dette kan være Ida sin erfaring med å samarbeide med foreldrene av eleven som ikke sa stort, hvor samarbeidet viste seg å avdekke viktig informasjon til fordel for eleven. Da hun ikke opplevde å bli ordentlig kjent med elevens behov på egenhånd, søkte hun foreldrenes hjelp og kompetanse. Det indikerer en ressursorientert holdning overfor foreldrene i arbeidet med barnets utvikling (Hauge, 2016). Samtidig ser vi tendenser i funnene som viser det motsatte.

Analysen avdekket at informantene viste en tendens til å kategorisere foreldrene etter hvordan de opplever dem. Av totalt 20 kategoriseringer, var 15 av dem å anse som negative mens kun 3 var positive. Med tanke på å etablere et partnerskap mellom skole og hjem er ikke denne tendensen et spesielt godt utgangspunkt, da den kan signalisere en «vi» og «de»-holdning i lys av en problemorientert forståelse (Hauge, 2016). Sett i sammenheng med at ansvaret for å etablere et likeverdig partnerskap i hovedsak ligger hos lærerne, kan det være problematisk at de tilsynelatende har negative holdninger rettet mot foreldrene (Nordahl, 2015, s. 29; Samnøy, 2015, s. 14). For eksempel snakker Ida om at hun opplever at foreldrene og eleven ofte har like personlighetstrekk, noe som virker som en generell oppfatning hun har, og dermed en forutinntatt holdning hun står i fare for å ta med seg inn i møtet med nye foreldre. I praksis vil dette potensielt bety at dersom hun har en krevende elev, vil hun gå inn i møtet med foreldrene med forventningen om at også de skal være krevende. Slik jeg ser det, vil ikke

slike holdninger i særlig grad danne grunnlaget for et likeverdig samarbeid mellom skole og hjem.

Også June ga uttrykk for en noe forutinntatt og generaliserende holdning, da hun fortalte om foreldre av barn med atferdsvansker. Hun sa at hun ofte opplever at de foreldrene møter i forsvarsposisjon, noe som ifølge henne selv fører til at det er utfordrende å få de over på skolens side. Spørsmålet er hvorvidt et samarbeid skal handle om at den ene parten skal overbevise den andre, og hvor sannsynlig det er at to parter alltid er enige. Ifølge Lassen og Breilid (2012, s. 38) er ikke et partnerskap med gjensidig respekt for hverandre synonymt med fullstendig enighet til enhver tid. Det bør være rom for å ta opp og diskutere ulike meninger og synspunkt i et likeverdig samarbeidsklima (Lassen & Breilid, 2012, s. 38; Weinstein & Chafouleas, 2003). Det kommer likevel frem at June, sammen med Pål, har klare, positive holdninger med tanke på hvordan de som lærere skal møte foreldrene. Disse handler om å lytte, vise forståelse og være tilgjengelig overfor foreldrene. Dette er gode holdninger å ta med seg i arbeidet med å etablere et likeverdig samarbeidsklima og partnerskap, hvor begge parter skal ha lik mulighet til innflytelse på elevens utvikling (Nordahl, 2015, s. 29; Weinstein & Chafouleas, 2003).

5.2.1 Muligheter og utfordringer

Som både Samnøy (2015, s. 15) og Nordahl (2015, s. 41) påpeker, er samarbeidet mellom hjem og skole av stor betydning for elevenes læringsutbytte. Denne nytteverdien ser også flere av informantene, og de kommer med flere eksempler på hvordan. Blant annet nevner June at det å samarbeide med hjemmet kan ha positiv innvirkning på elevens motivasjon, ved at hun og foreldrene inngår avtaler om at det ikke skal snakkes negativt om skolen og lærerne hjemme. Dette eksempelet illustrerer en kombinasjon av det direkte og det kontaktløse samarbeidet, og bekrefter samtidig den positive betydningen av det kontaktløse (Hattie & Yates, 2014; Nordahl, 2015). Til tross for at det er inngått en avtale mellom lærer og foreldre gjennom å samarbeide direkte, kommer det likevel tydelig frem hvor stor kraft som ligger bak foreldrenes holdninger, og at det er viktig å være disse holdningene bevisst. Videre kan også noen av verdiene i tilknytning verdiorientert undervisning gjenkjennes her. Foreldrene blir inkludert i arbeidet med elevens utvikling ved å aktivt få være med og medvirke (Håstein & Werner, 2014). De blir også verdsatt ved å bli møtt av en ressursorientert forståelse (Hauge, 2016), noe som kommer frem også i andre eksempler.

Et samarbeid mellom skole og hjem kan blant annet spille en viktig rolle hva gjelder utfordringer elevene måtte oppleve. Ida sier at hun er avhengig av at foreldrene er med når det gjelder å fange opp ting som kan påvirke elevene negativt, enten det er faglig, privat eller psykososialt. Videre nevner både hun og June at et samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til å redusere press elevene måtte føle på, enten det kommer fra de selv eller foreldrene. Slik anerkjenner de foreldrenes betydning i barnas liv gjennom å forstå behovet for foreldrenes kompetanse. At informantene øyner disse mulighetene, indikerer dermed en ressursorientert tilnærming til foreldrene, slik Hauge (2016) definerer det. Det kommer samtidig også frem noen vesentlige utfordringer de opplever med skole-hjem-samarbeid, som lærerne virker å fokusere mest på.

Både Pål og June erfarer at de har for lite tid til å få til et godt samarbeid. Slik situasjonen er i dag, har foreldrene en lovfestet rett til utviklingssamtale med læreren om elevens faglige og sosiale utvikling to ganger i løpet av skoleåret (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-3). Disse mener Pål er for korte, i tillegg til at han kunne tenke seg flere kontaktpunkt med foreldrene enn to årlige utviklingssamtaler. Han gir slik sett uttrykk for at han ser verdien, og mulighetene, som ligger i et samarbeid mellom skole og hjem, og at han ønsker å styrke dette. June opplever at det stort sett er foreldrene til de elevene som krever ekstra som får mye av tiden hennes, noe som fører til at hun får dårlig samvittighet overfor de andre for å ikke følge de like godt opp. Det kan dermed virke som at det ideelle samarbeidet, som ifølge Nordahl (2015) er et partnerskap som bygger på dialog og medvirkning, er for omfattende og tidkrevende til å realisere i alle tilfeller.

Andre utfordringer informantene opplever ved samarbeidet, er direkte knyttet til foreldrene. Som Samnøy (2015, s. 14) påpeker, er det hovedsakelig lærerens ansvar å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem. At funn viser at flertallet av informantene erfarer at det er mangel på engasjement blant foreldrene, signaliserer en asymmetri i kommunikasjonen mellom skole og hjem, som er det motsatte av hva Aamodt (2013, s. 57) mener er en forutsetning for et likeverdig partnerskap. Drugli og Nordahl (2016) påpeker imidlertid at å definere foreldre som uengasjerte anses som holdninger som kan påvirke samarbeidet negativt. Hvorvidt det er lærernes holdninger som gjør at foreldrene fremstår uengasjerte, eller om det er foreldrenes mangel på engasjement i utgangspunktet som er årsaken til lærernes holdninger, er i dette tilfellet vanskelig å fastslå.

Det kan dessuten være flere grunner til at foreldre fremstår som lite engasjerte. Som Aamodt (2009, referert i Aamodt, 2013, s. 57) påpeker, kan det være en direkte konsekvens av at foreldrene er usikre på hva som forventes av de som foreldre i skolen. Pål peker også selv på en mulig faktor: elevenes alder. Han opplever at jo eldre elevene blir, jo mindre involverer foreldrene seg. Denne erfaringen kan ses i sammenheng med barnets lovfestede rett til stadig større selvbestemmelse jo eldre de blir (Barnelova, 1982, § 33). Da samtlige informanter i denne studien er ungdomsskolelærere, kan dette være en mulig forklaring på hvorfor tre av fire informanter hevder at de opplever manglende engasjement blant foreldrene. Hvor heldig det er for elevenes læringsprosess kan dog diskuteres. Som Ida påpeker, og med tanke på det kontaktløse samarbeidet, kan en stå i fare for at elevene kopierer foreldrenes holdninger (Nordahl, 2015). Det kan blant annet være uheldig for elevenes motivasjon hvis holdningene som videreføres er manglende engasjement. Denne problemstillingen illustrerer betydningen av det kontaktløse samarbeidet.

Ærlighet ble også løftet frem som en utfordring ved samarbeidet. June hevdet at foreldre ikke alltid tør å være ærlige, spesielt i forbindelse med atferdsproblematikk. Dette understreker betydningen av samarbeidsklimaet, og at det legges til rette for at begge parter føler seg trygge til å blant annet dele tanker (Weinstein & Chafouleas, 2003). Med utgangspunkt i lærerens profesjonelle rolle i samarbeidet, med hovedansvar for å etablere et godt samarbeid, er det også å anse som lærerens ansvar å jobbe for et slikt samarbeidsklima (Samnøy, 2015, s. 13-14). June virker i den forbindelse å være sitt ansvar bevisst, da hun understreker at ærlighet går begge veier og at det er vel så viktig at hun som lærer er ærlig og ydmyk. Dette er holdninger som skaper et godt utgangspunkt for samarbeid.

Som vi har sett, øyner informantene både muligheter og utfordringer ved det å samarbeide med hjemmet. Mulighetene som blir nevnt er gode, og understreker potensialet bak, og dermed viktigheten av, å etablere et godt samarbeid. Likevel er det utfordringene som virker å oppta informantene mest, noe som indikerer at det ikke nødvendigvis er så enkelt i praksis som i teorien å etablere et ideelt skole-hjem-samarbeid. I neste delkapittel skal jeg se nærmere på hvordan blant annet disse mulighetene og utfordringene eventuelt kan påvirke undervisningen.

5.3 Foreldrenes påvirkning på undervisningen

Basert på informantenes erfaringer, blander ikke foreldrene seg i nevneverdig grad i hva som skjer i undervisningen på skolen. June og Pål, de to med lengst erfaring, ønsker heller ikke at foreldrene skal involvere seg når det gjelder å tilpasse undervisningen. De mener at det faglige er opp til lærerne å styre, på bakgrunn av deres profesjon. De nyutdannede var litt mer forsiktige her, og uttaler seg i større grad om hva de opplever heller enn hvordan de mener det bør være. Det viser seg dog at opplevelsen deres er i tråd med meningene til de erfarne. Isolert sett, kan holdningene som June og Pål gir uttrykk for potensielt skape et «vi» og «de»-skille, som blant annet knyttes til en problemorientert forståelse (Hauge, 2016). Holdningene legger heller ikke særlig til rette for et likeverdig partnerskap mellom skole og hjem, hvor begge parter har lik mulighet til innflytelse på elevens skolehverdag (Nordahl, 2015, s. 29). Uttalelsene springer imidlertid ut fra et direkte spørsmål om hvordan informantene opplever at foreldresamarbeidet påvirker tilpasningen av undervisningen, mens uttalelsene deres ellers signaliserer at foreldrene har større innflytelse enn informantene umiddelbart erkjenner.

Ut fra analysen virker samarbeidet med foreldrene å både direkte og indirekte påvirke opplæringen elevene får. Oppsummert oppgir informantene at de hovedsakelig samarbeider med hjemmet om to forhold: faglige og psykososiale forhold. Pål hevder at de psykososiale forholdene er det viktigste, da de kan få innvirkning på det faglige. I den forbindelse kan et samarbeid mellom skole og hjem være svært verdifullt. Som Samnøy (2015, s. 14) påpeker, er det en naturlig asymmetri i forholdet mellom hjem og skole som bør utnyttes. Lærerne kjenner skolen og dens rammer best, mens foreldrene kjenner eleven best på mange (personlige) områder. Foreldrene kan dermed sitte på verdifull informasjon om eleven som kan være til nytte for skolen, og skolen kan enklere legge til rette for å løse utfordringer ved å motta denne informasjonen. Å bli bevisst denne asymmetrien og nytteverdien i den, forutsetter etter mitt skjønn at læreren har en ressursorientert tilnærming overfor foreldrene (Hauge, 2016).

Videre skildrer særlig to eksempler at samarbeidet med hjemmet får direkte innvirkning på det faglige. Ida og Pål fortalte om situasjoner hvor foreldrene bidro med verdifull faglig informasjon, som videre hjalp de med å gjøre tilpasninger overfor de elevene det gjaldt. Eksempelet om Ida som avdekket en elevs faglige styrke i møtet med foreldrene er relevant også her. Pål forteller om å motta informasjon av foreldre om det motsatte; en elevs faglige

svakheter i matematikk. I begge tilfeller virker lærerne å møte foreldrene med en ressursorientert forståelse, ved å anerkjenne og handle på bakgrunn av foreldrenes kompetanse om eget barn (Hauge, 2016). De åpner også for at foreldrene får medvirke, og slik sett blir inkludert i det som foregår i skolen (Haug, 2014, s. 13).

Selv om informantene ikke selv påpeker at de mulighetene, og til dels utfordringene, de opplever knyttet til samarbeidet påvirker tilpasningen av opplæringen, sier de det indirekte. Det kontaktløse samarbeidet viser seg nesten som den formen for samarbeid som har størst betydning i elevenes læringsprosess (Nordahl, 2015). Holdningene foreldrene formidler overfor barna sine utenfor skolen, enten de er gode eller mindre gode, viser seg å enkelt videreføres. Det kan, som vi har sett, påvirke blant annet motivasjonen til eleven som igjen henger tett sammen med elevens læring.

Avslutningsvis vil jeg løfte frem en mulig sammenheng mellom lærernes tilnærming til det å tilpasse undervisningen, og hvordan de tenker at foreldrene påvirker dette. At informantene ikke umiddelbart erkjenner at foreldrene er med å påvirke undervisningen, kan ses i sammenheng med deres smale forståelse av tilpasset opplæring. En sentral forskjell mellom den smale og den vide forståelsen av tilpasset opplæring, er at den vide også vektlegger mer overordnede forhold som relasjonsbygging, blant annet mellom lærer og foreldre (Haug, 2013, s. 433). Ida forteller om betydningen av relasjonsbygging med elevene, for å avdekke deres behov for deretter å kunne tilpasse. Behovene virker hun likevel å møte med en smal forståelse, på lik linje med de andre informantene. Spørsmålet er om det burde være omvendt; at økt grad av individualisering fører til økt behov for foreldrestøtte (Bachmann & Haug, 2006, s. 55).

6.0 Avslutning

Denne undersøkelsen har hatt som mål å undersøke problemstillingen «*Hvilke muligheter og utfordringer opplever fire ungdomsskolelærere rundt skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring?*». I dette arbeidet har det vært nødvendig å gå nærmere inn på hvordan disse fire lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring, hva de vektlegger i arbeidet med å tilpasse og hvordan de opplever at foreldresamarbeidet støtter arbeidet med å tilpasse. Funnene viser klare tendenser blant lærerne, med flere fellestrekk og noen motsetninger. Jeg vil i dette kapittelet komme med mine avsluttende refleksjoner omkring studiens resultater, med utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål og overordnede problemstilling.

Undersøkelsen viser at informantene har en tilsynelatende smal forståelse av tilpasset opplæring. De både sier og underbygger med eksempler på at de vektlegger et individorientert fokus. Eksempler de løfter frem når de forteller om hvordan de tilpasser undervisningen er tolærersystem, nivådelte grupper og individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet. Tendensen ser videre ut til at informantene vektlegger å tilrettelegge for mestring, ved at det er de elevene som strever faglig som virker å få størst grad av tilpasning.

Når det gjelder hvordan lærerne opplever at foreldrene påvirker undervisningen, avdekker studien en spenning i lærernes uttalelser. På den ene siden forteller de at foreldrene har svært liten innvirkning på undervisningen, og noen av de ønsker heller ikke at de skal ha det. Likevel viser det seg at foreldrene tilsynelatende påvirker undervisningen i større grad enn informantene direkte erkjenner. Ifølge lærerne selv, samarbeider de hovedsakelig med foreldrene om to forhold: psykososiale og faglige. Begge deler viser seg å ha betydning for opplæringen. Det samme gjør de ulike mulighetene og utfordringene som informantene oppgir at de opplever ved å samarbeide med hjemmet.

Muligheter og utfordringer som de fire ungdomsskolelærerne opplever ved skole-hjem-samarbeidet, kan alle ses i sammenheng med tilpasset opplæring uten at lærerne nødvendigvis er klar over det selv. Det blir blant annet løftet frem som en mulighet å kunne fange opp ulike utfordringer tidlig gjennom å samarbeide med hjemmet. Videre løftes muligheten ved det kontaktløse samarbeidet frem. Avtaler mellom skole og hjem om å fremme visse holdninger overfor elevene overfor skolen, viser seg å ha positiv effekt på elevenes motivasjon. Det vil få positive konsekvenser for lærings situasjonen. På samme måte kan manglende engasjement

blant foreldrene, som av lærerne oppleves som en utfordring, ha motsatt effekt. Noen av lærerne poengterer videre at de opplever å ha for liten tid til å følge alle foreldre like godt opp, og at det skulle vært flere kontaktpunkt med foreldrene i løpet av et skoleår. Det signaliserer et ønske om å samarbeide tettere med hjemmet til fordel for elevene. For å støtte lærernes arbeid med å involvere foreldrene i undervisningspraksisen innenfor de rammene som fins i dag, kan det være fordelaktig at tematikken får økt forskningsmessig oppmerksomhet.

6.1 Videre forskning

Arbeidet med denne studien har gitt et innblikk i hvordan skole-hjem-samarbeid oppleves av et utvalg lærere, og har samtidig reist noen spørsmål som hadde vært interessant å undersøke nærmere. For eksempel var den opprinnelige planen for denne studien å sammenligne lærernes opplevelser av samarbeidet med foreldrenes opplevelser, ved å intervjuer både lærere og et utvalg foreldre som lærerne samarbeider med. Det ville skapt et mer nyansert helhetsbilde av tematikken rundt skole-hjem-samarbeid ved å få innblikk i begge parter tanker og erfaringer. Ellers er eleven den egentlige hovedpersonen i skole-hjem-samarbeidet, og å se hvordan samarbeidet mellom skole og hjem oppleves fra et elevperspektiv kunne dermed vært aktuelt. Utover de ulike perspektivene, antyd det også studien en mulig sammenheng mellom lærernes tilnærming til tilpasset opplæring og deres opplevelse av og holdninger til skole-hjem-samarbeid. Da det ikke var hovedfokuset i denne studien, og det dermed ikke er grunnlag nok for å dra slutninger, kunne det vært interessant å gå mer systematisk til verks for å undersøke tematikken nærmere.

Andre metodiske tilnærminger kan også være hensiktsmessig å benytte. Da dette er en kvalitativ studie med et for lite datagrunnlag til å generalisere, kunne en kvantitativ spørreundersøkelse til sammenligning vært interessant for å se om resultatene i denne studien er spesielle for akkurat dette utvalget av informanter, eller om de gjelder for en større gruppe. For større studier kan det være aktuelt å komme enda tettere på fenomenet gjennom feltarbeid og bruk av flere metoder over en lenger periode. Uansett tilnærming, er skole-hjem-samarbeid om tilpasset opplæring et tema det bør forskes mer på.

Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*.
<https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Barnelova. (1982). *Lov om barn og foreldre* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Bergem, O. K. & Klette, K. (2012). Samtaler som læringsverktøy i matematikk: Hva lærer elevene? I T. N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Kvalitet i norsk skole*. Universitetsforlaget.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (1984). *Søkelys på tolærersystemet*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De forente nasjoner. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/#>
- Egelund, N. (2010). Hva skal der til for at skape en god tilpasset opplæring? I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (s. 143-155). Oplandske Bokforlag.

- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Samlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Tapir akademisk forlag.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm.
- Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa* (s. 58-76). Samlaget.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (1. utg., s. 415-440). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hilal, A. H. & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2), 181-186.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*, 4, 26-30.
- Håker, I. (2019). *Foreldre av barn med høyt læringspotensial - hvordan oppleves samarbeidet om tilpasset opplæring?* [Masteroppgave]. NTNU.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk,.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Tapir akademisk forlag.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International*

- Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(0).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstraditioner*. (2. utg.). Roskilde universitetsforlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.
- Lie, S., Roe, A., Kjærnsli, M. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo Metropolitan University-OsloMet. NOVA.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunntilpasset opplæring* (34/2010). NIFU STEP.
<http://hdl.handle.net/11250/279405>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Ribsskog, B. & Aall, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Gyldendal.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235.
- Sletten, M. A., Sandberg, N. & Nordahl, T. (2003). *Behovsstyrt samarbeid - holder det?* (Rapport 16/03). NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/4867>
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Udir. (2021, 06.05). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Gyldendal Akademisk.
- Weinstein, K. S. & Chafouleas, S. M. (2003). Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). School and families: Creating essential connections for learning. New York: The Guilford Press. 246 pp. [Anmeldelse av *School and families: Creating essential connections for learning* av S.L. Christenson & S.M Sheridan]. *Psychology in the Schools*, 40(4), s. 444-445
- Zamawe, F. C. (2015). The Implication of Using NVivo Software in Qualitative Data Analysis: Evidence-Based Reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15. <http://dx.doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>
- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse - en forutsetning for samarbeid. I A.-M. Hauge (Red.), *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56-71). Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

12.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Foreldresamarbeidets påvirkningskraft på undervisningen i skolen

Referansenummer

215158

Registrert

02.11.2020 av Sandra Nerland Krakeli - 584133@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristine Ludvigsen, kristine.ludvigsen@hvl.no, tlf: 55585787

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Nerland Krakeli, sandra-nk@live.com, tlf: 41385999

Prosjektperiode

26.08.2020 - 15.06.2021

Status

03.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Foreldresamarbeidets påvirkningskraft på undervisningen i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på sammenhengen mellom foreldresamarbeid og tilpasset opplæring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave hvor formålet er å belyse hvordan lærere opplever at samarbeidet med hjemmet har innvirkning på tilpasningen av undervisningen. Forskningsspørsmålet jeg tar sikte på å finne et svar på er «hvordan opplever lærere at samarbeidet med foresatte påvirker tilpasningen av den ordinære undervisningen?». Det vil derfor være aktuelt å prate med kontaktlærere som ønsker å delta i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort på bakgrunn av at jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere på 5.-10. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som prosjektdeltaker vil det innebære å delta i et intervju hvor det vil stilles spørsmål om dine opplevelser rundt det å samarbeide med foreldre og hvordan du bruker dette samarbeidet i arbeidet med tilpasset opplæring. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter, og vil bli tatt opp som lydopptak som i ettertid blir transkribert og oppbevart skriftlig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- De som vil ha tilgang til disse opplysningene vil være meg og mine veiledere ved Høgskulen på Vestlandet, Kristine Ludvigsen og Kjersti Nedland Røneid.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, og selve datamaterialet vil oppbevares på min private PC som er passordbeskyttet.
- Du som deltaker vil bli anonymisert både i transkribering av intervjuet og i selve forskningsprosjektet, og vil dermed ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Dette gjøres ved at lydopptak og transkriberte intervju slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet ved

- Kristine Ludvigsen, veileder. E-post: Kristine.Ludvigsen@hvl.no
- Kjersti Nedland Røneid, veileder. E-post: Kjersti.Nedland.Roneid@hvl.no
- Sandra Nerland Krakeli, student. E-post: sandra-nk@live.com
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. E-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristine Ludvigsen
(Forsker/veileder)

Kjersti Nedland Røneid
(Forsker/veileder)

Sandra N. Krakeli
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *foreldresamarbeidets påvirkningskraft på undervisningen i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp på lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Vil du fortelle litt kort om deg selv og din yrkeserfaring?
 - Hvor lang erfaring har du som lærer?
 - Hvor stor del av denne tiden har du vært kontaktlærer?

Samarbeid med hjemmet

- På hvilke måter samarbeider du som kontaktlærer med foreldre?
- Er det noen du har tettere samarbeid med enn andre?
- Hva dreier samarbeidet med disse foreldrene seg hovedsakelig om?
- Hvordan opplever du dette samarbeidet?

Samarbeidet inn i undervisningen

- Hvordan tilnærmer du deg til prinsippet om tilpasset opplæring?
- Opplever du at samarbeidet med hjemmet påvirker hvordan du tilpasser undervisningen? Hvordan?
 - For enkeltelever eller undervisningen som helhet?
- Ser du noen muligheter og/eller utfordringer ved å samarbeide med foreldre?